

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Camila Comin Bortolini

**A ARGUMENTAÇÃO COMO PRINCÍPIO
CONSTITUTIVO DO PROCESSO PEDAGÓGICO:
UMA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO ACERCA DAS
ELABORAÇÕES CONCEITUAIS DE CRIANÇAS DE
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Passo Fundo

2019

Camila Comin Bortolini

A ARGUMENTAÇÃO COMO PRINCÍPIO
CONSTITUTIVO DO PROCESSO PEDAGÓGICO: UMA
INVESTIGAÇÃO-AÇÃO ACERCA DAS ELABORAÇÕES
CONCEITUAIS DE CRIANÇAS DE ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito para a obtenção do grau de doutor em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Adriana Dickel.

Passo Fundo

2019

Aos meus pais, **Inês e Veroni** (*in memoriam*), alicerces da minha vida, a quem devo o gosto e a dedicação aos estudos. Ao meu companheiro de vida, de jornadas e sonhos, **Bernardo**, que, com amor e cumplicidade, está sempre ao meu lado, apoiando minhas escolhas profissionais.

AGRADECIMENTOS

Nossas palavras não são “nossas” apenas; elas nascem, vivem e morrem na fronteira do nosso mundo e do mundo alheio; elas são respostas explícitas ou implícitas às palavras do outro, elas só se iluminam no poderoso pano de fundo das mil vozes que nos rodeiam (TEZZA, 1988, p. 55).

Ciente de que quem escreve não o faz sozinho, mas em diálogo com o poderoso pano de fundo das mil vozes que o rodeiam, neste momento, quero expressar meus mais profundos e sinceros agradecimentos às vozes que ora reverberam em meu trabalho, a todos com quem dialoguei/arguntei ao longo deste percurso, que, aliás, encontram-se definitivamente inscritos em meu coração. Agradeço:

a **Deus**, pelo sopro da vida, por me fazer humana e, nessa condição, inacabada, por iluminar meu caminho, conduzindo todos os meus passos ao longo desse percurso;

a minha **família**, em especial, meu esposo **Bernardo**, minha mãe **Inês**, meu pai **Veroni** (*in memoriam*), minha irmã **Taciana** e meu irmão **Vinícios**, minha sogra **Ester** e meu sogro **Roberto, cunhadas(os), sobrinhos(as)**... que, além de terem suportado de bom grado minhas ausências, apoiaram-me e fizeram-me acreditar que era capaz de chegar até aqui. Agradeço pela compreensão, pelo amor e carinho recebido, pela presença fraterna de cada um de vocês em minha vida.

a cada um dos meus(minhas) queridos(as) mestres, particularmente, a minha estimada orientadora, **Prof^a Dr^a. Adriana Dickel**, que, com suas preciosas e argutas intervenções, fez-me ir para além do acreditado, instilando-me incessantemente o desejo de saber mais... dizer mais... explicitar mais... Agradeço pelo incentivo e sapiência desta pesquisa, pelo carinho e amizade, por contribuir para meu crescimento pessoal e profissional.

as minhas queridas **amigas de “escola” e “chimarrão”**, pela parceria de sempre, pelo apoio e amizade que há tempos partilhamos. Agradeço pelos momentos de descontração, pelas palavras de carinho e ajuda.

a cada um dos **meus(minhas) alunos(as)**, particularmente, aos participantes deste estudo que, por fomentarem em mim os mais diversos questionamentos, fizeram-me autorregular meu saber-fazer docente, impulsionando-me o desejo de investigar sobre o assunto. Agradeço o envolvimento, as instigantes interações e a energia com que encararam esses três anos de pesquisa. A eles, o meu carinho e gratidão.

às **colegas e amigas “Doutorandas da Dickel”**, Adriana Bragagnolo e Rosângela Hanel Dias, pela parceria, escuta e palavras de encorajamento nos momentos mais difíceis deste estudo; com vocês, divido a alegria do término de mais esta etapa acadêmica.

à banca examinadora, Prof^ª Dr^ª. **Flávia Eloisa Caimi**, Prof^ª Dr^ª **Sylvia Regina de Chiaro Rodrigues**, Prof^o Dr^o **Clécio dos Santos Bunzer**, Prof^ª Dr^ª **Patrícia da Silva Valério**, Prof^ª Dr^ª **Maria de Fátima Cardoso Gomes**, pelas valiosas contribuições, por terem sido interlocutores importantes dos meus infindáveis diálogos sobre instrução, argumentação, interação, sequência didática ... E outros tantos conceitos relacionados a esta pesquisa.

à **Rede Municipal de Ensino de Estação**, colegas de profissão, em especial, aos profissionais da **Escola Municipal Pedro Ceconelo**, com os quais, envolta pela minha pesquisa, compartilhei experiências riquíssimas. Agradeço pela parceria, ajuda e amizade.

ao **GEPALFA**, pelas discussões acadêmicas, pelas trocas de experiências, estudos e investigações; pelos abençoados *insights*, dúvidas, oposições, fornecendo-me o combustível necessário para seguir como professora-pesquisadora.

à **Universidade de Passo Fundo**, pelo apoio financeiro imprescindível ao desenvolvimento deste estudo e ao **Programa de Pós-Graduação em Educação**, por oportunizar, ao longo de minha formação, significativas aprendizagens.

*Grande é a poesia, a bondade e as danças...
Mas o melhor do mundo são as crianças, [...]*

Fernando Pessoa

RESUMO

No Brasil, os estudos referentes à argumentação situam-se em territórios como a Filosofia, a Linguística, a Psicologia e na área jurídica, contradizendo a premissa segundo a qual se trata de tema restrito à Retórica, à Lógica ou à Dialética. Um número significativo de pesquisas, essencialmente, localizadas no âmbito da Psicologia, dedicam-se a compreender os processos de aquisição, funcionamento e mediação da argumentação na construção do conhecimento. Com esta tese, pretende-se responder a um aspecto lacunar dessa produção ao situá-la desde o campo da pesquisa educacional, investigando o movimento da argumentação no sistema didático sob três vieses: como princípio epistemológico, conteúdo curricular e agenciador didático. A questão orientadora da investigação que sustenta a exposição consiste em: *considerando a tessitura do sistema didático, em que se movimentam discursivamente professor, aluno(a) e conhecimento, que dimensões a argumentação assume no processo pedagógico, cuja intencionalidade é a elaboração de conceitos?* De abordagem qualitativa, a pesquisa orienta-se pelos princípios da investigação-ação e, no que se refere a procedimentos analíticos, pelos princípios da análise exploratória e microgenética. O trabalho de campo, de caráter longitudinal, foi desenvolvido em uma escola do sistema municipal de ensino de Estação/RS, junto a uma classe de crianças, desde o seu ingresso no 3º ano do Ensino Fundamental até a conclusão do 5º ano. Em cada um dos anos, implementou-se uma sequência didática, tendo como eixo o estudo da carta de reclamação (3º ano), do debate regrado (4º ano) e do artigo de opinião (5º ano). A geração de dados compreendeu videografações, fotografias, registros produzidos pelas crianças e diário de bordo. Fundamentam a pesquisa a Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 1995, 2009, 2007, 2014, 2018; LURIA, 1979, 1990, 2001) e os trabalhos desenvolvidos por Leitão (2006, 2007, 2011, 2013), Rodrigues (2006) e Pontecorvo et al (2005). Desses estudos, advêm as seguintes premissas: os conceitos estruturam-se e generalizam-se por meio da instrução e da vivência, pela unidade afeto-cognição, por uma ação do pensamento envolta pela produção de sentidos; a argumentação é uma atividade discursiva que comporta processos linguísticos e sociocognitivos relevantes ao desenvolvimento de atividades em nível metacognitivo e à aquisição de novas estratégias e de conhecimentos mais complexos; a defesa de um ponto de vista exige um processo de “negociação”, no qual concepções sobre o mundo são elaboradas, revisadas e transformadas, o que atribui à argumentação uma dimensão epistêmica. Com base nisso e na análise do material produzido em campo, propõe-se a argumentação como princípio constitutivo do processo pedagógico e elemento essencial para o agenciamento dos processos de instrução, autoinstrução e, especificamente, para a ascensão conceitual dos estudantes. Esta tese deriva da presença da argumentação no sistema didático, a qual atua nas dimensões de conteúdo, princípio epistêmico e agenciador didático. Os resultados indicam que essa presença traz os(as) estudantes para o diálogo, instigando-os ao uso de instrumentos intelectuais, como a comparação, a dedução, a exemplificação, a categorização, a contraposição, próprios da lógica argumentativa, para a autorregulação de sua atividade cognoscitiva e a de seus colegas (heterorregulação), pondo em movimento atividades de metacognição e metaconceitualização, situando-os em um processo de cognição distribuída (DANIELS, 2011; HOLLAN, 2000). Contribui-se, assim, para a ocorrência de possibilidades de desenvolvimento e apropriações que mobilizem, nos sujeitos, condições de continuidade ao aprender para além da sala de aula, de forma arbitrária e autônoma.

Palavras-chave: Argumentação, Elaboração de Conceito Científico, Anos Iniciais, Sistema Didático, Instrução, Autoinstrução.

ABSTRACT

In Brazil, the studies referring to argumentation are located in areas such as Philosophy, Linguistics, Psychology and in the legal area, opposing to the notion that it should be restricted to Rhetoric, Logic or Dialectics. A significant amount of research in the field of Psychology is dedicated to understanding the processes of acquisition, functioning and mediation of argumentation in the construction of knowledge. This work aims to answer missing aspects in this field of research by placing it on the field of educational research, investigating the movement of argumentation in the didactic system under three perspectives: as an epistemological principle, curriculum content and didactic agent. The guiding questions that support the thesis are: Considering the tessiture of the didactic system of which the teacher, the student and knowledge are part, what dimensions does the argumentation take in the pedagogical process, whose intentionality is the development of concepts? Taking a qualitative approach, the research is guided by the principles of action research and, with regard to analytical procedures, by the principles of exploratory and micro genetic analysis. The fieldwork, of longitudinal nature, was done in a school of the municipal education system of Estação/RS, together with a class of children, from their entry into the 3rd year of elementary education until the conclusion of the 5th year. Each year, a didactic sequence was carried out, having as its axis the study of the letter of complaint (3rd year), the debate (4th year) and the opinion article (5th year). The data includes video recordings, photographs, records produced by the children and the logbook. The research is based on the Cultural-Historical Theory (VIGOTSKI, 1995, 2009, 2007, 2014, 2018; LURIA, 1979, 1990, 2001) and the works developed by Leitão (2006, 2007, 2011, 2013), Rodrigues (2006) and Pontecorvo et al (2005). From these studies, the following premises emerge: The concepts are structured and generalized through instruction and experience, affective-cognitive unity and the act of thinking involved by the production of meaning; argumentation is a discursive activity that includes linguistic and sociocognitive processes relevant to the development of activities at the metacognitive level and the acquisition of new strategies and more complex knowledge; the defense of a point of view requires a process of "negotiation", in which conceptions about the world are developed, revised and transformed, which gives to argumentation an epistemic dimension. Based on this and the analysis of the material produced, argumentation is proposed as a constitutive principle in the pedagogical process and an essential element for the agency of the processes of instruction, self-instruction and, specifically, for the conceptual learning of students. This thesis derives from the presence of argumentation in the didactic system, which acts in the dimensions of content, epistemic principle and didactic agent. The results indicate that this presence brings the students to the dialogue, encouraging them to use intellectual instruments, such as comparison, deduction, exemplification, categorization and counterposition, proper to the argumentative logic, for the self-regulation of their own cognitive activity and of their colleagues (heteroregulation), setting in motion metacognition and meta-conceptualization activities and placing them in a process of distributed cognition (DANIELS, 2011; HOLLAN, 2000). Thus, the occurrence of development possibilities and acquirements that foster the continuity of the learning beyond the classroom, in an arbitrary and autonomous manner, is stimulated.

Keywords: Argumentation, Elaboration of Scientific Concept, Elementary School, Didactic System, Instruction, Self Instruction.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Esferas Conceituais	43
Imagem 2 – Local de origem dos trabalhos.....	54
Imagem 3 – Área do Conhecimento dos trabalhos.....	54
Imagem 4 – Abrangência dos trabalhos conforme etapas de ensino.....	55
Imagem 5 – Abrangência dos trabalhos conforme disciplina	56
Imagem 6 – Diagrama: fases do ciclo da investigação-ação	60
Imagem 7 – Elementos constitutivos do Sistema Didático	70
Imagem 8 – Saberes dos alunos sobre os conceitos em investigação	72
Imagem 9 – Fluxograma da Proposta de Sequência Didática	84
Imagem 10 – Registros Individuais Mapa das Descobertas	125
Imagem 11 – Síntese dos conhecimentos das crianças.....	127
Imagem 12 – Mapa das Descobertas	130
Imagem 13 – Registros Individuais no Mapa das Descobertas da aluna Elsa.....	131
Imagem 14 – Movimento de enlaces e generalizações mobilizadas pelas alunas e professora.	157
Imagem 15 – Primeira Produção da Carta de Reclamação da aluna Anna	171
Imagem 16 – Produção Inicial e Ficha de autorregulação da aluna Aurora.....	177
Imagem 17 – Primeira Produção da Carta de Reclamação da aluna Juliet	179
Imagem 18 – Ficha de Autorregulação da aluna Ariel.....	181
Imagem 19 – Primeira Produção da Carta de Reclamação do aluno Gulliver	182
Imagem 20 – Ficha de Autorregulação do aluno Gulliver	183
Imagem 21 – Primeira Produção da aluna Ariel.....	184
Imagem 22 - Ficha de Autorregulação da aluna Ariel.....	185
Imagem 23 – Produção Final da aluna Luana	186

Imagem 24 – Síntese das generalizações feitas pelas crianças acerca do gênero textual Carta de Reclamação	189
Imagem 25 – Núcleo duro do gênero textual Carta de Reclamação	190
Imagem 26 – Primeira Produção e Produção Final da aluna Wendy	192
Imagem 27 – Primeira Produção e Produção Final da aluna Elsa.....	193
Imagem 28 – Primeira Produção e Produção Final da aluna Sophie.....	195
Imagem 29 – Elementos constituintes do gênero Carta de Reclamação	200
Imagem 30 – Tessitura conceitual	203
Imagem 31 - Síntese dos conhecimentos de Aurora.....	218
Imagem 32 - Síntese dos conhecimentos das crianças	236
Imagem 33 - Síntese dos conhecimentos de Peter.....	239
Imagem 34 – Manifestação de Melody	240
Imagem 35 - Síntese dos conhecimentos de Aurora.....	248
Imagem 36 - Síntese dos conhecimentos de Peter -2015	260
Imagem 37 - Síntese dos conhecimentos de Peter - 2016	261
Imagem 38 - Síntese dos conhecimentos de Peter – 2017a.....	262
Imagem 39 - Síntese dos conhecimentos de Peter – 2017b.....	263
Imagem 40 – Primeira Produção Carta de Reclamação aluno Peter	265
Imagem 41 –Produção Final Carta de Reclamação aluno Peter.....	265
Imagem 42 – Ficha de autorregulação- Carta de Reclamação aluno Peter	266
Imagem 42a – Ficha de autorregulação- Carta de Reclamação aluno Peter	267
Imagem 43 – Produção escrita- Ponto de Vista aluno Peter.....	271
Imagem 44 – Produção escrita – Artigo de Opinião aluno Peter	271
Imagem 45– Sistematização dos conhecimentos da aluna Jasmine	273
Imagem 46 – Produção Final da Carta de Reclamação da aluna Jasmine.....	275
Imagem 47 – Produção escrita – Ponto de Vista da aluna Jasmine.....	275
Imagem 48 – Produção escrita – Artigo de Opinião da aluna Jasmine	276

Imagem 49 – Ficha de categorização dos turnos de fala da docente.....	279
Imagem 50 – Ficha de categorização dos turnos de fala da docente Q17 -SI.....	281
Imagem 51 – Ficha de categorização dos turnos de fala da docente Q 19- SI.....	281
Imagem 52 – Ficha de categorização dos turnos de fala da docente – Q 22- SI.....	282

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Objetivos específicos	32
Tabela 2 – Objetivos específicos: análise ciclo 1	119
Tabela 3 – Formas de intervenção da professora	154
Tabela 4 – Formas de intervenção da professora	155
Tabela 5 – Formas de intervenção da professora	155
Tabela 6 – Objetivos específicos: análise ciclo 2	207
Tabela 7 – Características encontradas no jogo dialógico da argumentação	269

LISTA DE QUADROS

Quadro -1 Esquema da Sequência Didática Carta de Reclamação	85
Quadro -2 Quadro de Sequência Interativa Simplificada.....	88
Quadro -3 Mapa de eventos selecionados do material produzido na Sequência Didática Carta de Reclamação	119
Quadro -4 Sequência Interativa	123
Quadro -5 Sequência Interativa	136
Quadro -6 Sequência Interativa	145
Quadro -7 Sequência Interativa	162
Quadro -8 Sequência Interativa Simplificada.....	176
Quadro -9 Sequência Interativa Simplificada.....	178
Quadro -10 Sequência Interativa Simplificada.....	179
Quadro -11 Sequência Interativa Simplificada.....	180
Quadro -12 Sequência Interativa Simplificada.....	182
Quadro -13 Sequência Interativa Simplificada.....	182
Quadro -14 Sequência Interativa Simplificada.....	183
Quadro 15 - Mapa de eventos selecionados do material produzido nas SDs: Carta de Reclamação, Debate Regrado e Artigo de Opinião.....	208
Quadro 16 – Sequência Interativa.	213
Quadro 17 – Sequência Interativa.	215
Quadro 18 – Sequência Interativa.	222
Quadro 19 – Sequência Interativa.	226
Quadro 20 – Sequência Interativa.	242
Quadro 21 – Sequência Interativa.	245
Quadro 22 – Sequência Interativa.	251
Quadro 23 – Sequência Interativa.	257

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANA: Avaliação Nacional de Alfabetização
ARG. CONST. CONHEC.: Argumentação como Construção do Conhecimento
ARG. CONT.: Argumentação como Conteúdo
BNCC: Base Nacional Comum Curricular
CAP: Centro de Apoio à Aprendizagem
CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior
CPM: Círculo de Pais e Mestres
DB: Diário de Bordo
GEPALFA: Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEAU: Instituto de Desenvolvimento de Educação do Alto Uruguai
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC: Ministério da Educação
NUPARG: Núcleo de Pesquisa da Argumentação
PISA: Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PPGEDU: Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP: Projeto Político Pedagógico
PUCRIO: Pontífice Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUCRS: Pontífice Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUCSP: Pontífice Universidade Católica de São Paulo
RI: Registro Individual
RIFA: Registro Individual Ficha de Autorregulação
RIMD: Registro Individual Mapa das Descobertas
RIPF: Registro Individual Produção Final
RIPP: Registro Individual Primeira Produção
RS: Rio Grande do SulSAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica
SD: Sequência Didática
SI: Sequência Interativa
SIS: Sequência Interativa Simplificada
SMECDT: Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Desporto e Turismo
TCLE: Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UEL: Universidade Estadual de Londrina

UFJF: Universidade Federal de Juiz de Fora

UFPE: Universidade Federal de Pernambuco

UFPR: Universidade Federal do Paraná

UFRN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFS: Universidade Federal de Sergipe

UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas

UPF: Universidade de Passo Fundo

URI: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

USP: Universidade de São Paulo

VA: Vídeos das Aulas

VAGG: Vídeos das Aulas Grande Grupo

VAPG: Vídeos das Aulas Pequenos Grupos

ZDI: Zona de Desenvolvimento Iminente

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 SEMÂNTICA DA ARBITRARIEDADE: A AUTOCONSCIÊNCIA E A REGULAÇÃO DO PRÓPRIO SABER-FAZER-DOCENTE DE UMA PROFESSORA-PESQUISADORA	34
2.1 Da trajetória docente e intelectual à constituição do objeto de pesquisa	35
2.2 Desdobramentos do tema de pesquisa: delimitando o objeto a ser investigado	52
2.3 Tessitura teórico-metodológica da investigação-ação	58
2.3.1 Reconhecimento: o contexto da pesquisa	61
2.3.1.1 O lugar da pesquisa	61
2.3.1.2 Os participantes da pesquisa	64
2.3.1.3 Procedimentos de geração dos dados	73
2.4 Os significados e sentidos da sequência didática Carta de Reclamação	76
2.4.1 O contexto de aprendizagem e o papel da argumentação nesse processo	90
2.4.1.1 A argumentação como ação epistêmica	91
2.4.1.2 A argumentação como objeto de ensino	95
2.4.1.3 A argumentação como agenciador didático	102
2.5 Sintetizando... ..	110
4 ANÁLISE EXPLORATÓRIA: A FORMULAÇÃO DA TESE	118
4.1 “Carta é um papel com uma escrita dentro”: da unidade da palavra à construção de sentidos	121
4.2 “Que é a minha!”: processos cognitivos que transcendem a esfera do indivíduo	134
4.3 “Não, mas como é que uma empresa vai ser pública?”: da exposição do conhecimento à sua problematização	144
4.4 “Eu vô dizê que eu protesto porque não tem shopping center”: a sequência dialógica ou contra-argumentativa nas apropriações conceituais	161

4.5 “No meu texto aprendi e errei. Quando errei aprendi bastante”: a escrita na orientação da consciência e na construção arbitrária do tecido semântico	174
4.6 A produção escrita como resultado de um processo de instrução e autoinstrução: a sistematização e a institucionalização	187
4.7 Ensaando algumas considerações.....	201
5 A ARGUMENTAÇÃO NO PROCESSO PEDAGÓGICO: DA INTENCIONALIDADE À ELABORAÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS.....	207
5.1 CENA 1 - “Profe, o que que é pra fazê?”: a argumentação no movimento de instrução e autoinstrução (2015)	211
5.2 CENA 2 – “Parece bilboquê”: a argumentação no movimento de instrução e autoinstrução, mediante as apropriações conceituais dos alunos em 2016	225
5.3 CENA 3 – “e nós ficamos debatendo”: a argumentação no movimento de instrução e autoinstrução mediante as apropriações conceituais dos alunos em 2017	250
5.3.1 “Agora a gente tem um conhecimento mais amplo”: as elaborações conceituais de Peter e Jasmine no percurso dos três anos de investigação-ação	259
5.3.2 “Calma, calma, agora o Peter vai argumentar por que ele é contra”: as intervenções docentes frente às elaborações conceituais das crianças	278
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	287
REFERÊNCIAS	297
APÊNDICES	305
APÊNDICE A	305
Protocolo de registros dos documentos produzidos durante o trabalho de campo: setembro a dezembro de 2015.....	305
APÊNDICE B.....	310
Protocolo de registros dos documentos produzidos durante o trabalho de campo: outubro a dezembro 2016.....	310
APÊNDICE C	317

Protocolo de registros dos documentos produzidos durante o trabalho de campo: setembro e outubro 2017	317
APÊNDICE D	322
Sequência Didática Carta de Reclamação	322
APÊNDICE E	343
Sequência Didática Debate Regrado	343
APÊNDICE F	390
Sequência Didática Artigo de Opinião	390
APÊNDICE G	422
Relação de teses e dissertações catalogadas no processo de revisão bibliográfica.	422
ANEXOS	426
ANEXO A	426
Resumo explicativo das normas compiladas para a transcrição do material videogravado.	426
ANEXO B	427
Relação de texto de todos os alunos: Produção final – Artigo de Opinião	427

1. INTRODUÇÃO

Um dos maiores desafios com que me deparo ao atuar com produção de textos nos anos iniciais do Ensino Fundamental situa-se em como fazer com que as crianças se expressem oralmente e por escrito com a competência que a linguagem verbal permite. Conforme estudos desenvolvidos por Leal e Morais (2016), o ensino da língua vem passando por mudanças substanciais, resultantes das reflexões e dos debates sobre o que é a linguagem e sobre como os sujeitos de uma dada situação de comunicação interagem verbalmente, ou seja, sobre como se constituem os sujeitos interactantes¹. Essas mudanças mostram-se nas formas por meio das quais a leitura e a produção de texto passam a ser privilegiadas pelos professores, com vistas a possibilitar ao aprendiz assumir o papel de autor/produtor de textos, desenvolver as suas capacidades linguístico-discursivas e interagir através das diversas ações de linguagem.

Todavia, embora se busque atingir tais finalidades, tem sido ainda objeto de preocupação entre os profissionais da área o fato de que pesquisas indicam que mesmo os alunos expostos a uma ação escolar que enfatiza o domínio das práticas sociais de linguagem, eles não conseguem expressar as suas ideias com coerência ou mesmo com criatividade, tampouco “decifrar” e “contrapor” coerentemente o discurso alheio, a outra face dessa mesma moeda (LIMA, 2006). Esse quadro mantém atuais as preocupações com o como constituir, no ambiente sala de aula, espaços e tempos de inter-relações entre professor, alunos e conhecimento, nos quais ocorram processos de ensino e aprendizagem qualificados. Quando me refiro a processos de ensino e aprendizagem qualificados, remeto à repercussão que o trabalho docente precisa ter sobre o desenvolvimento dos estudantes e a apropriação das ferramentas que a língua oferece para que esse desenvolvimento ocorra.

Com a pesquisa cuja exposição inicio busquei responder aos desafios que o trabalho com a língua suscita. Nesse percurso, dirigi o meu olhar para o meu fazer pedagógico e, tomando-o como lugar de pesquisa, reconheci que poderia contribuir para a compreensão das relações entre o planejamento e o agenciamento didático² dos processos de ensino/instrução e do desenvolvimento e ascensão conceitual das crianças e jovens. Foi também ao realizá-lo que me voltei para os estudos sobre o lugar da argumentação *no processo pedagógico*,

¹ Designamos como sujeitos interactantes os partícipes do processo de instrução, autoinstrução e de aprendizagem, no caso do sistema didático, alunos(as) e professora.

² Agenciamento didático: expressão cunhada para designar uma organização intencional de gestar a aula, que põe em movimento os elementos constituintes do sistema didático, ou seja, promove a inter-relação, através da argumentação, entre: conhecimento científico, conhecimento espontâneo, grupo, indivíduo, cultura, professor(a), aluno(a), cognição distribuída, currículo, vivências, sequência didática.

reconhecendo-a sob três vieses: como princípio epistemológico, como conteúdo curricular e como “agenciador” didático. Todavia, até chegar a esse ponto, muitas relações/sentidos face à realidade circundante foram estabelecidas/dos, vivências que tentarei reconstruir a vocês, meus(minhas) leitores(as), nas próximas páginas.

O caminho percorrido até o momento foi longo e requisitou muita perseverança. Além disso, estive sempre amparada por “alguéns”³ que, de uma forma ou outra, instigavam o meu envolvimento com a Educação, caracterizado pela inquietação e pela busca constante por espaços e conhecimentos capazes de qualificar o trabalho pedagógico. De todos os encontros que me fazem não estar sozinha hoje, cabe destacar alguns.

O primeiro deles ocorreu em 2007. Foi o ano em que prestei seleção para ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Passo Fundo. Nele, desenvolvi uma pesquisa que resultou na dissertação intitulada: “A sequência didática como recurso para o ensino da argumentação: uma experiência na 4ª série do ensino fundamental”, sob orientação da Professora Doutora Adriana Dickel. O trabalho teve como propósito examinar se crianças do ensino fundamental, na faixa etária entre nove e dez anos, por meio da implementação de uma sequência didática, produziram sequências argumentativas em que ocorresse o jogo entre argumento e contra-argumento, incorporando-as à produção de textos de opinião, e investigar que meios eram necessários para a produção de uma proposta didática que oferecesse suporte a esse desenvolvimento.

Por que essa proposta? Desafiada por estudos e propostas curriculares oficiais, considerava que tomar o gênero de texto como objeto do ensino permitiria a aprendizagem dos usos e das formas que a língua materna assume, tanto na modalidade oral como na modalidade escrita, e a formação de escritores competentes, capazes de atuar no mundo, desenvolvendo em si a capacidade de argumentação de ideias, de contraposição, de elaboração de pontos de vista. Apostava, na hipótese, que era possível, com base em um trabalho sistemático, desenvolver nas crianças a capacidade reflexiva, bem como a capacidade de argumentação, mesmo sendo esse um objeto de ensino que, de acordo com a revisão bibliográfica feita à época, era ignorado por muitos professores com a justificativa de que se tratava de algo difícil para crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

³ Na perspectiva bakhtiniana, o fundamento de toda a linguagem é o dialogismo, a relação com o outro. “A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. [...]” (BAKHTIN, 2011, p.348). Neste sentido, ao usar o termo “alguéns”, quero me referir, de um modo geral, a pessoas, situações, instrumentos, textos, pesquisas, colegas, professores, enfim, às relações estabelecidas entre “eu-outro”, que, em determinado momento, contribuíram para dar sentido à minha identidade docente.

A referida pesquisa contribuiu expressivamente para ampliar os meus conhecimentos sobre a complexidade do ensino da língua e, fundamentalmente, para comprovar que crianças entre 9 (nove) e 10 anos, mediante a participação efetiva em uma sequência didática, conseguiam produzir textos em que predominavam sequências argumentativas, beneficiando-se do jogo entre argumento e contra-argumento para a defesa de suas ideias. Além disso, oportunizou-me a construção de um olhar para o processo pedagógico que me reposicionou como professora que tem direito de constituir-se como pesquisadora, a quem cabe o conhecimento em relação aos objetos de estudo com que trabalha e que se permite assumir, como condição de professoralidade, a reflexão sistemática e rigorosa sobre a relação complexa entre os processos de ensino/instrução e de aprendizagem que se desencadeiam e efetivam na escola e, especialmente, em sala de aula.

Esse movimento formativo, atrelado à mobilização intelectual e à pesquisa, acabou por metamorfosear a minha ação pedagógica, isto é, o motivo pelo qual a minha prática docente movimentava-se⁴. Como resultado disso, propus à Secretaria Municipal de Educação do município de Estação, naquele momento (2010), a inserção de um projeto de produção textual na matriz curricular das turmas do 3º (terceiro) ao 5º (quinto) ano do ensino fundamental⁵.

Além disso, acreditando no trabalho que desenvolvia nas aulas de produção textual e tendo finalizado o curso de mestrado, dei continuidade à minha participação no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Alfabetização – GEPALFA⁶ –, vinculado à Universidade de Passo Fundo. Como seu membro, tive/tenho a oportunidade e o suporte para garantir e irrigar o meu processo formativo, para pensar sobre as minhas ações como professora, sobre os acontecimentos do dia a dia da sala de aula, sobre o papel da teoria no pensar sobre o vivido.

Nesse grupo, muitas discussões emergiam acerca do ensino/instrução e da aprendizagem da língua como um objeto de conhecimento que pode ser manipulado, sobre o qual se pode falar e sobre o qual é necessário que se tenha conhecimentos específicos. Com isso, novas questões curriculares e didáticas vinham à tona, ou seja, novas “pensamentações” colocavam sistematicamente em desequilíbrio as certezas que eu havia edificado. Entre aquelas que mais impactaram sobre mim foram as resultantes do trabalho de uma mestranda (STÜRMER, 2010)

⁴ Ao utilizar o termo movimento, queremos referir-nos à dinâmica funcional das situações vivenciadas, as quais, sob o nosso ponto de vida, não são estáticas e isoladas, mas imersas em um processo vivo e em desenvolvimento.

⁵ O município de Estação/RS possui 6. 011 habitantes (IBGE, 2010). Na rede municipal de ensino, há três escolas, sendo uma específica para atendimento de Educação Infantil – 0 (zero) a 3 (três) anos e duas para atendimento de Pré-escola ao 5º (quinto) ano do Ensino Fundamental, o que totaliza 414 matrículas (Censo Escolar – INEP 2018).

⁶ O Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização (GEPALFA) está vinculado à Universidade de Passo Fundo e desenvolve pesquisas na área do ensino e da aprendizagem da linguagem, desde 2002. É formado por professores e alunos da graduação e da pós-graduação e coordenado pela professora Dra. Adriana Dickel.

que direcionou a sua investigação para a sala de aula com o intuito de analisar em que medida as interações que ocorriam na tríade professora, aluno(a) e conhecimento permitiam pôr em ação gêneros discursivos e refletir sobre eles com vistas a constituir um conhecimento que se tornasse operacional para professores e estudantes, quando diante de uma tarefa/situação de produção de texto. Para isso, tomou, com a minha permissão, episódios elaborados a partir de videograções feitas durante o desenvolvimento de uma sequência didática que objetivava o domínio da tipologia argumentativa⁷ e a produção de textos de opinião, isto é, analisou o trabalho desenvolvido por mim na qualidade de professora-pesquisadora.

Em seu trabalho, a colega fez achados importantes, a saber: a elaboração de significados exigidos pelas tarefas desenvolvidas na proposta didática requeria o apoio do “outro” – seja a professora, seja o colega –; a utilização de um gênero próximo do interesse dos alunos permitia a atualização de conhecimentos prévios sobre texto; as aulas tinham como centralidade as atividades didáticas, esse fator era impulsionado pelo desejo de um resultado, no caso, a produção de um texto de tipologia argumentativa; isso restringia o tempo das interlocuções centradas na reflexão sobre o conhecimento implicado na linguagem em funcionamento e nos possíveis confrontos entre o conhecimento prévio e os conhecimentos e as atividades oferecidos como “andaimes”⁸ pela professora-pesquisadora.

O estudo da colega reverberou em mim, provocando diferentes sentimentos. Ao mesmo tempo em que constatava o sucesso dos alunos em relação à produção de textos de gênero com predominante caráter argumentativo, Stürmer (2010), ao analisar as interações verbais, sustenta que, no trabalho, prevalecia a centralidade das atividades didáticas para prover os alunos de recursos linguísticos, em detrimento das interlocuções voltadas para a reflexão sobre o conhecimento implicado na linguagem em funcionamento e nos possíveis confrontos entre o conhecimento prévio e os conhecimentos e as atividades oferecidos como “andaimes” pela docente. Diante de seus argumentos, dei-me conta que talvez aí estaria um dos principais pontos de reflexão acerca do motivo que meus(minhas) alunos(as) nas aulas de produção textual não

⁷ Segundo Marcuschi, o termo tipologia textual é usado “para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção” (MARCUSCHI, 2005, p. 22). Neste sentido, ao nos referirmos a texto de tipologia argumentativa, queremos remeter a textos em que predominam sequências argumentativas.

⁸ O termo “andaimes” é utilizado por Stürmer em suas análises. Advém dos estudos de Wood, Bruner e Ross (1976, p. 90, tradução nossa), por quem é concebido como “um tipo de processo de ‘andaime’ que permite que uma criança ou um novato resolva um problema, realize uma tarefa ou alcance uma meta que estaria além de seus esforços não assistidos. Esse andaime consiste essencialmente no ‘controle’ adulto dos elementos da tarefa que estão inicialmente além da capacidade do aluno, permitindo que ele concentre e complete apenas os elementos que estão dentro do seu alcance de competência”.

tinham o desempenho que eram capazes. Havia um distanciamento entre o trabalho prescrito, o representado e o trabalho real (BRONCKART, 2006), no sentido de que, nas interações ocorridas em aula, embora eu julgasse ter um domínio considerável do planejamento, dos conteúdos a serem ensinados e dos objetivos a serem atingidos, além das capacidades cognitivas dos meus alunos, o trabalho real não atendia ao prescrito e ao representado.

Referencio as aulas de produção textual, porque, no desenrolar do projeto curricular proposto e desenvolvido por mim, podendo, então, observar as crianças desde o início do 3º (terceiro) ano até a finalização do 5º (quinto) ano, foi possível ver mais claramente a problemática acerca da elaboração conceitual. Eram notáveis, nas crianças, as fragilidades acentuadas no momento em que precisavam expressar-se oralmente e por escrito, especificamente, quando isso era exigido em situações diferentes das que tinham experienciado em aula. Logo, as minhas inquietações avolumaram-se: como poderia fazer com que os(as) alunos (as) avançassem conceitualmente frente aos objetos de ensino investigados a ponto de utilizarem esses conceitos em situações distintas daquelas previstas e desenvolvidas nas sequências didáticas realizadas por mim?

Decidi que precisava retomar as minhas compreensões acerca do processo de ensino/instrução da produção textual, uma vez que não bastava ensinar aos meus alunos as propriedades linguísticas e enunciativas dos gêneros de tipologia predominantemente argumentativa, mas fazê-los interagir comigo e com os colegas, confrontando conhecimentos que já dominavam com os postos em movimento em uma situação didática, assim como indicado por Stürmer (2010). Precisava voltar-me para a questão sobre como os conhecimentos linguístico-argumentativos poderiam auxiliar a refletir sobre os conhecimentos, as condições, as possibilidades implicadas na linguagem em funcionamento, a aprender e dar sentido ao aprendido. Para isso, o foco do meu olhar precisava abranger não somente os(as) alunos(as), o conteúdo, as estratégias e as ferramentas didáticas, mas a mim também, compreendendo o movimento pedagógico que se realiza na tríade professor-aluno-objeto de ensino, atravessado pelas múltiplas interações que ocorrem no âmbito do sistema didático⁹. (CAMPS, 2012)

Assim, na busca por leituras/orientações que pudessem auxiliar-me a reposicionar o trabalho pedagógico com a língua em sala de aula e, em especial, o meu lugar nesse processo,

⁹ Para Camps (2012, p. 27-28, tradução nossa), o sistema didático é o objeto da Didática da Língua, um campo de conhecimentos “que tem como objeto o complexo processo de ensinar e aprender línguas com a finalidade de melhorar as práticas e adequá-las às situações que se modificam à medida que essa atividade se desenvolve”. Como em todo processo de ensino, nesse, a que se refere a autora, três fatores intervêm: o aprendiz, o professor e o conteúdo de ensino. Tais elementos constituem um sistema de atividade, o sistema didático, “um sistema de sistemas”, já que, nele, estão implicados outros sistemas de atividade inter-relacionados.

de modo que o tempo de interlocuções e de reflexão dos(as) estudantes sobre o objeto em estudo pudesse contar com a minha intervenção cuidadosa e vigilante, iniciei um percurso de elaboração da hipótese, segundo a qual a argumentação é princípio constitutivo do processo pedagógico. Quero, neste capítulo introdutório, ainda que de modo abreviado, convidá-lo, meu(minha) leitor(a), a acompanhar a tessitura teórica que construí durante o tempo da investigação-ação até a elaboração desta que acabou por constituir-se na tese que orienta esta exposição. Faço isso no intuito de estabelecer consigo, desde já, uma relação de conhecimento frente ao objeto de investigação a ser reconstruído nos capítulos seguintes.

Concluir que a argumentação constitui-se como um princípio do processo pedagógico demandou de mim, antes de qualquer coisa, tomar consciência da indissociabilidade entre teoria e prática, bem como fazer uma revisão das concepções acerca de como ocorre a aprendizagem no contexto escolar, especificamente, o processo de elaboração conceitual. Muitas foram as leituras; no entanto, as que ocuparam notório espaço no processo investigativo e tornaram-se referências de base foram alguns dos principais textos da Teoria Histórico-Cultural, que têm suas origens nos estudos de Lev Semenovich Vigotski (1896-1934)¹⁰.

Na Teoria Histórico-Cultural, encontra-se uma visão de desenvolvimento humano que sustenta a ideia de um indivíduo ativo, cujo pensamento é constituído mediante a ação no/do ambiente histórico e cultural; de uma criança que reconstrói internamente uma atividade externa, como resultado de processos de interação que se dão ao longo do tempo; da instrução como condição para o desenvolvimento e a linguagem como um dos instrumentos mediacionais mais importantes de que dispõe o indivíduo em sua atividade e, nisso, como instrumento do pensar.

Explicitada a opção teórica, poderia o leitor indagar-me sobre o que ela tem a oferecer-me para a sustentação da tese que ponho em discussão. Para tanto, é fundamental que se dê um passo, em conjunto, no sentido de recuperar alguns achados de Vigotski que me aproximaram de outra hipótese, subsidiária da tese, a saber: sobre a argumentação como dimensão imprescindível no processo de elaboração conceitual.

Em seus estudos sobre como se desenvolvem os conceitos científicos na mente de uma criança na idade escolar, Vigotski (2009) defende que a formação de conceitos não segue o modelo de uma cadeia associativa, mas é um processo orientado para um fim, uma série de operações que servem como meio para a solução do problema central. Para que esse processo inicie-se, deve surgir um problema que somente possa ser resolvido pela formação de novos

¹⁰ Outros dois pesquisadores que juntamente com Vigotski são referências de base da Teoria Histórico-Cultural são Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1904-1977).

conceitos. Para o autor, um conceito é um ato de generalização; portanto, não pode existir fora de um sistema de conceitos e é graças ao estabelecimento de relações entre eles, por vias inúmeras e infinitamente variadas, que eles ascendem (generalizam-se). Cada novo estágio do desenvolvimento da generalização apoia-se nas generalizações precedentes, construindo novas estruturas.

(...) para que surja o verdadeiro ato do pensamento produtivo, que leve o pensamento a um ponto absoluto novo e à descoberta do ‘A-vivenciamento’, é necessário que X, que constitui o problema da nossa reflexão e integra a estrutura de A, inesperadamente passe a integrar a estrutura de B; logo, a destruição da estrutura em que surge primordialmente o ponto problemático X e a transferência deste ponto para uma estrutura inteiramente outra são as condições básicas do surgimento do pensamento produtivo. (VIGOTSKI, [1934] 2009, p. 378)

Com base na premissa segundo a qual a estrutura integrada por um conceito precisa ser determinada para que o conceito seja incorporado a uma nova estrutura, Vigotski conclui que a cada estrutura de generalização corresponde o seu sistema de relações de generalidade, ou seja, a cada estrutura da generalidade corresponde também o seu sistema específico de operações lógicas de pensamento, possíveis nessa estrutura. Essa lei dos conceitos, assim como denomina o autor, significa, em essência, a unidade da estrutura e da função do pensamento, a unidade do conceito e das operações possíveis para ele. Tais relações de generalidade são o momento primeiro e fundamental em qualquer funcionamento de qualquer conceito, assim como no seu “A-vivenciamento”.

Para Vigotski, quando se menciona algum conceito, nós o vivenciamos, estabelecemos uma relação com dada situação, “ocupamos uma posição para nosso pensamento, recebemos o ponto inicial de orientação, experimentamos a disposição de nos movimentarmos em qualquer direção a partir desse ponto” (VIGOTSKI, 2009, p. 367). Portanto, a medida de generalidade determina funcionalmente todo o conjunto de eventuais operações de pensamento (uma comparação, o estabelecimento de diferença e identidade de duas ideias, qualquer juízo ou conclusão, atribuição de sentidos, etc.) com um determinado conceito.

Com essa perspectiva e reportando-me à sala de aula e às considerações de Stümer (2010), especificamente, ao discorrer sobre a importância de, no desenvolvimento da sequência didática, ocorrer momentos de interlocução e reflexão entre professora e alunos(as) e entre alunos(as), começo a observar na argumentação, concebida como uma ação de linguagem¹¹

¹¹ Bronckart (1999, p.101) define a ação de linguagem, “no nível sociológico, como uma porção da atividade de linguagem do grupo (...) e, num segundo nível, psicológico, como o conhecimento, disponível no organismo ativo, das diferentes facetas da sua própria responsabilidade na intervenção verbal”. Nesse segundo nível, segundo o autor, “a noção de ação de linguagem federa e integra (...) as representações dos parâmetros do contexto de

(BRONCKART, 2006), possibilidades de desenvolvimento conceitual dos(as) alunos(as) e da professora. Essas possibilidades estão para além da argumentação como conteúdo de ensino (tal como compreendida na dissertação), uma vez que se apresentam como uma ação semiotizada por “agentes verbais” em interação entre si e com o meio, o que, conforme Bronckart (1999), constrói a consciência individual e, ao mesmo tempo, social.

O movimento da argumentação como conteúdo implica, essencialmente, oferecer aos estudantes o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas necessárias à prática social de linguagem, as quais lhes permitirão, além de identificar a orientação argumentativa global de um texto, também reconhecer a situação dialógica e, conseqüentemente, interatuar no jogo discursivo. Nessa perspectiva, a argumentação configura-se como uma atividade estruturante do discurso, pois viabiliza, através dos operadores argumentativos, a articulação entre os enunciados, transformando-os em um texto coerente.

A relação entre elaboração de conceitos e argumentação torna-se mais evidente ao recuperar-se a concepção de argumentação não só como atividade estruturante do discurso, mas também como atividade discursiva que envolve a capacidade de dialogar, de pensar, de analisar, de escolher e o comprometimento do sujeito com os seus próprios argumentos (regular) (SANTA-CLARA e SPINILLO, 2006). Essa perspectiva é reforçada por Leitão (2007, p.75), para quem a argumentação é uma atividade discursiva que se diferencia pela defesa de pontos de vistas e consideração de posicionamentos opostos, o que instaura, no discurso, um processo de “negociação”, no qual concepções sobre o mundo (ideias e pensamentos) são elaboradas, revidadas e transformadas, atribuindo à argumentação uma dimensão epistêmica. Neste sentido, pode-se apreender que a argumentação, que se constitui na dimensão epistêmica, é fundamentalmente palavra: possui significado e sentido, ou seja, é fenômeno do discurso, é um ato de pensamento.

Ao longo do meu percurso, essa perspectiva tornou-se foco principal de minhas leituras. Aqui, poderia o(a) leitor(a) pensar: e o que isso significou para o processo de elaboração da tese que se defende? Ora, como expresso anteriormente, para chegar à conclusão que a argumentação é constitutiva do processo pedagógico não foi necessário apenas tomar a teoria e as suas ramificações como fonte de respostas aos desafios com que me deparava no ambiente sala de aula, mas, sim, interpretá-la de maneira consistente sob a luz dessa prática.

À medida que isso ocorria, novas generalizações estruturavam-se dentro do sistema de conceitos com que vinha trabalhando, via a argumentação movimentando a reflexão através da

produção e do conteúdo temático, tais como um agente determinado as mobiliza quando realiza uma intervenção verbal”.

teoria, do olhar do outro..., ajudando-me a enfrentar a própria prática, a fala das crianças e o modo como interagia com elas, a estranhar o movimento do sistema didático em agenciamento, seja posto em ação por mim e/ ou pelas crianças. Em síntese, situei a argumentação no processo de instrução em dois importantes eixos: **como conteúdo de ensino/instrução e como princípio epistêmico**, ou seja, como capacidade linguística intrínseca, também do processo de elaboração conceitual.

Seguindo tal perspectiva, avancei nas minhas investigações, desse modo, buscando por autores que se debruçassem sobre questões relativas aos processos de aquisição, funcionamento e mediação da argumentação na construção do conhecimento, sem deixar de considerá-la como atividade discursiva e sem descuidar de observá-la como uma capacidade que se desenvolve também pelo uso adequado e coerente de recursos linguísticos¹².

Nessa busca, encontrei em Leitão (2013) uma importante interlocutora. Como estudiosa da área, ela olha para a argumentação, em seus trabalhos, como um processo dialógico que promove construção do conhecimento. Tal visão postula que formas e processos psicológicos estritamente humanos de pensamento e construção de saberes emergem no âmbito de “relações dialógicas”, que são fundamentalmente sociosemióticas, constituídas pela linguagem e outros recursos semióticos culturalmente constituídos.

Leitão (2007) salienta que as relações dialógicas caracterizam-se como um processo no qual múltiplas ideias avaliativas, diversas formas de significar contradizem-se e entrecruzam-se nas atividades comunicativas de uma maneira mutuamente responsiva que se parece com as réplicas do “diálogo” face a face. Esse movimento responsivo é visto, por ela, como o componente crítico da argumentação, por meio do qual se evidencia o impacto da oposição sobre o argumento defendido e capturam-se eventuais transformações nas ideias, formas de conhecimento em questão (LEITÃO, 2013). Em síntese, a autora associa tal movimento à realização de ações epistêmicas, assim como anuncio existir no processo de elaboração de conceitos.

Então, a atividade argumentativa como mobilizadora de ações epistêmicas, conforme Leitão (2013), manifesta-se em situações em que sujeitos diante de uma relação de conhecimento, frente a um objeto de ensino, justificam a sua asserção, respondem a posições contrárias, desencadeando processos de verificação de concepções, compelindo-os a “abrirem”

¹²–Na BNCC, consta que uma das competências gerais da Educação Básica é: “Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.” (BRASIL, 2018, p.9).

os seus pontos de vista à revisão. Ações desse tipo, ou seja, nesse nível argumentativo, são denominadas pela autora como atividades na esfera “sociodiscursiva”, constituintes de um “mecanismo dialógico-discursivo de aprendizagem”. Sob nosso ponto de vista e considerando os elementos da Teoria Histórico-Cultural assumida neste trabalho, diremos: ações desse tipo são ações discursivas constitutivas de um mecanismo dialógico-discursivo de instrução e autoinstrução.

Nesse ponto, torna-se interessante retomar as considerações de Stürmer (2010), especialmente, no que se refere às possibilidades de elaboração de significados no curso das tarefas que constituíam a proposta didática desenvolvida por mim, as quais demandavam o apoio do “outro” – seja ele a professora, seja o(a) colega. Esse destaque feito por Stürmer (2010), complexificado pelos estudos de Leitão e seu grupo de pesquisa¹³, fez-me rever a minha postura com relação ao agenciamento das tarefas que compunham a sequência didática, bem como pensar sobre como se davam os momentos de interação nas minhas aulas e que conhecimentos eram edificados a partir deles. Segundo Leitão (2013), o “mecanismo dialógico-discursivo de aprendizagem”, que se opera na argumentação, define-se como um processo de revisão de pontos de vista, que decorre diretamente do confronto de um argumento com a oposição (críticas, dúvidas, etc.) e da necessidade de responder a ela.

Expresso isso, faz-se necessário deixar claro ao nosso(a) leitor(a) que, à medida que os meus estudos sobre argumentação avançavam, fui empreendendo uma ação pedagógica que me afastava da proposta didática que desenvolvi no âmbito da pesquisa de mestrado e no projeto de produção textual. Além disso, a *sequência didática*, como um conjunto de exercícios organizados de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito, com o objetivo de propiciar condições aos(as) alunos(as) para práticas de linguagens diversificadas, passou a ser compreendida, com a ajuda do Gepalfa, como uma forma de promover a construção de oportunidades de aprendizagem para todos, que ultrapassassem os limites da experiência imediata dos(as) estudantes, por meio da promoção de contextos que estimulassem a produção de *zonas de desenvolvimento iminente* (ZDI)¹⁴, além de constituir-se como um método de

¹³ NupArg é um grupo de pesquisa que se inscreve primordialmente na Psicologia e busca produzir pesquisas que possibilitem ampliar a compreensão dos processos de aquisição e funcionamento da argumentação e de seu papel mediador na gênese e desenvolvimento da cognição humana. Atualmente, o NupArg encontra-se trabalhando em derivar propostas de ação pedagógica para a sala de aula a partir do conjunto dos desenvolvimentos teóricos e metodológicos até agora formulados. É o caso da pesquisa de intervenção focada na inserção do Modelo do Debate Crítico (FUENTES, 2011 *apud* LEITÃO, 2011) no contexto do ensino superior como estratégia didática e ferramenta para o desenvolvimento do pensamento reflexivo dos alunos.

¹⁴ “Zona *blijaichego razvitiia*” equivale à “Zona de Desenvolvimento Iminente” (ZDI), conforme tradução do russo feita por Zoia Ribeiro Prestes (2010), que, em sua tese de doutorado, discute sobre as traduções da obra de Vigotski no Brasil e suas implicações educacionais. Segundo a autora, Vigotski usa tanto a expressão desenvolvimento atual quanto desenvolvimento real para designar o nível de desenvolvimento efetivo da criança. Todavia, não se

pesquisa. Definido em outros termos, essa modalidade de organização didática, em acordo com o GEPALFA, também é utilizada como método de pesquisa, principalmente em situações em que o próprio professor é o pesquisador do objeto que objetiva investigar.

Esvaziavam-se de sentido, para mim, os planejamentos que definiam os objetivos como metas a serem atingidas e observáveis no final do desenvolvimento da sequência didática e começaram a sobressair-se as interdependências das ações interativas permeadas pelo ensino da argumentação e também pela argumentação como princípio epistêmico, visualizada na promoção da inter-relação entre conhecimentos prévios e conhecimentos a serem investigados, com base em Vigotski (2009), entre conhecimentos que se localizavam na *zona de desenvolvimento real* e na *zona de desenvolvimento iminente*.

Consciente de que o curso do desenvolvimento dos conceitos científicos nas ciências sociais, conforme o autor, transcorre nas condições do processo educacional, o qual se constitui como uma forma original de colaboração sistemática entre o pedagogo e a criança, bem como reconhecendo de modo mais claro os mecanismos dialógico-discursivos de instrução e autoinstrução, detive-me em pensar: que estratégias didáticas melhor dariam conta de tamanha tarefa? Ao utilizar o qualificador “tamanha” para o substantivo “tarefa”, objetivo destacar o que significa essa colaboração sistemática entre pedagogo e criança na concepção de Vigotski e como estariam implicados nisso os mecanismos de instrução e autoinstrução.

Para esse estudioso, aí localiza-se um importante conceito, o da *instrução*, o qual é compreendido, por ele, como uma atividade autônoma da criança, orientada por adultos ou colegas e que pressupõe, portanto, a participação ativa do(a) aluno(a) no sentido de apropriação¹⁵ dos produtos da cultura e da experiência humana. Concebe-a como uma “atividade-guia”, que contém em si mesma os elementos que promovem o desenvolvimento, ou seja, o engajamento em argumentação, o qual “abre” os pontos de vista dos envolvidos à (re)visão, ao debate, à possibilidade de ascensão do pensamento.

Segundo Vigotski (2009), o ensino deve alavancar o desenvolvimento; logo, as possibilidades de aprendizagem estão condicionadas à zona de desenvolvimento iminente da criança, ou seja, à possibilidade de passar daquilo que consegue fazer sozinha para aquilo que ainda não consegue fazer sem auxílio. Esse entendimento levou-me a perceber a argumentação

refere, em nenhum dos trabalhos dedicados aos estudos da ZDI, ao nível potencial de desenvolvimento: “Para ele, as atividades realizadas pela criança em colaboração criam possibilidades para o desenvolvimento; ele não fala de nível potencial, pois, entende que nada está pré-determinado na criança, há muitos outros aspectos envolvidos para que os processos internos sejam despertados para a vida por meio das atividades-guia. O que existe é um campo de possibilidades para o desenvolvimento das funções psicológicas na atividade-guia.” (PRESTES, 2010, p.174).

¹⁵ Optei por utilizar, nesta exposição, com base em Smolka (2000, p. 26 - 40), o termo apropriação e não internalização, mantendo-o somente quando constante em citações diretas.

em mais uma esfera, integrada à ação didática do professor, como *agenciador didático*, um mediador semiótico que municia o educador na produção de estratégias de vias inúmeras e infinitamente variadas, com a função de problematizar saberes em um determinado nível reflexivo que mobilize o aluno para a autoinstrução¹⁶.

Sob esses termos teórico-práticos e considerando a importância de, no processo de ensino/instrução e de aprendizagem, oferecer condições para que as crianças vivenciem diferentes situações de interação em que se promova a inter-relação entre conceitos espontâneos e científicos e que permitam relações que garantam a instituição do mecanismo dialógico-discursivo de instrução e autoinstrução, objetivando “ampliar os saberes linguísticos que já possuem, reestruturá-los e/ou construí-los com vistas ao domínio da língua em todas as suas possibilidades e manifestações” (DICKEL *et al*, 2016, p.67), é fundamental que se conceba a argumentação como um princípio constitutivo do processo pedagógico. A sua presença é requerida, no ambiente de sala de aula, não apenas como *conteúdo a ser ensinado*, mas também como *princípio epistêmico* e como *agenciador didático*.

Esta tese foi sendo construída ao longo de quatro anos, durante os quais buscava, por meio da pesquisa, impactar sobre o meu trabalho e sobre o olhar acerca das ações de ensino no contexto escolar, trabalhando com sequências didáticas para ensinar a escrever textos com predominância da tipologia argumentativa. Tendo passado por diferentes elaborações na difícil tarefa de assegurar a tessitura teórico-metodológica que se desenvolvia e compartilhando propostas ao longo de três anos com um grupo de crianças que guardavam consigo a memória do trabalho organizado com vistas a privilegiar as interações no âmbito do sistema didático, a pergunta que orienta esta exposição está formulada da seguinte forma: *considerando a tessitura do sistema didático, em que se movimentam discursivamente professor, aluno(a) e conhecimento, que dimensões a argumentação assume no processo pedagógico cuja intencionalidade é a elaboração de conceitos científicos?*

Neste ponto, vejo-me diante da necessidade de redigir um texto que reconstrua esse processo de produção, mantenha-se coerente com a experiência desenvolvida, fortalecida e/ou problematizada pela experiência teórica, dê a ver a complexidade e a laboriosidade do constituído e da trama engenhosa que é o processo pedagógico, circunstanciado pelos diferentes

¹⁶ Autoinstrução é um termo utilizado por Vigotski acerca do valor do relato verbal durante um experimento, designando a atividade reflexiva do próprio sujeito. Segundo o autor, o interrogatório durante um experimento assume importância metodológica, uma vez que a instrução dada ao sujeito da experiência reflete a diferença entre a autoinstrução do sujeito do experimento proposto pela situação do experimento e a instrução manifesta. Neste sentido, Vigotski (1991, p. 6) observa que: “[...] en la metodología del experimento se introduce ‘la palabra adecuada’ para formar la discriminación. Ese medio sirve no sólo para conseguir la inhibición, sino también para despertar la actividad refleja”.

atores que interatuam em sala de aula. Isso tudo ciente de que tal responsabilidade é ampliada pelo fato que, conforme a revisão bibliográfica que realizei, não existem, na produção acadêmica brasileira, até o momento, pesquisas que problematizem a argumentação no âmbito do processo de ensino/instrução e de aprendizagem por meio de pesquisa longitudinal.

Sob a luz da Teoria Histórico-Cultural e dos estudos desenvolvidos por Leitão (2006, 2007, 2011, 2013), Rodrigues (2006) e Pontecorvo *et al* (2005), bem como guiada pela incrível herança que é a palavra, tenho como objetivo central, como já mencionado inicialmente, *investigar o movimento da argumentação no processo pedagógico sob três vieses - como princípio epistemológico, como conteúdo curricular e como “agenciador” didático -, problematizando a sua incidência e atuação no processo de elaboração conceitual tanto da professora quanto das crianças, com vistas a contribuir com a fundamentação do processo pedagógico e com o campo da Didática.*

De abordagem qualitativa, este estudo possui caráter longitudinal e beneficia-se de elementos metodológicos da investigação-ação. O trabalho de campo foi desenvolvido junto a uma turma de crianças durante três anos, desde o seu ingresso no 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental até a conclusão do 5º (quinto) ano. Em cada um dos anos, foi desenvolvida uma sequência didática (SD), tendo, como eixo estruturante, um gênero textual no qual predomina a tipologia argumentativa: carta de reclamação (3º ano), debate regrado (4º ano) e artigo de opinião (5º ano). Esse trabalho ocorreu em uma escola do sistema municipal de ensino de Estação/RS, sendo que a geração de dados contou com videografações, fotografias, registros escritos das crianças e diário de bordo.

O procedimento analítico moveu-se do exploratório para o microgenético, a fim de que ao(à) leitor(a) fossem propiciadas uma leitura horizontal do circular produtivo¹⁷, constituído ao longo dos três anos de trabalho de campo, e uma leitura vertical das dimensões da argumentação, que integram o movimento centrípeto e centrífugo¹⁸ do conhecimento produzido na tríade professor(a) – aluno(a) – objeto de conhecimento.

¹⁷ Ao nos utilizar a expressão “circular produtivo”, quer-se “amarrar” o processo de produção de dados ao modo como Vigotski (2009) compreende a formação de conceitos no ambiente escolar. Nas palavras do autor: “[...] a formação de conceitos é um processo de caráter produtivo e não reprodutivo, que um conceito surge e se configura no curso de uma operação complexa voltada para a solução de algum problema, e que só a presença de condições externas e o estabelecimento mecânico de uma ligação entre palavras e o objeto não são suficientes para a criação de um conceito.” (VIGOTSKI, 2009, p.156).

¹⁸ Ao definir o movimento do conhecimento como centrípeto e centrífugo, faz-se menção à compreensão que Bakhtin desenvolve sobre a linguagem, pois, para ele, ao considerar-se somente uma dessas forças [ou centrífuga ou centrípeta], em uma análise nessa esfera, tende-se a uma compreensão monológica do fenômeno estudado, separada da dialogia constitutiva das relações humanas. Bakhtin (2010) entende que as forças centrípetas compreendem o plurilinguismo real, isto é, a dinâmica da vida real que ganha força na medida em que se tende a insistir na supervalorização da língua única. Mas junto delas, movem-se as forças centrífugas, configuradas pela

A análise está desenhada por meio de um “mapa de eventos”, o qual, conforme Gomes (2017, p. 125), compõe-se de um conjunto de atividades de ensino/instrução e aprendizagem inter-relacionadas que permite expor o contexto e “as fases das atividades construídas pelos participantes [...] e como eles interativamente cumprem os objetivos definidos pelo professor em sala”. Ademais, abrange o tempo tomado em aula, da sala toda e dos pequenos grupos, numa perspectiva de analisar as relações entre todo-parte, desde observações analíticas postas em um nível exploratório até os eventos que se configuram em um nível microgenético.

Esse aprofundamento analítico, sob o meu ponto de vista, deve-se essencialmente aos elementos metodológicos da investigação-ação, os quais englobam as fases de planejamento, ação, descrição e avaliação de um processo corrente, situado em três ciclos que visam incidir um na melhora do outro, objetivando a tomada de consciência dos princípios que conduzem o nosso trabalho. Nas palavras de Tripp (2005, p. 449), “temos de ter clareza a respeito, tanto do que estamos fazendo, quanto do porquê o estamos fazendo.”.

Em vista disso, a etapa analítica foi dividida em três etapas. Na primeira, a análise segue por um procedimento exploratório com o objetivo de dar a ver e a compreender, com maior precisão, os elementos que se consubstanciam na tese em exposição (THEODORSON apud PIOVESAN; TEMPORINI 1995) e o papel da argumentação no processo pedagógico, considerando o movimento de transformação da docente e a produtividade do material produzido em campo.

Já na segunda etapa com base nos resultados da análise exploratória, localizam-se os eventos que permitam atravessar os três anos, contando-se com a análise microgenética, que, de acordo com Góes (2000), consiste em uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios, os quais proporcionam observar o movimento ocorrido durante todo o processo de desenvolvimento de um dado fenômeno, neste caso, da argumentação no processo pedagógico. A exploração desse movimento é feita mediante exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações subjetivas e as condições sociais da situação.

Na última etapa, não menos importante, desenvolve-se uma análise contrastiva do material empírico, com vistas a observar o acompanhamento progressivo dos níveis de generalização das elaborações conceituais mobilizadas por participantes do estudo. Essa

tensão e abertura, revelando, ideologicamente, as relações sociais efetivas, relacionadas à vida. Nesse movimento, também se vê o conhecimento em sala de aula e a relação de forças implicadas na inter-relação entre conceitos espontâneos e científicos.

análise, segundo Gomes *et al* (2017), pode trazer à tona os elementos que (melhor) implicaram nos processos de ensino/instrução e de aprendizagem, especificamente, na ascensão conceitual.

Ao realizar-se tais investimentos teórico-metodológicos, pretende-se atingir os seguintes objetivos (tabela 1):

Tabela 1 – Objetivos Específicos

OBJETIVOS	CAPÍTULO	MATERIAIS DE ANÁLISE	MÉTODO DE ANÁLISE
a) analisar a emergência da argumentação no movimento de ensino/instrução e de aprendizagem, identificando as suas especificidades, em especial, aquelas que se manifestam nas apropriações conceituais acionadas pelos(as) estudantes em resposta às atividades-guia construídas nesse processo;	5	- esferas conceituais - sequências interativas	Microgenética
b) examinar características presentes nas verbalizações situadas na inter-relação entre professor, aluno(a) e conhecimento;	5	- sequências interativas - fichas de categorização das verbalizações docentes	Microgenética
c) desenvolver uma análise contrastiva das produções de crianças no curso de 3 (três) anos de investigação, apreendendo o movimento da argumentação no processo de elaboração conceitual;	5	- sequências interativas - produções escritas - mapa das descobertas	Microgenética
d) explorar a tessitura conceitual frente à emergência da argumentação no processo pedagógico, observando o movimento da professora-pesquisadora e o potencial analítico do material produzido em campo;	4	- sequências interativas; - produções escritas; - mapa das descobertas;	Exploratório
e) investigar o potencial interpretativo da Teoria Histórico-Cultural, da Teoria da Argumentação na dimensão epistêmica e da Didática, para a compreensão da argumentação no agenciamento do sistema didático, fundamentalmente, da tríade professora – aluno(a) – conhecimento.	4		Exploratório

Além desta introdução e da seção de considerações finais, três ciclos tomam parte da exposição, cada qual correspondente ao ano de imersão no campo. No primeiro (2015), seguindo uma exposição em tópicos, recomponho o meu percurso intelectual e profissional, inter-relacionando-o ao desdobramento do tema de pesquisa, objeto a ser investigado, o

contexto, o lugar e os participantes da pesquisa; submergindo nas fases de planejamento, ação e monitoramento da investigação-ação, discuto sobre os significados e sentidos da SD Carta de Reclamação; anterior à fase de avaliação dos resultados, apresento uma síntese dos conceitos com os quais dialogo até então e passo à análise exploratória, na qual incluo o detalhamento do Mapa de Eventos selecionado dos materiais produzidos na SD Carta de Reclamação: sequências interativas, imagens que favorecem o entendimento das interações e registros das crianças, tanto individuais como coletivos. O segundo ciclo corresponde à imersão no campo em 2016 e ao desenvolvimento da SD Debate Regrado. Nele, exploro os desdobramentos retrospectivos e prospectivos do problema de investigação, situando as ações e os conceitos que funcionaram como operadores centrais no trabalho desenvolvido no período. O foco é a análise dos dados com base nos enlaces conceituais emergentes no trabalho. No terceiro ciclo, contemplo a imersão no campo em 2017 e o desenvolvimento da SD Artigo de Opinião. Além dos elementos tratados no ciclo anterior, nessa parte, é exposta a análise contrastiva da produção de duas crianças, considerando as três sequências didáticas desenvolvidas e os níveis de enlaces conceituais mobilizados pelos participantes do estudo.

Cada ciclo compõe um capítulo que, antes de ser finalizado, apresenta ao leitor(a) uma síntese do conjunto de achados produzidos em cada período e confrontados com as teorias de base. Com isso, pretendo auxiliar o(a) nosso(a) leitor(a) a acompanhar, do ponto de vista temporal, o movimento de elaborações a respeito da argumentação não somente como conteúdo curricular, mas, fundamentalmente, como princípio epistêmico e agenciador didático. Por último, apresento as considerações finais, refletindo sobre questões que se configuram como resultado da pesquisa, bem como indicativos mobilizadores de futuras investigações.

2 SEMÂNTICA DA ARBITRARIEDADE: A AUTOCONSCIÊNCIA E A REGULAÇÃO DO PRÓPRIO SABER-FAZER-DOCENTE DE UMA PROFESSORA-PESQUISADORA

[...] Escrever um livro é como abrir uma porta. Uma porta que se abre de dentro para fora. As coisas que moram lá dentro a gente não sabe se é na barriga, no coração ou na alma, se transforma em palavras, em desenhos, em histórias. É assim que uma barriga conversa com outra, um coração cutuca o outro, uma alma mergulha na outra. [...]

(Trecho da carta de Eva Furnari, escrita aos amigos de EQV, 2005)

A explicitação e o registro de processos de pensamentos desafiam-nos a estabelecer relações dialógicas com outrem; nas palavras de Eva Furnari, a permitir que uma barriga converse com outra, um coração cutuque o outro e uma alma mergulhe na outra; há a necessidade do desenrolar de negociações entre autor e as muitas vozes que o cercam. À vista disso, o processo de pensamento que será exposto é resultado de uma pesquisa realizada em sala de aula, por mim, como docente, que, acolhendo a duplicidade de ser observadora e observada, bem como a indissociabilidade da relação teoria e prática, constituí-me professora-pesquisadora, envolta pela “racionalidade prático-reflexiva”, cujo movimento resultou na tese defendida nesta exposição.

Contudo, para que isso seja apreendido pelos interlocutores, considerando não apenas o seu significado, mas também o seu sentido, ou seja, o conjunto de relações enquanto ações interativas de um em direção ao outro, as quais emergem em nossa consciência graças à palavra, optamos por estruturar este texto não em seções convencionais (revisão da literatura, referencial teórico, metodologia), mas explorando, em seu corpo, a tessitura das generalizações emergidas durante o processo de construção e reconstrução da pesquisa e mobilizadas por mim e pelas crianças. Para tanto, a organização textual busca respeitar o movimento de ambos os sujeitos, sendo que a teoria é o elemento mediante o qual a construção de sentido é edificada, tanto no que diz respeito à constituição de minha identidade¹⁹ docente como do processo ensino-aprendizagem das crianças.

Esse desdobramento da linguagem escrita, ou seja, a reflexão sobre a ação, fazemos com base nos ensejos que nos motivaram a olhar com maior tenacidade para as questões relativas à

¹⁹ Ao mencionar o termo “identidade docente”, filiamo-nos ao ponto de vista de Lasky (2005 apud MARCELO, 2009, p. 112), para quem a identidade profissional é a forma como os professores definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do “si mesmo” profissional, que evolui ao longo da carreira docente e que pode achar-se influenciado pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos, que “inclui o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre a matéria que ensinam, assim como sobre o ensino, as experiências passadas, assim como a vulnerabilidade profissional”.

elaboração do conhecimento científico em situações de ensino-aprendizagem da língua, especificamente, em apreender que dimensões a argumentação assume na constituição do sistema didático, quando o mecanismo dialógico-discursivo de aprendizagem sustenta o movimento de elaboração conceitual.

Na sequência, o(a) leitor(a) encontrará uma exposição acerca da minha trajetória profissional e intelectual, bem como das implicações que ela teve na composição do meu objeto de pesquisa e na constituição de minha identidade docente. Quero chamar-lhe atenção para o fato de que, em algumas partes deste texto, fiz um regresso ao passado, recuperando perspectivas teóricas e práticas que iluminavam a minha ação docente em dado momento, no intuito de externalizar a você e, de certa maneira, a mim, como elas foram se generalizando e transformando o meu saber-fazer docente.

2.1 Da trajetória docente e intelectual à constituição do objeto de pesquisa

Renasceu a minha crise intelectual, aquela de que lhe falei mas agora renasceu mais complicada, porque, à parte ter renascido nas condições antigas, novos fatores vieram emaranhá-la de todo. Estou por isso num desvairamento e numa angústia intelectuais que V. mal imagina. Não estou senhor da lucidez suficiente para lhe contar as cousas. Mas, como tenho necessidade de lhas contar, irei explicando conforme posso.

(Trecho da carta de Fernando Pessoa a Mario de Sá-Carneiro, 1915)

Recompor o percurso intelectual e profissional não é algo fácil, mas, sem dúvida, uma oportunidade para perceber, através de uma releitura do passado, o presente, as experiências vividas e prospectar novas ações. Logo, além de ser uma atividade intelectual fértil, oportuniza transpor a linguagem interior para a linguagem escrita, ou seja, desenvolver a semântica da arbitrariedade²⁰, a tomada de consciência atrelada aos processos de pensamentos, percurso que se caracteriza como o propulsor da fase acadêmica em que me encontro, imbuída que estou da expectativa de contribuir, teórica e metodologicamente, com o campo dos estudos sobre ações epistêmicas intrínsecas ao processo de ensino/instrução e de aprendizagem da língua.

O meu vínculo com a educação recebeu fortes influências do período pré-escolar, por meio da ligação afetiva com a cultura e o universo simbólico, da motivação, das interações

²⁰ A expressão “semântica da arbitrariedade”, na obra de Vigotski (2009), é utilizada para denominar a passagem da linguagem interior para a escrita, movimento que requer que a criança execute operações sumamente complexas de construção arbitrária do tecido semântico, exaltando, dessa forma, a importância da atividade escrita para a tomada de consciência, questão que discutiremos com maior vagar no tópico 4.5 desta tese.

pedagógicas, que despertaram em mim uma curiosidade e um encantamento pela escola. O convívio familiar também proporcionou a internalização de valores como responsabilidade, ética, dignidade, “importância do estudo”, entre outros que foram constituindo-me como um ser de relações sociais. Reconheço o papel essencial da família e da escola na construção do meu “eu”, de minha existência, bem como em minha opção profissional: ser professora.

Envolta por esse motivo, no período de 1997 a 2000, cursei o Ensino Médio, modalidade Magistério, no Colégio Santa Clara, em Getúlio Vargas/RS. Assim que o concluí, iniciei a minha trajetória docente atuando com uma turma de educação infantil em uma escola particular. De 2001 a 2005, ingressei no ensino superior, no Curso de Letras – Inglês e respectivas Literaturas, oferecido pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e da Missões – URI Campus de Erechim.

Em 2004, o meu envolvimento com a educação fortaleceu-se ainda mais, pois fui nomeada para atuar na Rede Municipal de Ensino de Estação, assumindo uma turma de educação infantil (20 horas), e tendo sido contratada (20 horas) pela Prefeitura de Getúlio Vargas para atuar com turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos), do 6º (sexto) ao 9º (nono) ano. No último ano da graduação (2005), já iniciei uma especialização, pelo Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – Faculdade IDEAU, voltada ao ensino da língua materna, sob a orientação da Professora Mestre Elisabete Cerutti.

Nessa circunstância, o trabalho e a investigação acerca do ensino/instrução e da aprendizagem da língua já era algo que me causava entusiasmo. De acordo com as minhas apreensões, a língua estava para além de constituir-se somente como um instrumento de comunicação²¹, ela era um recurso para auxiliar o aluno no domínio pleno e efetivo da própria linguagem, oral e escrita, como um meio de interação entre sujeitos (ouvintes/falantes/leitores/escritores) e por meio do qual poderiam produzir sentidos, emitir opiniões, enfim, dialogar. Com essa perspectiva, ia dando dinamicidade à minha trajetória profissional.

Em 2007, assumi mais um concurso público (20 horas) para trabalhar com Língua Inglesa / Portuguesa com séries finais do ensino fundamental no município de Ipiranga do Sul, do qual logo pedi exoneração para assumir novo concurso, na rede municipal de Getúlio Vargas. Também cursei duas disciplinas como aluna especial no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Letras da Universidade de Passo Fundo – UPF. Entre 2006 e 2009, em Estação,

²¹ De acordo com Saussure, um contrato estabelecido entre os diferentes integrantes de uma comunidade, em que todos, de um modo tácito, respeitam esse contrato, sendo que cada qual possui em seu cérebro um acervo vocabular e de regras de modo aproximadamente análogo aos demais membros da comunidade.

tive a oportunidade de vivenciar a experiência docente na coordenação pedagógica em uma escola da rede municipal que ofertava educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa atividade marcou significativamente o meu percurso profissional, pois viabilizou observar o processo de ensino/instrução e de aprendizagem de outro ângulo, com outras lentes e novas responsabilidades.

Todavia, mesmo alterando espaços e funções na área da educação, isto é, como professora regente de turma, professora de projeto e/ ou coordenação pedagógica, a realidade com que me deparava e a leitura que fazia dela não se modificava. Mantinha-se alto o número de crianças que não acompanhavam as atividades, que, mesmo avançando nos anos de escolarização, não dominavam a escrita e a leitura e que passavam a frequentar o Apoio Pedagógico²². Foi um tempo de muitos desafios e tensões, principalmente, também, com relação à compreensão/constituição de minha identidade docente, uma vez que observava que o meu próprio trabalho pouco efeito causava sobre a ascensão conceitual das crianças. Conforme Zeichner (1993), os professores são profissionais com um papel ativo na elaboração tanto dos propósitos e objetivos do seu trabalho como dos meios para atingi-los. Mas, para que isso se realize, o ensino precisa voltar às suas mãos e a equívoca relação dissociada entre a teoria e a prática em sala de aula precisa ser superada.

É nesse processo que, segundo Kaufmann (2004), produz-se a identidade docente, aquilo que o sujeito percebe em si como resultante do que deseja e do que busca constituir em si, e que se edifica em um processo de construção situado em um percurso histórico pessoal e profissional. Nas palavras de Pimenta (2002), é constituída pela formação inicial e continuada, envolta pelas diferentes experiências, por conhecimentos e saberes sistematizados no movimento da prática pedagógica. De acordo com Kleiman (2006), os processos que contribuem para essas construções identitárias são discursivos, uma vez que a linguagem constitui o sujeito, que, por sua vez, a constitui.

Dickel *et al* (2011), reportando-se às discussões acadêmicas e às políticas educacionais das últimas três décadas, localizam sinais de uma possível mudança no tipo de racionalidade que conduz à identidade docente nos processos de formação inicial do professor. Segundo as autoras, a racionalidade técnico-instrumental compreende a construção da identidade profissional como resultado natural do somatório entre o domínio dos conteúdos específicos da especialidade e das metodologias e as técnicas pedagógicas, realçando que a qualificação advém do domínio da especialidade. Nessa percepção, a atividade do profissional é, antes de

²² Refiro-me ao setor de atendimento da Secretaria Municipal de Educação de Estação que oferece “reforço escolar”.

mais nada, instrumental, guiada para a solução de problemas mediante a aplicação intransigente de teorias e técnicas científicas. Já a racionalidade prático-reflexiva, destacam Dickel *et al* (2011, p. 3), concebe “a formação e atuação de profissionais autônomos, investigativos, reflexivos, capazes de tomar decisões sobre sua ação pedagógica em situações instáveis e complexas”. É ela que pauta a perspectiva do professor como pesquisador, um profissional que reflete e produz conhecimento pedagógico, por meio de um processo de reflexão no e sobre o trabalho.

Identifico a forte presença da segunda perspectiva na constituição de minha identidade docente e, em especial, no processo de formação que tenho vivenciado, isto é, na busca por significar-me como pesquisadora ao manter-me professora, de relacionar o que estudo com as interações entre mim e as crianças e entre as próprias crianças, bem como de atribuir sentido aos produtos de tais interações por meio da pesquisa acadêmica.

Collares (2003) reforça essa perspectiva ao destacar que se torna necessário às pesquisas em educação superar o estágio periférico em que se encontram e assumir o fazer diário da sala de aula e da escola como fonte inesgotável de pesquisa, a qual terá sentido à educação quanto mais aliada às ações do professor.

Entre as possibilidades de produção de conhecimento acessíveis ao professor-pesquisador, Dickel *et al* (2009, p. 163) indicam:

[...]compreender os caminhos pelos quais o sujeito-criança chega às suas explicações e ações e não o resultado em si da resposta; (...) analisar as formas de pensamento do sujeito que não são explícitas, mas que dirigem sua ação e se manifestam sempre que ele precisa resolver um problema, assumir uma posição, agir sobre dado conceito; (...) desenvolver a ação docente e organizar as atividade em função das rotas de pensamento e das repostas dos alunos, na dinâmica da aula; (...) acompanhar o desenvolvimento da criança, descobrindo caminhos e criando alternativas para intervir mais qualificadamente no curso desse desenvolvimento.

Esse movimento de mirada sobre o trabalho desenvolvido, como elemento legítimo do processo de constituição de minha identidade de professora, confrontou-me com a seguinte pergunta: que problemas mobilizam-me como profissional e que domínios incidem sobre a minha prática pedagógica e a elaboração de conhecimentos pelas crianças?

Transpondo-me ao contexto da sala de aula, ajustando o foco para as situações de ensino/instrução e de aprendizagem, percebo que, no princípio de minha trajetória profissional, o meu “ser-professor” ganhava forma com base em saberes sistematizados, oriundos de minha formação inicial e das bases normativas existentes (Parâmetros Curriculares Nacionais, Projeto Político-Pedagógico, Planos de Estudos, Matrizes de Referências do SAEB, PROVA BRASIL,

PISA), e atrelado a um processo de formação continuada ofertado pelas mantenedoras (secretarias de educação dos municípios). Isso subsidiava o planejamento de estratégias de ensino/instrução e a localização das necessidades de aprendizagens dos alunos e dos objetivos a serem atingidos, ao mesmo tempo em que permitia a emergência de muitas questões, entre as quais: por que ainda os índices de avaliação trazem-nos resultados indesejados?²³ Como poderiam ser utilizados tais resultados pelos envolvidos no processo pedagógico? Por que eles não eram considerados nas ações de formação continuada de professores? O que fazia com que os objetivos de ensino “prescritos” nos documentos oficiais, “representados” no diário do professor, não fossem atingidos na íntegra? Tinha-se conhecimento das necessidades de aprendizagem das crianças? Pensava-se, realmente, em estratégias didáticas que acionassem os saberes dos alunos sobre a língua, focalizando o aprofundamento e a sistematização²⁴ desses conceitos?

Junto com isso, ocorria a minha ação pedagógica (o dia a dia da sala de aula), envolta em um “movimento” complexo e subjetivo próprio do meu “ser professor”, que visava encontrar caminhos e alternativas para intervir qualificadamente no curso do desenvolvimento e da aprendizagem dos meus alunos. Esse movimento, fortemente influenciado pela concepção segundo a qual o docente não precisa apenas de um conjunto de competências técnico-instrumentais, mas de um processo contínuo de formação prático-reflexivo, de resignificação de saberes em confronto com as suas práticas, de compreender-se como professor pesquisador, ator e autor da constituição de sua identidade e de seu saber-fazer docente, possibilitava-me tomar o meu próprio pensamento como objeto de reflexão.

Neste sentido, perguntava-me: de que palavras alimento-me? Que palavras alimentam a minha ação docente? Avaliar-se e avaliar o processo, o tipo de intervenção que se dirige a cada criança ou em cada situação, levantar perguntas para os registros feitos pelas crianças, constatar o que vê e conceitualizar, não é algo simples, mas sob o meu ponto de vista, determinante na definição de “novas” formas de pensar e agir pedagogicamente. Foi por meio desse processo avaliativo que me descobri como sujeito responsável também pelo que as crianças dizem e fazem, pelo que pensam e aprendem. Como professora de anos iniciais e de língua, perguntas avolumavam-se: quais seriam as causas da não aprendizagem apresentada pelos(as) alunos(as)?

²³ “O MEC (Ministério da Educação) (...) divulgou os resultados da ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização) de 2014. De acordo com os dados, 57,07% dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental têm rendimento inadequado em matemática, 34,34% em escrita e 22,07% em leitura. ” (MATSUKI, 2015).

²⁴ Dickel, Laimer e Scartazzini (2016) compreendem que, no processo de sistematização, ocorre pelo menos três momentos importantes, a retomada, a reflexão e a elaboração, os quais possibilitam ações constitutivas da tomada de consciência a respeito do que se está estudando, de como se pensa e de como o sujeito realiza seu processo de aprendizagem.

Quais seriam as causas das dificuldades de ensino postas a mim como professora de língua? Quais seriam os princípios, objetos de ensino que deveriam constituir uma aula de língua? Se o texto é uma construção inerente ao ato de comunicar e, portanto, inerente ao processo de socialização através do qual o homem constitui-se humano, qual o seu espaço, a sua função no processo de ensino-aprendizagem? Em que essas considerações afetam o ensino da Língua Portuguesa? Em que consistiria, então, o trabalho com textos em aula, em ambientes organizados intencionalmente para explorar determinados e selecionados objetos de aprendizagem?

Com essas inquietações, no ano de 2007, prestei seleção para ingressar no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação Universidade de Passo Fundo. Nele, desenvolvi uma pesquisa que contribuiu expressivamente para ampliar os meus conhecimentos na área da pesquisa científica, assim como nos estudos relacionados à complexidade do ensino da língua. Esse movimento formativo, já exposto na introdução, fez-me avançar com relação à algumas (in)compreensões da leitura da minha prática docente e, ademais, ratificar, com a instalação de um projeto específico de produção textual para alunos do 3º ao 5º anos, em meu município, que o domínio da língua possui estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois o uso da linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica, é um processo de interlocução que se efetiva nas atividades sociais existentes nos diversos grupos de uma sociedade, nos diferentes momentos de sua história. Ele também permitiu compreender que produzir linguagem encerra atos de produção de discursos e os discursos, quando são produzidos, apresentam-se linguisticamente por meio de *textos* (BRASIL, 1997, p. 23-24)²⁵. As atividades de linguagem, portanto, somente têm sentido se inseridas em um processo de interação entre sujeitos e a instituição escolar, sendo um espaço no qual o aluno perceba-se em contextos reais de diálogo com a cultura, diálogo que ocorra pela oralidade e pela escrita, mobilizadas na produção textual, viabilizada pelo desenvolvimento de sequências didáticas²⁶.

O projeto intitulado “Vivendo e Escrevendo: formando crianças leitoras e produtoras de textos” despertava em mim alegria e satisfação, mas também gerava muita preocupação e responsabilidade, pois grande parte da rede apostou nesse trabalho como um diferencial e uma

²⁵ Nas palavras de Bakhtin (1997, p. 330), “o que nos interessa, nas ciências humanas, é a história do pensamento orientada para o pensamento, o sentido, o significado do outro, que se manifestam e se apresentam ao pesquisador somente em forma de *texto*. Quaisquer que sejam os objetivos de um estudo, o ponto de partida só pode ser o texto”.

²⁶ Modalidade didática desenvolvida em minha pesquisa de mestrado, já validada como eficaz para ensino da produção textual, nesse momento, fortemente pautada nas referências do Grupo de Genebra (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

saída para alavancar os índices/aprendizado dos alunos de 3º (terceiro) aos 5º (quinto) anos referentes à escrita, à produção textual. Essas tensões externas, ou melhor, essas diferentes “formas” de pressão vindas do coletivo, também contribuíram para que me mantivesse envolvida e atuante na asserção do movimento dialógico acerca do tempo e do espaço da prática docente, potencializando o meu pensamento sobre ela.

Essa postura prático-reflexiva e a participação contínua no Gepalfa faziam-me traçar aproximações importantes entre as discussões do grupo e o trabalho desenvolvido em sala de aula através do projeto. Como já mencionado, a pesquisa de Stürmer (2010), em especial, despertou em mim grande interesse pelos estudos acerca das interações e do pensamento reflexivo. Naquele momento, sem perder de vista a análise delineada pela autora, bem como tentando compreender melhor as suas considerações, busquei estudos que apontavam para as interações verbais como espaços potencializadores da aprendizagem e do pensamento reflexivo. Dentre eles, localizei Pontecorvo (2005), estudiosa que constata como a situação específica de interação social em sala de aula, definida, por ela, como *discussão*, pode comportar processos linguísticos e sociocognitivos, sobremaneira, relevantes para a aquisição de novas estratégias e de conhecimentos mais complexos. Ainda demonstra que a *discussão* não se realiza “naturalmente” na escola, mas é o resultado da inserção de um conjunto de condições, as quais participam de um “pensar em conjunto”, da *co-construção do raciocínio*.

Pontecorvo (2005) identifica, com base em uma pesquisa sobre os mecanismos psicossociais que tornam possível o desenvolvimento do discurso-raciocínio, que o mecanismo desencadeado pelo interlocutor exigente é importante, pois aquele que não está satisfeito, que se opõe aos outros propondo objeções, perguntas, delimitações, acaba por motivar o grupo a “ir além” do que o dado, a procurar respostas mais aceitáveis, explicações mais bem fundamentadas. Nesses termos, compreende a discussão no mesmo nível do *debate*, como “situações em que a posição é produtiva porque leva a articular o raciocínio (...) no sentido de que é pela prática da discussão que se manifesta e se articula o ato de raciocinar” (PONTECORVO, 2005, p.71).

Segundo Orsolini (2005), no processo de aprendizagem, há um suporte externo de mecanismos de controle e de consciência que é dado pelos contextos interativos adulto-criança, mas também pela interação entre pares como instrumentos para a explicação e a consequente justificação das próprias ações e observações. Por isso, a autora reforça que as atividades discursivas (discussão) são um instrumento poderoso para o desenvolvimento de *capacidades metalinguísticas e metacognitivas*. Diante disso, levar ao desenvolvimento e à automatização

de mecanismos de controle e de metachecimento permanece sendo uma função importante da aprendizagem escolar.

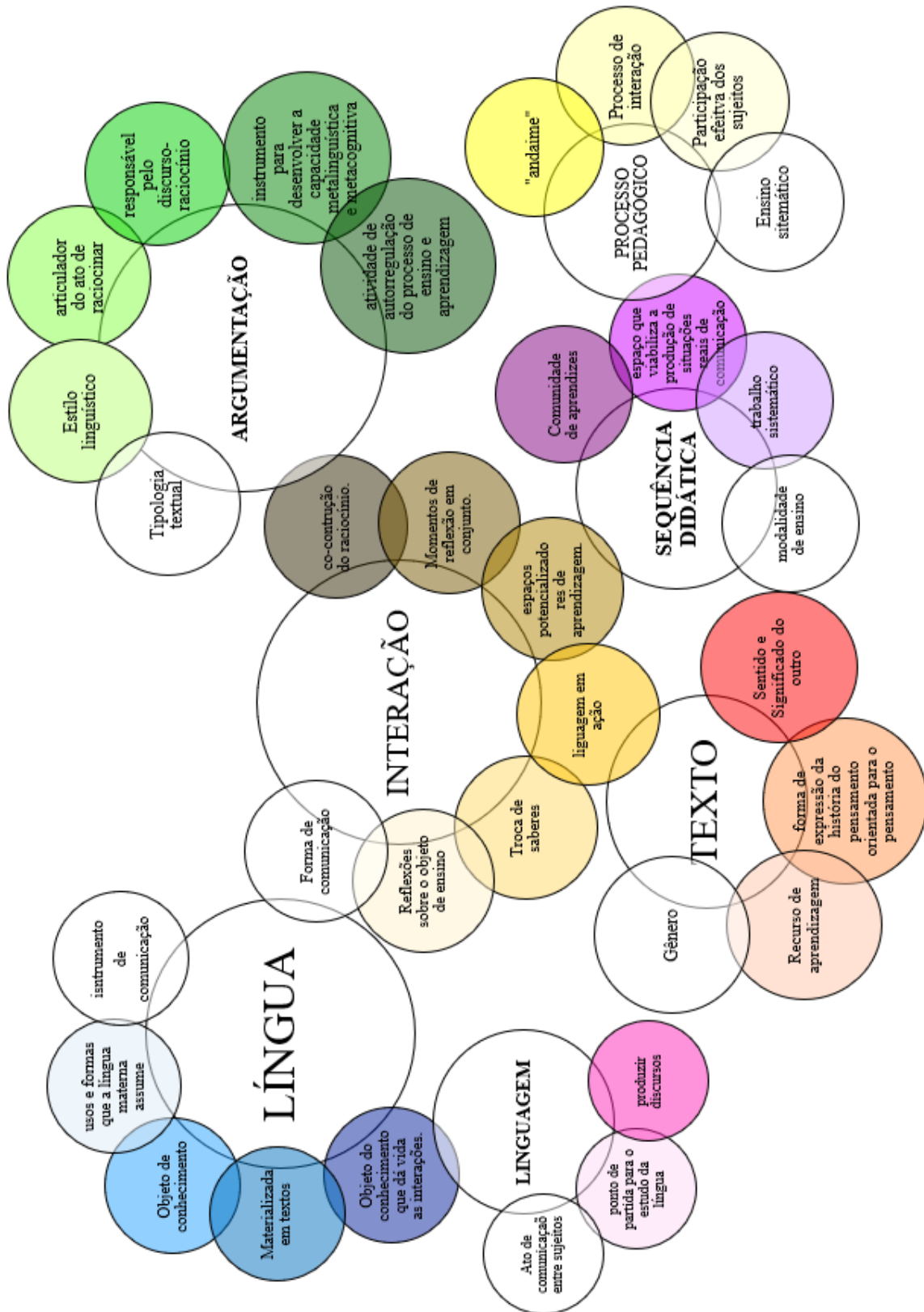
Essa abordagem corrobora as proposições feitas por Bruner (2001) ao mencionar que a produção de uma *comunidade de aprendizes* que atuem em colaboração fornece oportunidades de elevação da capacidade de apreender o mundo, já que permite relações entre indivíduo instruído e não-instruído, bem como o ato de “pensar sobre pensar” que é, segundo ele, “ingrediente principal em qualquer prática da educação” (2001, p. 28). Isso implica aprender a pensar a respeito de um objeto de estudo e, com isso, formar um conceito teórico apropriado desse objeto para lidar com ele em situações concretas da vida. Neste sentido, o autor afirma que levar os alunos ao nível “meta”, isto é, desenvolver a prática de metacognição, é um fator de motivação para os envolvidos que, consciente e ativamente, participam do seu processo de aprendizagem, avaliando-o e regulando-o.

No entanto, o que se observa, frisa Pontecorvo (2005, p.55), pautada em pesquisas desenvolvidas com crianças da Educação Infantil, é que o professor fala 70% do tempo e, na maioria das vezes, não produz um debate vivo e produtivo em sala de aula, apenas restrito à tríplice conduta: *pergunta, responde, avalia*. Todavia, apesar de perceber, como processo ideal escolar, um debate verdadeiramente mediado pelo professor, também observa grande potência naqueles articulados espontaneamente pelos alunos em diversos momentos de interação, em conversas em pequenos grupos, em grandes grupos (toda turma), até numa perspectiva de tutoria.

No desenvolvimento de tais reflexões e estudos, confrontado-os com as experiências práticas e intelectuais que continuamente fui produzindo, percebi uma ampliação considerável de generalizações referentes a determinados conceitos que, até então, alicerçavam a minha atividade pedagógica, isso não apenas no que diz respeito à constituição do significado/sentido desses termos, mas na operação desses conceitos em situações de aprendizagem: tais limitações conceituais poderiam estar entre as causas de restringir o tempo das interlocuções centradas na reflexão sobre o conhecimento implicado na linguagem em funcionamento dos meus alunos?

Na busca de melhor explicitar ao leitor a referida ascensão conceitual, bem como no intuito de sistematizar os conhecimentos teóricos evocados e suas relações com o problema da pesquisa de doutoramento, que pus em curso, elaborei esferas conceituais, as quais expressam as generalizações que fui promovendo acerca de determinados conceitos, ao longo do meu processo formativo. O movimento e a ampliação desse sistema é ilustrado por meio da gradação de cores, em que o tom mais claro evoca conceitos mais simples e o mais escuro, conceitos mais complexos.

Imagem 1 - Esferas Conceituais



Fonte: Sistematização da pesquisadora.

Diante desse complexo conceitual, submeti-me a uma autorregulação, isto é, à reflexão sobre o meu processo de formação docente, indagando-me: que inter-relações conceituais ocorreram desde o meu ingresso na atividade docente até o momento em que decidi ingressar no curso de doutorado, a ponto de fazer-me tomar consciência da necessária modificação da prática pedagógica? Em que essa ação constante de pesquisa e estudo afetou as aprendizagens minhas e de meus(minhas) alunos(as)?

Explorando esse universo teórico, definido por minhas leituras e constituído pela inter-relação entre as ideias dos autores com a da leitora (eu), foi possível constatar que o movimento pedagógico agenciado por mim para além de permitir operar com a *língua como objeto do conhecimento* – materializada em textos, os quais se transformavam em recursos de aprendizagem em um trabalho sistemático (sequência didática), pautado na clareza dos objetivos de ensino/instrução e de aprendizagem tanto do aluno (capacidades de aprender) quanto do professor (domínio do conteúdo, inserção efetiva no processo) e inserido em situações reais de comunicação, nas quais eram necessários os recursos argumentativos da língua -, deveria também considerar a *língua como um objeto de conhecimento* que dá vida às interações em sala de aula, as quais se constituem em espaços viabilizadores e potencializadores daquelas aprendizagens.

Assim, as interações verbais seriam um lugar e um tempo de discussão, de reflexão conjunta (comunidade de aprendizes), de “co-construção do raciocínio” por meio de estratégias específicas para a elaboração desses conhecimentos mais complexos. Nesse caso, a argumentação não constaria somente como *objeto de ensino*, como havia sido concebida na pesquisa que resultou na dissertação de mestrado, alvo de questionamento por parte de Stürmer, mas como parte integrante do movimento pedagógico, como articuladora do ato de raciocinar (debate), como um instrumento importante para a produção do discurso-raciocínio entre interlocutores mais e menos exigentes, como princípio potencializador da capacidade metalinguística e metacognitiva, da atividade de autorregulação (ato consciente e ativo) no processo de ensinar/instruir e aprender.

Procurando viver a dinâmica da “racionalidade prático-reflexiva”, bem como motivada e desafiada intelectualmente pelas discussões postas pelo Gepalfa, assumi a necessidade de refletir sobre o enorme e decisivo papel do ensino no processo de desenvolvimento da criança e, em 2014, ingressei no Curso de Doutorado. Nele, passei a ter contato com diferentes disciplinas e uma equipe de professores que me incentivou e possibilitou aprofundar os meus conhecimentos à luz da ciência e do rigor acadêmico. Reorganizei as minhas apreensões e

comecei, em meio a muitas idas e vindas, como num circular produtivo, diria Vigotski, a dar forma ao desenho da minha pesquisa.

Esse contato, juntamente com a orientação flexível e cuidadosa da professora Dra. Adriana Dickel, de nossas discussões, afirmações, contraposições, constatações, indagações, diálogo, fez-me pensar se, mediante o desenvolvimento de sequências didáticas que contemplassem interações pedagógicas cujas situações que lhes desencadeiam, fossem intencionalmente organizadas para prover os alunos de recursos linguísticos e discursivos próprios de textos de caráter argumentativo, a repercussão do ensino nas *apropriações conceituais dos sujeitos* seria mais profícua.

Busquei, em diferentes contextos intelectuais, no desenrolar de negociações entre diferentes autores e as muitas vozes que os cercam, elaborações com força persuasiva para justificar e fornecer consistência metodológica e teórica a essa minha necessidade de professora pesquisadora. Com eles, fundamento os meus pontos de vista e, com a minha atividade pedagógica, dou movimento ao que eles expõem, inter-relacionando conhecimentos espontâneos e científicos, promovendo generalizações, tomando consciência e, em algumas situações, agindo de forma arbitrária com eles. O que isso me faz refletir?

Reportando-me às situações com as quais me deparei no espaço escolar e tomando como referência as considerações postas até o momento, identifiquei outra variável que pode ter atuado nas interações pedagógicas que Stürmer (2010) tomou para análise: havia naquela organização didática espaços para a promoção da interação verbal envolta por estratégias de co-construção do raciocínio, do desenvolvimento da capacidade metalinguística e metacognitiva, interações essas, por sua vez, mediadas por conhecimentos sobre o funcionamento linguístico?

Transpondo-me àquele momento, posso afirmar que, na época, encontrava-me estimulada pelos escritos de Dolz e Schneuwly (2004), professores e pesquisadores em Didática do Francês/Língua Materna, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra e membros do Grupo Grafe (Grupo Romando de Análise do Francês Ensinado), os quais desenvolvem estudos sobre o ensino-aprendizagem da produção de gêneros orais e escritos, bem como a transposição didática, as interações em sala de aula e a construção dos objetos ensinados, o ensino da gramática e da literatura. Com vistas a auxiliarem os professores a refletir sobre o ensino da linguagem, dos gêneros orais e escritos e a elaborar práticas e materiais didáticos, os autores apostam no desenvolvimento de sequências didáticas. Argumentam que a função dessa modalidade de planejamento é auxiliar para o estudante dominar melhor um gênero textual, consentindo-lhe produzir por escrito ou oralmente, numa

determinada situação de interação comunicativa. A ação dos trabalhos desenvolvidos pelo referido Grupo, o qual também incluía, dentre outros, Jean-Paul Bronckart²⁷, repercutia no Brasil, fazendo-se sentir nos Parâmetros Curriculares Nacionais. A perspectiva teórica e metodológica, ademais, foi tomada como base do Programa “Escrevendo o Futuro”²⁸ – Olimpíadas de Língua Portuguesa, alicerçado no objetivo de contribuir para a melhoria do ensino da leitura e escrita nas escolas públicas de todo o país e instituído através da união de esforços do poder público, iniciativa privada e da sociedade civil.

De minha parte, buscando oferecer uma resposta à problemática que eu enfrentava, isto é, o porquê da não viabilização em meu planejamento de atividades discursivas centradas na reflexão sobre o conhecimento implicado na linguagem em funcionamento e nos possíveis confrontos entre conhecimentos, cheguei a duas considerações relevantes: primeira, como admiradora genuína da perspectiva teórica proposta pelos autores e da sequência didática como eixo organizador do ensino da escrita, e segunda, por estar realmente focada no trabalho sistemático das dimensões verbais e nas formas de expressão de determinados gêneros, tinha como centralidade, em minhas aulas, as atividades didáticas, fator esse impulsionado pelo desejo de um resultado, como muito bem colocado por Stürmer (2010). Contrariava, assim, ainda o que Dickel *et al* (2009) expõem como uma das tarefas da ação pedagógica do “professor-pesquisador”: apreender os caminhos pelos quais a criança chega às suas explicações e ações e não o resultado em si da resposta, desenvolver a ação docente e organizar a atividade em função das rotas do pensamento e das considerações dos alunos, na dinâmica da aula, acompanhando o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Outro elemento para essa avaliação veio dos estudos do Gepalfa sobre a apropriação, observada em publicações da área, como livros didáticos, periódicos, *sites*, blogs e no planejamento de muitos professores, da sequência didática. Para tanto, buscamos também diferentes concepções acerca dessa modalidade de organização didática, dentre eles, as

²⁷ Jean-Paul Bronckart é professor de Didática de Línguas na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação na Universidade de Genebra. Desenvolveu diversos programas de pesquisa sobre epistemologia das ciências humanas e sociais, Análise do Discurso, processos de aquisição da linguagem e didática das línguas. Atualmente, reorientou seus trabalhos para a problemática das relações entre linguagem, ação-trabalho e formação. É autor de mais de 300 publicações científicas, entre as quais a obra *Activité langagière, textes et discours*.

²⁸ O Programa “Escrevendo o Futuro” é uma iniciativa da Fundação Itaú Social, com coordenação técnica do Cenpec - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, que realiza diversas modalidades de formação presencial e a distância para educadores, além de um concurso de textos que premia as melhores produções dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro, desenvolvida em parceria com o Ministério da Educação. Também são parceiros do programa na execução das ações o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Canal Futura. Fonte: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/programa> Acesso em: 25 de julho de 2019.

apresentadas por Brousseau (2008), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Camps (2006) e Nemirovsky (2002). O objetivo do Grupo era organizar o ensino contemplando propostas metodológicas construídas com base em uma perspectiva que considerasse a interação como eixo organizador do discurso, fazendo com que a prática discursiva fosse esculpida e conduzida de modo a contemplar as exigências da ação comunicativa, e envolvendo, portanto, os mais diversos gêneros e tipologias textuais²⁹.

Uma das construções do Gepalfa, enfim, foi a compreensão de ensino pautado na investigação, o qual requer a interação em sala de aula, a previsão de espaços e tempos para que todos movimentem-se, falem e ouçam, leiam e escrevam, pensem sozinhos e entre pares sobre as práticas de linguagem, regado de estratégias específicas para promoção da autorregulação e da tomada de consciência tanto do aluno quanto do professor. Dessa forma, as sequências didáticas constituir-se-iam não apenas como uma modalidade didática, mas como um espaço de investigação e pesquisa sobre o ensino da língua no contexto da sala de aula.

Com base nesse viés, algumas constatações acerca de minha prática pedagógica foram definindo-se, ou seja: percebi que o espaço sala de aula em que atuo não dá a devida importância às interações verbais que o constitui; boa parte das situações que visam potencializar a aprendizagem dos meus alunos não impulsiona as habilidades mentais e o pensamento deles; o espaço-tempo em que se desenvolvem as situações de aprendizagem não focalizam, especificamente, a reflexão sobre o conhecimento implicado na linguagem em funcionamento; em certos momentos, faltam-me conhecimentos, bem como domínio do objeto de estudo com que estou trabalhando, para que eu manifeste condições de reflexão sobre as características e as limitações do aprender, apresentadas pelos meus alunos.

Imersa nessas avaliações e consciente da importância das atividades discursivas no processo de ensino/instrução e de aprendizagem, permitindo-nos considerar, ainda que de forma transitória (naquele momento), o papel da argumentação nesse processo, voltei-me para leituras que me fornecessem suporte nesse âmbito, ou seja, na discussão acerca de como potencializar a aprendizagem dos meus alunos, impulsionando as habilidades mentais e o pensamento

²⁹ A expressão gênero textual, conforme Marcuschi (2005), refere-se, propositalmente, aos textos materializados que se encontram no dia a dia e que contemplam características sociodiscursivas identificadas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característicos. São gêneros, por exemplo: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, reportagem jornalística, aula expositiva, bilhete, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, e-mail, outdoor, entre outros. Já a expressão tipo textual é usada para designar “uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística (sic) de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}.” (MARCUSCHI, 2005, p. 22-23).

teórico. Todavia, antes disso, fez-se necessário compreender como a criança desenvolve-se intelectualmente, bem como chega à elaboração do pensamento teórico (conceitos).

Voltei-me, então, novamente a Vigotski (2009), para quem a *instrução*³⁰ é uma das principais fontes de desenvolvimento do pensamento teórico da criança em idade escolar e a aprendizagem dos conceitos científicos, a base para todo desenvolvimento intelectual da criança. Segundo ele, a criança domina certas habilidades no campo da linguagem, mas não sabe que as domina, pois ela domina-as no plano espontâneo e em determinadas situações. Entretanto, “fora de uma determinada estrutura, a criança não consegue fazer de forma arbitrária, consciente e intencional o que faz de modo não arbitrário. Logo, ela é limitada para aplicar as suas habilidades” (2009, p.320). Por isso, defende que todo ensino, tomado no aspecto psicológico, gire em torno do eixo das novas formações básicas da idade escolar: a tomada de consciência e a arbitrariedade. Diante disso, salienta que o ritmo de desenvolvimento da tomada de consciência e da arbitrariedade não pode coincidir com o ritmo de desenvolvimento do programa escolar, pois ele tem a sua própria lógica. Contudo, o objeto de ensino escolar sempre constrói-se sobre um terreno ainda não amadurecido.

Acerca disso, Vigotski (2009) ainda destaca que toda operação de pensamento, definição de conceitos, comparação e discriminação de conceitos, estabelecimentos de relações lógicas entre conceitos não se realizam senão por linhas que vinculam entre si os conceitos e as relações de generalidade e determinam as vias eventuais de movimento de um conceito a outro. Para que se efetivem essas relações de generalidade, o autor salienta que é necessário, por meio da instrução e da vivência³¹, criar possibilidades para que os pensamentos das crianças passem a um plano novo e mais elevado de operações lógicas. Em outras palavras, é necessário conduzir as crianças à realização de operações de pensamento de tipo superior em comparação com as que já dominam no plano espontâneo, à destruição da estrutura em que surge o ponto problemático (o problema estabelecido para reflexão – objeto de ensino em investigação) e à transferência desse ponto para uma estrutura inteiramente outra.

³⁰ De acordo com Prestes (2010), a palavra “instrução”, no Brasil, possui uma conotação negativa, uma vez que passou a ser relacionada à transmissão e aquisição de conhecimento em que está implícito o papel passivo do aprendiz. No entanto, dada a sua preocupação com as questões de educação e formação do novo homem socialista, Vigotski atribuía-lhe uma conotação construtiva, uma vez que balizadora e constitutiva da atividade autônoma da criança, em seu movimento de apropriação dos produtos da cultura e da experiência humana (Cf. PRESTES, 2010, p.188-189).

³¹ O termo vivência, “*perejivanie*” em russo, deve ser entendido sob a perspectiva vigotskiana, “como uma relação interna da criança como pessoa com um ou outro aspecto da realidade” (PRESTES, 2010, p. 120, apud VIGOTSKI, 2004, p. 188), isto é, “a vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa – e, por outro lado, como eu vivencio isso.” (VIGOTSKI, 2018, p. 78).

Assim, os velhos conceitos modificam-se em sua estrutura. Nesse processo de imbricação conceitual, localizamos, como exposto na introdução, a presença da argumentação atuando sob um novo viés.

Adentrando no estudo da argumentação, bem como visando explorar melhor a referida lógica (relação entre elaboração conceitual e argumentação), faço referência às considerações de Leitão (2013) que, por sua vez, com base em diversas pesquisas, defende que a argumentação traz, em sua própria organização, a possibilidade de promover a constituição de uma reflexão em nível metacognitivo, levando os indivíduos envolvidos a um movimento de autorregulação do pensamento, pois se vincula diretamente às propriedades semiótico-discursivas³². Segundo ela, os elementos que caracterizam a atividade argumentativa nesse movimento são:

- 1- a natureza das situações em que emergem (só se argumenta ante a existência, ou pressuposição, de uma divergência de opinião); 2 - os movimentos cognitivo-discursivos que a constituem (justificação de ponto de vista, consideração e reposta a perspectivas contrárias); e 3 - o propósito último a que serve (aumentar, ou reduzir, a aceitabilidade do ponto de vista em questão). (LEITÃO, 2013, p.244)

Nessa perspectiva, a autora salienta que, por mais que esses movimentos possam parecer simples, a sua realização no plano discursivo implica, no plano cognitivo, a operação desses processos essenciais à construção do conhecimento. Tomados em conjunto, tais movimentos e processos de natureza cognitivo-discursiva conferem à argumentação a dimensão epistêmica. Inter-relacionando tal conclusão às elaborações de Vigotski, poderíamos afirmar: “produzem uma consciência reflexiva”.

Vigotski, ao tratar de instrução/ensino e desenvolvimento³³, defende que a consciência reflexiva chega à criança pelo contato com o conhecimento científico, o qual é provido no processo de escolarização. O ponto central dessa análise está na inter-relação dos conceitos num sistema, “porque os conceitos não surgem na mente da criança como ervilhas espalhadas em um saco. Eles não se situam um ao lado do outro ou sobre o outro, fora de qualquer vínculo e sem quaisquer relações” (2009, p. 359). Um conceito não pode existir fora de um sistema de conceitos e, nesse sistema, os conceitos assumem diferentes níveis de generalidade que podem ou não estar dentro de uma mesma estrutura de generalização. A posição de um conceito no sistema total dos conceitos é chamada medida de generalidade.

³² “Ações ou movimentos discursivos que constituem a argumentação” (LEITÃO, 2013, p.241).

³³ Optamos por utilizar em nossa tese, com base nos pressupostos teóricos de Prestes (2010, p. 184 - 189), a expressão ensino/instrução e desenvolvimento e não aprendizagem e desenvolvimento.

Graças à existência da medida de generalidade, para cada conceito surge a sua relação com todos os demais conceitos, a possibilidade de transição de uns conceitos a outros, o estabelecimento de relações entre eles por vias inúmeras e infinitamente diversas, surge a possibilidade de equivalência entre os conceitos. (2009, p. 366)

As suas investigações demonstraram também que cada novo estágio do desenvolvimento da generalização é construído com base nas generalizações precedentes, o que mostra que os produtos da atividade intelectual anterior à atual não são descartados, mas recriados para construir novas estruturas com base nos significados já elaborados, ampliando, assim, os níveis de generalização.

Ao estabelecermos relação entre o processo de elaboração conceitual edificado por Vigotski e a promoção de momentos de interação em um nível que demanda dos sujeitos o uso de propriedades semiótico-discursivas, proposta por Leitão, não podemos furtar-nos de trazer Mikhail Bakhtin para o diálogo. Isso porque não estamos nos referindo a qualquer interação, mas a que ocorre mediante uma operação intelectual, gerada com base nos objetivos colocados perante os alunos e mobilizada em situações argumentativas, em que só se argumenta ante a existência, ou pressuposição, de uma divergência de opinião, do estabelecimento de relações dialógicas.

Para Bakhtin (1997), relações dialógicas são “relações de sentido” que se estabelecem entre os enunciados, situados na esfera da interação verbal. A sua presença é perceptível não somente em enunciados integrais, mas até mesmo em uma palavra isolada, ao funcionar como “signo da posição semântica de um outro, ou seja, se ouvimos nela a voz do outro”. Neste sentido, Bakhtin esclarece: “as relações dialógicas podem penetrar no âmago do enunciado, inclusive no íntimo de uma palavra isolada se nela se chocam dialogicamente duas vozes” (1997, p. 184). Somente assim é possível responder, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo. Resumindo: estabelecer com a palavra do outro relações de sentido, relações que garantam significação responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas.

Chegando nesse nível de inter-relação conceitual, na busca por teorizar e complexificar o movimento do meu percurso docente, bem como localizar o meu tema de pesquisa, foi possível constatar que, em minha atividade pedagógica, predominava o tratamento da argumentação como uma tipologia textual importante para o desenvolvimento do pensamento crítico dos meus(minhas) alunos(as), pois, apesar de compreender que a argumentatividade está inserida na própria língua, detinha-me nas situações de ensino dos elementos da língua e dos gêneros responsáveis pela orientação argumentativa, entre os quais a estrutura dos textos e os

“operadores argumentativos”³⁴. Concentrava-me, portanto, como destaca Leitão (2013), em apenas uma das duas tendências da esfera argumentativa - ensinar a argumentar -, não percebendo a possibilidade de utilizar a argumentação para aprender, para pensar sobre o pensar, isto é, para promover a consciência reflexiva, para provocar a ascensão no processo de elaboração conceitual do objeto em estudo.

O meu planejamento abarcava a argumentação como uma atividade discursiva, envolta por uma lógica epistêmica e empírica de usos reais da argumentação (formais e informais), materializada em gêneros textuais constituídos de conteúdo, forma composicional e estilo linguístico (asserção, argumento, contra-argumento, conclusão, operadores argumentativos...), e focalizava fundamentalmente o processo de APRENDER A ARGUMENTAR. No entanto, não explorava a dimensão epistêmica da argumentação, pois não envolvia a atividade metacognitiva, a autorregulação do pensamento na articulação das propriedades semiótico-discursivo (ações, movimentos que constituem a argumentação: opiniões divergentes, justificativas, contraposições, resultados...), não evidenciava, portanto, o processo de ARGUMENTAR PARA APRENDER.

Motivada por essa constatação, na perspectiva de que “a motivação antecede a atividade” (VIGOTSKI, 2009, p. 315), convido o(a) leitor(a) a pensar comigo:

- se eu viesse a mobilizar em minhas práticas pedagógicas atividades discursivas, explorando tanto o **argumentar para aprender** quanto o **aprender a argumentar**, poderia contribuir para que, no movimento de aprendizagem das crianças, houvesse o estabelecimento da consciência reflexiva (autorregulação), promovida a partir da inter-relação entre conhecimentos espontâneos e científicos, através de uma medida de generalidade, dentro de um sistema de conceitos?

- trazendo esse movimento para a minha ação docente, poderia promover situações intencionalmente organizadas e planejadas e que incidissem no processo de aprendizagem como agenciador didático? Ao exigir de mim tomar os meus próprios pensamentos como objeto de reflexão, isso se refletiria na constituição de minha identidade docente?

A pesquisa que tomou os meus esforços nos últimos anos, portanto, situou-se, de modo geral, em desenvolver um estudo acerca da argumentação sob três vieses: como princípio epistemológico, como conteúdo curricular e como agenciador didático, pressupondo que tais elementos, constituintes do sistema didático, ao atuarem reciprocamente, contribuirão de forma

³⁴ Itens lexicais como: mas, contudo, desta forma, porém, ainda, também, sob este ponto de vista, então.

sistemática nas apropriações conceituais das crianças, nas quais o movimento argumentativo como conteúdo, por meio da argumentação como agenciador didático, vai incidindo no princípio epistemológico, significando o processo de aprendizagem tanto do aluno como da professora. Em síntese, um estudo sobre o mecanismo dialógico-discursivo de instrução e autoinstrução que sustenta o movimento de elaboração conceitual.

Por mais complexo que possa parecer de início, a pesquisa dessa temática é necessária, ao voltar-se para a sala de aula, focaliza não apenas as relações que ocorrem na tríade professor, alunos e conhecimento, mas envolve um conjunto de metas e ferramentas que constituem simultaneamente esse espaço de aprendizagem e interação, ou seja, incide sobre o sistema didático que, a partir da inter-relação entre os sistemas de atividades³⁵ postos em movimento naquele contexto, acaba por constituir o processo pedagógico.

No tópico que segue, apresentaremos uma revisão bibliográfica sobre essa temática, a fim de recuperar estudos progressos sobre a argumentação envolvendo esses três vieses. A nossa expectativa é que nossos(as) interlocutores(as) possam levar-nos à compreensão sobre a produção do conhecimento a respeito do papel da argumentação no processo pedagógico e impulsionar-nos a dialogar com áreas que contribuam para delinear com mais precisão o nosso objeto e as escolhas que fizemos ao longo do processo de pesquisa.

2.2 Desdobramentos do tema de pesquisa: delimitando o objeto a ser investigado

Argumentar equivale a enunciar algumas proposições que escolhemos compor entre si. Reciprocamente, enunciar equivale a argumentar pelo simples fato de que escolhemos dizer e avançar determinados sentidos em vez de outros.
(PLATIN, 2008 p. 42)

³⁵ Russel (1997, p.4), com base em Engeström (1987, 1993), Cole e Engeström (1993) e Leont'ev (1981), define um sistema de atividade como “An activity system is any ongoing, object-directed, historically-conditioned, dialectically-structured, tool-mediated human interaction: a family, a religious organization, an advocacy group, a political movement, a course of study, a school, a discipline, a research laboratory, a profession, and so on. These activity systems are mutually (re)constructed by participants using certain tools and not others (including discursive tools such as speech sounds and inscriptions). The activity system is the basic unit of analysis for both groups' and individuals' behavior, in that it analyzes the way concrete tools are used to mediate the motive (direction, trajectory) and the object (the ‘problem space’ or focus) of behavior and changes in it. (See Figure 1 below.)” (RUSSEL, 1997, p.4). “Qualquer interação humana continuada dirigida a um objeto, historicamente condicionada, dialeticamente estruturada e mediada por ferramentas”. Como exemplo de sistema de atividade, cita uma família, uma organização religiosa, uma banca de advogados, uma manifestação política, um curso, uma escola, uma disciplina. Por meio da análise dos sistemas de atividade em que os seres humanos estão inseridos, é possível, segundo o autor, analisar a maneira como as ferramentas concretas são usadas para mediar os motivos (direção, trajetória) e o objeto (o foco) de um comportamento ou de uma mudança em um comportamento. (Tradução nossa.)

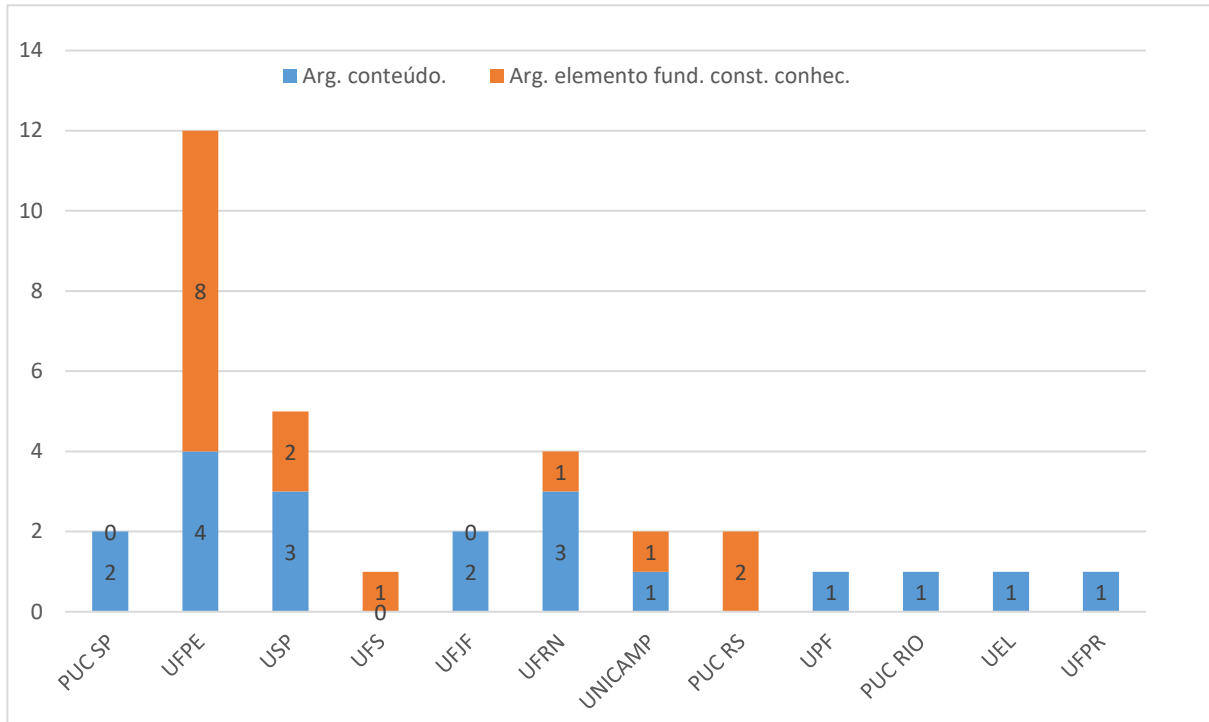
No Brasil, os estudos referentes à argumentação vêm emergindo de territórios como a Filosofia, a área jurídica e a Linguística, descentralizando a premissa segundo a qual se trata de tema restrito à Retórica, Lógica ou Dialética. Um número significativo de pesquisas, essencialmente, localiza-se no âmbito da Psicologia, campo no qual se observa o intuito de compreender os processos de aquisição, funcionamento e mediação da argumentação na construção do conhecimento, ou seja, a dimensão epistêmica da argumentação, considerando-a um dos recursos racionais mais importantes para a construção de conhecimentos.

Logo, no intuito de localizar sob a luz dessa temática o problema de pesquisa, bem como tomada pelo desafio de desenredar os movimentos peculiares, complexos e histórico-culturais que significam e constituem o desenvolvimento intelectual das crianças, o processo de ensinar e aprender, volto-me para as pesquisas³⁶ desenvolvidas no Brasil sobre a argumentação e a sua relação com a construção do conhecimento, especificamente, as que referenciam contextos escolares e que se voltam para a argumentação como elemento fundamental no processo de ensino/instrução e de aprendizagem, como conteúdo a ser ensinado e como estratégia didática.

Entre 2000 e 2016, identificamos um total de 34 trabalhos distribuídos entre as áreas da Psicologia (10), Educação (8) e Linguística (16), oriundos de diferentes instituições de ensino. Observamos que, na Universidade Federal de Pernambuco e na área da Psicologia, concentra-se a maior parte dos trabalhos que envolvem a temática da nossa pesquisa.

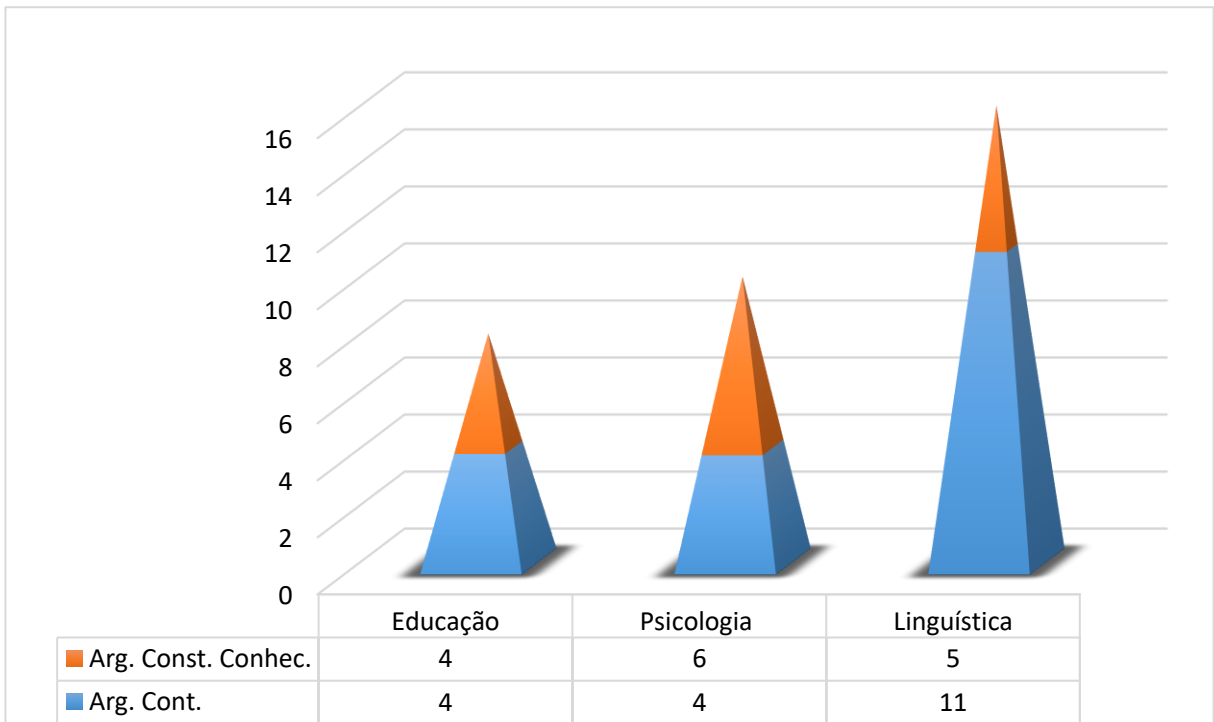
³⁶ Bases de dados consultadas: Banco de Teses e Dissertações da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Foram usados os seguintes descritores: argumentação / argumentação e aprendizagem. Também foi realizada uma busca no diretório da Capes referente aos grupos de pesquisas instituídos no Brasil que se voltam para a temática Argumentação.

Imagem 2 - Local de origem dos trabalhos.



Fonte: Sistematização da pesquisadora.

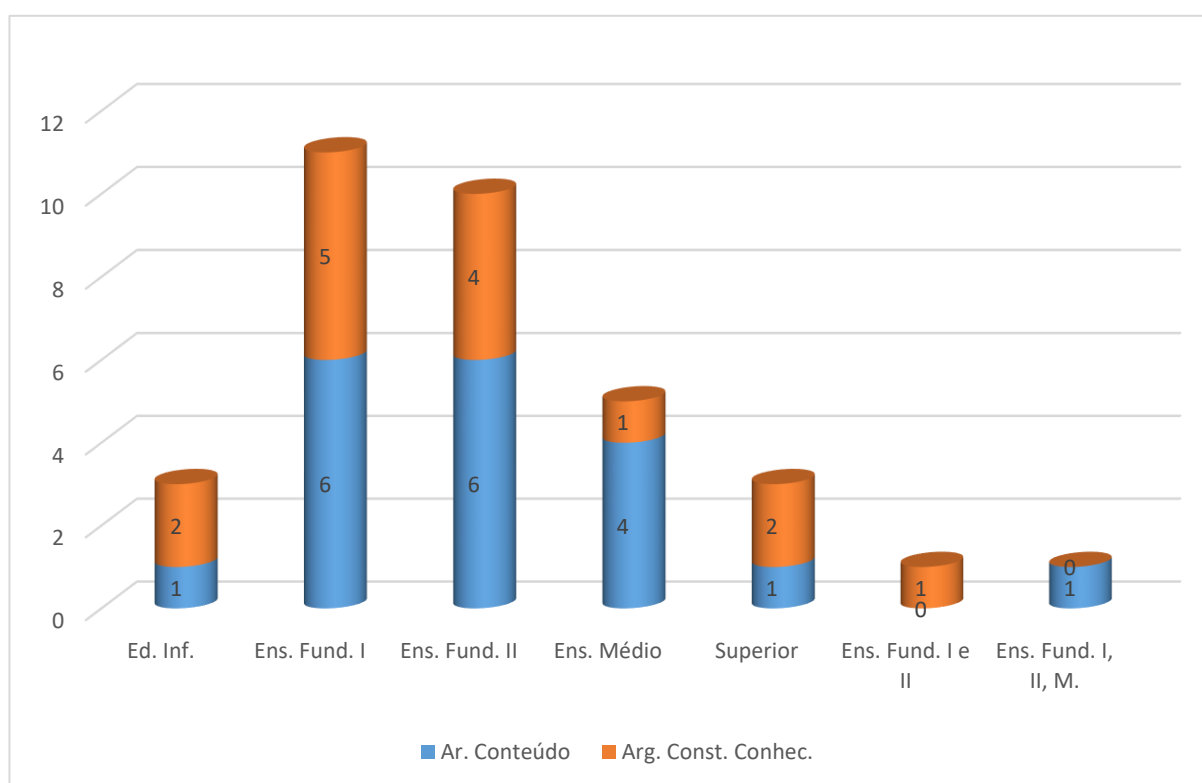
Imagem 3 - Área do Conhecimento dos trabalhos.



Fonte: Sistematização da pesquisadora.

Boa parte das pesquisas apresentada pelas teses e dissertações envolveu sujeitos entre a faixa etária de 6 (seis) a 15 anos, centrado-se nas etapas I e II do Ensino Fundamental. São dez trabalhos que tomaram a argumentação como o elemento fundamental para a construção do conhecimento e, desses 10, somente três abordam também a argumentação como conteúdo do ensino da língua (escrita e leitura). Tais trabalhos situam-se na área da Linguística, dois deles ancorados na Teoria da Argumentação na Língua³⁷ e o terceiro estruturado com base no viés epistêmico da argumentação, envolvendo, especificamente, a segunda etapa do Ensino Fundamental (9º ano).

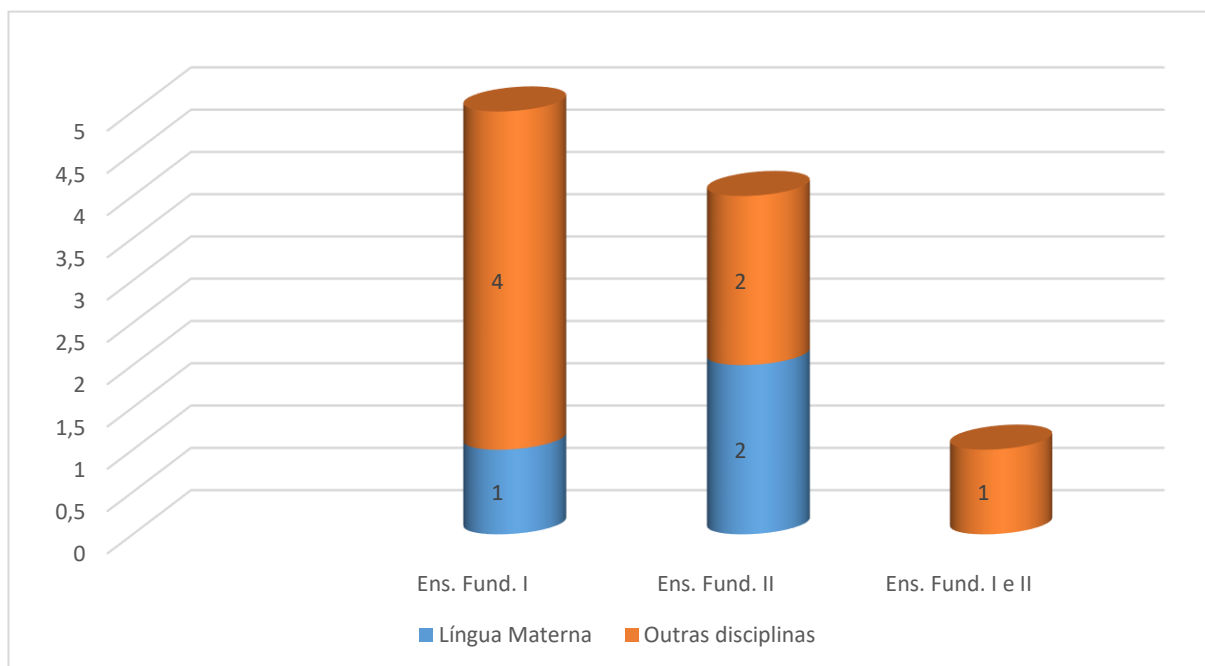
Imagem 4 - Abrangência dos trabalhos conforme etapas de ensino.



Fonte: Sistematização da pesquisadora.

³⁷ “En términos generales, puede afirmarse que la TADL es una aplicación del estructuralismo saussuriano a la semántica lingüística en la medida en que, para Saussure, el significado de una expresión reside en las relaciones de esa expresión con otras expresiones de la lengua” (CAREL; DUCROT, 2005, p. 11).

Imagem 5 - Abrangência dos trabalhos conforme disciplina.



Fonte: Sistematização da pesquisadora.

Tais dados revelaram-nos a necessidade da intensificação e aprofundamento de pesquisas na dimensão epistêmica, a qual, segundo Leitão e Ferreira (2006), remete ao potencial transformador da argumentação, já que permite o confronto de posições opostas, o que possibilita a emergência do “novo”, ademais, de pesquisas acerca da argumentação como princípio epistêmico, vinculada ao ensino da língua, sistematizado por meio de uma modalidade didática que assegure a efetivação de atividades discursivas. Também observamos o aspecto lacunar de proposta investigativa centrada nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que tenha um caráter longitudinal inexistem entre os trabalhos identificados em nossa busca. Conforme Leitão (2013), a maioria das pesquisas teórica e metodologicamente ainda circula em território não tão arraigado como o desejado.

Levando em consideração o conjunto de produções que advém da UFPE, buscamos identificar as inquietações que mobilizam o cotidiano desses pesquisadores. Podemos afirmar que os estudos nessa área são relativamente recentes, sendo que um trabalho sistemático sobre o tema coincide com a instalação do programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva/UFPE ocorrido em 1994, bem como com a criação do grupo de pesquisa denominado NupArg. A atividade acadêmica do NupArg insere, portanto, uma nova área de investigação no panorama da pesquisa em Psicologia no Brasil e projeta para espaços acadêmicos, dentro e fora

do país, o trabalho ali realizado. Selma Leitão (2013), coordenadora do Núcleo, busca, em seus estudos, capturar o processo de construção do conhecimento que opera na argumentação; a sua tese central é que a dimensão epistêmica da argumentação vincula-se diretamente às propriedades semiótico-discursivas.

Nesse contexto, Leitão (2013, p 259) sumariza os principais pontos de observação: a investigação de mecanismos de aprendizagem que operam no discurso requer que se considerem as propriedades semiótico-discursivas; o que caracteriza a argumentação de outras atividades discursivas é que ao argumentar os sujeitos justificam o seu ponto de vista, respondem a posições contrárias; o confronto com a oposição desencadeia nos sujeitos um processo de revisão de suas concepções; o principal efeito do confronto com a oposição é que ela compele os participantes da argumentação a “abrirem” os seus pontos de vista à revisão, conceituada por Leitão como um “mecanismo dialógico-discursivo de aprendizagem”.

A autora também destaca, em seus estudos, que, para a argumentação servir à construção do conhecimento em ambientes de ensino-aprendizagem, “os temas curriculares precisam ser construídos como temas debatíveis (...). Ou seja, temas em relação aos quais diferentes perspectivas coexistam (entre especialistas, entre aprendizes e especialistas) e podem vir a ser transformadas via argumentação.” (2013, p. 248). Consideramos à luz dessas ponderações que os conteúdos da área do conhecimento da linguagem podem constituir-se como “temas debatíveis” e foco da atividade discursiva.

Dessa forma, ao explorar os resultados das teses e dissertações, percebemos que, no campo educacional, ainda não foi foco de investigação: a argumentação como princípio epistêmico (**ações epistêmicas**), vinculada à capacidade de linguagem a ser **ensinada (argumentação como conteúdo)** numa dinâmica de intervenção pedagógica constituída de atividades discursivas (**argumentação como agenciador didático**), em situações reais de comunicação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente do 3º (terceiro) ao 5º (quinto) ano, no intuito de promover elaboração do conhecimento científico.

De acordo com o que vimos e como exposto por Leitão (2013), a impressão que se tem, ao examinar a literatura da área, é que a existência de um estreito vínculo entre argumentar e aprender é uma afirmação inquestionável assumida pelos pesquisadores do tema. No entanto, não se observou, nessa literatura, nem no plano teórico nem no metodológico, um esforço sistemático, longitudinal e denso, que viesse legitimar ou gerar uma teorização acerca das elaborações conceituais produzidas pelos sujeitos e responder à questão: *considerando a tessitura do sistema didático, em que se movimentam discursivamente professor, aluno(a) e*

conhecimento, que dimensões a argumentação assume no processo pedagógico cuja intencionalidade é a elaboração de conceitos científicos?

2.3 Tessitura teórico-metodológica da investigação-ação

Objetivamos apresentar os referenciais teórico-metodológicos que deram sustentação ao nosso percurso de investigação. A nossa pesquisa está voltada para o processo pedagógico que ocorre na sala de aula; neste sentido, tornou-se pertinente o investimento em uma pesquisa que se aprofundasse no mundo dos significados das ações e relações humanas, ou seja, de abordagem qualitativa, a qual trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, atitudes, o que corresponde, conforme Minayo (1994), a um espaço profundo das relações, dos processos, dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Considerando esse espaço profundo de relações, ou seja, o universo de significados escolar e a constituição de minha identidade docente, em análise até então, não há como abdicarmos da continuidade desse processo prático-reflexivo. Portanto, tomamos a pesquisa-ação como modalidade investigativa, a qual se constitui, de maneira geral, por uma ação educativa que, segundo Oliveira (1981, p. 19), promove “o conhecimento da consciência e também a capacidade de iniciativa transformadora dos grupos com quem se trabalha”.

Segundo Engel (2000), a pesquisa-ação surgiu da necessidade de suprir a lacuna entre teoria e prática. Uma das especificidades desse tipo de pesquisa é que, através dela, objetiva-se intervir na prática de modo significativo já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma indicação na etapa final do trabalho. Engel destaca, em seus estudos, que um dos precursores da pesquisa-ação foi o psicólogo alemão Kurt Lewin (1890-1947). Na década de 1960, segundo ele, na esfera sociológica, houve uma importante reflexão frente a esse processo, pois se apontava para o fato que o cientista social deveria sair de seu isolamento, assumir as implicações dos resultados de suas pesquisas e colocá-los em prática, intervindo no curso dos acontecimentos.

Hoje, a pesquisa-ação não se restringe às áreas das ciências sociais e psicologia; é, também, amplamente aplicada na área do ensino. Engel (2000) faz menção aos apontamentos de Nunan (1993), o qual discorre que esse tipo de pesquisa constitui um meio de desenvolvimento profissional de “dentro para fora”, uma vez que parte das inquietações e

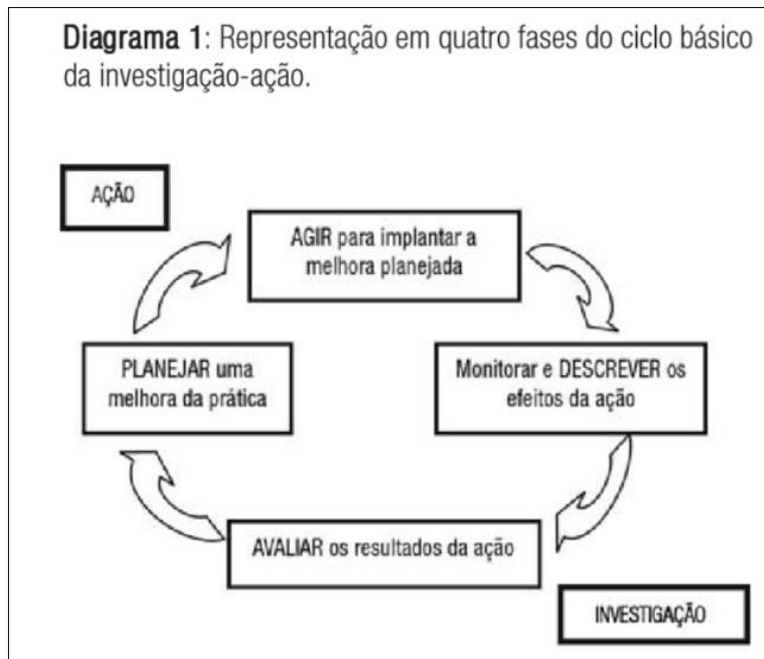
interesses dos sujeitos intrincados na prática, envolvendo-os em seu próprio desenvolvimento profissional.

Esteban (2015) afirma que o processo metodológico da pesquisa-ação define-se como uma “espiral sequencial de ciclos”, constituído por quatro etapas: identificação de uma preocupação temática e abordagem do problema, elaboração de um plano de atuação, desenvolvimento do plano e geração de dados sobre a sua implantação e reflexão, interpretação dos resultados. Tripp (2005), por sua vez, considera a pesquisa-ação uma forma de investigação-ação, um processo corrente, repetitivo, no qual o que se alcança em cada ciclo fornece o ponto de partida para mais melhoria no seguinte.

Em vista disso, podemos afirmar que o nosso estudo caracterizou-se por ser uma “investigação-ação” situada em um processo corrente, constituído por ciclos que incidem um sobre o outro, não como um circular repetitivo, mas como um movimento retrospectivo e prospectivo de investigação do problema, considerando a lógica “espiral sequencial de ciclos”, estruturada a partir do processo de sistematização, avaliação e reflexão constantes sobre as informações geradas, focalizando durante o processo e ao findar de cada ciclo tomando consciência dos objetivos que nos conduzem e delineando o que estamos fazendo e o porquê de cada ação.

Conforme Tripp (2005), é importante que se reconheça nesse processo o aperfeiçoamento da prática pelo movimento sistemático entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Nas palavras do autor, “planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (TRIPP, 2005, p. 445-446). Segue diagrama elaborado pelo estudioso, que ilustra a representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.

Imagem 6 – Diagrama: fases do ciclo da investigação-ação



Extraído de Tripp (2005, p. 446).

Guiando-nos por tal proposição, estruturamos a nossa pesquisa em três ciclos, um para cada ano de intervenção - 3º (terceiro), 4º (quarto) e 5º (quinto) anos (2015 a 2017) - objetivando analisar, em cada um deles, o movimento das interações pedagógicas em que ocorresse a elaboração conceitual do objeto em estudo. Tais interações foram sistematizadas em “Mapas de Eventos” (GOMES *et al*, 2017, p. 125), os quais se configuram como fundamentais para a exposição dos contextos interacionais, simbolizando como alunos(as) e professora “constroem na ação e interação cada mensagem, as regras sociais de funcionamento da sala de aula e a definição do contexto possível do que significou a aprendizagem”.

Em consonância com isso e sendo este um estudo situado no âmbito das elaborações conceituais dos sujeitos, fez-se necessário, de acordo com Tripp (2005), iniciar o processo com um “reconhecimento”, ou seja, uma análise situacional que permita obter ampla visão do contexto da pesquisa, práticas atuais, dos participantes e envolvidos. Destarte, apresentamos, nos tópicos que seguem, o contexto em que ocorreu a pesquisa, bem como a caracterização dos participantes envolvidos no primeiro ciclo de nossa intervenção pedagógica. Optamos por isso para que o(a) leitor(a) possa acompanhar conosco a lógica desta investigação-ação (o movimento da pesquisa), pois, conforme Tripp (2005), o reconhecimento é uma das etapas mais importantes da investigação-ação, porque consiste, precisamente, em dar vida aos ciclos que a compõem, isto é, contextualizar para planejar como monitorar e avaliar a situação atual, a

seguir, interpretando e avaliando os resultados a fim de elaborar uma mudança adequada à prática do primeiro ciclo de investigação-ação, buscando aperfeiçoar o processo, assim, continuamente.

2.3.1 Reconhecimento: o contexto da pesquisa

2.3.1.1 O lugar da pesquisa

Ele tem que enxergar, por si próprio e à sua maneira, as relações entre meios e métodos empregados e resultados atingidos. Ninguém mais pode ver por ele, e ele não poderá ver apenas 'falando-se' a ele, mesmo que o falar correto possa guiar seu olhar e ajudá-lo a ver o que ele precisa ver.
(JOHN DEWEY)

Pensando nas *elaborações conceituais dos sujeitos*, as quais são construídas na linguagem e pela linguagem, e em como **a argumentação institui-se nesse processo**, buscamos localizar um lugar para a promoção deste estudo. Como já anunciamos, a pesquisa que desenvolvemos foi motivada por minha trajetória como professora-pesquisadora, principalmente, durante o período (2010 a 2016) em que atuei como professora do projeto de Produção Textual, preocupada sempre com o ensino/instrução e a aprendizagem da língua, com o desafio de fazer com que meus(minhas) alunos(as) lessem e produzissem textos com a autonomia e a competência que essas tarefas exigem.

Através de minha prática reflexiva, pude perceber que o desenvolvimento do aprendizado da leitura e da escrita, após a fase inicial de apropriação, só se alarga. Isso porque, no momento em que as crianças ingressam no 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental, é-lhes cobrada a realização de tarefas sobre diferentes áreas do conhecimento cada vez mais complexas e em que, para a sua efetivação, é necessário que elas dominem a leitura e a escrita, a ponto de serem capazes de agir arbitrariamente com tais conhecimentos. Tal realidade não difere nos 4º (quarto) e 5º (quinto) anos.

Logo, nada mais coerente do que definir o espaço da aula, onde as interações pedagógicas são edificadas e guiadas pela importância de gerar oportunidade de aprendizagens aos sujeitos pertencentes a esse contexto de relações, a Escola onde trabalho, os meus alunos e o projeto de produção textual do qual fui professora regente como o campo de nossa

investigação-ação, como o lugar de oportunidade para ascender o meu desenvolvimento e o das crianças (TRIPP, 2005)³⁸.

Com essas intenções, em contato com a Direção da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Ceconelo, expusemos as nossas perspectivas e a possibilidade de realização de nosso trabalho de campo naquela instituição. Recebendo o aceite da direção, grupo de professores, funcionários, pais e alunos³⁹, justificado pela viabilidade de crescimento e formação tanto da comunidade escolar quanto do próprio projeto de produção textual em andamento, demos início a um trabalho longitudinal que aproximou de diferentes formas o contexto da pesquisa acadêmica do contexto escolar.

A Escola foi construída em 1961 e, inicialmente, denominada Escola Nossa Senhora de Fátima. Em 1962, passou a chamar-se Escola Municipal Dr. Rui Ramos, homenageando um político local, somente conhecido, nominalmente, pela comunidade. Mais tarde, em 1992, o Presidente do Círculo de Pais e Mestres (CPM) da Escola, Senhor Clair Armando Miotto, liderou um abaixo-assinado para a troca de nome da escola, homenageando Pedro Ceconelo pelo relevante trabalho em prol da comunidade, resultando na denominação atual, em 1999 acrescida, por força de lei, da designação Ensino Fundamental.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Ceconelo situa-se no Bairro Santuário, a 2,5 Km do Centro de Estação. Atualmente, o prédio escolar, de alvenaria, possui dependências, assim distribuídas: 05 (cinco) salas de aula, 03 (três) banheiros, secretaria, biblioteca, sala para o Apoio Pedagógico/Multifuncional, cozinha com refeitório acoplado, almoxarifado e sala dos professores. O pátio da Escola é todo calçado, possui casinha de bonecas e caixa de areia; ao lado esquerdo do prédio, tem uma pequena quadra de futebol e, à frente dele, uma pracinha de brinquedos. A Escola conta com vários recursos materiais e didáticos como: vídeo, televisão, máquina de xerox, rádio e data show em cada sala de aula, computadores, impressora, filmadora, jogos educativos, material permanente e outros para criações artísticas, materiais para aulas de Educação Física. A Biblioteca possui inúmeras coleções pedagógicas para o uso dos professores, livros de literatura infantil que são emprestados semanalmente para as crianças e livros para pesquisas, jornais, revistas, periódicos para o uso comum. A Escola também possui CPM registrado, auxiliando na organização de

³⁸ “A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos [...]”. (TRIPP, 2005, p. 445).

³⁹ Os termos de consentimento livre e esclarecido da direção da escola, pais e/ ou responsáveis pelas crianças encontram-se assinados e devidamente arquivados junto à documentação da pesquisa.

promoções para arrecadar fundos, participando de decisões, de reuniões na SMECDT e do encaminhamento de necessidades da Escola e sua comunidade.

A Pedro Cecconelo, como é chamada, possuía, em 2015, em média 144 matrículas, atendendo alunos nos turnos da manhã e tarde com Educação Infantil (crianças de 4 e 5 anos) e 1º (primeiro) a 5º (quinto) ano do Ensino Fundamental. Os alunos são oriundos de diversos bairros - Centro, Santo Antônio – e de comunidades do interior do município - Vista Alegre, Linha Brustolin e outras Linhas -, em função dos processos de nucleação e de transporte escolar ou da opção das famílias.

De acordo com a Proposta Político-Pedagógica (PPP, 2014), administrativamente, a Escola possui uma Diretora com 44 horas semanais e duas coordenações pedagógicas com 22 horas semanais cada, atendendo ou ao turno da manhã ou ao turno da tarde. O corpo docente fica, assim, formado: 8 (oito) professores, sendo 1 (um) de Educação Física. Também possui duas serventes e um vigilante. Além disso, oferece projetos diferenciados como aulas de Inglês, Música, Produção Textual e Contação de Histórias, cada um com o seu respectivo professor.

O serviço de Apoio Pedagógico é ofertado para atender crianças com dificuldades de aprendizagem, funcionando no turno inverso ao da aula normal e realizado por uma professora especializada, em permanente contato com a professora da turma. Crianças diagnosticadas com alguma deficiência são encaminhadas para atendimento na Sala Multifuncional. Ambos os serviços fazem parte do Centro de Apoio à Aprendizagem (CAP), que oferece também atendimentos psicológicos, fonoaudiólogos e de Assistência Social.

As reuniões pedagógicas acontecem mensalmente, envolvendo todas as professoras. Nessas reuniões, além do planejamento conjunto e avisos gerais, são trocadas algumas ideias a respeito do andamento das turmas e organizados momentos de formação continuada. No calendário da Escola, algumas datas comemorativas recebem destaque como: Páscoa, Semana do Município, Dia das Mães, Semana da Escola, Dia dos Pais e do Folclore, Semana Farroupilha, Semana da Pátria, Dia da Criança, Natal e Encerramento do Ano com formaturas e Mostra Artística.

Na PPP, ainda consta que a Escola Pedro Cecconelo tem como missão: “construir um processo de inserção social, visando desenvolver um cidadão crítico, afetivo e ativo no processo, social, econômico, político e cultural”; como visão: “ser uma instituição educacional voltada para a formação integral do educando, ampliando o índice de alfabetização na idade certa, buscando o envolvimento da família e da comunidade, onde todos sintam-se valorizados e capazes de desenvolver um processo de formação libertadora, capacitando-se para atuar na transformação do meio em que vive com responsabilidade e solidariedade”; e como valores:

“dignidade, humildade e solidariedade - Procura-se entender a Educação como um processo de humanização que tem a pessoa como sujeito”.

Nessa escola, ainda quando se denominava Escola Municipal Dr. Rui Ramos, cursei a Educação Infantil e a primeira etapa do Ensino Fundamental. A minha professora na 4ª (quarta) série, Violeta, foi, nesse período da pesquisa, minha colega de trabalho. Nesse movimento dialógico entre o tempo e o espaço da pesquisa, potencializo o meu pensamento sobre ela e ratifico o quão conexas estou com esse lugar, visto que, nele, constituí-me como estudante e, nele, constituo-me, constantemente, como profissional da educação.

2.3.1.2 Os participantes da pesquisa

Para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isso é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação[...] (VYGOTSKY, 1995, p. 105,130

A minha inserção nessa escola como profissional do quadro do magistério da rede municipal de Estação-RS deu-se a partir do ano de 2005. Porém, a minha proximidade/interação com os participantes da pesquisa iniciou em 2011, quando eles estavam na Pré-escola, nível A, e eu encontrava-me ministrando aulas de Língua Inglesa. Esse contato com as crianças intensificou-se nos anos seguintes, sendo que, em 2015, estando no 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental, passei a trabalhar com eles, não mais a disciplina de Língua Inglesa, mas o projeto de Produção Textual, atendendo-os durante dois períodos por semana, totalizando 1h30min de aula.

Isso posto, fez-nos recompor uma questão importante que edifica o pano de fundo de nossa pesquisa, ou seja, a perspectiva teórico-metodológica sob qual vimos trabalhando. Segundo Gomes *et al* (2017), Vigotski considera que o ato de conhecer vai do nível interpessoal (entre pessoas) para o nível intrapessoal (dentro de cada pessoa) mediado pela linguagem, a qual, para Bakhtin, não é transparente: é opaca, polissêmica, polifônica, contraditória e produzida nos contextos de enunciação. Para além disso, a linguagem cumpre funções constitutivas do ser humano, quer dizer, ela transforma e redimensiona a atividade humana, constituindo-nos como seres históricos-sociais.

Neste sentido, interagir/conhecer/produzir significados com os participantes do trabalho de campo da pesquisa, desde 2011, confirma a importância de considerar, para a análise do processo, as relações entre a parte e o todo, os detalhes, as minúcias dos processos de significação elaborados pelos(as) alunos(as) nas interações comigo (professora-pesquisadora)

e na sala de aula, percebendo o movimento pedagógico como um todo. A análise que empreendemos aqui, neste sentido, buscou considerar, conforme Gomes *et al* (2017, p. 115), “os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulares, das esferas institucionais”.

Assim, na qualidade também de “artesã” do processo, preocupada com os detalhes e com o ciclo completo dessa produção, ao vivenciar a etapa de ‘reconhecimento’ da nossa investigação-ação, dei-me conta de que eu, professora-pesquisadora, encontrava-me totalmente envolvida no contexto da pesquisa e com os sujeitos participantes dela, com a comunidade escolar. Esse movimento produz uma situação paradoxal: se, por um lado, permite o aprofundamento do conhecimento acerca da realidade investigada, por outro, dificulta o distanciamento necessário à análise do impacto de minhas próprias intervenções junto àquela realidade. Impôs-se, por isso, um cuidadoso processo de vigilância epistemológica (BACHELARD, 2005). Segundo Bachelard (2005), existem forças que opõem resistência à produção do conhecimento científico. Trata-se dos obstáculos epistemológicos, pontos de resistência do pensamento ao próprio pensamento. Com o objetivo de manter a continuidade do conhecimento, a predominância da opinião e do senso comum, a produção de generalizações apressadas e fáceis, surgem os obstáculos epistemológicos. Sobre eles, fez-se necessária uma constante reflexão crítica, auxiliada pelos olhares de outros sobre o trabalho que desenvolvia. Todo esse processo exigiu de mim e exige de todo professor-pesquisador muita disciplina pessoal, ao que, de minha parte, respondi com uma ação crítica e questionadora sobre o meu saber-fazer, guiada cada vez mais pela autorreflexão. Para Bachelard (1996, p.22), “só a razão dinamiza a pesquisa, porque é a única que sugere, para além da experiência comum (imediate e sedutora), a experiência científica (indireta e fecunda). Portanto, é o esforço de racionalidade e de construção que deve reter a atenção do epistemólogo”. Tendo esse autor como referência, Santos (1991) destaca a importância de o pesquisador, no decorrer da pesquisa, sempre colocar o objeto de investigação à prova, bem como questionar as evidências empíricas, que, por vezes, não permitem detectar, na totalidade, aquilo que o objeto realmente transparece. Para tanto, chama-nos a atenção para o fato de que a elaboração do conhecimento sobre o fenômeno investigado precisa dar-se na relação vigilante entre a teoria, a observação e a interpretação dos dados, em todos os ciclos da pesquisa. Esse processo que julgo ser de tomada de consciência sobre o fazer da pesquisa, além de motivar, no último ano de pesquisa (2017), o aceite de um convite para assumir a função de assessora pedagógica na Secretaria de Educação, o qual me fez abrir mão da regência do projeto de produção textual, concentrando a minha inserção na escola apenas na condição de pesquisadora, período do desenvolvimento da terceira Sequência

Didática, também ofereceu duas condições metodológicas importantes. A primeira delas diz respeito à necessidade de “desprender-me” da escola e da turma, pois o tempo de permanência e imersão no campo de pesquisa, se não agenciado racionalmente, poderia comprometer o distanciamento que garantiria a qualidade da interpretação dos dados produzidos, bem como a consistência das interações entre pesquisador-participante e participantes. Considerei positiva, portanto, a viabilização desse “distanciamento”, no momento em que procedia à revisão, análise e interpretação dos dados. A segunda remete ao processo de análise do primeiro ciclo da minha tese, o qual deveria configurar-se como um estudo exploratório, integrante da investigação-ação, visando apreender o contexto em estudo tal como se apresenta, os seus movimentos e significados e, além disso, examinar o potencial interpretativo das teorias assumidas para a compreensão da emergência da argumentação no processo pedagógico e a produtividade do material produzido em campo. Diante disso, na intenção de refinamento dos dados da pesquisa, do desenvolvimento e apuro das hipóteses, isto é, de tornar a pesquisa mais consentânea à realidade, no primeiro ciclo, optamos pela realização de uma análise exploratória, pela associação entre a fase do ciclo da investigação-ação - “avaliar os resultados da ação” – e o referido procedimento analítico.

Segundo Piovesan e Temporini (1995), o estudo exploratório possui como uma de suas finalidades evitar que as predisposições não fundadas no repertório que se pretende investigar influam nas percepções do pesquisador e, conseqüentemente, nos resultados, conduzindo, assim, o pesquisador a tecer a realidade tal como é e não conforme a sua ótica pessoal, como pensa que seja. Piovesan e Temporini (1995) definem o procedimento exploratório como algo muito exigente para o pesquisador, todavia, essencial, pois auxilia na apreensão das significações que emergem dos envolvidos no processo, permitindo aliar as vantagens de obter-se os aspectos qualitativos das informações à possibilidade de quantificá-los posteriormente. “Essa associação realiza-se em nível de complementaridade, possibilitando ampliar a compreensão do fenômeno em estudo” (1995, p.322).

Já para os anos seguintes, previmos, com base nos resultados dessa análise exploratória (primeiro ciclo), avançar para a análise microgenética, que, segundo Vigotski (apud GOMES *et al*, 2017), articulada à análise dos outros três domínios genéticos (sociogênese, filogênese, ontogênese), permite compreender a constituição histórica do ser humano e dos seus modos de significar o mundo. De acordo com Goes (2000, p. 21), a análise microgenética com um veio teórico-conceitual produtivo apresenta avanços na investigação histórico-cultural e contribuições de grande valor heurístico, “nas quais a visão ampla de dialogia, a preocupação com o funcionamento discursivo e o exame de aspectos indiciais permitem adensar o exame do

processo intersubjetivo e expandir as possibilidades de relacionar microeventos e o contexto cultural, com base numa compreensão genético-histórica”.

Em seus estudos sobre essa abordagem analítica, Goes salienta que a análise não é micro porque diz respeito à curta duração dos eventos, mas por ser orientada para minúcias indiciais. E é genética devido à condição de ser histórica, por focar o movimento durante processos e relacionar situações passadas e presentes, procurando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura: “É genética, como sociogenética, por buscar relacionar evento singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulares, das esferas institucionais” (GOES, 2000, p. 15).

De acordo com o propósito de investigação, ou seja, arrestar o papel da argumentação no processo de elaboração conceitual das crianças e da professora, com vistas a uma leitura das dimensões da argumentação que integram o movimento centrípeto e centrífugo do conhecimento produzido na tríade didática professor – alunos – objeto de conhecimento, vimos como necessário articular análises macro e micro, adotando o ponto de vista genético para o segundo e terceiro ciclo, fecundo à perspectiva longitudinal, em que a preocupação com as mudanças que ocorrem ao longo dos processos de instrução/ensino/instrução e desenvolvimento evidenciam-se (GOMES *et al.*, 2017). Para tanto, presume-se que será nessa inter-relação entre parte e todo que a construção de significados e sentidos constituir-se-á, tornando-se essencial para os processos de aprendizagem, possibilitando-nos apreender o que está implicado nas elaborações conceituais produzidas pelos sujeitos em sala de aula, especificamente, no ato em que ocorrem os “enlaces sinsemânticos” e a ascensão conceitual, assim como nos ensina a perspectiva da Cognição Social Situada.

Segundo Garrido (2011, p.133), essa abordagem defende o caráter situado da cognição e, conseqüentemente, da ação, bem como sustenta que os processos sócio-cognitivos são permeáveis aos objetivos do percebente social, ao seu estado emocional na situação, ao contexto comunicativo e aos constrangimentos do próprio corpo. A cognição social situada retoma ideias da Psicologia Social e promove a redefinição e o reenquadramento da investigação e a análise da cognição e da ação humana. De acordo com a autora, dessa nova concepção emergem os seguintes pressupostos: “1) a cognição é para a ação; 2) a cognição é socialmente situada; 3) a cognição é distribuída; 4) a cognição é corporalizada”.

Diante de tais pressupostos, situamos a nossa teoria de base, uma vez que somos conhecedores de que “as funções psicológicas superiores, as características superiores específicas do homem, surgem inicialmente como formas de comportamento coletivo da criança, como formas de colaboração com outras pessoas. Somente depois elas se tornam

funções internas individuais da criança” (VIGOTSKI, 2018, p. 91). Em síntese, a mobilização das funções psíquicas necessárias à inter-relação entre significado e sentido requer a necessidade de algum motivo, como pontua o próprio Vigotski ao analisar a função da linguagem falada comparativamente à escrita (2009, p. 315): “por que eu falo, de que fonte de motivações e necessidade afetivas alimenta-se essa atividade”? Assim, a motivação que antecede a atividade transforma zonas de significados advindos das relações sociais em zonas de significados particulares do indivíduo, atribuição intrínseca à relação entre a cognição e o social.

Conforme Gomes (2011),

Aquilo que afeta movimentando ou não a atividade, o faz porque se relaciona com os motivos construídos na história da vida de cada sujeito em particular, a partir das mediações estabelecidas com a realidade. As emoções não são o reflexo mesmo dos objetos — Smírnov et al. (1961) — mas o reflexo da relação que existe entre aquele objeto, as necessidades e os motivos sujeito [*sic.*], por isso são vivências e Vigotski não deixou de contemplar o afetivo e o cognitivo como uma unidade constante nesse processo, mediando a relação atividade-consciência na constituição do psiquismo humano. (GOMES, 2011, p. 14-15)

Garrido, Hollan e Kirsh (apud DANIELS, 2011, p. 114) corroboram essa ideia ao chamarem a atenção para as relações estabelecidas pelos indivíduos com o social, com as situações vivenciadas e as ferramentas ou os artefatos que as envolvem, as quais, segundo esses autores, tornam-se ferramentas da mente e, assim, elementos integrais de um sistema cognitivo integrado. Segundo os autores, a cognição não está mais isolada da cultura, mas a cultura acaba por moldar os processos cognitivos de sistemas que transcendem as fronteiras do indivíduo.

Reportando-nos ao ambiente de sala de aula, podemos afirmar, amparadas em tais considerações, que os poderes cognitivos de nossos(as) alunos(as) são aumentados pelos poderes cognitivos daqueles com os quais eles interagem. Expresso de outra forma, conforme Daniels (2011, p. 110), a cognição “observada na prática cotidiana está distribuída⁴⁰- estendida, e não dividida – entre mente, corpo, atividade⁴¹ e ambientes culturalmente organizados que incluem outros atores”.

⁴⁰ “Cognição distribuída refere-se a uma perspectiva em toda cognição, não a um tipo particular de cognição-, procura processos cognitivos, onde quer que possam ocorrer, com base nas relações funcionais de elementos que participam junto do processo” (DANIELS, 2011, p. 111).

⁴¹ Compreendemos o significado da atividade em nossa pesquisa assim como referenciada por Daniels (2011). Para o autor, a noção de “atividade” é definida no âmbito da “teoria da atividade” proposta por Leontiev (1980, p.51): “uma unidade básica, não-aditiva, da vida do sujeito corpóreo material. [...] unidade da vida mediada pela reflexão mental, cuja função real consiste em orientar o sujeito no mundo objetivo. Em outras palavras, a atividade não é uma reação, nem um conjunto de reações, mas um sistema que possui uma estrutura, passagens, transformações internas e um desenvolvimento próprios”.

Para adensar as reflexões acerca da etnografia cognitiva, Daniels dialoga com Cole e Engeström (1993), que enfatizam o modo como artefatos externos tornam-se ferramentas que funcionam como parte de nós. Esse ponto de vista dos autores apoia-se nas apreensões de Vigotski ao considerar as ferramentas como mediadores. Cole e Engeström (*apud* DANIELS, 2011, p.116) definem que:

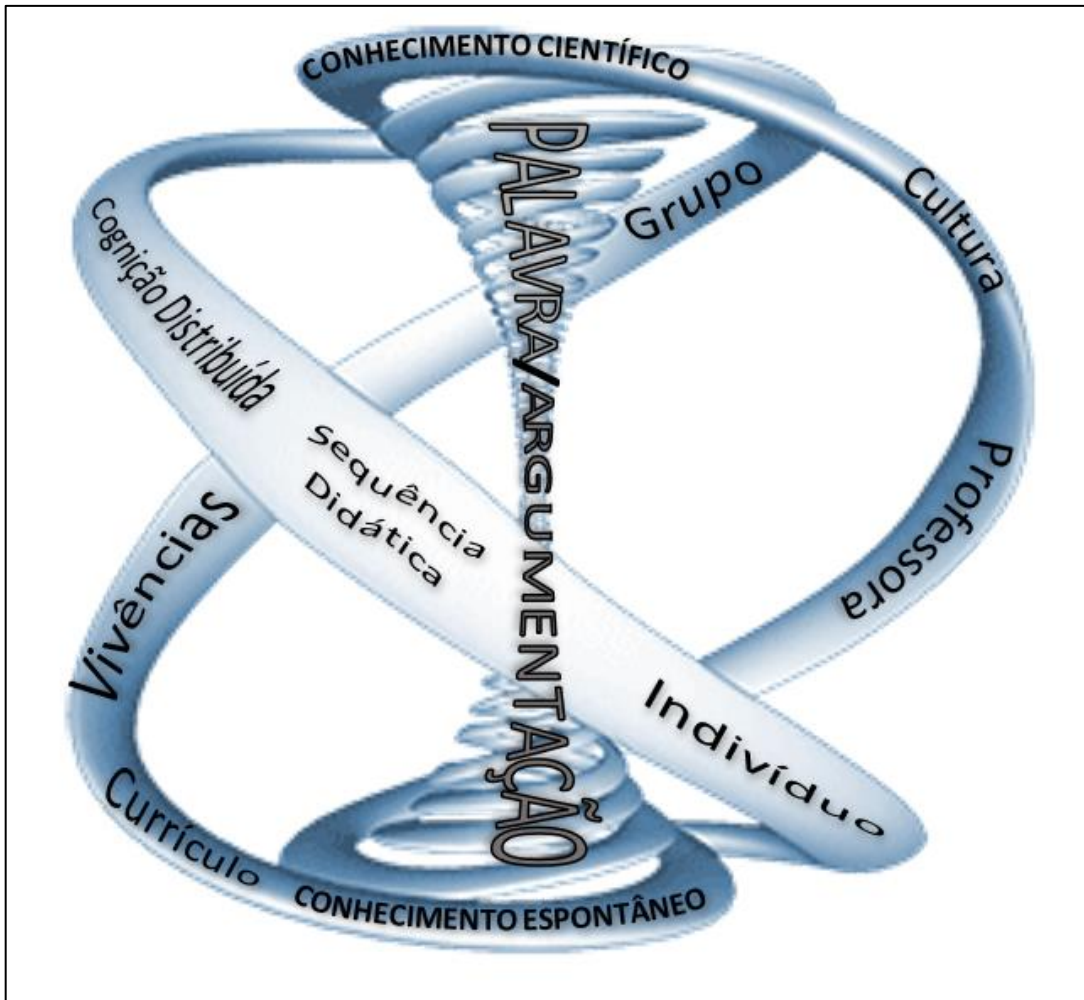
Os modos em que a mente está distribuída dependem crucialmente das ferramentas através das quais alguém interage com o mundo, e aquelas, por sua vez, dependem das metas de alguém. A combinação de metas, ferramentas e ambiente constitui simultaneamente o contexto do comportamento e as maneiras em que se pode dizer que a cognição está distribuída naquele contexto.

Ao tratar disso, Daniels (2011) também remete aos estudos de Hollan et al (2000), os quais afirmam que o estudo da cognição não é separável do estudo da cultura, porque agentes vivem em complexos ambientes culturais. Por essa ótica, as questões resultantes do processo analítico embebido na Teoria Histórico-Cultural tornaram-se evidentes, particularmente, no momento em que conseguimos redimensionar o nosso olhar para a unidade dos processos cognitivos e afetivos na relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. As múltiplas interações que ocorrem no âmbito do sistema didático são movimentadas pela argumentação em diferentes dimensões, inter-relacionando objeto material da investigação e objeto formal⁴², os quais, com base em Camps (2012), constituem o sistema didático.

Para tanto, concentramos tais observações em uma imagem que vem materializar tal proposição, a ser elucidada posteriormente, na seção 6.3.2.

⁴² A exploração desses conceitos será feita mais adiante.

Imagem 7 - Elementos constitutivos do Sistema Didático



Fonte: Sistematização da pesquisadora.

Observar e analisar as apropriações conceituais dos sujeitos no curso das interações pedagógicas, considerando a tessitura do sistema didático, em que se movimentam discursivamente professor(a), aluno(a) e conhecimento e as dimensões que a argumentação assume no processo cuja intencionalidade pedagógica é a elaboração de conceitos científicos, foram grandes desafios para nós. Afirmamos isso, essencialmente, pela necessidade de observar, de forma centrípeta e centrífuga, o movimento do conhecimento produzido pelos sujeitos (inter-relação entre espontâneo e científico), o que foi feito por diferentes e inúmeras vias. Em outras palavras, observar as relações afetivo-cognitivas que cada um atribui para o que foi construído no grupo, no ambiente de sala de aula, em determinado momento ou situação.

Ao tratar disso, vale destacar que as minhas ações investigativas realizaram-se em um contexto aberto à pesquisa, onde os professores têm a liberdade de atuar e propor novas estratégias pedagógicas, projetos diferenciados e, os alunos, por sua vez, são receptivos e ávidos

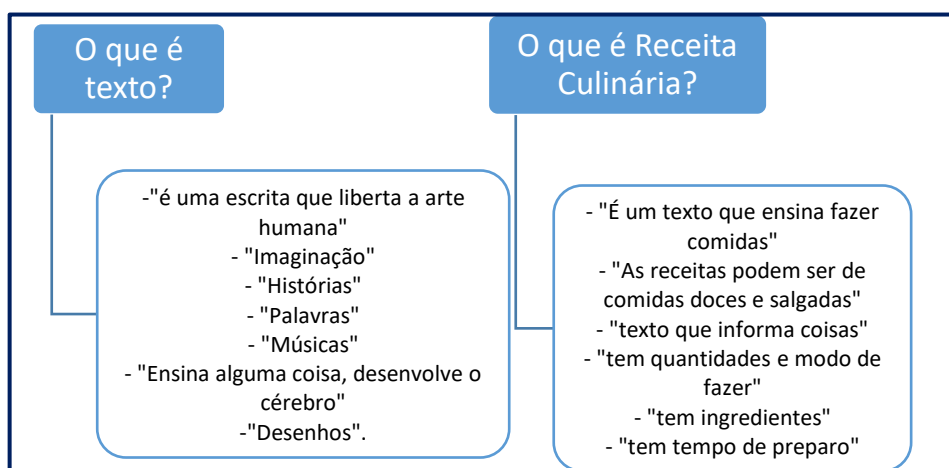
por novas experiências. Ao fazer parte desse contexto, assume-se o desafio de reconhecer as crianças como indivíduos ativos, cujo pensamento é constituído mediante a ação no/do ambiente histórico e cultural, sendo a interação social fundamental ao constructo de novos significados e sentidos às vivências desses indivíduos. À vista disso, requer adensar o nosso olhar para os alunos com quem propomos a envolver-nos neste estudo. Para tanto, a seguir, farei uma breve caracterização das turmas participantes, sendo que, para a sua melhor identificação, designarei essas turmas da seguinte maneira: 3º ano A e 3º ano B, que, juntas, em 2015, totalizavam 30 alunos.

A turma do 3º (terceiro) ano A possuía 14 alunos, 7 (sete) do sexo masculino e 7 (sete) do sexo feminino, sendo, na sua maioria, pertencentes a famílias de estrutura tradicional (pai, mãe, irmãos), que as acompanhavam nas tarefas escolares. No diagnóstico inicial da turma, a professora regente registrou: *“Quanto ao aspecto cognitivo, a maioria possui o hábito pela leitura. Algumas possuem dificuldades ortográficas, omitindo letras e fazendo trocas, 4 alunos estão frequentando o Apoio Pedagógico; 2 são repetentes, necessitando constantemente de ajuda da professora. O raciocínio lógico-matemático é bom por parte da maioria. De modo geral, são estudantes falantes, participativos, que se envolvem nas diferentes situações de aprendizagem, porém alguns apresentam um comportamento agitado, perturbando a aprendizagem.”* A turma do 3º (terceiro) ano B, era composta por 16 crianças, sendo 7 (sete) meninas e 9 (nove) meninos. Desses, dois estudantes vieram novos para a escola, um deles de Erechim e o outro de Caxias do Sul. No diagnóstico inicial da turma, a professora regente anotou: *“A oralidade da turma é bem desenvolvida, sendo que se expressam com clareza. Percebe-se que vieram com boas noções matemáticas e de escrita, sendo que estamos retomando alguns conteúdos do 2º ano e avançando para conteúdos próprios do 3º. Até o momento, observa-se que a maior dificuldade está na concentração por parte de alguns alunos que acabam distraindo os outros também e isso repercute em erros ortográficos, que devido à conversa e falta de atenção acabam copiando errado do quadro, esquecendo letras, acentos e palavras. [...] Quatro dos alunos frequentam o Apoio Pedagógico em turno inverso, sendo que dois deles apresentam avanços notáveis. Dois em específico (os estudantes que chegaram novos na escola) apresentam dificuldades de aprendizagem. Um deles está alfabetizado em letra bastão, sendo que o desafio está em passar para a letra cursiva. E o outro, que está repetindo o 3º ano, ainda não está alfabetizado e, conseqüentemente, não acompanha a turma, tem muitas dificuldades de aprendizagem”.*

É importante acrescentar que a minha inserção nessas turmas ocorreu desde a primeira semana de aula (fevereiro de 2015), atuando como professora do Projeto de Produção Textual,

durante 1h e 30min de aula por semana. Nesse tempo, trabalhei com os(as) alunos(as), inicialmente, sobre o objetivo do Projeto através de um texto reflexivo e da construção de uma lupa, instigando-os a constituírem-se “detetives textuais”, investigadores da língua em uso, das formas de comunicação e materialização da língua nos mais diferentes gêneros textuais. Na ocasião, desenvolvi com as turmas a apreensão de conteúdos relacionados ao conceito de texto e do gênero textual Receita Culinária. Seguem algumas construções feitas pelas crianças, geradas a partir de atividades que objetivavam acionar os saberes dos alunos sobre os conteúdos em investigação.

Imagem 8 - Saberes dos alunos sobre os conteúdos em investigação



Fonte: Sistematização da pesquisadora.

A percepção que tinha das turmas, naquele momento, era a de que as formava crianças curiosas, participativas e que se mostravam envolvidas pelo universo dos conhecimentos que estavam sendo explorados. Nas construções expostas na Imagem 8, visualiza-se a riqueza dos saberes trazidos por elas, os quais auxiliaram na seleção dos objetivos traçados no processo pedagógico, ou seja, no delineamento da estrutura de base da sequência didática elaborada acerca do gênero textual Receita Culinária.

A sequência didática do referido gênero, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98), continha a seguinte organização: apresentação da situação em que “é descrita de maneira detalhada a tarefa ou expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar”; produção inicial – elaboração de um texto inicial; módulos “constituídos por várias atividades ou exercícios”, que oferecem os instrumentos necessários para melhor dominar o gênero; o momento da produção final, em que o aluno “pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados”.

Todavia, vale destacar sobre isso que nenhuma modalidade didática, situação pedagógica, tarefa têm significado em si mesma; elas precisam estar contextualizadas e corresponder às relações afetivo-cognitivas de cada criança, do grupo. Neste sentido, conforme Vigotski (2018), o que confere sentido à atividade humana é as relações sociais que ligam a criança a dada situação. Ante o exposto, os conceitos verbalizados pelas crianças são os reflexos das relações reais entre as pessoas, dos problemas que precisam ser solucionados, da relação entre ferramentas, trazendo à tona a medida de generalidade, a relação entre conceitos já apropriados, materializando-se nos significados e sentidos vivenciados pelas crianças.

Nesse contexto, os critérios utilizados para a escolha dos participantes do estudo centraram-se na própria modalidade de pesquisa selecionada, a investigação-ação, amparada pela minha prática-reflexiva como professora-pesquisadora e nas produções/aprendizagens dos sujeitos instados a vivenciar tal proposta. Na definição de Brandão e Steck (2006, p. 13), “a pesquisa é também uma pedagogia, pois “entrelaça atores-autores”, ou seja, é um aprendizado no qual, mesmo quando há diferenças essenciais de saberes, todos aprendem uns com os outros e através dos outros”.

2.3.1.3 Procedimentos de geração dos dados

Além da escolha por um estudo longitudinal, optamos pela produção de mapas de eventos como a forma mais adequada para apresentar a ocorrência dos fenômenos investigados. O mapa de evento permite-nos “representar o que aconteceu na sala de aula, como, por exemplo, um ciclo de atividades construído pelos sujeitos por meio de um processo dialógico e interacional” (GOMES, 2015, p.191).

No entanto, para dar suporte à composição dos eventos, decidimos por ter sempre presente um diário de bordo, onde fosse possível registrar lembretes/observações/orientações vinculadas ao objeto de estudo e ao trabalho desenvolvido, reflexões individuais ou coletivas (sessões de orientação) realizadas em momentos dentro e fora do campo. Mantivemos diálogo permanente com o professor regente (no caso do terceiro ano da pesquisa) e, a cada ciclo de pesquisa, procedemos à caracterização da turma. No ambiente de sala de aula, instalamos câmeras para gravar em áudio e vídeo as interações dos participantes. Ao final, estruturamos

um protocolo de registros⁴³ dos documentos produzidos durante o trabalho de campo, do qual tomam parte as seguintes categorias e subcategorias:

Categoria: SD – Sequência Didática

Categoria: DB – Diário de Bordo

Categoria: RI – Registro Individual

Subcategorias:

RI MD - Mapa das Descobertas (RI MD)

RI PP- Primeira Produção (RI PP)

RI FA - Ficha de Autorregulação

RI PF- Produção Final (RI PF)

Categoria: VA – Vídeos das Aulas

Subcategorias: VAGG– Vídeos das Aulas (Câmera Filmadora Grande Grupo)

VAPG – Vídeos das Aulas (Câmera Go Pro Pequenos Grupos)

Categoria: SI – SEQUÊNCIA INTERATIVA (Excertos interativos transcritos)

Subcategoria: SIS – SEQUÊNCIA INTERATIVA SIMPLIFICADA

Com relação às sequências interativas, para a sua transcrição, tomaremos, como referência, as normas compiladas que se encontram descritas no anexo A. E, para a sua análise, especificamente para a análise microgenética, além do já exposto, consideraremos a título de apoio a presença de alguns recursos linguísticos, as marcas de discursividade – os operadores argumentativos – e as marcas conversacionais – as marcas paralinguísticas e supra-segmentais.

Tendo isso definido, voltamos o nosso olhar para os participantes e para a execução do projeto de pesquisa, planejamos a elaboração e a aplicação de três sequências didáticas com tópicos a serem analisados em cada ciclo – assim como descrito anteriormente, sendo computado o final do primeiro ciclo em dezembro de 2015, estando os alunos no 3º (terceiro) ano do ensino fundamental; no final de 2016, os alunos no 4º (quarto) ano, e dezembro de 2017, quando concluíssem o 5º ano do ensino fundamental.

O planejamento/elaboração desse material didático foi gradual: à medida que se findava um ciclo, a produção do outro começava a ser delineada. Todavia, em nenhum momento, perdeu-se de vista a necessária e relevante presença da argumentação: nos diferentes momentos de estruturação e execução da sequência didática (na incorporação de atividades de caráter discursivo, focalizando o objeto de ensino como tema debatível e no agenciamento de tais atividades); na forma de conteúdo a ser ensinado (desenvolvimento de habilidades para o uso de características específicas da argumentação, especificamente, quando utilizada para o âmbito epistêmico); no exercício de autorregulação (esfera epistêmica) tanto no processo de instrução (professor-pesquisador) como no de autoinstrução (aluno-pesquisador).

⁴³ Ver apêndice A - Protocolo de registros dos documentos produzidos durante o trabalho de campo: setembro a dezembro de 2015.

Dessa forma, imersa no cenário da pesquisa, constituindo-me como “participante completo” juntamente com os(as) alunos(as) e apreendendo, conforme Luria (2001, p.73), que a tomada de consciência na criança não aparece subitamente, “mas sim no decorrer de um longo período de tempo”, almejamos, ainda, desenvolver uma análise contrastiva do material empírico, especialmente, entre as três sequências didáticas desenvolvidas nos diferentes anos. Essa análise, segundo Gomes *et al* (2017), pode trazer à tona os elementos que (melhor) implicaram nos processos de elaboração conceitual. Isso porque o estabelecimento de contraste entre situações, em nosso caso entre as elaborações conceituais mobilizadas através do desenvolvimento das três sequências didáticas, pode tornar visíveis os fatores que implicaram nos processos de ensino e de aprendizagem, frequentemente invisíveis, nas práticas pedagógicas que guiaram as ações, interações, na produção e construção de eventos do dia a dia no ambiente sala de aula.

Assim, tecendo as nossas investigações acerca da argumentação em situações de instrução e autoinstrução como conteúdo e, especificamente, nas operações do pensamento sobre um determinado conceito, desafiando-nos a desvendar movimentos peculiares, complexos que significam e constituem o sistema didático, bem como o desenvolvimento do sujeito, seja ele a professora ou aluno(a), justificamos a seleção de gêneros de textos em que predominam a tipologia argumentativa.

Consideramos, ainda, para a escolha dos gêneros a lógica da progressão⁴⁴ defendida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Para o primeiro ciclo, elegemos a Carta de Reclamação, para o segundo ciclo, o Debate Regrado e para o terceiro, Artigo de Opinião, gêneros que estavam contemplados nos Planos de Estudos dos referidos anos do Ensino Fundamental, isto é, na proposta curricular do município. Para o desenvolvimento desse trabalho, escolhemos a sequência didática como modalidade de organização didática. Sobre esse instrumento de pesquisa, discutiremos com maior propriedade no tópico que segue.

⁴⁴ Dolz e Schneuwly (2004) defendem que o planejamento precisa contemplar sequência de exercícios que permitam a transformação gradual das capacidades iniciais dos alunos para dominarem os objetos de estudo. Dessa forma, sugerem um trabalho a partir do agrupamento dos gêneros, o qual possibilita aos professores trabalhar a diversidade textual, tendo em vista os domínios sociais de comunicação e as capacidades de linguagem que possuem, focalizando a progressão de gêneros a serem trabalhados no ensino fundamental, além de contribuir para que o aluno tenha acesso à língua em funcionamento em diferentes níveis de complexidade, o que permite ao aprendiz maiores condições para compreender e produzir o texto em estudo.

2.4 Os significados e sentidos da sequência didática Carta de Reclamação⁴⁵

Profe: *então, olha só! Contabilizando essas produções, qual foi o gênero que despertou mais interesse na turma?*

Alguns alunos: *carta.*

Profe: *então, para nós começarmos nosso trabalho sobre cartas, nós vamos retomar aquela atividade que fizemos lá no início do ano, que nós não podemos esquecer que quando a gente inicia o trabalho com um gênero de texto nós precisamos ser... O quê? O que que nós precisamos ser? LEMBRAM?*

Anna: *lupa*

Gulliver: *xerife*

((Enquanto as crianças tentam lembrar, a professora escreve a palavra investigação no quadro))

Juliet: *investigador.*

Aurora: *temos que ser detetives textuais.*

Gulliver: *((levanta do lugar e aponta o dedo para a colega entusiasmado e diz)) É ISSO AÍ!*

Profe: *quando nós estudamos um determinado gênero de texto nas nossas aulas de produção de texto, nós precisamos ser detetives textuais. Por que nós precisamos ser detetives textuais? O que faz um detetive?*

Algumas crianças: *investiga.*

Profe: *muito bem!*

Aladim: *investigações.*

Profe: *no nosso caso, nós vamos fazer uma investigação sobre o ... ((profe instiga as crianças na complementação da ideia))*

Anna: *texto*

Profe: *que tipo de texto?*

Alguns alunos: *carta.*

(Protocolo de registro, VAGG01/15 – 01/09/2015)

O excerto interativo que abre esta seção foi extraído da primeira aula envolvendo a sequência didática sobre Carta de Reclamação. Nesse dia, além de relembrarmos o trabalho realizado no início do ano referente ao objetivo do Projeto Produção Textual, foi proposta a confecção do mapa das descobertas. O objetivo era envolver as crianças em situações em que elas fossem mobilizadas a investigar sobre os objetos de conhecimento, registrar os seus conhecimentos e apreensões sobre os objetos de estudo, sendo verdadeiros detetives textuais e atribuindo significados e sentidos às suas vivências em sala de aula.

No diálogo, seja qual for o extremo do *continuum* linguístico – do mais ao menos explícito – que se coloca para discussão, sempre está em jogo a relação entre pensamento e linguagem, cuja unidade básica é dada pelo *significado* da palavra e também pelo *sentido*, ou

⁴⁵ Respeitando o processo circular produtivo da nossa investigação-ação, no momento de aprofundamento teórico acerca da SD, bem como de discussão sobre os seus sentidos e significados, optamos por tomar como referência o planejamento sobre a SD Carta de Reclamação, uma vez que essa foi a primeira a ser elaborada no curso da pesquisa. Neste sentido, não haverá, no texto, reflexão parecida envolvendo as SD dos gêneros Debate Regrado e Artigo de Opinião, considerando que nosso foco de análise é a argumentação sob a perspectiva do processo pedagógico e não especificamente da elaboração da SD.

seja, o significado das palavras “não é mais que uma potência que se realiza na linguagem viva [...] é apenas uma pedra no edifício do sentido”, enquanto o sentido é definido

como a soma de todos os eventos psicológicos evocados na consciência graças a ela [palavra]. Portanto, o sentido é sempre uma formação dinâmica, variável, que tem diversas zonas de estabilidade diferente. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido, a mais estável, coerente e precisa. (VIGOTSKI, 2014, p. 333).

Da riqueza desses enunciados, podemos extrair que a relação entre significado e sentido é uma dialética de forças que compõem a *significação* da palavra, a qual não pode ser ignorada no desenvolver do nosso estudo, principalmente, por implicar processos de desenvolvimento: “La palabra está inserta en un contexto del cual toma su contenido intelectual y afectivo, se impregna de ese contenido y pasa a significar más o menos de lo que significa aisladamente y fuera del contexto” (VIGOTSKI, 2014, p. 333).

Esclarecida a distinção que fazemos, na sequência, irei me deter na exposição reflexiva sobre o meu próprio caminho experimental ou empírico, isto é, na apreensão dos significados e sentidos que permearam as questões teóricas e práticas que constituíram o contínuo planejar no cotidiano pedagógico até chegar na etapa do desenvolvimento da sequência didática (atividade prático-reflexivo em sala de aula). Para tanto, explicitarei, inicialmente, acerca dos mediadores e instrumentos próprios do fenômeno pedagógico e, na continuidade, como ocorreu a elaboração e a organização da sequência didática que dinamizou e deu consistência a minha ação docente no primeiro ano de investigação-ação (2015).

Diante desse desafio, convido você, leitor(a), a voltar-se para a epígrafe deste capítulo, a qual nos faz perceber, nas palavras das crianças, o quão arguto e inteligente torna-se o ambiente de sala de aula, ou seja, o campo de estudos escolhido para esta pesquisa, onde as interações pedagógicas são constituídas de mediadores que põem em movimento o processo de aprendizagem. Conforme Vigotski (1978, p. 87 *apud* DANIELS, 2011, p.15), “[...] mediadores servem como o meio pelo qual o indivíduo exerce ação sobre fatores sociais, culturais e históricos e sobre a ação destes no curso da contínua atividade humana.” Neste sentido, Vigotski conceitua o discurso como um instrumento maximamente poderoso de mediação, o que é reafirmado por Hasan:

de todas as modalidades semióticas, somente a linguagem desafia imediatamente o tempo, é capaz de ser reflexiva, classifica a realidade, interpreta a experiência humana comunicável, e articula as muitas vozes de uma cultura com igual facilidade, o que não significa dizer que assegura seu privilégio social, ou que outras modalidades não façam nenhuma contribuição. (HASAN, 2005, p. 134 *apud* DANIELS, 2011, p. 18)

Daniels (2011) remete à tese de Vigotski, a qual defende que os seres humanos exercem domínio sobre si mesmos mediante sistemas simbólicos, culturais externos, de preferência, a serem subjugados por eles e neles. A ênfase na autoconstrução por meio das ferramentas que estão disponíveis traz dois pontos cruciais ao primeiro plano: inicialmente, o indivíduo como um agente ativo em desenvolvimento; em segundo, a importância do contexto sociocultural nesse desenvolvimento, que ocorre através do uso dessas ferramentas, disponíveis em um dado tempo e lugar.

Vigotski (2007, p.17-18) estabelece a linguagem como um marco no desenvolvimento do ser humano, já que, segundo ele, a capacidade designadamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciar os instrumentos que se constituem como auxiliares na resolução de tarefas complexas, a superar a ação descontrolada, a planejar uma solução para um problema antes de sua efetivação e a dominar o seu próprio comportamento.

Gomes *et al* (2017, p.139) consideram que a linguagem não é um objeto isolado, constituída tão-somente por palavras e regras que as conectam umas às outras dentro de uma sentença. A “linguagem é uma prática social e, conseqüentemente, as maneiras de produzir sentido na e pela linguagem, falando, escrevendo ou compreendendo, dependem de interações e ações, isto é, do contexto em que a atividade linguística ocorre”. Nas escolas, as autoras destacam que as palavras funcionam não apenas como meio de interação, mas também como objeto de estudo. A reflexão sobre o que foi lido e escrito, sobre como se aprendeu esse bem cultural, para que se aprendeu e em quais condições aprendeu-se algo com alguém pode permitir a tomada de consciência acerca do funcionamento da língua escrita pelas crianças.

Nessa mesma perspectiva, Dickel *et al* (2016, p.18) discorrem que

a capacidade discursiva que possuímos se desenvolve na medida em que nos inserimos ativamente em situações que exigem essa produção e, por meio dela, interagimos com os outros. Apropriamo-nos de diferentes formas de organizar essa linguagem, das funções atribuídas a ela, dos recursos linguísticos que ela mobiliza para produzir significados. Também nos apropriamos de gêneros de textos, por meio dos quais falamos e escrevemos e que chegam até nós pela habilidade de ouvir e ler.

Isso implica afirmar que, em suas experiências fora da escola, a criança desenvolve-se linguisticamente pelo apoio que recebe dos diversos ambientes com os quais convive. Em outras palavras, inseridos em uma sociedade letrada, não se é impedido de contatar com as culturas orais e escritas, com gêneros de diferentes estruturas, funções e estilos linguísticos. Conseqüentemente, ao chegar à escola, cabe a essa instituição, como destacam Dickel *et al* (2016), trazer a lume a língua viva que pulsa nos enunciados concretos que se realizam na forma

de textos e, se os textos materializam gêneros os mais diversos, permitir ao aluno o acesso a formas de linguagem que ultrapassem os limites de sua experiência imediata e que lhe conduzam a usos da linguagem verbal que requeiram aptidões linguísticas cada vez mais exigentes.

Concordamos com as autoras e reiteramos a responsabilidade da instituição de ensino, envolta histórico-culturalmente em promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, os quais, conforme Gomes *et al* (2017), baseada em Vigotski, fazem-se do nível interpessoal para o intrapessoal, mediados pela linguagem. Diante disso, é possível perceber a centralidade da linguagem, do discurso e das culturas na formação do indivíduo e das práticas de sala de aula, tornando-se fundamental procurar compreender como esse espaço transforma-se em um contexto de aprendizagem ativo e interativo, bem como o papel da argumentação nesse processo.

Perante o exposto, há que se atentar para o processo de construção de oportunidades de aprendizagem para todos, como apregoam Dickel *et al* (2016), que ultrapassem os limites da experiência imediata de nossos alunos, enfatizem a promoção de contextos que estimulem a produção de Zonas de Desenvolvimento Iminente⁴⁶. Nas palavras de Gomes *et al* (2017, p. 116),

a ZDI não é um lugar, não é um estágio do desenvolvimento – ninguém está na ZDI -, é a distância entre o que se faz *sem* ajuda e aquilo que se faz *com* ajuda do outro, da linguagem, da cultura. Ela é movimento, é fluida e pode ou não acontecer devido às mediações semióticas e/ou pedagógicas. [...] É por meio das atividades-guia construídas pelos participantes da sala de aula que nos constituímos sujeitos aprendizes. Atividades que do ponto de vista da ZDI devem sempre significar desafios para além do que os alunos já sabem.

É essa concepção que nos faz compreender que a aprendizagem não é um reflexo do ensino, mas que ambos são processos profundamente relacionados, recíprocos, que envolvem professores e alunos submersos no fenômeno pedagógico. Ao tentar compreender as expressões “processo”, “ensino” e “aprendizagem”, nessa perspectiva, chegamos ao termo “OBUTCHENIE” que, conforme análise desenvolvida por Prestes (2010), é um conceito muito

⁴⁶ “Zona *blijaichego razvitia*” equivale a “Zona de Desenvolvimento Iminente”, conforme tradução do russo feita por Zoia Ribeiro Prestes que, em sua tese de doutorado, discute sobre traduções da obra de Vigotski no Brasil e suas implicações educacionais. Segundo a autora, Vigotski usa tanto a expressão *desenvolvimento atual* quanto *desenvolvimento real* para designar o nível de *desenvolvimento efetivo* da criança. Todavia, não se refere, em nenhum dos trabalhos dedicados aos estudos da ZDI, ao *nível potencial* de desenvolvimento. Para ele, as atividades realizadas pela criança em colaboração criam possibilidades para o desenvolvimento; ele não trata de nível potencial, pois, entende que nada está pré-determinado na criança, há muitos outros aspectos envolvidos para que os processos internos sejam despertados para a vida por meio das atividades-guia. O que existe é um campo de possibilidades para o desenvolvimento das funções psicológicas na atividade-guia. (PRESTES, 2010, p.174).

importante para toda a tessitura teórica de Vigotski. Entretanto, em algumas obras publicadas no Brasil, ele vem designado como “aprendizagem” e, em outras, como “instrução”, não recebendo a devida definição. Segundo a pesquisadora, nenhuma dessas palavras é uma tradução inteiramente adequada do termo russo:

Obutchenie é a forma nominal associada ao verbo ativo *uchit'* (“to teach”) e ao verbo reflexivo *uchit'sai* (“to be taught”, “to learn through instruction”, “to study”). Assim, o termo *obutchenie* parece-nos implicar o processo ensino-aprendizagem envolvido na instrução; não meramente a ação do instrutor ou do aprendiz. Usamos “instrução” aqui porque, do mesmo modo que o termo *obutchenie*, ele implica uma transmissão intencional de conhecimento, enquanto o termo “aprendizagem” não parece fazê-lo. (RIEBER; CARTON, 1987, p. 388, nota 11, *apud* PRESTES, 2010, p. 184).

Para Prestes (2010), a confusão das traduções em transportar do inglês a palavra aprendizagem, distorcendo, assim, o sentido do termo *obutchenie*, acaba abrindo brechas para classificar a teoria histórico-cultural na “caixinha” das teorias de aprendizagem. *Obutchenie* é compreendida e defendida na teoria de Vigotski e seus seguidores (Leontiev, Elkonin e outros) como uma “atividade-guia”, assim como a brincadeira⁴⁷ o é anteriormente à atividade *obutchenie*, destaca Prestes (2010).

Essa atividade gera desenvolvimento e, por isso, deve estar à frente do desenvolvimento e não seguindo o desenvolvimento como uma sombra. Por outro lado, o autor não nega que *obutchenie* também é processo, pois toda atividade é um processo em sua perspectiva. *Obutchenie* é uma “atividade e seu sentido encontra-se nela mesma; daí porque se pode afirmar que atividade contém nela própria os elementos que promovem o desenvolvimento. A atividade no sentido do termo *perejivanie* é rica em vivências, que geram neoformações.” (PRESTES, 2010, p. 185)

A autora salienta ainda que, no artigo em que Vigotski escreve sobre a análise pedológica do processo pedagógico, define que os processos de *obutchenie*

despertam na criança uma série de processos de desenvolvimento interno, despertam no sentido de que os incitam à vida, põem em movimento, dão partida a esses

⁴⁷ Segundo Vigotski, “a relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada à relação entre a instrução e o desenvolvimento. Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é a fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criança de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos – tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento. Elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana (maior de todas) do desenvolvimento na idade pré-escolar que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas. Em última instância é movida por meio da atividade de brincar. Somente nesse sentido a brincadeira pode ser denominada de atividade guia, ou seja, a que determina o desenvolvimento da criança”. (VIGOTSKI, 2008, p. 35 *apud* PRESTES, 2010, p. 164-165).

processos. No entanto, entre a marcha desses processos de desenvolvimento interno despertados pela *obutchenie* e a marcha dos processos da *obutchenie* escolar, entre a dinâmica de ambos, não existe paralelismo. [...] A tarefa da análise pedológica do processo pedagógico não é o esclarecimento, passo a passo, do ato de instrução, mas a análise dos processos de desenvolvimento interno que são despertados e incitados à vida pelo andamento da instrução e dos quais depende a eficácia ou não eficácia dos processos de instrução escolar. (VIGOTSKI, 2004, p. 502-503 *apud* PRESTES, 2010, p. 188)

Com base nessa passagem do texto de Vigotski, Prestes recupera o termo *obutchenie*, traduzindo-o pela palavra *instrução*, em português, e chama-nos a atenção que esse é o verdadeiro sentido que Vigotski emprega ao termo. Por fim, *obutchenie* pode ser definido como uma atividade autônoma da criança, orientada por adultos ou colegas e que pressupõe, portanto, a participação ativa da criança no sentido de apropriação dos produtos da cultura e da experiência humana.

Imbuída dessas reflexões, dediquei-me à composição da primeira sequência didática, a construção de atividades-guias que envolvem desafios para além do que os(as) estudantes sabiam. Para tanto, o passo inicial foi investigar acerca do gênero textual denominando Carta de Reclamação, o seu contexto de produção, o conteúdo temático, a forma composicional e o estilo. Destacamos a escolha de textos com esse gênero para trabalhar com as turmas dos 3º (terceiro) anos, pois, sob nosso ponto de vista, eles envolvem uma complexidade menor de recursos composicionais, principalmente se comparado a outros gêneros pertencentes à tipologia argumentativa.

A partir da leitura e análise de várias cartas de reclamação, foi possível identificar que o contexto de produção do referido gênero inclui: autor, leitor e seus papéis sociais, objetivo do texto – reclamar, reivindicar, demandar e, eventualmente, exigir para conseguir o que está sendo reivindicado -, locais por onde circulam ou são publicados; conteúdo temático que se encontra diretamente relacionado ao objeto do gênero, entre os quais, reclamações, queixas, denúncias contra empresas ou serviços públicos/privados, contra profissionais liberais, etc.; forma composicional e estilo linguístico – marcas linguísticas próprias da explicação e operadores argumentativos e linguagem formal.

Em relação à forma de organização identificam-se: cidade e data; forma de início com especificação do destinatário; corpo do texto com exposição do motivo de escrita da carta; exposição do problema, acompanhado por um ou mais argumentos, que, em geral, justificam o porquê de o reclamante sentir-se lesado e, eventualmente, sugestões para a sua resolução; fórmulas de finalização – despedidas formais; emissor com nome, cargo, papel social do reclamante, assinatura, meio para contato.

O nosso objetivo com a proposta didática era possibilitar às crianças (emissores) uma situação em que fossem instadas a posicionarem-se frente a um destinatário específico e a exporem as suas ideias acerca de um determinado assunto dentro da esfera real de comunicação. Além disso, prover o uso desse discurso para possibilitar a constituição e não somente a explicação de processos essenciais à construção do conhecimento, isto é, agenciar a inter-relação entre conhecimentos a tal ponto que o conceito científico em seu percurso descendente incidisse significativamente sobre o conceito espontâneo, fazendo-o ascender, provocando a tomada de consciência e o uso arbitrário de tal conceito.

Guiada não mais somente pela concepção de Sequência Didática proposta pelo grupo de Genebra, mas pelo enfoque produzido pelo GEPALFA, o qual se filia à Teoria Histórico-Cultural, traçamos a estrutura base da SD sobre Carta de Reclamação.

Para o Grupo,

- A SD organiza-se tendo por eixo os objetivos de aprendizagem que a professora estabelece com base no projeto curricular da escola e nas necessidades de aprendizagem das crianças. Os objetivos definem, portanto, os conteúdos de ensino necessários à consecução de tais metas.
- No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa e Literatura, a SD consiste em uma modalidade de organização didática que vincula a um projeto enunciativo – que visa a situar a língua em um contexto significativo e comunicacional – professores e estudantes e que tem em vista suspender provisoriamente a língua em movimento, analisá-la e elaborar conhecimentos sobre ela. Esses conhecimentos são produzidos através de atividades planejadas e articuladas entre si, com vistas a resolver problemas linguísticos que se interpõem na efetivação do projeto em curso.
- Na SD, os gêneros de texto assumem um papel fundamental já que, quando se fala, se ouve, se lê e se escreve, pomos em ação formas relativamente estáveis assumidas pelos textos nas diversas situações sociais de uso da língua. Nos textos aparecem as propriedades dos gêneros e as propriedades da linguagem verbal que serão (ou foram) conteúdo de ensino e objeto de aprendizagem. A referência a eles pode garantir que a língua seja analisada em seu funcionamento no curso do projeto enunciativo e das atividades basilares do trabalho com a língua: oralidade, leitura, escrita e análise linguística.
- A SD precisa oferecer a estudantes e professora condições para a emergência e o reconhecimento dos saberes já construídos sobre as propriedades do gênero e da língua a serem exploradas, para que eles possam incidir sobre o planejamento das atividades de aprofundamento e sobre o engajamento de todos no trabalho e balizar o processo de avaliação formativa.
- Os estudantes integram o trabalho e, portanto, precisam estar cientes dos objetivos da SD, dos conteúdos a serem trabalhados e das suas responsabilidades nesse processo. A avaliação formativa e a reflexão constante sobre os saberes em construção e sobre como eles estão sendo produzidos atravessam a SD.
- São necessárias atividades específicas para atender a necessidades de aprendizagens específicas e o reconhecimento e a manipulação do material de investigação (textos e outros fatos linguísticos) não podem passar despercebidos nessa previsão.
- O ensino pautado na investigação requer a interação em sala de aula. Por isso, espaços e tempos são previstos para que todos se movimentem, falem e ouçam, leiam e escrevam, pensem sozinhos e entre pares sobre as práticas de linguagem.
- A concepção de produção de texto (seja oral, seja escrito) como um ato restrito a um momento é suplantada pela concepção de que um texto implica trabalho (e de muitas

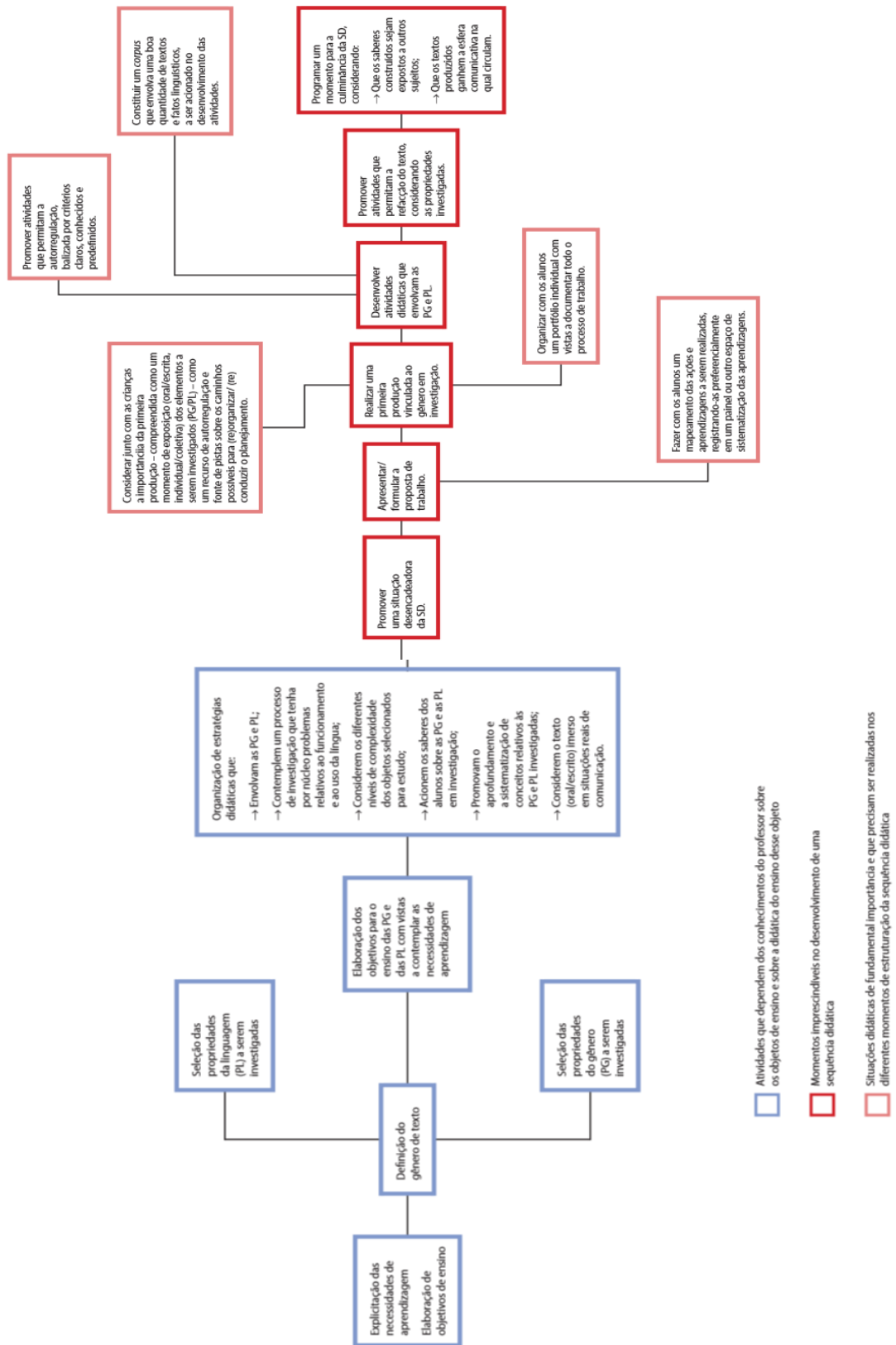
mãos!), a ser garantido num sistemático e crescente processo de revisão e reestruturação, em função de critérios bem definidos de reescrita.

- A SD não é um procedimento incólume ao que acontece em sala de aula. A sensibilidade da professora e as vozes das crianças podem modificar o planejamento, desde que não se perca a finalidade de sua existência: garantir um trabalho sistemático, contínuo e progressivo com a língua e suas múltiplas manifestações.

- A proposta de SD como modalidade de organização didática das aulas de Língua Portuguesa e Literatura não rivaliza com outras formas de organização, tais como projetos de trabalho e eixos/núcleos temáticos. Ela pode ser planejada de forma articulada com uma (ou mais) SD que tenha em vista o aprofundamento de conteúdos de outra área de conhecimento (História, Geografia, Ciências, Artes, entre outras), com vistas a compor um projeto de trabalho, por exemplo. Para isso, é preciso um trabalho articulado entre profissionais de diferentes áreas, para colocar ao alcance das crianças os conhecimentos necessários a elas com a melhor qualidade possível. (DICKEL *et al*, 2016, p.76-77)

Esse conjunto de orientações encontra-se disposto no Fluxograma da Proposta de Sequência Didática (Imagem 9), esquema de referência usado para a construção das Sequências Didáticas que compuseram o trabalho de campo de nossa pesquisa.

Imagem 9 - Fluxograma da Proposta de Sequência Didática



Extraído de: Dickel et al, 2016, p.78-79.

Para além da seleção das propriedades da linguagem e do gênero a serem investigadas, foi necessário recompor os conteúdos já trabalhados com as turmas no primeiro semestre, as questões sistematizadas pelos(as) alunos(as), a elaboração de hipóteses para, a partir delas, fazer o delineamento da proposta de intervenção. Essa proposta carregou consigo a intencionalidade do processo pedagógico, isto é, produzir, comunicar, transcender conhecimento sobre o gênero em foco, sendo a sua dinamicidade dada pelo espiral como um circular produtivo, envolto pelos elementos constituintes do sistema didático: conhecimento, professor, indivíduo, grupo, sequência didática, cultura, cognição distribuída, vivências. Apresentamos, a seguir, o esquema da sequência didática elaborada.

Quadro 1- Esquema da Sequência Didática Carta de Reclamação⁴⁸

SEQUÊNCIA DIDÁTICA – CARTA DE RECLAMAÇÃO	
Situação Inicial	<ul style="list-style-type: none"> - Retomada sobre textos com conteúdo reais e imaginários e especulação sobre o próximo gênero textual a ser trabalhado. - Pesquisa, exploração e tabulação de diferentes gêneros que se classificam na esfera real e imaginária. - Seleção do próximo gênero para estudo. - Confeção de uma lupa (atividade de detetive) e de um mapa das descobertas (para registrar os conhecimentos investigados). - Exposição dos objetivos do trabalho e conteúdo de ensino-aprendizagem. - Minuto do pensamento. (Tempo destinado às crianças para pensarem sobre o que aprenderam a mais sobre os conteúdos em investigação, para subsequente registro no mapa das descobertas). - Registro no mapa das descobertas dos conhecimentos prévios sobre o gênero CARTA e socialização dos saberes. - Contação de história: “O Carteiro Chegou”. - Exploração oral da história. - Extrapolação da história: análise e classificação de diferentes correspondências. - Minuto do pensamento. - Registro do pensamento no mapa das descobertas. - Compreensão e interpretação de texto – gênero textual carta de reclamação. - Atividade oral – “púlpito com crianças”. (Momento destinado às crianças para colocarem-se no púlpito e explanarem sobre suas reclamações, opiniões e sugestões)
Primeira Produção	<ul style="list-style-type: none"> - Mapeamento de assunto para a produção das cartas – baseado na atividade oral “púlpito com crianças”. - Atividade de produção escrita – carta de reclamação.
Oficina 1	<ul style="list-style-type: none"> - Revisitando atividades já exploradas: análise pontual de uma carta de reclamação – observando elementos composicionais. - Construção de uma legenda investigativa com a descrição de todos os elementos necessários para elaboração da carta. - Atividade de autorregulação – ficha elaborada a partir da legenda construída pela turma. - Avaliação panorâmica da primeira produção. - Seleção de cores para legenda investigativa. - Estudo de vocábulos desconhecidos. - Minuto do pensamento. - Registro do pensamento no mapa das descobertas.

⁴⁸ A Sequência Didática sobre Carta de Reclamação encontra-se no Apêndice D.

	- Socialização do pensamento: atividade que auxiliará a continuidade da SD, ou seja, detectar quais são as necessidades de aprendizagens da turma com relação ao gênero investigado.
Oficina 2	- Atividade: detetives textuais (análise da primeira produção). Elementos: data de envio da carta e destinatário. - Atividades de exploração oral e confecção do Mural das Aprendizagens. - Minuto do pensamento. - Registro do pensamento no mapa das descobertas.
Oficina 3	- Jogo: carta de reclamação. - Registro do jogo: atividade oral e coletiva realizada no decorrer do jogo. Obs. Elementos explorados no jogo: Relato do problema, opinião, argumentos, sugestão, emissor, destinatário. - Registro do jogo: atividade escrita individual. - Exploração dos elementos investigados, conforme seu uso, durante atividade no jogo. - Minuto do pensamento. - Registro do pensamento no mapa das descobertas. - Socialização das observações acerca dos elementos explorados no jogo e registro no Mapa das aprendizagens. - Análise da primeira produção. - Ficha de autorregulação.
Sistematização e do conhecimento	- Atividade com Mapa das descobertas: o que eu aprendi? Que elementos ajudaram a compreender esse gênero de texto? Com que dificuldades me deparei? Como as superei?...
Produção final	- Atividade escrita – produção da carta de reclamação. Para isso, as crianças poderão utilizar a ficha de autorregulação como um suporte para a reescrita final.
Culminância	- Digitar as cartas, organizá-las em envelopes devidamente identificados e enviar aos destinatários.

Fonte: Sistematização da pesquisadora.

Essa SD foi desenvolvida nos meses de setembro a dezembro de 2015, computando o total de 20 horas/aula, distribuídas em períodos de 1h 30min por semana e envolvendo alunos matriculados no 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental, divididos em duas turmas (3º anos A / 3º ano B). No decorrer da intervenção, em momentos de “distanciamento reflexivo”, muitas questões foram evidenciadas e já autorreguladas por mim, professora-pesquisadora, no intuito de aperfeiçoar a prática a cada encontro realizado e, conseqüentemente, a próxima SD a ser estruturada.

Um dos aspectos observados, conforme registro DB/2015, foi que: “a *interação verbal deve avançar para o nível metacognitivo, pois, na maioria das aulas, sobressaíam as interações verbais em um nível cognitivo*”. Essa asserção ganha notoriedade, primeiramente, devido à própria metodologia de pesquisa incitar a capacidade de iniciativa transformadora da prática desenvolvida e, segundo, pelo excedente de visão⁴⁹ construído a partir da análise de duas

⁴⁹ Ao usarmos o termo “*excedente de visão*”, estamos nos referindo ao que trata Amorin (apud BRAIT, 2014, p. 96), quando afirma que “não posso me ver como totalidade, não posso ter uma visão completa de mim mesmo, e somente um outro pode construir o todo que me define.” Esse conceito tem origem em Bakhtin para quem, de minha visão, com relação ao outro, instaura-se uma esfera particular da minha atividade, isto é, um conjunto de

pesquisas que li durante a fase de revisão bibliográfica, trabalhos já citados, todavia que merecem ser aprofundados nessa oportunidade.

A primeira pesquisa a que me refiro foi desenvolvida por Pontecorvo *et al* (2005), na qual se verifica que o professor (de turma de educação infantil analisada) fala 70% do tempo e, na maioria das vezes, não produz um debate vivo e produtivo. Ao referirem-se a “debate vivo e produtivo”, as autoras querem enfatizar a necessidade de prever, no planejamento didático e mobilizar em sala de aula, situação de “discussão” em que se elabora e constrói a solução para “problemas” pelo raciocinar em conjunto, por meio de um pensamento-discurso que cada intervenção manifesta e, ao mesmo tempo, colhe dos outros. Pontecorvo *et al* (2005) constata que a linha do raciocínio “passa” de uma criança para outra com uma permeabilidade recíproca notável; o que, obviamente, tem seus riscos, entre eles, o de que pode haver ideias boas que ficam “recessivas” e são abandonadas também por quem as havia proposto, justamente pelo efeito de pensar em conjunto e, portanto, de uma certa “lógica de grupo” que se instaura.

Assim, ainda que de forma transitória, comecei a perceber que a minha ação pedagógica pouco tinha evoluído, comparando-a com a prática desenvolvida em 2009 e analisada por Stürmer (2010), apesar da ascensão teórica feita nesse ínterim. Constatei que aperfeiçoei o meu planejamento didático, propondo situações que mobilizavam atitudes de “raciocinar em conjunto” nas crianças, pensar sobre o seu processo de aprendizagem, propondo-lhes, por exemplo, tarefas de exploração oral e confecção do mural das aprendizagens, minuto do pensamento, registro do pensamento no mapa das descobertas, atividade de autorregulação – ficha elaborada a partir da legenda construída pela turma. No entanto, tudo isso tornava-se parcialmente eficaz, uma vez que, durante as interações, eu, professora-pesquisadora, no intuito de vencer a proposta de trabalho planejado para o dia, dar conta do objetivo geral da SD e ou por deixar-me envolver pela rotina do ambiente sala de aula, acabava por abandonar as ideias “boas” trazidas à “discussão” pelos alunos.

Pela prática-reflexiva, realizada durante a aplicação da SD, foi possível perceber que precisava, com urgência, autorregular a minha postura como professora, impregnada culturalmente pela lógica: professor pergunta, alunos respondem, professor avalia/conclui - “lógica de grupo” / “rotina do ambiente de sala de aula”. Essa postura emerge espontaneamente, pois fez parte de minha vida como estudante, constituindo, em certa medida e como observado, a minha identidade docente.

atos internos ou externos que só eu posso pré-formar a respeito desse outro e que o completam justamente naquilo em que ele não pode completar-se.

O quadro que segue traz um exemplo da acenada tríade em que se observa a ausência de um debate vivo e produtivo. A cena ilustra um dos momentos de interação entre professora e alunos, no qual se desenvolveu um exercício de análise de texto, em que os alunos deveriam investigar na correspondência recebida e registrar no caderno: Que tipo de correspondência é esta? Qual é sua função, isto é, com que objetivo foi escrita? O que está dizendo? Quem a escreveu? Quem a recebeu? Após cada criança finalizar a tarefa, fez-se a socialização no grande grupo, conforme as crianças iam expondo oralmente as suas percepções sobre a correspondência que haviam recebido; a professora ia fazendo os registros em um painel, bem como intervindo nas exposições das crianças.

Quadro 2- Sequência Interativa Simplificada (SIS)

Atividade de socialização e comparação dos elementos composicionais das diferentes cartas.	
Linha	Interactantes
1.	Profe: Bela, olha no teu caderno, que tipo de correspondência é essa?
2.	Ícaro: é uma carta de amizade.
3.	Profe: é uma carta de amizade?
4.	Alguns alunos: nããã!
5.	Profe: por que tu acha que é uma carta de amizade? Quem é o emissor? Quem que mandou a carta? ((nesse momento, a turma fica em silêncio))
6.	Ícaro: a Vivi.
7.	Professora: Quem? A Vivi, muito bem! Quem que é o destinatário? Quem que recebeu?
8.	Ícaro: A Mariane.
9.	Jack M.: A Marina.
10.	Profe: Ahh, a Marina. Quem elas são?
11.	Jack: amigas.
12.	Profe: Ooh! Duas amigas. Muito bem, elas são duas amigas. Então, eu posso dizer que essa é uma carta de amizade?
13.	Alguns alunos: simmm.
14.	Profe: se uma amiga mandou pra outra, qual é o assunto dessa carta?

Fonte: VAGG – VAGG 05/15 – 22/09/2015

No exemplo, fica claro que eu, professora, acabava por conduzir a atividade de raciocínio, priorizando o meu planejamento, não dando oportunidade para as crianças fazerem-no através da discussão, ou melhor, de situações que permitissem a ação dos alunos em nível metacognitivo. Perplexa com essa constatação e um tanto decepcionada, voltei-me à segunda pesquisa que me auxiliou na autorregulação da intervenção.

O estudo foi realizado por Rodrigues (2006), que analisava videogravações de uma aula de história (com alunos dos 5º (quinto) anos do Ensino Fundamental), mediante as quais comprovou que, quando a situação discursiva envolve um ambiente de negociação, os alunos passam do nível cognitivo para o nível metacognitivo, isto é, buscam entender o processo de regulação a respeito dos seus próprios pensamentos, estratégia que não evidenciei

integralmente, nem coloquei em ação na minha interação com as crianças, se consideradas as observações feitas durante o desenvolvimento da SD e o diário de bordo (DB/2015). Rodrigues (2006) estabeleceu uma singular articulação entre um tipo específico de discurso (argumentativo) e a função metacognitiva auto-regulatória de monitoramento do pensamento. Enfim, em sua pesquisa, Rodrigues comprovou que a argumentação traz em sua própria organização discursiva a possibilidade de promover a constituição de uma reflexão em nível metacognitivo.

Com esse apoio, reiterei a necessidade de não apenas ensinar meus(minhas) alunos(as) a argumentar, a produzir gêneros em que prevalece a tipologia argumentativa, mas auxiliá-los a usar a argumentação para aprender, gerando um ambiente de negociação em sala de aula que pudesse ser viabilizado nas mais diversas situações, por meio de atividades agenciadas especificamente para isso. Isso já se fazia presente entre os objetivos da Sequência Didática elaborada, contudo estavam ausentes no agenciamento da interação entre professora e alunos(as), o que denunciava a presença de um complicador, já apontado por Bronckart (2006, p.226), o “distanciamento entre o trabalho real, o prescrito e o representado”⁵⁰.

Naquela conjuntura, voltando o nosso olhar ao planejamento já trilhado e à prática em desenvolvimento, perguntas como as que seguem motivavam novas generalizações: que conteúdos necessitavam ser aprendidos/ensinados, bem como postos em ação, tanto pelo aluno(a) quanto pela professora, para que, em uma situação de ensino, eles servissem, também, como instrumentos epistêmicos? Que atividades da SD eram indispensáveis serem desenvolvidas e/ ou remodeladas para que se constituíssem, no desenrolar do processo pedagógico, a promoção de reflexões em nível metacognitivo? Como se configura a argumentação nesse processo, considerando sua mobilidade nas ações epistêmicas, como conteúdo, e na condição de agenciador didático, uma vez pressuposto que tais elementos, ao atuarem reciprocamente, podem oferecer sustentação para as apropriações conceituais das crianças?

Torna-se relevante, nesse ponto, chamar atenção de nosso leitor(a) à importância da dimensão argumentativa na “ação voluntária complexa”, isto é, no exercício de autorregulação, assim como denomina Luria (2001, p. 211). A atividade de observação da minha prática, relatada anteriormente, sistematizada através da linguagem escrita, tida como um importante

⁵⁰ Segundo Bronckart (2006), o trabalho real refere-se ao que é mais concreto da vida de uma classe, é a capacidade do professor pilotar o projeto de ensino, autorregulando-o conforme necessidades. O trabalho prescrito é a lógica geral traduzida pelos mais diversos documentos que normatizam/orientam/formam/ auxiliam os professores (princípios, programas, instrumentos) e o trabalho representado diz respeito à apreensão que o professor faz do trabalho prescrito, são os seus conhecimentos sistematizados e postos no planejamento didático.

instrumento de pensamento, que garante o controle sobre as operações que se realizam, possibilitou uma tomada de consciência acerca do meu percurso teórico-prático

Explicando melhor a assertiva anterior: tal exercício foi possível não só pela ampliação do sistema de conceitos, pelo domínio de formas mais complexas de linguagem, mas também pela formação de recursos de pensamento lógico que permitissem ultrapassar os marcos da experiência imediata (LURIA, 2001). Essa formação de recursos propiciou formular ideias, expressar um julgamento, contrapor, negociar, enfim, sair dos meus limites da experiência imediata e tirar conclusões por um caminho abstrato lógico-verbal, realizar uma atividade em nível metacognitivo.

Sob esse ponto, Rodrigues (2006) cita os estudos de Mercer (2013) e Whitebread (2013), os quais compreendem que a metacognição refere-se à habilidade do indivíduo para pensar sobre os seus próprios pensamentos e indicam que diferentes formas de uso da linguagem podem ter diferentes influências no desenvolvimento cognitivo e metacognitivo do sujeito. Com base nisso, defendem a relação entre uma forma específica de organização linguística, a argumentação e o desenvolvimento cognitivo. Assentando nessa premissa, retomamos a necessária imbricação entre três dimensões da argumentação, considerando que, para a promoção de um ambiente de negociação em sala de aula, faz-se necessário, além de atividades discursivas intencionalmente realizadas, municiar os alunos com conhecimentos acerca dessa capacidade de linguagem (argumentativa) e desse tipo de raciocínio (asserções, argumentos, contra-argumentos, conclusões), além de agenciar a apreensão de conhecimentos científicos no curso da argumentação, seja em situações planejadas ou espontâneas⁵¹.

Como o nosso objetivo é investigar o movimento da argumentação no processo pedagógico sob essas três dimensões - como princípio epistemológico, como conteúdo curricular e como “agenciador” didático -, problematizando a sua incidência e atuação no processo de elaboração conceitual, tanto da professora quanto das crianças, faz-se necessário olhar para cada uma delas de modo particular. É o que faremos na próxima seção.

2.4.1 O contexto de aprendizagem e o papel da argumentação nesse processo

Frente à ideia que construir sentidos requer a participação em situações discursivas em que há mais de uma alternativa de ação (raciocínios práticos) ou mais de um ponto de vista sobre um tópico (raciocínios teóricos), isto é, em atividades discursivas agenciadas pelos

⁵¹ A exploração desses conceitos será feita mais adiante.

participantes do processo, mais uma vez, justificamos a necessidade de olhar para a tessitura do sistema didático em que se movimentam discursivamente professor, aluno(a) e conhecimento, bem como as dimensões que a argumentação assume no processo de elaboração conceitual quando a intencionalidade pedagógica presentifica-se nas formas de planejamento e agenciamento didático.

Convidamos você, leitor(a), a acompanhar a nossa reflexão acerca dessa capacidade linguística e suas especificidades nos eixos que nos propomos dinamizar, no planejamento e desenvolvimento da SD, ou seja, da argumentação como princípio epistemológico, como conteúdo curricular e como “agenciador” didático -, problematizando a sua incidência e atuação nessas diferentes dimensões.

2.4.1.1 A argumentação como ação epistêmica

Para tratar sobre a argumentação na dimensão epistêmica, dirigimo-nos às considerações de Leitão (2011). A autora postula que a argumentação nesse nível traz para o discurso informações, conceitos, definições pertinentes ao tema em debate e/ou implementa procedimentos e modos de raciocínio característicos do campo do conhecimento em questão. Por serem ações que mobilizam diretamente conhecimentos, a autora concebe-as como *ações epistêmicas*.

Conforme Leitão (2011), ao observar o ambiente discursivo da sala de aula, pode-se perceber, de imediato, que o engajamento em situações argumentativas desencadeia nos alunos processos cognitivos-discursivos vistos como essenciais à construção do conhecimento e ao exercício da reflexão. Por conseguinte, o sujeito é estimulado a formular pontos de vista e defendê-los através de justificativas que sejam aceitáveis a interlocutores críticos. Ademais, isso requer do(a) estudante que seja capaz de considerar e responder a dúvidas, objeções e pontos de vista contrários às suas próprias posições.

Assim, ao integrarmos os(as) alunos(as) aos movimentos discursivos próprios da argumentação, Leitão salienta que estaremos acionando, no plano cognitivo, a operação de processos essenciais à construção do conhecimento. Com base nisso, a autora defende a criação de condições para o surgimento de argumentação em sala de aula, principalmente, apostando na perspectiva de que tópicos curriculares sejam apresentados como temas em relação aos quais divergências de entendimento possam surgir, fazendo com que os sujeitos através da argumentação envolvam-se no processo, utilizando métodos adequados para o manejo dessas

divergências. Ela fornece, ainda, algumas ações desse tipo, extraídas de falas de uma professora durante uma aula sobre escravidão do Brasil na quinta série, atual sexto ano:

1. Desafio a que os alunos formulem pontos de vista: *‘O que, o que você acha que isso quer dizer? [...]’*
2. Pedido de justificção para ponto de vista: *‘Se você discordou, você vai ter que ter uma boa justificativa para não entrar em contradição’.*
3. Colocação do aluno na posição de oponente: *‘Você entendeu? [...] Você concorda ou discorda?’*
4. Apresentação da argumentação como método de negociação/resolução de diferenças de opinião; estímulo ao aluno para que (re)examine seus próprios pontos de vistas à luz de contra-argumentos: *‘Veja (Luan) essa questão que ele (Gildo) observou na sua (de Luan) resposta’.*
5. Estímulo a que o aluno responda a contra-argumentos: *‘E agora, Luís?’* (Depois de José se opor a ponto de vista anterior de Luís).
6. Definição de metas para o trabalho de sala de aula que exigem argumentação (chegar a consenso ou a solução de compromisso, tomar decisão etc.) (LEITÃO, 2011, p. 32)

Buscando aprofundar as proposições de Leitão (2011) sobre a argumentação como princípio epistêmico, tomamos Vigotski (2009) e seus estudos sobre a elaboração conceitual. Com base nele, apreendemos que a argumentação nessa dimensão é uma atividade discursiva, dialógica, é agir nos discursos; por isso, é fundamentalmente palavra, que possui significado e sentido, ou seja, é fenômeno do discurso enquanto o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz, é generalização/conceito, é também um ato de pensamento. Para Vigotski (2009, p.466),

a palavra incorpora, absorve de todo o contexto com que está entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais e menos do que contém o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora do contexto: mais, porque o círculo dos seus significados se amplia, adquirindo adicionalmente toda uma variedade de zonas preenchidas por um novo conteúdo; menos, porque o significado abstrato da palavra (...) é um fenômeno complexo, móvel, que muda constantemente até certo ponto em conformidade com as consciências isoladas, para uma mesma consciência e segundo as circunstâncias. Nestes termos, o sentido da palavra é inesgotável. A palavra só adquire sentido no contexto da frase, e a própria frase só adquire sentido no contexto do parágrafo, o parágrafo no contexto do livro, o livro no contexto de toda a obra de um autor. O sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma palavra.

Dada essa função fundamental da palavra para a estruturação do psiquismo humano, conforme Luria (1990), abriu-se um campo de estudos acerca dos conceitos, especificamente, sobre as mudanças de significados das palavras, pois, a partir delas, os psicólogos puderam analisar a estrutura sistêmica e semântica da consciência humana. Assim, os estudos mostram que, ao formular-se e apropriar-se de conceitos humanamente produzidos, o sujeito em

desenvolvimento tem a sua estrutura psíquica potencializada, de forma que, para operar-se por meio de conceitos, ele “necessita” complexificar a sua capacidade de sensação, emoção, percepção, atenção (concentração), memorização, linguagem, imaginação, pensamento e sentimento.

Neste sentido, podemos afirmar que o desenvolvimento das capacidades de abstrair e generalizar elementos (significados de palavras), por meio daquilo que nos afeta profundamente, pela unidade afeto-cognição, caracteriza o terceiro estágio do desenvolvimento do pensamento humano: os conceitos. Luria (1990) salienta que, a partir da classificação abstrata ou categorial mediada e sancionada afetivamente, o sujeito passa a utilizar categorias distintas, em que os objetos do mundo passam a encaixar-se numa determinada categoria correspondente aos conceitos abstratos, produzidos no âmbito da teoria.

Para Vigotski, o conceito não é tomado em seus sentidos estáticos e isolados, mas nos processos vivos de pensamento, de solução de um problema, de sorte que toda investigação divide-se numa série de etapas particulares, cada uma das quais incorpora os conceitos em ação, nessa ou naquela aplicação aos processos de pensamento. Tais processos de pensamento resultam na tomada de consciência de operações semióticas e conceituais, a qual, por sua vez, toma como base a “generalização dos próprios processos psíquicos, que redundam em sua apreensão. Nesse processo manifesta-se em primeiro lugar o papel decisivo do ensino” (VIGOTSKI, 2009, p.290).

Em outras palavras, “a tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos” (2009, p. 290). Tais conceitos são mediados por outros conceitos, de modo que o objeto é colocado num sistema hierárquico de inter-relações semióticas; daí, a possibilidade de que seja apreendido e transferido para outros campos do pensamento e de conceitos anteriormente não relacionados a ele.

Em síntese, isso se realiza através do movimento pela linha das relações de generalidade, através da medida superior de generalidade, do conceito superior que está acima das estruturas de A e B e subordina-as, revelando aí a natureza vária dos conceitos espontâneos e científicos, bem como a importância da existência de um sistema de conceitos para que, a par deste sistema, possam ser estabelecidas as relações, comparações, contraposições, associando às palavras de Leitão (2011), promover o engajamento em situações argumentativas.

A contiguidade entre a dimensão epistêmica e a compreensão de Vigotski acerca do que está envolto no processo de elaboração conceitual está precisamente no mecanismo ativado pela interação social, denominado, por ele, como “interiorização das funções cognitivas”, que, primeiramente, são ativadas para o exterior, por e para os outros, posteriormente, operando

também para si. Trata-se de um processo pelo qual um funcionamento interpsicológico torna-se intrapsicológico.

Conforme Vigotski (2007, p. 63), a apropriação é a reconstrução interna de uma operação externa, do ambiente/contexto de produção da apropriação feita por meio do discurso. Todavia, vale destacar que, nesse processo, não há um dentro e um fora, mas um movimento dialético, em que há a negociação entre os sentidos particulares (hipóteses que o sujeito traz consigo) e a compreensão social (representações dos tempos, papéis e práticas sociais). Dessa forma, ao apropriar-se de algo, o sujeito modifica a sua percepção das coisas, a sua capacidade de solucionar problemas, ou seja, as suas “funções psicológicas superiores”. Nessa atividade, a linguagem desempenha papel decisivo, sendo um instrumento regulador da ação e do pensamento. Conforme Smolka (2000, p. 38):

No homem, a atividade mental é função da relação com o outro. A relação social é de caráter semiótico. De fato, esta é uma injunção, uma condição mandatória (mesmo na doença, na lesão ou na loucura). Mas nessa condição humana parece haver uma impropriedade (impossibilidade de posse), uma certa im-pertinência (resistência?) do sentido, algo que, ao mesmo tempo, permeia as relações e nelas se perde, excede ou escapa. Porque se signos e sentidos são sempre produzidos por sujeitos em relação, os muitos modos de ação e interpretação desenvolvidos (no tornar próprio, no atribuir pertença, no tornar pertinente, no adequar, no transformar...) são parte de uma prática historicamente construída, de uma trama complexa de significações nas quais eles participam sem serem, contudo, capazes de controlar a produção, de reterem ou de se apropriarem dos múltiplos, possíveis e contraditórios sentidos (que vão sendo) produzidos...

É possível considerar que, no processo de apropriação, o sujeito modifica as suas funções psicológicas superiores, a sua capacidade de solucionar problemas. Tal processo, conforme Vigotski, manifesta-se nas crianças através das interações com os adultos e/ ou crianças mais “exigentes”, especificamente, no papel da ZDI, definida como aquela área de funcionamento psicológico em que é possível para o sujeito desenvolver algo, desde que conte com uma forma de interação e de regulação que sustenta e ativa as funções que ainda não operam sozinhas, mas que necessitam do auxílio externo.

Nesse âmbito, a minha ação pedagógica precisa ganhar propriedade, isto é, não posso restringir-me ao que meu(minha) aluno(a) já sabe e/ ou ao que a maioria sabe, preciso ir além, dirigir as suas funções psicológicas superiores que estão em vias de desenvolverem-se, desafiando-os, provocando novas generalizações. Para isso, torna-se necessário, como delinea Leitão (2011), a promoção de ações epistêmicas, as quais são mobilizadoras de conhecimentos, formas de raciocínio típicos do campo de conhecimento em questão (argumentação) e

constituem-se como um mecanismo de aprendizagem, sob nossa concepção, como mecanismo de instrução e autoinstrução.

No entanto, para que seja possível lançar mão desse mecanismo, isto é, de processos reflexivos que permitam ao(as) alunos(as), por meio da linguagem, tomar o próprio pensamento como objeto de atenção e autorregular as suas bases e limites, revisando as suas perspectivas, contrastando-as e transformando-as em novas generalizações, torna-se importante dispor esses conhecimentos linguísticos às crianças, bem como capacitá-las ao uso de tais habilidades. Enfim, dando à argumentação a devida importância como conteúdo curricular.

2.4.1.2 A argumentação como objeto de ensino

O eixo da **argumentação como objeto de ensino**, não menos importante do que a esfera epistêmica, nem mesmo dissociada dela, tem como substrato a perspectiva interacionista sociodiscursiva, postulada por Jean Paul Bronckart (2007) e outros. Essa abordagem considera que a linguagem é, primeiramente, uma “característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática. É sob o efeito da confrontação do valor *illocutório* das produções dos interactantes que se estabilizam progressivamente os **signos**” (BRONCKART, 2007, p. 34. Grifos do autor), cujos significados resultam dos conhecimentos particulares estabilizados em um significante coletivo. No entanto, essa não é a única função, pois ela mesma dá origem a outra, a da ordem do *representativo* ou do *declarativo*. Em outras palavras, a semiotização possibilita o surgimento de uma atividade própria da linguagem, organizada em discursos/textos/signos, a qual, por meio das significações, constrói os mundos representados⁵², definidores do contexto das ações humanas. Vale destacar que esses mundos representados também estão em constantes transformações, são concretamente construídos a partir da mediação da semântica própria de cada língua.

Segundo Bronckart (2007, p. 39), a *ação* apresenta um estatuto duplo, visto que pode ser definida de duas maneiras: primeiro, como uma “parte” da atividade social atribuída a um ser humano particular e, segundo, como o conjunto de representações elaboradas por esse indivíduo sobre a sua participação na atividade, representações que o constituem em um agente, consciente de seu fazer e de suas capacidades de fazer. A ação, dessa forma, constituída

⁵² Esses mundos representados constituem o contexto específico das atividades e, de acordo com Bronckart (2007, p.34), podem ser divididos em três conjuntos: mundo objetivo, em que os signos referem-se a elementos do meio físico; mundo social, em que os signos agem sobre a forma de organizar a tarefa – cooperação entre membros de um grupo; e mundo subjetivo, em que os signos reportam-se às características próprias de cada ser envolvido na atividade.

ao mesmo tempo que é constitutiv[a] dos mundos representados, é também o instrumento pelo qual as ações são delimitadas.(...) do mesmo modo que a atividade social em geral pode ser tomada sob o ângulo psicológico da ação, a atividade de linguagem também pode ser tomada, sob o mesmo ângulo, como **ação de linguagem**, imputável a um agente, e que se materializada na entidade empírica que é o **texto** singular. (BRONCKART, 2007, p. 39).

Considerando as proposições desse autor, conclui-se que a realização real de uma ação de linguagem, no que se refere a uma determinada formação social, emerge da exploração das formas de interação que estão em uso nelas. Conseqüentemente, conforme discorre Bronckart (2007, p.108), o indivíduo que promove uma ação de linguagem deve, fundamentalmente, “colocar em interface o conhecimento sobre a sua situação de ação e sobre os gêneros de textos, tal como são indexados no intertexto e tal como mobilizam os recursos e os pré-construtos particulares de uma língua natural”. Esse processo finda na elaboração de um “texto empírico”, que se caracteriza como produtor de uma ação de linguagem, em nosso caso.

Em função de sua ligação com os atos humanos, os gêneros são infinitos, mas os segmentos que entram em sua constituição são finitos e estão relacionados às suas características linguísticas próprias que, sob o ponto de vista de Bronckart (2007), podem ser identificados a partir da sua constituição tipológica, estritamente relacionada à função textual: descritiva, injuntiva, expositiva, narrativa e argumentativa.

Ao tratar sobre o raciocínio argumentativo, Bronckart (1999, p. 226) identifica, primeiramente, o surgimento de uma tese, propositalmente assumida acerca de um determinado assunto. Sobre essa tese, surgem novas evidências ou dados que são elementos de um processo de inferência que leva o sujeito a uma conclusão. Além disso, o autor destaca que o movimento argumentativo pode ser sustentado por algumas proposições justificativas ou por suportes, mas também pode ser freado por restrições. Em resumo, o protótipo da sequência argumentativa, para Bronckart (2007, p.226-227), centra-se em uma sucessão de três fases: na primeira, a “fase de premissas (ou dados), estabelece-se uma constatação de início; na segunda, a “fase de apresentação de argumentos”, em que são expostos aspectos que guiam para uma conclusão plausível, podendo ser tais elementos baseados em “lugares comuns (*topoi*), regras gerais, exemplos, etc.”; na terceira, a “fase de apresentação de contra-argumentos”, executa-se uma “restrição” frente aos elementos argumentativos que pode ser incorporada ou refutada.

Bronckart (2007, p.227-228) reforça a ideia de que o protótipo da sequência argumentativa pode sofrer alterações, como, por exemplo, “passar diretamente da premissa à conclusão, ou dos argumentos à conclusão, deixando implícitas as outras fases do protótipo”,

ou ainda “ser realizada de modo mais complexo: explicitação da tese anterior, entrelaçamento dos argumentos e contra-argumentos, desenvolvimento múltiplos do suporte de uns e/ou outros, etc.”. Camps (1995, p. 53), ao refletir sobre os elementos da argumentação, ou fases como menciona Bronckart, faz referência a um em específico que, segundo ela, é essencial ao processo: a contra-argumentação. Para a estudiosa, esse elemento possui estruturas argumentativas significativas: a primeira centra-se na “concessão”, a qual consiste em aceitar uma posição que parece contrária à tese que se defende, para, logo, limitar a sua eficiência argumentativa. A segunda estrutura refere-se à “refutação”, que significa referir-se a argumentos que não são compartilhados pelo autor para contradizê-los imediatamente, no mesmo texto.

Camps (1995) defende que, no diálogo argumentativo, os interactantes que sustentam pontos de vista diferentes sobre um determinado aspecto respondem um ao outro através das intervenções oponentes, cada um com os seus próprios argumentos. Se o argumentador quiser considerar os pontos de vista dos oponentes, ele deverá introduzir, de alguma maneira, essas opiniões contrárias em seu próprio texto, para poder responde-las rebatendo-as ou minimizando-as. Nas palavras da autora:

De hecho el argumento contrario previsto es ya un argumento sin fuerza, porque, aunque se haya tenido en cuenta no há impedido adoptar el punto de vista que se defende. La previsión de los argumentos del adversário impede que, una vez enunciados, puedan ser utilizados contra la própria argumentación. (CAMPS, 1995, p. 53)

Para a autora, os elementos concessivos e adversativos (ainda que, mas, no entanto...) são instrumentos linguísticos para indicar as restrições que um escritor coloca a um enunciado de orientação contrária e para restabelecer a orientação com os seus argumentos. A utilização adequada das construções textuais e sintáticas deverá permitir ao leitor, por um lado, identificar a orientação argumentativa global do texto e, por outro, reconhecer a situação dialógica e, conseqüentemente, o jogo de argumento e contra-argumento em um texto.

Sobre isso, Camps (1995) traz presente a interpretação de Bakhtin, para quem um gênero primário, como o diálogo argumentativo, incluído em um gênero secundário, como o discurso argumentativo escrito, transforma-se em maior ou menor medida, porque não possui um intercâmbio real entre sujeitos discursivos. Conforme a autora:

Es decir, porque no hay un diálogo real sino que en el texto argumentativo de tipo monologal como es el escrito se contraponen ideas, unas asumidas por el

argumentador y otras que el argumentador no asume o asume parcialmente y que pone en boca de otros enunciadores para contrarrestarlas con los propios argumentos. Este es el juego dialógico fundamental de la argumentación y que se pone de manifiesto en la interrelación entre argumentos y contraargumentos. (CAMPS, 1995, p. 54)

Assim, Camps (1995) trata da importância das vozes dos enunciadores para a realização do jogo dialógico da argumentação, o qual, segundo ela, manifesta-se a partir da inter-relação entre argumento e contra-argumento.

Esse realce que a estudiosa dá ao jogo dialógico e ao elemento contra-argumentativo da argumentação é essencial à nossa investigação, uma vez que vimos defendendo que é pela prática de atividades discursivas que se manifesta e articula o ato de raciocinar, de inter-relacionar saberes (VIGOTSKI, 2009). Ademais, é através do discurso amparado pelo conhecimento sistematizado ou científico e das estruturas lógicas, das quais o jogo dialógico faz parte, que é possível impulsionar os sujeitos a penetrar mais profundamente nos fenômenos da realidade, nas relações entre as coisas, ações e qualidades, e possuir um sistema de construções sintáticas que permite formular ideias, expressar contraposições, enfim, nas palavras de Luria (2001, p. 211), dispor “de formações mais complexas, que possibilitam o pensamento teórico [...], isto é, o “domínio daqueles meios de linguagem que estão na base do nível mais alto do conhecimento”.

Seguindo essa linha, encontramos respaldo também em Leitão, que aprofunda os seus estudos na dimensão epistêmica da argumentação, como vimos no tópico anterior, tomando-a como um dos recursos racionais mais importantes para a produção do novo, para a constituição do conhecimento. Para tanto, a autora, juntamente com Santa-Clara e Spinillo (2006), coloca a contra-argumentação em lugar de destaque, pois considera-a o mecanismo fundamental do desenvolvimento, visto que a oposição a uma dada opinião tem a capacidade de desencadear processo de revisão de posições ou crenças, consentindo aos sujeitos moverem-se rumo a novas perspectivas ou, na concepção de Vigotski, ampliar seu sistema de conceitos.

Com base nisso e recuperando o nosso eixo de discussão, a argumentação como conteúdo curricular, consideramos importante destacar que, ao tratarmos, em sala de aula, da argumentação como objeto de conhecimento ensino/instrução, precisamos lançar mão de uma necessidade comunicativa, a partir da qual possamos agenciar meios, instrumentos, que possibilitem defender um ponto de vista e responder a posicionamentos contrários, visando criar, no discurso, um processo de “negociação”, em que generalizações acerca do conteúdo em estudo sejam elaboradas, autorreguladas e transformadas. Isso tudo ocorre, conforme Bakhtin, no âmbito de “relações dialógicas”, que são fundamentalmente sociosemióticas – constituídas

pela linguagem e outros recursos semióticos culturalmente constituídos, em outras palavras, com base em múltiplas ideias avaliativas, em que diversas formas contrapõem-se e inter-relacionam-se, na interação, de uma maneira mutuamente responsiva.

De Chiaro e Leitão (2005, p. 357), ao tratarem do trabalho com a argumentação em sala de aula, apontam para a importância das marcas da discutibilidade, as quais, segundo as autoras, são criadas pela implementação de ações discursivas específicas que podem ser descritas em três planos: o pragmático (ações verbais), o argumentativo (operações definidoras da argumentação) e o epistêmico (ações verbais associadas a conceitos e definições). Assim sendo, defendem a construção discursiva da argumentação enquanto recurso didático, especialmente, como processo de negociação entre diferentes opiniões. Todavia, destacam que, para tal implementação, torna-se fundamental o “papel do professor – ou agentes outros socialmente investidos na função de representantes do saber convencionalizado a ser aprendido pelos alunos”. Para tratar do discurso como negociável, as autoras referenciam Golder e Coirier (1994), os quais destacam que são variados os recursos linguísticos que permitem que o discurso seja apresentado como negociável. Entre eles, citam:

(1) indicadores de envolvimento do falante com os enunciados. Ao apresentar um ponto de vista como crença pessoal (Ex: acho, crio, acredito que X), o argumentador reconhece a existência de outras perspectivas sobre o mesmo tema, o que abre espaço, portanto, à negociação (Golder, 1992). (2) Expressões e moduladores de julgamento (talvez, certamente, etc.) criam uma maior ou menor distância entre o falante e seu enunciado que permite ao interlocutor negociar o objeto do debate. (3) Presença de contra-argumentação, concessão e restrição. (DE CHIARO; LEITÃO, 2005, p.352)

Sobre esse aspecto do discurso, isto é, o estabelecimento da negociação, não podemos deixar de mencionar a implicabilidade também das marcas conversacionais e dos operadores argumentativos no âmbito do estabelecimento das “relações dialógicas”. As marcas conversacionais são elementos que se prestam à demarcação do diálogo, bem como “amarram o texto não só enquanto estrutura verbal cognitiva, mas também enquanto estrutura de interação interpessoal” (URBANO, 1995, p. 86). De acordo com Urbano (1995), são, na realidade, elementos que ajudam a construir e a dar coesão e coerência ao texto falado, especialmente, dentro do enfoque conversacional. Neste sentido, as marcas conversacionais funcionam como articuladores não só das unidades cognitivo-informativas, mas também dos seus interlocutores, revelando e marcando, de uma forma ou de outra, as condições de produção do texto, naquilo que elas, e a produção, representam de interacional e pragmático.

Marcuschi (2003) divide os marcadores conversacionais em três classes que, segundo ele, contribuem para a interação discursiva: recursos verbais, que se referem a palavras ou

expressões estereotipadas de grande ocorrência; recursos não-verbais (paralinguísticos) como o olhar, o riso e os gestos; e os recursos supra-segmentais que são as pausas e o tom de voz. Em conformidade com o autor, os recursos paralinguísticos têm sempre um papel fundamental na interação face a face, assim como os supra-segmentais que podem, durante o processo de conversação, negociação, marcar o posicionamento dos interlocutores, entre outras coisas.

Considerando o nosso foco de trabalho, vimos, na presença desses recursos, ainda que de forma transitória, a possibilidade de fazer emergir a argumentação no discurso, bem como no processo de negociação. Afirmamos isso considerando que eles podem auxiliar na instauração, por exemplo, da dúvida acerca do conteúdo em estudo, indicado através de um olhar e/ ou até a expressão de concordância/discordância de pontos de vista, acenado com base em uma mudança na entonação da voz e/ ou agitação corporal.

Já entre os operadores argumentativos, por serem elementos linguísticos responsáveis por indicar ou estabelecer a argumentatividade dos enunciados, segundo Koch (2006, p. 31-39), podemos enumerar os seguintes grupos:

1. Operadores argumentativos que assinalam o argumento mais forte (considerando-se uma escala de argumentos) e que direcionam o sentido para conclusão: (até, mesmo, inclusive, até mesmo);
2. Operadores argumentativos que somam argumentos a fim de chegar a uma mesma conclusão: (também, ainda, não só... mas também, nem (=e não), além de..., além disso..., a par de, e ..., etc.);
3. Operadores argumentativos introdutórios de uma conclusão referente a um argumento já apresentado: (portanto, por conseguinte logo, pois, desta forma, destarte, etc.);
4. Operadores argumentativos introdutórios de argumentos alternativos que podem levar a conclusões opostas ou diferentes: (ou, ou então, seja... seja, quer... quer etc.);
5. Operadores argumentativos comparadores, que visam a uma dada conclusão: (mais que, menos que, tão... como, tanto quanto, etc.);
6. Operadores argumentativos introdutórios de justificativas ou explicações de enunciados (pois, porque, já que, etc.);
7. Operadores argumentativos que estabelecem uma contraposição de argumentos orientados para conclusões opostas: mas (porém, entretanto, contudo, no entanto, etc.), embora (apesar (de que), ainda que, posto que, etc.);
8. Operadores argumentativos introdutórios de conteúdos pressupostos: (já, agora, ainda, etc.).

Essa autora, tomando os estudos de Guimarães e Geraldi, concebe que

[...] a argumentação é uma atividade estruturante do discurso, pois é ela que marca as possibilidades de sua construção e lhe assegura a continuidade. É ela a responsável pelos encadeamentos discursivos, articulando entre si enunciados ou parágrafos, de modo a transformá-los em textos: a progressão do discurso se faz, exatamente, através das articulações da argumentação [...] a **argumentação**, ao articular entre si os enunciados, por meio dos operadores argumentativos, estruturando, assim, o discurso enquanto texto, apresenta-se como principal fator, não só de **coerência**, mas também de **progressão**, condições básica da existência de todo e qualquer discurso. (KOCH, 2008, p. 157)

A argumentação como conteúdo curricular e vista sob essa ótica revela o seu caráter ativo e dialógico, que não só externaliza um conhecimento, mas o constitui; caracteriza-se como práticas de linguagem que se materializam nas atividades do aprendiz, isto é, nas produções orais e escritas, nos textos como referencia Koch, nos gêneros do discurso, conforme Bakhtin (1997), os quais são como instrumentos que fundam a possibilidade de interação, transformando a linguagem em um fenômeno vivo.

Apoiando-nos nessa perspectiva, podemos afirmar que o trabalho com a produção textual, mobilizado por mim em sala de aula, transcende o sentido de um dado texto como um produto exclusivo da mente do autor a ser simplesmente decifrado pelo leitor, rumo a uma co-construção de uma interlocução entre o escrito e o ‘outro’, em que as situações de linguagem evidenciem o princípio dialógico que as sustentam, remetendo-nos a um diálogo que carrega, entre outras coisas, a polemização e a construção do conhecimento.

Com base nisso, ratificamos a importância do trabalho com a argumentação na dimensão curricular, uma vez que se constitui como uma capacidade linguístico-discursiva necessária ao sujeito crítico atuante. A argumentação como conteúdo deve ser considerada como um direito de aprendizagem do nosso aluno, primeiramente, porque o domínio dos recursos de persuasão permite às crianças, como vimos anteriormente, não apenas produzir os seus próprios discursos, mas apreendê-los (tomar consciência) e ascender conceitualmente; segundo, porque saber argumentar é exercer a cidadania, é, além de emitir o seu ponto de vista, interpretar criticamente o discurso alheio, identificando questões histórico-culturais e ideológicas, posicionando-se diante disso, não permitindo ser manipulado.

Conforme Camps e Dolz (1995, p. 4):

Saber argumentar constituye, para todos los actores de una democracia, el medio fundamental para defender sus ideas, para examinar de manera crítica las ideas de los otros, para rebatir los argumentos de mala fe y para resolver muchos conflictos de intereses. Para un joven o un adolescente, saber argumentar puede ser aún más importante: constituye el medio para canalizar, a través de la palabra, les diferencias

con la familia y la sociedad. Así pues surge la conveniencia de crear situaciones reales o simuladas en que los niños o los jóvenes tengan posibilidades de llevar a cabo todas las operaciones propias de la argumentación y ejercitarse en las estrategias implicadas.

Nessa perspectiva, considerando a imbricação entre os eixos supracitados e concebendo a argumentação como uma atividade discursiva, o nosso estudo deve voltar-se às estratégias utilizadas no momento em que ocorre a articulação dessas diferentes vozes e a produção de respostas aos diferentes interlocutores. Assim, dando continuidade às reflexões desenvolvidas, são apresentadas, a seguir, perspectivas relacionadas à argumentação como agenciador didático.

2.4.1.3 A argumentação como agenciador didático

O tratamento da argumentação como agenciador didático requer, antes de tudo, que compreendamos o que compõe o sistema didático. Muitos trabalhos no campo das ciências pedagógicas, psicológicas e linguísticas mencionam já ter investigado aspectos do movimento de ensino/instrução e de aprendizagem da língua. No entanto, Camps (2012) ressalta que, ao nos debruçarmos nessa área precisamos perguntar-nos qual é o objeto específico da pesquisa em ensino de línguas. Em resposta a isso, com base em Sacristán (1964), a autora promove uma distinção entre o objeto material da investigação, que pode ser a interação entre os sujeitos, a linguagem que eles usam, a organização do espaço em que sua atividade é desenvolvida, etc., e o objeto formal, que determina o ponto de vista a partir do qual o objeto é considerado e caracteriza um campo de conhecimento determinado.

Com base nessa distinção, Camps (2012) conclui que o objeto próprio da didática da linguagem é o sistema didático em que o professor, o aluno e o objeto de ensino/instrução e aprendizagem, no nosso caso, a língua, com a particularidade de ser, ao mesmo tempo, objeto e instrumento, interagem. Esse sistema é definido por Camps (2012) como um movimento dinâmico e intimamente inter-relacionado com outros sistemas com os quais entra em confluência ou contradição. Segundo ela:

Afirmar que el objeto de la didáctica de la lengua es este sistema significa que no será posible interpretar lo que ocurre en el espacio que configuran estos tres elementos sin tener en cuenta sus interrelaciones. Así, para interpretar de manera adecuada la interacción que se da entre alumnos, o entre alumnos y profesor, se deberá tener en cuenta que su actividad está marcada por el contenido de enseñanza que es el objeto

que media en dicha relación y por los objetivos que la escuela se plantea en relación con él.⁵³(CAMPS, 2012, p. 28)

Com isso, Camps (1995) chama atenção para a importância que detêm os elementos constituintes do sistema didático, bem como para a sua necessária interpretação, caso o objetivo seja investigar acerca das interações entre professor(a)/alunos(as), alunos(as)/alunos(as). Tal chamada justifica-se pela complexidade notória do sistema didático e as suas relações com outros sistemas, sendo estendida também ao sistema de ensino, que, por sua vez, é intrínseco ao mesmo sistema, pois os participantes contribuem para a inter-relação didática com conhecimento, suas representações do mundo, seus próprios propósitos. Não obstante, nesse processo também estão implicadas as concepções educacionais, curriculares, por exemplo, que são o resultado das contribuições de pesquisas, dos fins políticos e sociais para a escola, de conhecimentos e crenças de especialistas que os produzem e dos professores(as), das correntes pedagógicas predominantes, etc. Todas essas considerações, discorre Camps (1995), entrarão no circuito didático e serão transformadas pela participação dos atores: professor(a) e alunos(as).

A compreensão sobre como opera esse circuito justifica a nossa necessidade de considerar as dimensões que a argumentação assume na constituição do sistema didático, quando o mecanismo dialógico-discursivo de instrução e autoinstrução sustenta o movimento de elaboração conceitual, nas práticas reais que implicam a inter-relação na tríade aluno(a), professor(a) e conhecimento. Ao mesmo tempo evoca a importância de eleger a argumentação como elemento agenciador desse processo no âmbito do sistema didático, além de conteúdo a ser ensinado e princípio epistêmico.

Para Leitão (2013), a despeito do reconhecimento crescente da importância da argumentação no ambiente de sala de aula como atividade discursiva relevante à construção do conhecimento, é preocupante constatar que a argumentação é ainda relativamente pouco frequente no cotidiano das escolas. Em vista disso, defende a proposição de ações que gerem e sustentem a argumentação em seu ciclo completo, ou seja, no nível pragmático (promover ações discursivas – situações reais de comunicação), argumentativo (promover ações em nível argumentativo) e epistêmico (promover ações que trazem para o discurso conceitos), para que,

⁵³ Afirmar que o objeto da didática da linguagem é este sistema significa que não será possível interpretar o que acontece no espaço que esses três elementos configuram, sem levar em conta suas interrelações. Então, interpretar adequadamente a interação que ocorre entre estudantes, ou entre alunos e professores, deve ser levado em consideração que sua atividade é marcada pelo conteúdo de ensino que é o objeto que medeia a referida relação e para os objetivos que a escola considera como essencial ao seu desenvolvimento. (Tradução nossa).

de fato, os processos de revisão de perspectiva e de reflexão sejam gerados. Essa necessidade, de acordo com Leitão, revela-se quando se considera o papel específico que cada uma dessas ações cumpre no processo de construção do conhecimento.

De Chiaro e Aquino (2017) desenvolveram uma prática pedagógica previamente estruturada, que envolveu, em sala de aula, a proposição de uma atividade que focalizava a emergência da argumentação entre os alunos(as). Com a pesquisa, as autoras identificaram a presença de um intenso movimento metacognitivo na construção dos posicionamentos dos três alunos selecionados para investigação, ao longo de toda a atividade, movimento caracterizado, por elas, como: “mantenedor, elaborador e reconstrutor”.

Tais movimentos são compreendidos como responsáveis por fazer com que os envolvidos na situação argumentativa sejam levados a um deslocamento de foco de atenção do assunto em pauta para as bases e os limites daquilo que se pensa sobre o tema. “Esse deslocamento, em termos de funcionamento psicológico, corresponde ao deslocamento de um funcionamento cognitivo para um funcionamento metacognitivo.” (DE CHIARO; AQUINO, 2017, p. 415). Essas são as definições para os referidos movimentos:

Mantenedor, quando o aluno reflete sobre suas próprias posições, e decide mantê-las como estão; elaborador, quando o movimento de pensar sobre seus próprios pensamentos leva ao estabelecimento de novas relações e conexões com a posição inicial, ampliando-a, e reconstrutor, na medida em que essa autorreflexão se caracteriza pela dúvida sobre os próprios posicionamentos e busca de novas possibilidades. (DE CHIARO; AQUINO, 2017, p. 415)

Como conclusão da pesquisa, as estudiosas chamam atenção para a proposição de atividades de caráter argumentativo enquanto prática pedagógica, destacando que elas podem e devem fazer parte do planejamento de aulas dos professores. De Chiaro e Aquino (2017, p. 424) argumentam tal proposição com base nos resultados da análise que desenvolveram, a qual comprovou ser viável, em sala de aula, um funcionamento metacognitivo oportunizado pela utilização da argumentação, constituindo-se “um caminho fértil para a construção de conhecimentos e de indivíduos críticos, reflexivos e implicados com a construção do real”. Ademais, tal consideração precisa ser levada em conta quando se pensa sobre formação de professores.

Essa preocupação apontada pelas autoras, de certo modo, estende-se à minha prática pedagógica também, pois, em momentos de reflexão sobre a ação⁵⁴, após perceber, nas minhas aulas, a ausência de momentos de interação em nível metacognitivo, dava-me conta da

⁵⁴ Desenvolvimento da SD do gênero Carta de Reclamação.

necessidade e importância de: *“possibilitar, através de exercícios de investigação do próprio objeto de ensino, a reflexão sobre o mesmo; incluir na SD atividades discursivas do conteúdo através de jogos possibilitando a construção de campos semânticos, que, conforme Luria (2001), diz respeito ao processo de percepção da palavra em funcionamento, bem como do seu “significado imediato” posto em relação com outras palavras do qual o “significado imediato” evocado por cada palavra é completamente real, formando um campo relações de sentido, instigando processo de generalização do conceito em estudo; explorar os conhecimentos espontâneos e científico promovendo a inter-relação entre eles com base em situações discursivas que envolvem um ambiente de negociação, que, segundo Rodrigues (2006, p. 158), propõe a singular articulação entre um tipo específico de discurso e a função metacognitiva auto-regulatória de monitoramento do pensamento e da aprendizagem. Para Rodrigues (2006), de acordo com suas pesquisas, esse monitoramento do pensamento “implica uma reflexão contínua que permite ao aluno, a partir da interrupção da sua construção discursiva, movimentar-se de forma mantenedora, elaboradora ou reconstrutora em relação aos próprios pensamentos, funcionando assim em um nível metacognitivo.” Para que isso aconteça, temos que submeter o movimento do conhecimento em sala de aula a um repensar contínuo, seja diante da presença do outro que o interpele, ou pela antecipação de suas possíveis posições, etc., o que importa é “estar disponível” a diferentes possibilidades de responder à mesma, característicos da argumentação.” (DB/2015). Essa autorregulação, extraída do meu diário de bordo e socializada nesse ponto, ajuda-nos a autenticar a importância desse terceiro eixo da argumentação: a argumentação como agenciador didático. A que me refiro ao afirmar isso?*

Essencialmente, refiro-me à função metacognitiva auto-regulatória de monitoramento do pensamento e da aprendizagem, que, segundo De Chiaro e Aquino (2017), deve ser mobilizada também com base em um repensar contínuo pelo próprio docente. De acordo com Schön (*apud* CAMPOS; PESSOA, 1998, p. 197), *“a reflexão na ação está em relação direta com a ação presente, ou seja, o conhecimento na ação. Significa produzir uma pausa – para refletir- em meio à ação presente, um momento em que paramos para pensar, para reorganizar o que estamos fazendo, refletindo sobre a ação presente.”*

Enfim, torna-se essencial para processos de ensino/instrução e de aprendizagem que a argumentação transforme-se em instrumento de agenciamento do sistema didático, para que seja possível criar estratégias de ensino (SD), atividades-guia que permitam *“oferecer aos aprendizes tempos e espaços para que sejam implementadas situações didáticas próximas, tanto quanto flexíveis, das esferas de atividades nas quais a linguagem é usada na sociedade”* (DICKEL *et al*, 2016, p. 67), e que forneçam *“aos(às) alunos(as) os instrumentos necessários*

para progredir” e “as atividades comunicativas complexas que os alunos ainda não estão aptos a realizar de maneira autônoma [...]” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 53).

Nesse arranjo reflexivo e movida pela necessidade de empreender novas generalizações acerca da organização didática, ou seja, da elaboração de atividades/estratégias pedagógicas que possibilitassem “instruir” os(as) alunos(as) de tal forma que fossem capazes de colocar o conhecimento em ação, negociando e refletindo sobre ele, estabelecendo relações de sentidos, elaborando conceitos, bem como indo ao encontro das particularidades da argumentação em sala de aula, observadas por Leitão (2013), localizei o trabalho desenvolvido por Lima (2006).

Essa autora discute a trajetória do ensino escolar de linguagem no Brasil no decorrer dos anos e ajudou-me a perceber que as dificuldades/limitações observadas por mim, especialmente na esfera do ensino/instrução e da aprendizagem da produção textual, não eram fortuitas. Conforme Lima (2006), o primeiro e grande investimento no que diz respeito ao ensino da textualidade escrita ocorreu na área dos aspectos linguísticos (gramaticais), sendo que os resultados, para a produção textual, mostraram-se insatisfatórios. Nas décadas de 1980 e 1990, a autora destaca que, por mérito essencialmente da Teoria da Enunciação e das Teorias do Texto/Discurso (dentre as quais, situa-se a Linguística Textual), a abordagem deslocou-se para os fatores interacionais, chegando-se, em muitos casos, até a completa omissão dos aspectos gramaticais. Mesmo assim, os resultados das atividades de produção de texto permaneceram aquém do desejado.

Lima (2006) afirma ter constatado, quer na prática docente, quer na convivência social, que, para a maioria, a produção de discursos não é tanto um problema de linguagem como tal, mas, antes de mais nada, uma dificuldade de organização e estruturação das ideias por meio da linguagem. A conclusão evidente é que, portanto, “aprender a falar inclui aprender a pensar”. Para fundamentar a sua asserção, evoca L. S. Vigotski: “Para ‘descobrir’ a linguagem há que pensar” (VYGOTSKI, 1993, p. 105 *apud* LIMA, 2006, p.17). Ratificando tais considerações, Lima (2006, p.17) assinala:

Pensamos para falar e falamos para pensar. Não se trata simplesmente de acreditar na linguagem como uma mera expressão do pensamento, pois o pensamento não se expressa na palavra, mas se realiza nela. Trata-se de perceber que não pensamos sem a linguagem, nem falamos sem o pensamento. A própria vivência cotidiana não nos deixa dúvidas de que poderá haver uma grande distância entre o que pensamos e o que expressamos.

Ademais, Lima⁵⁵ aponta que, em verdade, o ensino da produção de textos não se baseia nem nos princípios científicos erigidos a partir do advento da Teoria da Enunciação e das Teorias do Texto/Discurso, nem em técnicas sistemáticas de operacionalização prática da atividade. Assim, apesar de todo o avanço teórico nessa área, a prática pedagógica continua à deriva, “sem remo e sem rumo”. Comprovou ainda que: o ensino da produção de texto com objetivos funcionais e interativos, sob o enfoque da textualidade, não costuma ocorrer desde o início do Ensino Fundamental, conforme recomendam as diretrizes pedagógicas em vigor⁵⁶; que a habilidade argumentativa⁵⁷, isto é, a capacidade de convencer o interlocutor por meio do raciocínio lógico, de repertório (e não de convencer a qualquer preço), “ainda não faz parte do repertório desses sujeitos que, quando muito, lograram *persuadir* (impor uma opinião não fundamentada) *sem argumentar*” (LIMA, 2006, p. 120).

Sobre essas considerações, a autora embasa a sua discussão acerca da “possibilidade de se ensinar a pensar, a questão da intervenção docente *versus* o espontaneísmo didático característico do período escolanovista ainda muito em voga em nossas escolas [...]”, e propõe a organização do planejamento docente baseado em três motivos básicos: “*o fornecimento de feedback objetivo, seguido da orientação técnica, a estratégia da produção interativa e a oportunidade de reelaboração do texto*” (LIMA, 2006, p.121). Tais sugestões corroboram o fluxograma da proposta de SD elaborado pelo Gepalfa, o qual tomamos como guia para a composição de nossas SD. Tais motivos também são contemplados pelo Grupo, especificamente, nos elementos pontuados na esfera dos “momentos imprescindíveis no desenvolvimento de uma sequência didática” e nas “situações didáticas de fundamental importância e que precisam ser realizadas nos diferentes momentos de estruturação da sequência didática” (DICKEL *et al*, 2016, p. 78 -79).

Enfim, a organização do planejamento docente tomando como princípio básico a atividade de pensamento apontado por Lima não difere do que o Gepalfa pressupõe em suas

⁵⁵ No período de setembro de 2001 a março de 2002, Lima (2006) desenvolveu uma pesquisa com um grupo de oitenta alunos da primeira série de graduação (curso de Matemática e Ciências Biológicas) em disciplinas afetas ao ensino de produção textual: Técnicas de Redação e Práticas de Leitura e Produção de Textos. O seu objetivo principal foi analisar, a partir dos dados gerados (*corpus* linguístico), o desempenho textual de seus alunos, enfocando a dimensão ideativa, cujos aspectos lógico-semânticos-cognitivos seriam analisados com base nos fatores de coerência (local e global), de informatividade e de intertextualidade, configurados nos discursos escritos realizados pelos sujeitos. Ademais, analisar as estratégias cognitivas de montagem da superestrutura e do plano conceitual do texto.

⁵⁶ “Para vários sujeitos, o ensino da produção de textos somente mereceu prioridade nas quatro últimas séries do Ensino Fundamental, e, para muitos deles, isso somente ocorreu no Ensino Médio, sob a premência do exame vestibular.” (LIMA, 2006, p.86).

⁵⁷ Ao tratar da capacidade argumentativa, a autora toma, como base, a concepção de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958) e Breton (1999).

asserções; pelo contrário, exigem igualmente um ensino investigativo e transformador de práticas sociais pautadas, imperiosamente, no processo dialógico; recobram a hipótese vigotskiana da ZDI, em que se considere o “diferencial” do que a criança pode fazer por si só e o que pode fazer com a ajuda do outro; frisam que o professor é o responsável por planejar e coordenar o processo de ensino, atualizando a potencialidade lógico-criativa para que seja capaz de interferir, consciente e concretamente, no processo de desenvolvimento de si próprio, de seus(as) alunos(as) e do mundo a sua volta.

Considerando a necessidade da elaboração de SD sobre gêneros textuais pertencentes à tipologia argumentativa, localizamos, em Leitão (2011, p.40), algumas sugestões didáticas específicas, que visam à promoção do “momentum” da argumentação em sala de aula. Segundo a autora, a argumentação pode ser trabalhada em dois tipos distintos de situações: “as planejadas e as espontâneas”. As situações planejadas dizem respeito à criação deliberada de situações de reflexão sobre tópicos curriculares, através do planejamento de atividades, cuja execução requeira engajamento dos estudantes na argumentação. Sugere como proposta didática para isso a realização de discussões em pequenos grupos, *role-plays*, simulações de fóruns e debates, entre outros. Nas situações espontâneas, chama nossa atenção para o surgimento da argumentação decorrente do imprevisto; para tanto, sugere ao professor a prontidão e a habilidade para identificar oportunidade de argumentação - “e efetivamente sustentá-las”.

Para sintetizar, Leitão (2011) reforça a importância de o professor transformar tópicos curriculares em tópicos de argumentação em sala de aula, independente do campo de conhecimento a que pertence e que, em princípio, podem ser apresentados aos(as) alunos(as) como temas debatíveis. Todavia, há de prestar-se atenção para os temas pertencentes ao domínio do conhecimento canônico, os quais devem ser apresentados como temas sobre os quais diferentes compreensões podem ser discutidas, visando ao estado atual do conhecimento-em-formação, ou espontâneo, do(a) aluno(a). Por último, destaca que o trabalho pedagógico envolvendo a argumentação em sala de aula deve estar atrelado ao desenvolvimento de ações discursivas de natureza pragmática, argumentativa e epistêmica, propositalmente realizadas.

Silva e De Chiaro (2018), ao abordarem a atuação do tutor por meio de determinadas ações discursivas, podem auxiliar na emergência e manutenção da argumentação dentro de uma metodologia do tipo ABP (Aprendizagem Baseada em Problemas), também no desenvolvimento crítico-reflexivo e indicadores de alfabetização expressos pelos(as) estudantes, apostando nessa metodologia como potencialmente argumentativa. Entretanto, comprovam a partir dos dados de pesquisa que, tanto para propiciar a emergência do debate como para auxiliar na promoção da aprendizagem, a referida potencialidade depende

essencialmente do manejo do tutor, através de ações discursivas específicas. Nas palavras das autoras:

Mediante a análise dos dados podemos concluir que a metodologia ABP, embora apresente uma organização pautada em princípios dialógicos, não é suficiente para engendrar movimentos argumentativos por si só. [...] Nesse sentido, o reflexo da preparação do tutor foi visto principalmente no modo como o debate se desdobrou entre os alunos do grupo A. Uma vez que ao criar situações propícias à argumentação, por meios de propósitos e ações típicas desse processo, percebemos a presença de importantes indicadores de construção de conhecimento, por exemplo, por meio dos indicadores de alfabetização científica expressos pelos alunos ao longo da resolução do problema. (SILVA; DE CHIARO, 2018, p.106)

Frente a isso, sinalizamos que as referidas sugestões didáticas, isto é, o trabalho prescrito e o representado que visam planificar, organizar e regular o trabalho que os sujeitos envolvidos no processo de ensino/instrução e aprendizagem devem realizar precisam estar em consonância com outra condição: o trabalho real (BRONCKART, 2006, p. 226). Afirmamos isso com base nas constatações de Silva e De Chiaro (2018), mas também no que vimos observando acerca de minha prática pedagógica, pelo menos no que se refere ao material produzido em 2015. O que se observa é que, em muitos momentos, ocorre um distanciamento entre o trabalho prescrito, o representado e o trabalho real, no sentido de que, nas interações ocorridas em aula, que, embora, eu, professora, tivesse um domínio considerável do planejamento, dos conteúdos a serem ensinados e dos objetivos a serem atingidos, assim como um conhecimento real das capacidades cognitivas dos meus(minhas) alunos(as), o trabalho real não atendeu ao prescrito e ao representado. Esses três domínios referentes ao trabalho desenvolvido não foram bem agenciados, fazendo com que as interações, como muito bem explicitado por De Chiaro e Aquino (2017), não se estabelecessem no plano metacognitivo.

Com isso, queremos ratificar a importância da consciência prático-reflexiva como constitutiva da identidade docente e de sua atuação pedagógica. Ademais, a necessária presença da argumentação como agenciador didático capacita o professor na gestão de suas aulas, na percepção das possíveis reações de seus(as) alunos(as) frente ao conjunto de ferramentas, metas, obstáculos que podem apresentar-se durante as aulas, no desenvolvimento concreto e efetivo de uma aula. Enfim, a argumentação como agenciador didático capacita o professor na pilotagem de seu projeto pedagógico predeterminado, ofertando a possibilidade de negociar permanentemente com as reações, os interesses e as motivações suas e de seus alunos, auxiliando na autorregulação e transformação do movimento de aprendizagem efetivado no processo pedagógico (BRONCKART, 2006).

Nesse contexto, vale recuperar as conclusões de Lima (2006), a qual ressalta a “necessidade de atribuir ao ensino das habilidades do pensamento o mesmo valor que têm outros ensinamentos primordiais” e de legitimar, através do agenciamento didático, a sensibilidade e as vozes dos participantes, as quais podem modificar o planejamento, transformar o ambiente e a maneira como a cognição é distribuída no desenrolar dos eventos, sem que se perca a finalidade de sua existência.

À guisa de finalização deste tópico, bem como inspirada pelas reflexões teórico-práticas dos estudiosos com quem dialogamos, queremos sintetizar para nosso(a) leitor(a), no que avançará a nossa pesquisa com relação ao que já foi postulado por nossos interlocutores. Propomos, em nossa pesquisa sobre a argumentação, a investigação da argumentação como conteúdo curricular, delineando ações em nível argumentativo para além do uso dessa capacidade linguística, visando à promoção de enlaces reais-imediatos a reais-abstratos; a investigação da argumentação como princípio epistêmico, inter-relacionando-a diretamente ao processo de elaboração conceitual, tomada de consciência e uso arbitrário dos conceitos em estudo, no âmbito do sistema didático; e a investigação da argumentação como agenciador didático, avançando nas proposições acerca de estratégias didáticas específicas para tratar de temas debatíveis e adentrando a sua funcionalidade como princípio constituinte do processo pedagógico.

Com isso, pretendemos responder de modo convincente à seguinte problemática: considerando a tessitura do sistema didático, em que se movimentam discursivamente professor, aluno(a) e conhecimento, que dimensões a argumentação assume no processo pedagógico, cuja intencionalidade é a elaboração de conceitos científicos?

2.5 Sintetizando...

Dentre os trabalhadores da palavra, alguns há, porém, que têm de lutar mais bravamente contra os rigores da fortuna: são os estudiosos e professores de linguagem, que empreendem uma luta, na maioria das vezes vã, para garantir a todos os herdeiros do Reino o uso pleno de sua herança – a linguagem. (LIMA, 2006, p.9)

O estudo teórico e a problematização acerca das dimensões que a argumentação pode assumir no movimento do processo de ensino/instrução e de aprendizagem, de forma mais pontual, **nas elaborações conceituais que os sujeitos edificam no curso das interações pedagógicas**, possibilitaram-nos considerar a ascensão da argumentação para a esfera do

processo pedagógico, definindo-se como um de seus princípios constitutivos. Consideramos isso, uma vez que as **situações didáticas serão intencionalmente agenciadas para prover as crianças de recursos linguísticos e discursivos próprios de textos de tipologia argumentativa, bem como transcender o uso de tais instrumentos, a ponto de transformá-los em um mecanismo de instrução e autoinstrução para sustentação da elaboração de conceitos,**

Desse modo, para que, nos tópicos que seguem, os de análise desta investigação-ação, possamos tocar em alguns pontos relacionados ao que mencionamos até então, principalmente, em relação às dimensões que a argumentação pode assumir na constituição do sistema didático, julgamos prudente, antes, sintetizar os conceitos com que estaremos dialogando.

O processo de ensino/instrução e de aprendizagem engajado em situações de argumentação tem sido pauta de discussão de estudiosos tanto do campo da Psicologia quanto da Linguística. Algo que nos chamou atenção é que algumas pesquisas em específico têm trazido, como base, o reconhecimento da importância da interação verbal para a ascensão ao novo, para a construção do conhecimento. Destacamos, nesse viés, a interação na perspectiva bakhtiniana, vista como um contributo para práticas sociais em uma dimensão dialógica, regada pelo estabelecimento de relações de sentido, relações entre duas vozes ou mais, na qual é possível responder, fazer réplica, buscar-lhes uma compreensão profunda ativo-responsiva.

Intrínseco a essa dimensão, descortina-se a argumentação sob nova perspectiva, ou seja, é concebida como uma possibilidade de promover a constituição da reflexão em nível metacognitivo, responsável por conduzir o aluno a um movimento de autorregulação do pensamento, pois, conforme Leitão, vincula-se diretamente às propriedades semiótico-discursivas que a caracterizam. Segundo a autora, a necessidade de responder à oposição desencadeia, fundamentalmente, mecanismos “cognitivo-discursivos” essenciais à aprendizagem e ao exercício do pensamento reflexivo. Esses mecanismos permitem ao sujeito eleger o seu próprio pensamento como objeto de atenção e refletir sobre ele, bem como avaliar e eventualmente alterar afirmações realizadas.

Pontecorvo *et al* (2005) testificam o ponto de vista de Leitão discorrendo que as atividades discursivas (produção de um debate vivo) são um instrumento poderoso para o desenvolvimento de capacidades metalinguísticas e metacognitivas. Todavia, ressaltam que levar ao desenvolvimento e à automatização de mecanismos de controle e de metaconhecimento permanece sendo, assim, uma função importante da aprendizagem escolar. Isso corrobora o que Vigotski afirma acerca da tomada de consciência, ou seja, que ela só é alcançada através dos conceitos científicos, pois eles transformam gradualmente a estrutura dos conceitos

espontâneos da criança, contribuindo para que sejam organizados dentro de um sistema de conceitos, o que possibilita à criança a elevação de seu nível de pensamento.

Ao estudar o surgimento do conceito e de suas condições funcionais de formação, Vigotski (2009, p. 226) destaca que ele surge “quando uma série de atributos abstraídos torna a sintetizar-se, e quando a síntese abstrata assim obtida se torna forma basilar de pensamento com o qual a criança percebe e toma conhecimento da realidade que a cerca”, das relações afetivo-cognitivas que estabelece com dada situação. Ademais, defende que a existência desse é impossível sem palavras: o pensamento em conceitos é impraticável fora do pensamento verbal.

Ele toma o conceito relacionado a um ou outro problema ou dificuldade que surge no pensamento, visando à compreensão ou à comunicação, ao cumprimento dessa ou daquela tarefa, dessa ou daquela instrução que não pode ser levada à prática sem a formação do conceito (...) (VIGOTSKY, 2009, p. 154-155)

Conforme o autor, em uma mesma criança, encontram-se conceitos espontâneos e conceitos científicos, de forma que não se pode separar os conhecimentos construídos na escola daqueles que são desenvolvidos em casa ou em situações concretas. O que merece ser considerado é que tais conceitos desenvolvem-se em sentidos inversos desde o princípio, mas, no curso do seu desenvolvimento, movem-se um em direção ao outro. Os conceitos espontâneos abrem caminho para os conceitos científicos e o seu desenvolvimento é descendente, enquanto os conceitos científicos fornecem estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos da criança em direção à consciência e à utilização deliberada, arbitrária. Todavia, tal processo pode ser viabilizado precisamente com auxílio de problemas propostos, de necessidades que surgem e são estimuladas.

Situada nessa perspectiva, Lima (2006) destaca o importante e decisivo papel da linguagem, precisamente, a sua capacidade de servir como instrumento do pensar, afirmando que atividade de pensar é uma necessidade básica de aprendizagem, bem como uma estratégia didática eficaz para o desenvolvimento e a construção do conhecimento. Em consonância com esse posicionamento, Dickel *et al* (2016) afirmam que os(as) estudantes necessitam aprender a pensar sobre o próprio processo de construção do conhecimento e que cabe ao(a) professor(a), por ser esse um processo possível no âmbito escolar, traçar estratégias para que os alunos coloquem-se como protagonistas de seu próprio saber. Para tanto, as autoras frisam que, além dos conteúdos a serem ensinados, é preciso planejar como ensinar o aluno a fazer a autorregulação.

No intuito de fundamentar esse viés, trazemos Vigotski, o qual ratifica o papel da instrução escolar na conscientização do processo mental por parte da criança, afirmando que

(...) o ensino é uma das fontes de desenvolvimento dos conceitos infantis e uma potente força balizadora deste processo. [...] instrução constitui durante a idade escolar um fator decisivo, determinante de todo o destino do desenvolvimento intelectual da criança, inclusive o desenvolvimento de seus conceitos. (VIGOTSKI, 2009, p. 195)

Um ponto em comum abordado por esses pesquisadores acerca do ensino e desenvolvimento e relacionado à elaboração de conceitos diz respeito à interação entre alunos(as) e entre alunos(as) e professor(a). Mas não se trata de qualquer interação. Pontecorvo *et al* (2005) indicam uma situação específica de interação social em sala de aula, definida como discussão, a qual pode comportar processos linguísticos e sociocognitivos, sobremaneira, relevantes para a aquisição de novas estratégias e de conhecimentos mais complexos. É pela prática da discussão que se manifesta e articula o ato de raciocinar.

Diante disso, defendemos que o processo de ensino/instrução e de aprendizagem da língua (produção textual) ascenderá significativamente se for inserido em um movimento de interação entre sujeitos, em que, por meio de atividades discursivas, possam manifestar-se diferentes vozes e formas de linguagem. Enfim, se houver a promoção de um espaço, no qual o aluno perceba-se como sujeito do processo, em situações reais de comunicação, dialogando com contextos histórico-culturais, diálogos que ocorrem pela mediação da linguagem, através da produção de textos, viabilizada pelo desenvolvimento de sequências didáticas.

Acreditamos que essa modalidade didática coloca tanto o(a) aluno(a) quanto o(a) professor(a) na posição de pesquisadores, favorecendo a investigação sobre os objetos de conhecimento sob diferentes níveis de complexidade, viabilizando a exploração das aptidões requeridas dos aprendizes para a sua ação languageira, isto é, para adaptarem-se às características do contexto e do referente; mobilizar modelos discursivos; dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas; buscar o domínio da linguagem como atividade discursiva e cognitiva, elaborando a construção de significados e sentidos através da ação do pensamento lógico e estratégias cognitivas que interferem na qualificação da atividade verbal e elaboração de conceitos. Finalmente, consideramos que ela possibilita capacitar o(a) aluno(a) e o(a) professor(a) à tomada de consciência do que fazem, como se faz e para que se faz, sendo, desse modo, sujeitos do seu próprio saber.

Desdobra-se das apreensões expostas até o momento um conjunto de indagações precioso para a nossa reflexão, especificamente, no âmbito das dimensões que a argumentação

assume na constituição do sistema didático, especificamente, quando o mecanismo dialógico-discursivo de instrução e autoinstrução sustenta o movimento de elaboração conceitual, isto é, o movimento da argumentação no processo pedagógico sob três vieses - como princípio epistemológico, como conteúdo curricular e como agenciador didático.

- **Na dimensão de objeto de conhecimento, como se dá a tessitura da capacidade discursiva posta em ação?**
- **Na dimensão de princípio epistêmico, como se processa a autorregulação do conhecimento em investigação?**
- **Na dimensão de agenciador didático, como são prescritas, organizam-se e manifestam-se as formas de intervenção do professor?**

Guiadas por tais questionamentos e pela hipótese de que a argumentação como constitutiva do processo pedagógico atua reciprocamente na configuração do sistema didático e, portanto, contribui de forma sistemática nas apropriações das crianças, dando sustentação à elaboração conceitual, ainda podemos indagar?

- **Olhando para a argumentação como um princípio constitutivo do processo pedagógico, mobilizada pela palavra em ação - responsável por significar, generalizar, inter-relacionar conhecimentos, em que nível dá-se a elaboração dos conhecimentos postos em ação pelas crianças?** Os conceitos localizam-se no plano espontâneo e automático? A relação dá-se a partir da enumeração de certos traços imediatos dos objetos ou daquelas situações concretas nas quais eles encontram-se incluídos? A criança demonstra ter capacidade para um estabelecimento intencional e arbitrário dos conceitos (ou, embora compreenda as causas e as relações mais simples, não tem consciência dessa compreensão), localizando-se os conceitos no plano intencional, arbitrário e científico? A operação dá-se pela relação do objeto dado a uma categoria determinada ou de introdução deste em um determinado sistema de conceitos?

As questões expostas compõem a nossa matriz analítica e serão mais profundamente retomadas nos capítulos que seguem mediante a exploração do material produzido no processo de investigação-ação. Contudo, em um esforço em direção a uma primeira síntese, poderemos indicar algumas proposições importantes que contribuirão para posterior análise.

1. Ao tratar do campo da educação, tornou-se importante considerar a argumentação não apenas no âmbito do conteúdo e da metodologia, mas da constituição do sistema didático.

Afirmamos isso, pois percebemos, no decorrer de nossa investigação-ação, que o processo de elaboração conceitual no ambiente sala de aula dava-se para além da tríade (professor, aluno, conhecimento), visto que contemplava um **espiral circular produtivo**, do qual fazia parte o professor, o aluno e o conhecimento, assim como o planejamento didático (conhecimentos teóricos, objetivos, intervenções, atividades), a organização da sala de aula (individual, grupal), a cognição distribuída (combinação das ferramentas, metas e ambiente), as vivências (afeto-cognição). Tem-se a presença da argumentação no triângulo didático, mas também a sua inter-relação com um conjunto de outros elementos que compunham o sistema didático, fazendo emergir no movimento do processo pedagógico a sua real intencionalidade: produzir, transmitir, transcender conhecimentos.

2. Torna-se essencial que, nesse movimento, seja contemplado o trabalho com a argumentação, explorando os diferentes níveis de capacidade linguística, não de forma unidimensional e fragmentada, mas a partir da tessitura entre os níveis, proporcionado a mobilização dos esquemas de determinado gênero que se fundam em uma ação de linguagem situada, consciente e arbitrária.
3. É fundamental que as estratégias de ensino foquem intervenções, no ambiente de sala de aula, promotoras da ascensão dos sujeitos a uma melhor mestria do conhecimento acerca do objeto em estudo. Entre elas, estratégias que incorporem atividades de autorreflexão, a saber: - tornar a própria produção do aluno objeto de análise; - desenvolver pesquisas sobre o objeto em estudo/analísado, buscando novas formas de explicitá-lo e colocá-lo em ação; - elaborar/emitir *feedback* objetivo, conforme legenda investigativa constituída a partir das necessidades de aprendizagens; - promover a elaboração, revisão, reelaboração de conceitos em atividades individuais e coletivas; - instigar a refacção textual em partes, após cada objeto/conteúdo investigado; - mobilizar a análise e *feedback* objetivo do todo trabalhado na sequência didática, findando na elaboração da produção final.
4. Considerar, como principal atividade-guia no movimento do processo, o estabelecimento de relação entre o que se sabe e o que ainda se precisa tornar conhecido (inter-relação entre conceito espontâneo e científico) faculta intervenções planejadas com vistas à produção de novos conhecimentos.
5. Promover momentos de interação, constituídos de atividades discursivas, permitindo descobrir que um interlocutor mais exigente é importante, pois aquele que não está satisfeito, que se opõe aos outros, propondo-lhes objeções, perguntas, delimitações, contra-argumentações, acaba por motivar o grupo a extrapolar o dado, a procurar asserções mais aceitáveis, explicações mais bem fundamentadas, a ampliar a sua medida de generalidade.

6. É possível primar por um ambiente, em sala de aula, onde os envolvidos no processo sejam instigados a (re)elaborar os seus conhecimentos, utilizando o jogo dialógico da argumentação, inter-relação entre argumento e contra-argumento, uma vez que é nesse âmbito que se estará atuando com o conhecimento, conforme Rodrigues (2006, 2017,2018), em nível metacognitivo.
7. A palavra ocupa um lugar de destaque no movimento pedagógico por, essencialmente, instituir-se como motor do processo de elaboração conceitual, isto é, como ferramenta embutida na ação que dá origem ao significado como tal, por possibilitar a criança interiorizar linguagem e desenvolver funções mentais superiores para as quais a linguagem serve como uma base. Nessa conjuntura, que o texto seja considerado também como uma ação cognitiva e social: cognitiva, pois aquele que o produz, implicitamente/explicitamente, estabelece relações de sentido com/sobre o interlocutor, a situação de interação, as (possíveis) proposições do interlocutor, o gênero de texto a ser produzido, desenvolve atividades de planejamento – estratégias que implicam a “existência de um objetivo e a consciência de que este objetivo existe”, um autocontrole sobre as suas próprias ações; social, visto que as condições de produção do texto envolvem o contexto histórico e social em que se dá o ato linguístico e o contexto imediato, o que a caracteriza como uma atividade que, na concepção de Leontiev (1984), é considerada como uma estrutura de comportamento orientada por motivos que estão contidos nas condições de interação social. Para Bronckart (2007, p.39), essa atividade pode ser decomposta em ações que apresentam um duplo estatuto: primeiro, como uma “parte” da atividade social atribuída a um ser humano particular e, segundo, como um conjunto de representações elaboradas por esse indivíduo sobre a sua participação na atividade, representações que o constituem em um agente, consciente de seu fazer e de suas capacidades de fazer.
8. A instrução escolar tem a função de garantir a efetivação da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos por meio do conhecimento científico e situações intencionalmente planejadas para que isso aconteça, uma vez que instruir implica uma transmissão intencional de conhecimento, uma atividade-guia, que gera desenvolvimento, que desperta na criança uma série de processos de desenvolvimento interno. “Desperta” no sentido de que a incita à vida, põe em movimento, dá partida a esses processos. Não obstante, por pressupor a atividade autônoma da criança, mesmo que orientada por adultos ou colegas, exige a participação ativa da criança no sentido de apropriação dos produtos da cultura e da experiência humana.

9. Por fim, busca-se perceber a tessitura desse movimento denominado por nós como espiral circular produtivo, que requer um docente que tenha, como destaca Lima (2006, p.161), “previamente desenvolvido em si próprio uma consciência inovadora pautada num modo de atuar tanto criativo quanto lógico” e marque a sua identidade docente como professor-pesquisador embebido pela “racionalidade prático-reflexiva” (DICKEL *et al*, 2009).

4 ANÁLISE EXPLORATÓRIA: A FORMULAÇÃO DA TESE

Antes de iniciar a exposição da análise, arretando a presença da argumentação no processo de ensino/instrução e aprendizagem, na constituição do sistema didático, é importante acordar com o leitor o porquê da seleção de determinados materiais e não de outros, o que será observado em cada evento, especificamente, neste bloco de análise. De todo o trabalho desenvolvido em 2015, com a SD Carta de Reclamação, algumas atividades mostraram-se pertinentes a uma investigação mais profunda e, sob nosso olhar, configuraram-se como ações de linguagem mais capazes do que outras para explorar com propriedade o nosso problema de pesquisa. Em virtude disso, teremos, neste bloco analítico, um mapa composto por seis eventos.

Os eventos são constituídos e explorados com base em cenas de videogravações e atividades desenvolvidas durante a aplicação da sequência didática. Seguindo Gomes *et al* (2017), como já visto, o mapa de eventos é uma forma de referir-se a uma série de atividades de ensino-aprendizagem inter-relacionadas, mas distintas, usualmente organizadas em torno de um tema ou tópico específico, no nosso caso, de um objeto de ensino: o gênero textual carta de reclamação.

A estrutura do texto que segue envolve a exposição sintética do mapa de eventos em pauta, o qual possibilita ao leitor visualizar o conjunto de eventos selecionados para análise, o período em que ocorreu, a ação desenvolvida (evento), quem são os interactantes, as estratégias didáticas selecionadas, como se configura o material de análise e o seu código identificador. O processo analítico toma, como eixo norteador, cenas da sequência interativa dos eventos selecionados, nas quais buscamos observar o movimento da argumentação no processo pedagógico sob três vieses: como conteúdo curricular, agenciador didático e princípio epistêmico, problematizando a sua incidência e atuação no processo de elaboração conceitual tanto da professora quanto das crianças. Entretanto, nesse primeiro bloco analítico, isso é feito a partir de uma análise exploratória do *corpus* selecionado para investigação-ação com base nos objetivos específicos apresentados na Tabela 2 (dois). Nela, também se encontram, organizados por objetivo, os materiais que são explorados e as categorias que remetem à análise realizada.

Tabela 2 – Objetivos específicos: análise ciclo 1

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	MATERIAIS DE ANÁLISE	MÉTODO DE ANÁLISE
d) Explorar a tessitura conceitual frente à emergência da argumentação no processo pedagógico, observando o movimento da professora-pesquisadora e o potencial analítico do material produzido em campo;	- sequências interativas; - produções escritas; - mapa das descobertas;	Exploratória
e) Investigar o potencial interpretativo da Teoria Histórico-Cultural, da Teoria da Argumentação na dimensão epistêmica e da Didática para a compreensão da argumentação no agenciamento do sistema didático, fundamentalmente, da tríade professora – aluno(a) – conhecimento.		Exploratória

Para atender aos objetivos específicos, são apresentadas, junto dos trechos interativos (denominados como Sequências Interativas Simplificadas - SIS), algumas produções escritas das crianças, especificamente, os registros correspondentes aos conhecimentos expostos por elas sobre os conteúdos investigados em distintos momentos e situações (principalmente no mapa das descobertas e na ficha de autorregulação).

O conjunto de eventos que segue foi selecionado dentre as atividades que melhor ilustram o movimento da aprendizagem, de inter-relação entre conceitos espontâneos e científicos e de tomada de consciência acerca do conceito estudado. As ações evidenciadas compõem o espiral que, como num circular produtivo, integram o movimento centrípeto e centrífugo do conhecimento, na esfera do processo pedagógico (totalidade), produzido pela cognição distribuída, situada na tríade professora-aluno(a)- conhecimento, constituinte do sistema didático.

Quadro 3- Mapa de eventos selecionados do material produzido na SD Carta de Reclamação.

Período	Evento	Interac- tantes	Estratégias	Material de análise	Código identificador
01/09/15 a 02/12/15	Mapa das descobertas (MD)	Pp. e A.	Elaboração individual do que se sabe sobre o gênero carta, através do “Minuto do Pensamento” e registro no “Mapa”, com vistas a documentar os conhecimentos	Produção escrita e Sequência Interativa	I 14- RI MD I 16- RI MD e Q 4-SI

			espontâneos e científicos produzidos pelas crianças durante o desenvolvimento da SD.		
01/09/15 a 02/12/15	Mural das aprendizagens	Pp. e A.	Socialização coletiva sobre os conhecimentos registrados no “Mapa” e ou construídos durante as aulas. Registro dessas verbalizações no “Mural das Aprendizagens” da turma, objetivando a retomada, revisão e síntese dos conteúdos investigados.	Sequência Interativa	Q 5-SI
22/09/2015	Análise textual	Pp. e A.A.	Exercício, em duplas, de compreensão e interpretação de uma carta de reclamação, visando ao reconhecimento e funcionalidade das propriedades do gênero.	Sequência Interativa	Q 6-SI
29/09/2015	Púlpito	Pp. e A.	Expressão oral individual, através da tarefa púlpito, tencionando levar o aluno a perceber o texto em investigação imerso em situações reais de comunicação.	Sequência Interativa E Produção Escrita	Q 7-SI I 19- RI PP
27/10/15 a 02/12/15	Ficha de autorregulação (FA)	Pp. e A.	Análise e refacção da produção escrita inicial realizada com base na “Ficha de Autorregulação”, no intuito de promover ações de linguagem que permitam a regulação do conhecimento elaborado e materializado em texto, bem como das propriedades do gênero e da língua investigadas. Autorregulação da aprendizagem.	Produção escrita E Sequência Interativa	I 20- RI PP e FA I 21- RI PP I 22- RI FA I 23- RI PP I 24- RI FA I 25- RI PP I 26- RI FA I 27- RI PF E Q 8-SIS Q 9-SIS Q 10-SIS Q 11-SIS Q 12-SIS Q 13-SIS Q 14-SIS
02/12/2015	Produção inicial e final (PP e PF)	A.	Realização da tarefa de produção escrita (final) da carta de reclamação, utilizando os conhecimentos elaborado durante a SD e registrados no “Mapa das Descobertas”, “Ficha de Autorregulação” e “Mural das Aprendizagens”, visando	Produção escrita	I 30 – RIPP e PF I 31 – RI PP e PF I 32 – RI PP e PF

			promover momento individual de sistematização dos conhecimentos e culminância da S.D. considerando que: os saberes construídos sejam expostos a si e a outros sujeitos (envio da carta de reclamação ao seu destinatário).		
--	--	--	--	--	--

Legenda: Pp. = Professora-pesquisadora; A. = Aluno; RI = Registro Individual; SI = Sequência Interativa; MD = Mapa das Descobertas; FA = Ficha de Autorregulação; PP = Primeira Produção; PF = Produção Final; SIS = Sequência Interativa Simplificada; Q= Quadro; I= Imagem

Fonte: Sistematização da pesquisadora.

As informações do Quadro 3 (três) apresentam seis eventos que, inter-relacionados, ajudam na percepção de relações de sentido que são estabelecidas no ambiente sala de aula, bem como na compreensão do processo de ensino-aprendizagem edificado nesse movimento. Seguindo essa dinâmica, informamos ao nosso(a) leitor(a) que esse bloco analítico compõe-se de seis tópicos, os quais, em uma lógica progressiva (cf. desenvolvimento cronológico da SD), abordam as apropriações conceituais das crianças considerando o movimento dos conhecimentos acionados pelos elementos que compõem o sistema didático e a presença da argumentação nesse processo.

Assim, como exposto em nossos objetivos, focalizaremos, de imediato, a nossa observação no que consideramos, com base na tessitura teórica, o motor do processo de elaboração conceitual: a palavra. Em continuidade, adensamos a análise guiadas pelas relações de afeto-cognição e construção de sentidos advinda dessa unidade, permeando os processos cognitivos que transcendem o indivíduo. A partir desse tecido de muitas vozes, discutimos sobre tais construções, sejam elas instituídas pelo conhecimento exposto e/ ou problematizado. Não obstante, seguindo o movimento de generalizações, abordamos as possibilidades de aprendizagens, especificamente, as edificadas sob condições do jogo argumentativo. Por fim, pontuamos os conceitos sistematizados e institucionalizados, bem como o papel da escrita na construção da consciência e uso arbitrário dos conceitos.

4.1 “Carta é um papel com uma escrita dentro”: da unidade da palavra à construção de sentidos

O “mapa das descobertas”, que dá nome ao primeiro evento, foi criado na perspectiva de ser um espaço específico para que os alunos pudessem registrar, documentar todo o processo

de trabalho, suas aprendizagens e, para mim, um instrumento de acompanhamento individual do conhecimento de cada criança, bem como de observação dos níveis de generalização conceitual produzidos sobre o objeto de estudo, constituindo-se como uma estratégia válida para auxiliar na percepção da zona de desenvolvimento real (ZDR) em cada sessão desenvolvida.

Vigotski (2004, p.32 *apud* PRESTES 2010, p. 173) explica que

a criança tornar-se-á capaz de realizar de forma independente, amanhã, aquilo que, hoje, ela sabe fazer com a colaboração e a orientação. Isso significa que, quando verificamos as possibilidades da criança ao longo de um trabalho em colaboração, determinamos com isso também o campo das funções intelectuais em amadurecimento; as funções que estão em estágio iminente de desenvolvimento devem dar frutos e, conseqüentemente, transferirem-se para o nível de desenvolvimento mental real da criança.

Em síntese, evidencia que as atividades realizadas pela criança em colaboração criam possibilidades para o desenvolvimento, sendo que “a aprendizagem dos conceitos científicos pode efetivamente desempenhar um papel imenso e decisivo em todo o desenvolvimento intelectual da criança” (VIGOTSKI, 2009, p.351-352)

Vejamos a seguir uma cena da sequência interativa que reconstrói o momento em que eu proponho à turma as tarefas “Minuto do Pensamento” e registro dos conhecimentos no “Mapa das Descobertas”. Mas, antes disso, torna-se necessário deixar claro para o leitor como está exposta/organizada a cena a que nos referimos, assim como as demais que compõem essa análise exploratória.

Baseadas em nosso propósito de, investigar o movimento da argumentação no processo pedagógico sob três vieses - como princípio epistemológico, como conteúdo curricular e como “agenciador” didático -, problematizando a sua incidência e atuação no processo de elaboração conceitual tanto da professora quanto das crianças, fez-se conveniente organizarmos um quadro no qual pudessem ser visualizados, conforme fôssemos expondo a transcrição da sequência interativa, alguns comentários explicativos e/ ou indicação do foco de análise. A nossa expectativa com a inserção desses comentários é facilitar o processo de observação do mecanismo dialógico discursivo de instrução e autoinstrução já nessa esfera de apresentação dos dados, isto é, explicitar se as manifestações linguísticas, sejam elas feitas pelos alunos ou pela professora, comportam propriedades do discurso argumentativo. Em síntese, trazer às claras como fui apreendendo a presença da argumentação como princípio constituinte do processo pedagógico.

Quadro 4 – Sequência Interativa (SI)

<p>Minuto de pensamento: O que é carta? Atividade com o grande grupo - retomada do trabalho já desenvolvido sobre gêneros textuais em outras aulas; proposição da investigação sobre gênero Carta; delineamento de objetivos de aprendizagem; atividade individual -</p>		
Linha	Interactantes	Ações discursivas
1.	Professora: A atividade agora é escrever no mapa das descobertas o que vocês sabem sobre o texto que vamos começar a investigar... qual é o texto?	Estimulou os alunos a escreverem sobre o que sabem. Questionou sobre qual é o objeto investigado.
2.	Alguns alunos: Carta.	Respondeu a pergunta do Pp. nomeando o gênero.
3.	Professora: Vai registrar tudo o que pensou sobre carta, o que é uma carta, para que ela serve.	Estimulou os alunos a pensar sobre o objeto em estudo, fazendo perguntas direcionadas.
4.	Clark: Ôôôh profe, a gente vai ter que escrever alí, tipo, o que a gente sabe sobre carta?	Formulou uma dúvida, buscou confirmação através de pergunta.
5.	Professora: Isso. Vamos supor que eu tenha colocado RECEITA CULINÁRIA ((professora escreve no quadro o nome do gênero)), durante um minuto, até descer toda a areia aqui da ampulheta, vocês vão ficar pensando, puxar da mente de vocês tudo o que vocês lembrarem sobre Receita Culinária, tudo o que vocês sabem sobre Receitas Culinárias, só no pensamento, pode fechar os olhos, baixar a cabeça.	Confirmação do raciocínio do aluno – uso do exemplo para reexplicar atividade.
6.	Alguns alunos: Dá pra fazer?	
7.	Professora: Não, estou dando um exemplo. Tá, pode fechar os olhos, baixar a cabeça e pensar: o que eu sei sobre Receita Culinária? Para que ela serve? Ah!! Quando eu penso em Receita Culinária, eu penso em? ...	Desafiou os alunos a exercitarem a atividade envolvendo objeto/conteúdo já estudado.
8.	Wendy: Comida.	Apresentou conhecimento específico sobre o objeto.
9.	Professora: Comida, o que mais?	Estimulou os alunos a complementar o conhecimento dos colegas, através de pergunta.
10.	Clark: Modo de fazer a comida.	Apresentou conhecimento específico sobre o objeto.
11.	Professora: Modo de fazer a comida.	Confirmou exposição, através da repetição da fala do aluno.
12.	Melody: Ingredientes.	Apresentou conhecimento específico sobre o objeto.
13.	Professora: Ingredientes.	Confirmou exposição, através da repetição da fala do aluno.
14.	Sophie: Quantidades.	Apresentou conhecimento específico sobre o objeto.
15.	Professora: Quantidades.	Confirmou exposição, através da repetição da fala do aluno.
16.	Harry: Modo de preparo	Apresentou conhecimento específico sobre o objeto.
17.	Professora: Modo de preparo.	Confirmou exposição, através da repetição da fala do aluno.
18.	Clark: Dicas.	Apresentou conhecimento específico sobre o objeto.

19.	Professora: Dicas.	Confirmou exposição, através da repetição da fala do aluno.
20.	Melody: Ilustração.	Apresentou conhecimento específico sobre o objeto.
21.	Professora: Ilustração.	Confirmou exposição, através da repetição da fala do aluno.
22.	Alguns alunos: Nome da receita	Apresentou conhecimento específico sobre o objeto.
23.	Professora: Nome da receita ((cada vez que a professora repete o que a criança diz, vai enumerando nos dedos da mão, instigando pela exposição de mais conhecimentos)) OLHA QUANTO COISA VOCÊS SABEM SOBRE RECEITAS! Ok, então, agora durante um minuto, vocês vão fazer o exercício de pensar sobre a palavra que a prô Camila vai colocar aqui no quadro. Quando terminou a areia, cada um vai pegar o seu mapinha das descobertas para fazer o que com esse pensamento?	Apresentou conhecimento específico sobre objeto. Instiga os alunos a pensarem sobre conhecimentos específicos acerca do gênero em estudo no momento e colocá-los no papel (objetivo da atividade proposta)
24.	Alguns alunos: Escrever	Apresentaram entendimento do que fazer na atividade.
25.	Professora: Escrever.	Confirmou exposição, através da repetição da fala do aluno.
26.	Melody: Registrar	Apresentou entendimento do que fazer na atividade, utilizando uma generalização do termo usado por alguns colegas.
27.	Professora: Registrar	Confirmou exposição, através da repetição da fala do aluno.

Fonte: VAGG / VAGG02/15 - 01/09/2015 - 08/09/2015

Interações como as descritas ocorriam com certa regularidade durante a SD, sempre que investigado um elemento novo/objeto de conhecimento sobre o gênero Carta de Reclamação, era possibilitado às crianças, de forma individual, registrar os novos conhecimentos no seu Mapa das Descobertas. As formas de intervenção da professora-pesquisadora, nessa modalidade de atividade, buscavam-se de exemplos de trabalhos já desenvolvidos em outras sequências, como o caso do gênero Receita Culinária, ou seja, buscava ativar nas crianças formas de raciocínio já adotadas em outros momentos, a da comparação. Na observação desse quadro, é possível constatar que a interação verbal circunda em um plano cognitivo e as ações de linguagem, na tríade pergunta/ responde/confirma e ou na exposição de conhecimentos.

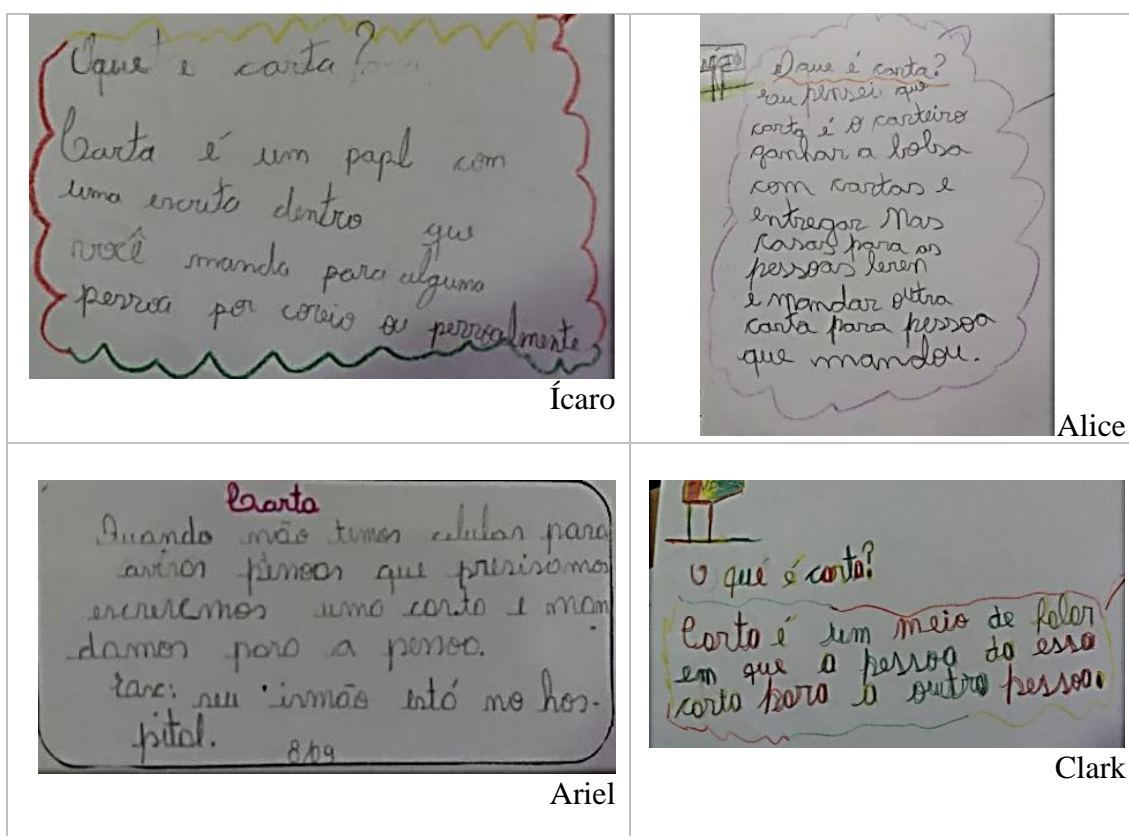
Ao classificarmos tal nível da interação no plano cognitivo, queremos diferenciar a relação existente entre cognição e metacognição. Rodrigues (2006) considera que, quando se fala do esforço cognitivo, está se referindo ao funcionamento intelectual da mente humana, caracterizado pela linguagem, memória, compreensão, pensamento, entre outros. Todavia, o termo metacognição, de modo geral, tem sido definido como a compreensão do indivíduo sobre esse seu funcionamento intelectual, sobre seus processos cognitivos. E é nessa esfera que advém uma terminologia específica, respectivamente, metalinguagem, metamemória,

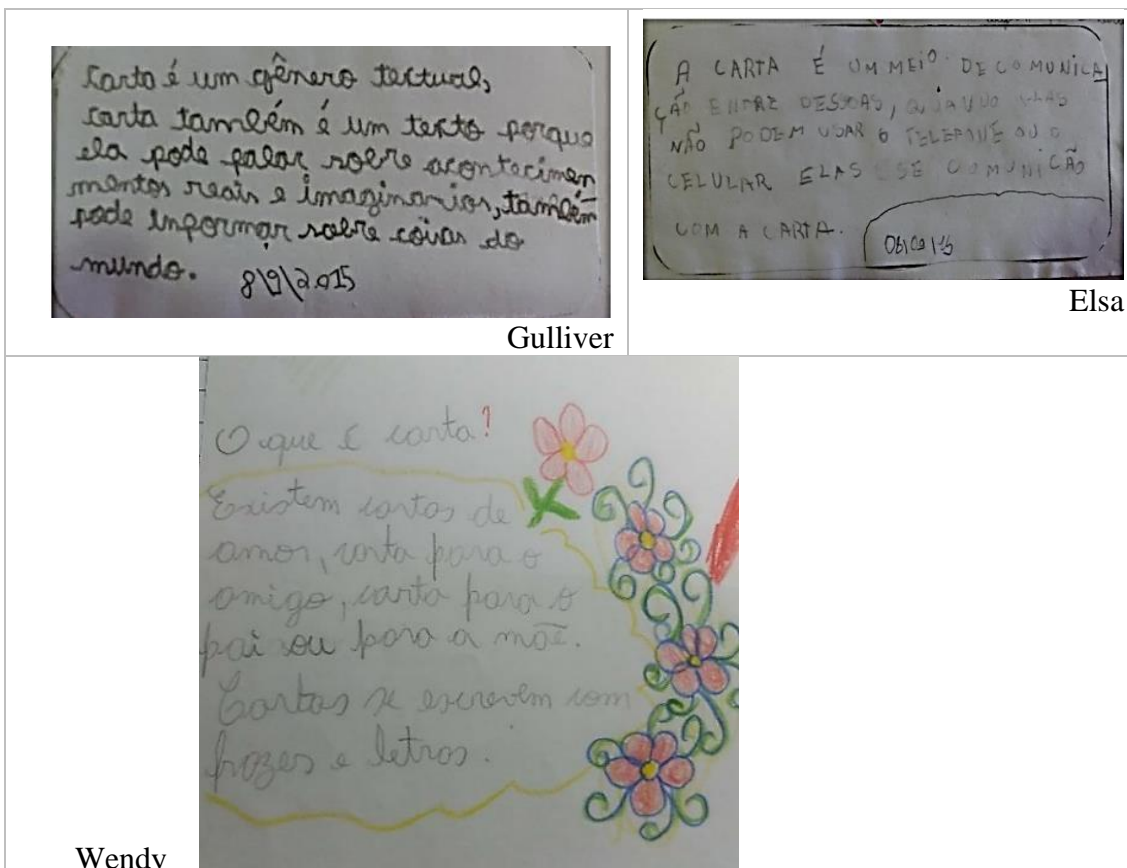
metacompreensão, metapensamento, considerando o foco de nossa investigação, podemos acrescer o uso do termo metaconceitual.

Posicionando o foco de nossa pesquisa, podemos afirmar que, ao analisar o processo de elaboração conceitual, no curso do desenvolvimento de uma SD, a qual envolve a interação entre crianças/crianças e crianças/professora, bem como a combinação de ferramentas, metas e ambiente, o enfoque recai sobre a metacognição, isto é, ao localizar o desenvolvimento dessa função de autorregulação, estaremos mais próximos de compreender o movimento da tomada de consciência das crianças acerca dos próprios processos de aprendizagem, assim como do uso arbitrário dos conceitos.

Seguindo essa perspectiva, convido o(a) leitor(a) a voltar o seu olhar para o primeiro registro das crianças documentado no mapa das descobertas (conhecimentos registrados no mapa dia 08/09):

Imagem 10 – Registro Individual Mapa das Descobertas (RI MD)





Gulliver

Elsa

Wendy

Fonte: RI MD/2015

Conforme Vigotski (2009, p. 317), a “passagem da linguagem interior abreviada no máximo grau, da linguagem para si, para a linguagem escrita desenvolvida no grau máximo, linguagem para o outro, requer da criança operações sumamente complexas de construção arbitrária do tecido semântico”. Enfim, o exercício de registrar por escrito está associado à arbitrariedade, ao grau mais alto de consciência, visto que, conforme o autor, a escrita orienta a consciência e a intenção, levando a criança a agir de modo mais intelectual e a nós, pesquisadores, a compreender a sua ascensão conceitual – o seu processo de aprendizagem.

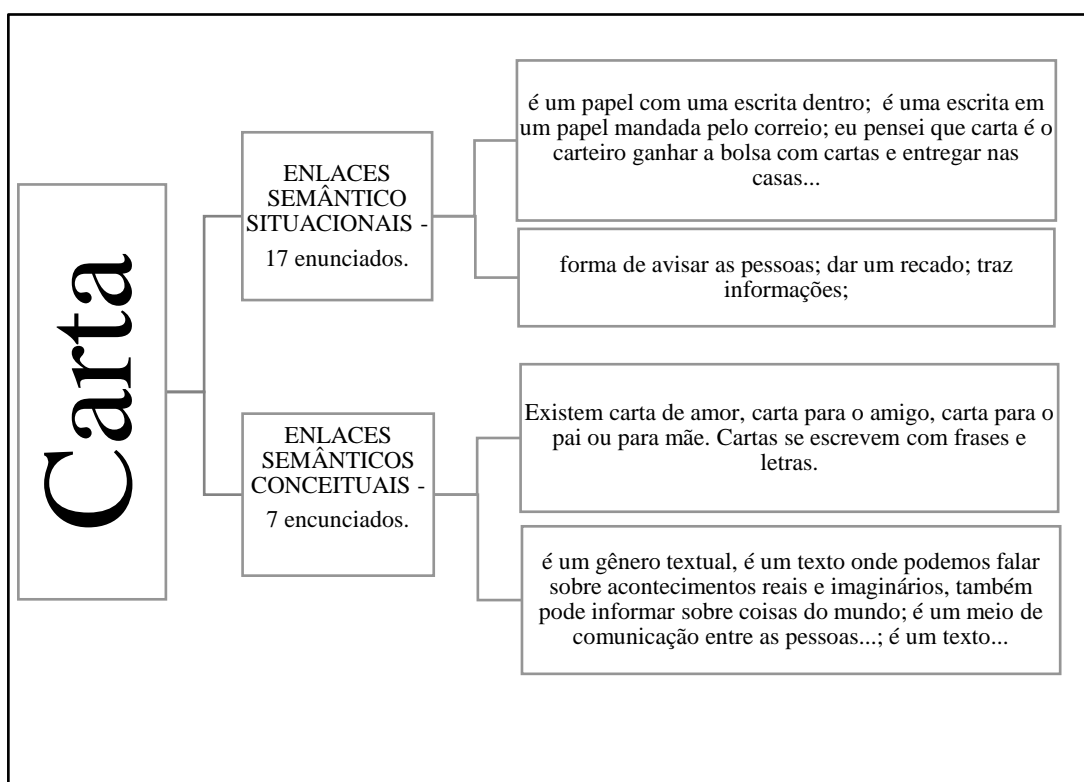
Inspirada na escola russa, Lima (1996) destaca que o pensamento não coincide diretamente com a expressão verbal, nem se constitui por unidades separadas como sucede à linguagem, ou seja, “o pensamento não se exprime na palavra mas se realiza nela” (VIGOTSKI, 2009, p. 409). Neste sentido, vimos, no “Mapa”, uma estratégia didática importante, por poder vinculá-la à possível realização de processos intelectuais em um nível “meta”, uma vez que agenciaria o pensamento atribuindo-lhe significados e sentidos, através da reflexão sobre ele, expandindo o conhecimento que os estudantes dominavam. Segundo, pela tarefa requerer da criança o registro no papel do que compreende acerca de determinado objeto do conhecimento e do porquê compreende assim e, posteriormente, possibilitar a compreensão desse

movimento/do processo de elaboração conceitual construído individualmente/coletivamente, isto é, do que há nesse pensamento que se realiza em palavras.

Para tanto, as palavras desempenham papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo, constituindo-se num microcosmo da consciência humana: “Ao refletir o mundo exterior, indiretamente, através da fala... o homem é capaz de executar tanto a mais simples forma de reflexão da realidade como as mais altas formas de regulamentação de seu próprio pensamento” (ZORZAL, 1999, p. 221 *apud* LIMA, 2006, p. 39).

Segue uma síntese dos conhecimentos apresentados pelas crianças no Mapa das Descobertas, referente ao primeiro registro.

Imagem 11 - Síntese dos conhecimentos das crianças.



Fonte: Sistematização da pesquisadora.

Na exposição das crianças, observamos o rico desenvolvimento da função social da linguagem e o papel central da palavra, isto é, ao apropriar-se de palavras e seus respectivos significados, a criança desenvolve novas formas de generalização. O que chama atenção nesse processo, segundo Luria, é que “[...] em cada etapa do desenvolvimento infantil, a palavra, mesmo conservando a mesma referência objetal, adquire novas estruturas semânticas, muda e se enriquece o sistema de enlaces e generalizações nela encerrados, o que quer dizer que o

significado da palavra se desenvolve” (LURIA, 2001, p.51). Luria explica que o mecanismo mais importante que faz da palavra o instrumento da atividade da consciência do homem é justamente as suas “funções léxicas”, isto é, entrar em determinadas classes de relações semânticas. Por possuir uma função de “significado” específico, a palavra separa traços, generaliza e analisa objetos, introduzindo-o em uma determinada categoria e transmitindo a experiência humana.

No organograma, apresentamos registros escritos das crianças produzidos em momentos de reflexão sobre o objeto de conhecimento “carta”. Esses registros foram realizados individualmente após a professora propor que os(as) alunos(as) pensassem sobre o vocábulo carta, o que sabiam acerca disso e que, depois, registrassem no mapa das descobertas as conclusões a que chegaram. Nesse primeiro registro, podemos depreender o desenvolvimento real de cada criança e as vivências e relações afetivo-cognitivas construídas em momentos anteriores ao da sequência didática em desenvolvimento. Vimos possibilidade nessa inferência, pois se percebe, nos registros escritos das crianças, relações estabelecidas com conceitos já explorados como: “gênero textual”, “acontecimentos reais e imaginários”, “texto”.

Nesse contexto, observamos que a palavra dispõe, como afirma Luria, do aparelho que cria as necessidades potenciais de enlaces de umas com as outras, assegurando a passagem das palavras isoladas a seus enlaces “sinsemânticos”, determinando as leis pelas quais uma palavra entre em relação com a outra. Portanto, não resta dúvida que o significado das palavras e suas relações de sentido mudam substancialmente conforme transcorre o desenvolvimento da criança, bem como transmitem a experiência humana que a faz ascender conceitualmente.

Das 24 crianças que buscaram por uma definição para o vocábulo “carta”, 17 delas estabeleceram uma relação objetual situacional, umas atribuindo às cartas uma percepção concreta (papel com escrita dentro), outras conceituando-as conforme função exercida (dar um recado, comunicar-se com os outros). Já 7 (sete) delas, apesar da referência objetual ser a mesma, situaram a palavra “carta” a partir de uma categoria hierárquica (gênero textual, meio de comunicação, texto), atribuindo ao objeto uma forma categorial de generalização.

Certamente, podemos inferir que essas 7 (sete) crianças, no que condiz com a relação de sentido estabelecida com o termo “carta”, estão para além da significação real imediata ou situacional; assim sendo, a sua estrutura de significação possui um caráter completamente distinto; encontra-se em um sistema de categorias enlaçadas a partir de relações lógico-verbais, alterando não só a estrutura semântica, mas também a forma de seu sistema de processos psíquicos.

É correto afirmar que, indubitavelmente, em outros contextos de ensino/instrução e de aprendizagem as expressões “meio de comunicação”, “gênero textual”, “acontecimentos reais e imaginários”, “texto”, nesse caso, utilizados para a definição de “carta”, foram artefatos para apreensão de outros conhecimentos, inter-relacionados a outros conceitos. Como professora dessas turmas, disponho do conhecimento sobre as possíveis combinações de sentido elaboradas pelo aluno Gulliver, por exemplo, até chegar à classificação categorial “gênero textual”. No início do terceiro ano, trabalhei com as crianças o conceito de “texto”. Para isso, permiti que eles pesquisassem e explorassem diferentes forma de transmitir uma mensagem a alguém, classificando-as de acordo com a sua função, forma composicional, conteúdo e estilo linguístico, levando-os a perceber que esses diferentes meios de comunicação materializam-se em forma de texto e que, para diferenciá-los, atribuímos a eles nomes específicos (fábula, carta, bilhete, e-mail, conta de luz, calendário, carta...), sendo que, genericamente, denominamo-los de gêneros textuais.

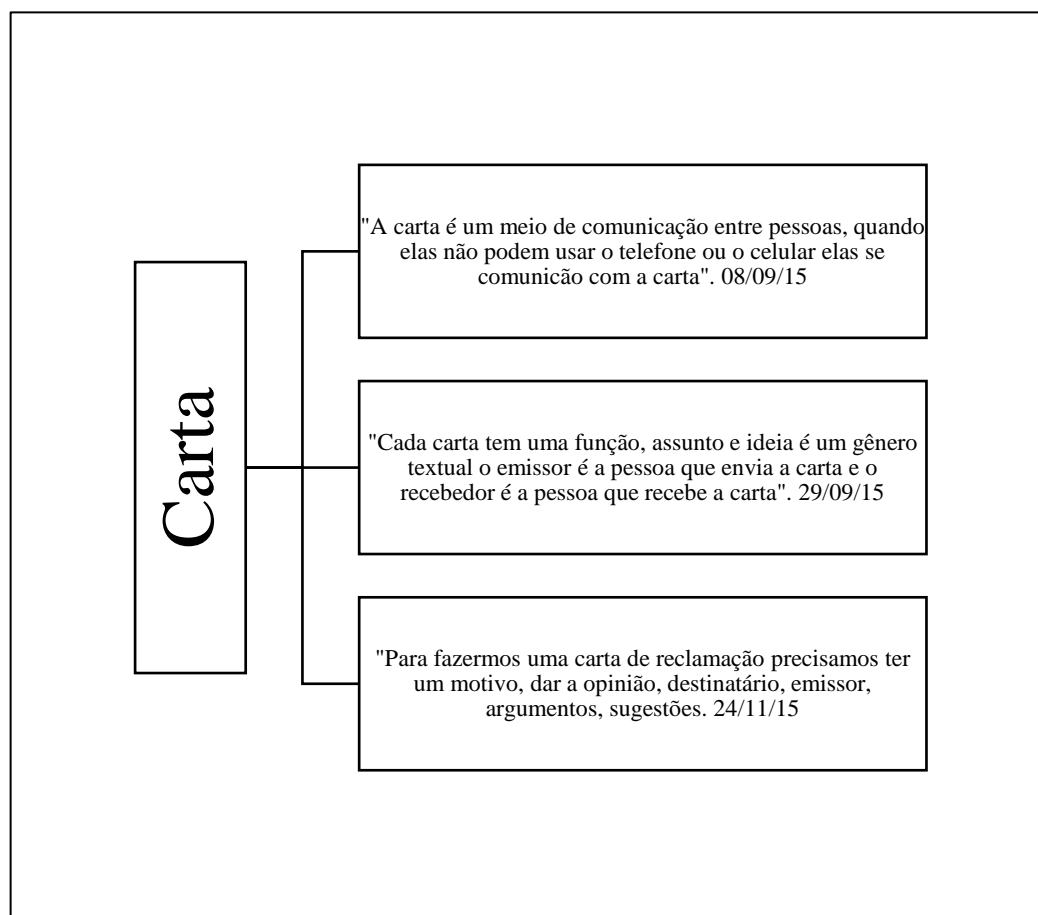
Na sequência, segue exemplo de um “mapa das descobertas” na íntegra, no qual é possível perceber os enlaces lógico-verbais produzido por Elsa, bem como as possíveis implicações que a auxiliaram na estruturação semântica do seu pensamento não traduzido em palavras, mas realizado nelas.

Imagem 12 - Registro Individual Mapa das Descobertas (RI MD)



Fonte: Material escrito da aluna Elsa.

Imagem 13 - Registros individuais no Mapa das Descobertas da aluna Elsa



Fonte: Transcrição do material da estudante feita pela pesquisadora.

Analisando as elaborações de Elsa, implicitamente, localizamos, nos enlaces feitos por ela, em seu primeiro registro, o reflexo de um sistema de relações que se formam objetivamente no processo histórico e que está encerrado na palavra. Esse processo de inter-relação estabelecida entre conhecimentos desenvolveu-se a partir do contato com a escola (instrução), como exemplo, o externalizado na expressão “meio de comunicação”, além de conhecimentos adquiridos naturalmente pela criança a partir das suas reflexões sobre as experiências cotidianas – constatado na verbalização: “*quando elas não podem usar o telefone ou o celular elas se comunicam com a carta*”, pensamento formado em termos de propriedades perceptivas, funcionais ou contextuais do seu referente.

Na sequência, observando o segundo registro, notamos novas generalizações. Elsa define carta, também, como um “gênero textual”, termo já estudado em outras situações escolares e verbalizado pelo aluno Gulliver, no momento de socialização do pensamento, após registro do dia 08/09/15. Nesse enlace, fica clara a ênfase relativa na ação individual e coletiva, bem como as disponibilidades que as vivências envoltas por fatores históricos, sociais, culturais

e instrucionais oferecem, isto é, formam o palco sobre o qual o desenvolvimento de formas de pensamento, relações de sentido são elaboradas e aprimoradas, o sistema didático.

De acordo com Bakhtin (apud BRAIT, 2014, p.38-39), a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social, é o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana. Muitas são as propriedades da palavra, “sua pureza semiótica, sua neutralidade ideológica, sua implicação na comunicação humana ordinária, sua possibilidade de interiorização e, finalmente, sua presença obrigatória, como fenômeno acompanhante, em todo ato consciente”, todas essas peculiaridades das palavras, conforme Bakhtin, constituem-na objeto fundamental do estudo das ideologias.

Acolhendo as considerações desse filósofo da linguagem e relacionando-as com o ponto de vista de Vigotski (2009), podemos compreender a palavra não somente como objeto fundamental do estudo das ideologias, mas também como uma unidade de análise para interpretar a dinâmica, o desenvolvimento, o fluxo dos processos de aprendizagem.

Vigotski (2009, p. 398) percebe no significado da palavra essa unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem, concluindo que “a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio”. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu significado interior, caracterizando-se como um fenômeno de discurso. Nas palavras do autor:

[...] todas as funções psíquicas superiores têm como traço comum o fato de serem processos mediatos, melhor dizendo, de incorporarem à sua estrutura, como parte central de todo o processo, o emprego de signos como meio fundamental de orientação e domínio nos processos psíquicos.

No processo de formação de conceitos, esse signo é a palavra, que em princípio tem o papel de meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se símbolo. (VIGOTSKI, 2009, p.161-162)

Vigotski afirma que o significado da palavra não é senão uma generalização ou um conceito. Conforme o autor, generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda a formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento, conseqüentemente, toma o significado da palavra como um fenômeno do pensamento. Entretanto, para Vigotski, o significado da palavra só é um fenômeno do pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e materializado nela, como referenciado por Lima: é um fenômeno do discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz.

A compreensão de significado adotada por Vigotski refere-se ao sistema de relações que se formam objetivamente no processo histórico e que está encerrado na palavra, ou seja, um sistema estável de generalizações, que se pode encontrar em cada palavra, igualmente para todas as pessoas. Esse mesmo entendimento, Bakhtin emprega usando o termo “significação – estágio inferior”, que corresponde à investigação da palavra no sistema da língua, da palavra dicionarizada.

Contudo, ambos os autores transcendem essa apreensão, vinculando o significado da palavra à esfera contextual, denominada por Bakhtin (apud BRAIT, 2014, p.136) como “significação – estágio superior – o tema”, significação dada à palavra nas condições concretas de uma enunciação; ou, conforme Vigotski, junto com o significado cada palavra tem um “sentido”, que o percebe como a separação, neste significado, daqueles aspectos ligados à situação dada e com as vivências afetivas do sujeito.

Alargando tais definições, Bakhtin (2002) destaca que toda palavra abarca “duas faces”, ou seja, é determinada tanto pelo fato de que provém de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém.

Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 2002, p.117)

Com isso, Bakhtin (2002) ressalta que a cada palavra da enunciação que o sujeito está em processo de compreender, faz corresponder uma série de palavras suas, formando uma réplica. Quanto maior a quantidade for, mais profunda e real será a sua compreensão. Enfim, cada um dos elementos significativos isoláveis de uma enunciação e a enunciação toda são transferidos para a mente do sujeito para um outro contexto, “ativo e responsivo”. A compreensão é entendida pelo referido estudioso como uma forma de diálogo; “ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra.” Ademais, segundo Bakhtin (2002), quaisquer enunciados, se postos lado a lado no plano do sentido, que tenha entrado na esfera do discurso, “acabam por estabelecer uma relação dialógica” (p. 117), ou seja, é possível responder, fazer réplica ao dito, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la.

A acepção de que a palavra está a serviço da compreensão, sendo essa entendida como uma forma de diálogo (estabelecimento de relações dialógicas), visualiza-se também, nos

estudos de Uznadze (*apud* VIGOTSKI, 2009, p. 158), que define a palavra como “um meio de compreensão mútua entre as pessoas”. Envolto por tal apreensão, Vigotski acrescenta que, na formação dos conceitos, é justamente essa conjuntura que cumpre o papel decisivo, ou seja, diante da necessidade de estabelecer uma compreensão mútua, um determinado complexo de sons adquire certa significação e, com isso, constitui-se palavra ou conceito. Assim, o autor que sem esse “momento funcional de compreensão mútua nenhum complexo de sons poderia tornar-se veículo de significado algum e nenhum conceito poderia surgir” (p.159).

As reflexões delineadas fazem-nos presumir, junto com Bakhtin e Vigotski (2002, p. 162), que a construção de significados e sentidos ocorre mediante o “emprego funcional da palavra e do seu desenvolvimento, das suas múltiplas formas de aplicação qualitativamente em cada fase etária mas geneticamente inter-relacionadas”. Além disso, a cada palavra inserida no movimento em que a criança está em processo de compreender, como uma forma de diálogo, corresponde uma variedade de palavras suas, compondo uma réplica, assim quanto maior for a quantidade de relações, mais profunda e autêntica será a compreensão. Neste sentido, reiteramos que a palavra em nossa tese ocupa um lugar de destaque, essencialmente, por instituir-se como motor do processo de elaboração conceitual, enfim por estar a serviço da aprendizagem, por possibilitar significar/ressignificar conhecimento no processo pedagógico, como atividade discursiva.

Todavia, para entendermos essa dinâmica do processo pedagógico, precisamos ir além dos sentidos construídos através das palavras, mas buscar o que está envolvendo tudo isso, ou seja, “precisamos entender o pensamento. Mas, é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo” (VIGOTSKI, 2009, p. 481), em nossa concepção e considerando o ambiente da nossa pesquisa, sem a compreensão do objeto material da investigação (a interação entre os sujeitos, a linguagem que eles usam, a organização do espaço em que sua atividade é desenvolvida, as relações afeto-cognitivas, etc.) e do objeto formal (ponto de vista a partir do qual o objeto é considerado e caracteriza um campo de conhecimento determinado) (CAMPS, 2012).

4.2 “Que é a minha!”: processos cognitivos que transcendem a esfera do indivíduo

Na proposição do Mapa, como já mencionado, o foco era instigar a criança a pensar sobre o conhecido, que estratégias a auxiliaram na aprendizagem de determinado conteúdo, que conhecimentos construiu para além do que já sabia. O registro, no Mapa, era feito sempre no final de uma oficina (momento de investigação de uma propriedade da língua ou do gênero em

específico), na modalidade individual. Todavia, após registro ou no início da aula, era promovido um momento de socialização desses saberes, sendo esses conhecimentos anotados no “Mural das Aprendizagens” da turma, atividade implicada também nas elaborações conceituais das crianças, no processo de generalização do significado e no meio de compreensão mútua entre os envolvidos.

No “Mural das Aprendizagens”, o objetivo estava na verbalização do conhecimento que, segundo autores como Pontecorvo *et al* (2005), Leitão (2007a, 2011, 2013) e Rodrigues (2006), torna-se essencial, uma vez que leva as crianças a exporem o que sabem, a justificarem pontos de vista, a convencerem os colegas sobre a correção ou a conveniência do próprio posicionamento, na melhor das hipóteses a produzirem argumentações que podem, inclusive, atingir níveis metacognitivos / metalinguísticos apurados. Na perspectiva de Bakhtin (1997), podem estabelecer relações dialógicas, através da tarefa de opor à palavra do locutor uma contrapalavra.

Nas produções das crianças, ainda nos reportando ao Q-4 SI, é possível verificar a ligação entre as tarefas “Mapa das Descobertas” e “Mural das Aprendizagens”. Observando os registros no “Mapa” da aluna Elsa, especificamente o segundo, podemos inferir que ela incorpora, em suas generalizações sobre o conceito de carta, o pensamento verbalizado do colega Gulliver, produzido em momentos anteriores de socialização de conhecimentos. Tais relações de sentido conduzem-nos à percepção de que os processos cognitivos individuais refletem na operação cognitiva do grupo e /ou vice-versa, além de que os artefatos externos tornam-se ferramentas que contribuem nesse processo.

Gomes *et al* (2017), tomando como referência o entendimento de cultura em Vigotski, consideram que a própria cognição revela-se como um processo social, mediado pelos outros e pela fala e linguagem. Segundo a autora, a justificativa dessa asserção está na questão de que a atividade cognitiva

é tomada como intersubjetiva e discursiva e a internalização dos conceitos cotidianos e escolares pelos jovens e adultos e pelas crianças se faz do nível interpessoal para o nível intrapessoal, sendo esse último, segundo Vygotsky, uma reelaboração interna do plano interpessoal. Assim, a palavra é a mediadora desse processo de internalização e apropriação dos conceitos [...]. Nessa perspectiva é o processo de ensino-aprendizagem que desperta processos internos de desenvolvimento, sendo, portanto, construído social e discursivamente nas interações sociais, considerando-se as singularidades culturais dos sujeitos que participam da sala de aula. (GOMES *et al*, 2017, p. 120)

Validando a presença da cognição não mais separada da cultura e do ambiente, bem como rompendo com a dualidade entre individual e coletivo e focando no processo de

ensino/instrução e de aprendizagem responsável por despertar processos internos de desenvolvimento, já que, como destaca Gomes (2017), é elaborado social e discursivamente nas interações sociais, queremos convidar nosso(a) leitor(a) a deslocar o seu olhar dos registros individuais para as interações entre alunos(as)/alunos(as) e professora/alunos(as), na perspectiva de apreender as complexas formas de interação no ambiente sala de aula, ou seja, verificar, na dinâmica do processo pedagógico, os movimentos que compreendem as palavras e a sua relação com o pensamento, com o que motivou/afetou a sua geração, a presença do trabalho cognitivo distribuído – constitutivo do sistema didático.

Quadro 5- Sequência Interativa (SI)

Mural das Aprendizagens: Socialização do pensamento, apreensões feitas sobre o gênero em estudo, esquema coletivo envolvendo a conceitualização do gênero Carta no mural das aprendizagens.		
Linha	Interactantes	Ações discursivas
1.	Professora: Vamos lá, vamos retomar o que nós fizemos a aula passada. Terminamos O QUÊ? A apresentação das ...	Estimulou os alunos a falarem sobre o que sabem. Questionou sobre o haviam acabado de investigar.
2.	Alguns alunos: Cartas	Apresentou conhecimento específico sobre objeto. Completando o pensamento verbalizado da professora.
3.	Professora: Analisamos várias coisas durante a apresentação, nós construímos essa planilha que nós chamamos ...	Inicia narrativa de retomada dos conhecimentos já explorados.
4.	Juliet: Profe, lá tá escrito carta do leitor.	Aluna identifica uma palavra incompleta na planilha de síntese do trabalho em grupo desenvolvido na aula anterior.
5.	Professora: Carta do leitor. ((Professora vai lá e corrige)) Ooh! A gente construiu durante as apresentações uma tabela com todos os dados que nós íamos encontrando nas cartas, LEMBRAM?	Estimulou os alunos a falarem sobre o que sabem através de pergunta.
6.	Alguns alunos: Simmm!	Confirmação ao questionamento da professora.
7.	Professora: E nós encontramos vários tipos de cartas ((aponta para tabela no cartaz)).	Continua instigando a memória dos alunos, direcionando-os aos registros feitos em cartazes.
8.	Robin: Profe, eu só fico imaginado se cada cartaz que a gente fez até agora, imagina se nunca a gente tivesse sorteado, como estaria a nossa sala?	
9.	Professora: É, ia faltar parede!	
10.	Robin: Ia ter até nas cortinas.	
11.	Professora: É verdade. Óóóh turma, nós identificamos o tipo de carta que era, que tem vários tipos, NÉ?	Retoma atenção da turma e refaz questionamento, instigando-os a expor conhecimentos.
12.	Gulliver: A função	Apresentou conhecimento específico sobre o objeto.

13.	Charlie: Carta do leitor	Apresentou conhecimento específico sobre o objeto.
14.	Professora: Carta pessoal, carta comercial,	Apresentou conhecimento específico sobre o objeto complementando informações trazidas pelos alunos.
15.	Gulliver: Carta de solicitação	Apresentou conhecimento específico sobre o objeto.
16.	Professora: Carta de reclamação	Apresentou conhecimento específico sobre o objeto, complementando informações trazidas pelos alunos.
17.	Juliet: QUE FOI A MINHA!	Estabelecimento de uma asserção sobre sua própria atividade de análise.
18.	Elsa: Carta comercial com solicitação	Apresentou conhecimento específico sobre o objeto.
19.	Professora: Carta pessoal.	Apresentou conhecimento específico sobre o objeto, complementando informações já trazidas pelos alunos.
20.	Alguns alunos: É!	Expressão de concordância com a exposição da professora
21.	Professora: Identificamos em cada carta dessas que função ((reporta-se a fala do aluno Gulliver)) ela tinha, qual era o objetivo principal, se era transmitir uma informação sobre a vida das pessoas, se era fazer um pedido para alguém ...	Apresentou conhecimento específico sobre o objeto instigando os alunos a irem além dos conhecimentos já socializados.
22.	Juliet: Profe, na verdade, na maioria são cartas comerciais e pessoais.	Estabelecimento de uma asserção sobre a análise dos tipos de cartas.
23.	Professora: Isso, além de discutir sobre a função dessas cartas, discutimos também SOBRE? ...	Confirmação da asserção do aluno e instigação à exposição de mais conhecimentos sobre
24.	Alguns alunos: sobre o assunto	Apresentou conhecimento específico sobre o objeto.
25.	Professora: As ideias que estavam sendo discutidas nas cartas. Também trabalhamos quem foram as pessoas que emitiram as cartas, os emissores e quem foram as pessoas que ...	Apresentou conhecimento específico sobre o objeto, complementando ideia exposta por alguns alunos, deixando espaço para alunos complementarem o seu raciocínio.
26.	Alguns alunos: Receberam	Complementação do pensamento verbalizado da professora
27.	Professora: Isso, os destinatários. Muito bem, a partir de tudo isso que conversamos, das atividades que fizeram, das leituras, de tudo isso que a gente conversou sobre cartas, se nós fôssemos agora pensar um pouquinho mais sobre cartas: será que eu aprendi depois dessa conversa, desse cartaz, um pouquinho mais sobre cartas?	Confirmação da verbalização da criança e fechamento dos momentos de socialização de conhecimentos. Desafiou os alunos a avaliação dos próprios conhecimentos através de perguntas.
28.	Alguns alunos: Simmm!	Expressão de concordância com a fala da professora.
29.	Professora: Será que aquilo que vocês escreveram sobre cartas lá no início das nossas atividades pode ser complementado com ideias novas sobre cartas?	Desafiou os alunos a avaliação dos próprios conhecimentos através de perguntas.
30.	Alguns alunos: Simmm!	Expressão de concordância com a fala da professora.

Os pensamentos verbalizados e trazidos para análise no Q-5 SI ajudam-nos a observar a presença da cognição no processo social, além de como e o que implica na forma como se dão as relações semânticas nas elaborações conceituais, ou seja, como a cognição é distribuída no desenrolar dos movimentos entre envolvidos no processo ensino-aprendizagem, no sistema didático. Na sequência interativa, a professora visando cumprir o objetivo da tarefa, instiga os alunos a socializar com a turma as suas reelaborações internas (plano intrapessoal), edificadas a partir do trabalho já desenvolvido na aula anterior (plano interpessoal) e questiona: “*vamos lá, vamos retomar o que nós fizemos a aula passada. Terminamos o quê? A apresentação das...*”. Alguns alunos, conectados à lógica de raciocínio da professora, respondem: “*cartas*”, complementando o seu pensamento. Na sequência, uma aluna faz referência a um erro de escrita em um dos cartazes (planilha com dados sobre cartas já analisadas) expostos na sala, a qual o toma como subsídio para “responder” ao que a professora está pedindo e dá início à apresentação de conhecimento específico sobre o objeto através da verbalização: “*carta do leitor*”. Aproveitando tal exposição, a professora corrige o vocábulo “carta do leitor” e, através de questionamento com exposição de certo conhecimento sobre objeto de estudo, intensifica o convite para que os alunos falem sobre o que sabem: “[...] *oh turma, nós identificamos o tipo de carta que era, que tem vários tipos, né?*”. Nesse momento, o aluno Gulliver, demonstrando estar envolvido pela proposta de revisão, complementa a sua exposição dizendo: “*a função*” - isto é, além dos tipos de cartas que tínhamos estudado, também falamos sobre a função das cartas. O aluno Charlie, por sua vez, recupera o pensamento verbalizado pela colega Juliet e diz: “*carta do leitor*”. Nesse momento, a professora complementa: “*carta pessoal, carta comercial*”. O aluno Gulliver segue: “*carta de solicitação*”. A professora traz nova informação: “*carta de reclamação*”; e a aluna Juliet, envolta pela tarefa, pelos conhecimentos interpessoais e intrapessoais, brilhantemente verbaliza: “*que é a minha!*”

Chama-nos atenção a exposição desse pensamento, pois ocorre não apenas no plano individual, mas por meio dele é possível perceber o movimento da cognição distribuída no percurso da interação, das relações de sentido que vão sendo construídas no grupo. Juliet, tacitamente, demonstra ter consciência sobre o conceito de carta que vínhamos estudando/analizando, uma vez que relaciona, de forma imediata, a categoria hierárquica “cartas” ao termo “carta de reclamação”, estabelecendo relações de sentido entre a situação interativa e os conhecimentos internalizados (“*que é a minha!*”), ou seja, as especificidades do

gênero “carta de reclamação” investigadas por ela na tarefa de análise e classificação de diferentes correspondências na aula anterior⁵⁸.

Trata-se de um contexto em que os processos cognitivos estão para além das fronteiras dos indivíduos e constroem-se reciprocamente, na esfera do processo pedagógico, por meio dos elementos que compõem o sistema didático, os quais, mediatizados pela palavra, põem em movimento, de forma centrípeta e centrífuga, os conhecimentos produzidos pelos sujeitos, movimentos que, conforme Vigotski, revelam-se

como um movimento que passa por uma série de planos internos, como uma transição de um plano a outro. No drama vivo do pensamento verbal, o movimento faz um caminho inverso: do motivo, que gera algum pensamento, para a enformação do próprio pensamento, para a sua mediação na palavra interior, depois nos significados externos das palavras, e por último, nas palavras. (VIGOTSKI, 2009, p. 481)

Essas palavras estão implicadas tanto nos processos de apropriação como na ascensão conceitual. Nessa perspectiva, Vigotski (2009) ainda discorre que para as estruturas mentais dos envolvidos no processo modificarem-se são importantes três condições: a instrução escolar, a existência e organização de sistemas de conceitos e a relação entre os conceitos espontâneos e os científicos.

A próxima verbalização da aluna Juliet, “*Profe, na verdade na maioria são cartas comerciais e pessoais*”, ratifica a magnitude de tal perspectiva, ou seja, a proposição da tarefa “mural das aprendizagens” faz emergir situações em que conhecimentos são inter-relacionados e postos em um sistema de conceitos. A presença da cognição distribuída, das relações de sentido produzidas no âmbito do processo pedagógico envolto por situações de interação, pelos elementos que estruturam o sistema, permite aos interactantes socializarem, sintetizarem, compararem, transformarem conhecimentos e, conseqüentemente, mudarem as suas estruturas mentais, isso tudo em uma dimensão dialógica da linguagem.

Conforme Bakhtin (2002), tal dimensão, estando presente, possibilita entre os envolvidos uma compreensão ativa e responsiva, como uma réplica suscitando sempre uma reação, uma resposta do interlocutor. Para o autor, a linguagem torna-se dialógica em dois sentidos: na interação entre os sujeitos do discurso e na interação entre os discursos entre si, compreendidos como “um ‘tecido de muitas vozes’ ... que se entrecruzam, se completam, respondem umas às outras ou polemizam entre si no *interior* do texto” (BAKHTIN, 1997, p. 34).

⁵⁸ Afirmamos isso, pois, na aula de análise de correspondência, a aluna foi sorteada com uma carta de reclamação.

Temos, assim, tanto nas palavras de Bakhtin como nas de Vigotski, a linguagem como questão primordial de desenvolvimento do ser humano, a palavra como um meio de compreensão mútua entre as pessoas e instrumento mais importante da formação da consciência, sendo necessário, então, dar-lhe a autoridade que, de fato, tem, ou seja, o lugar privilegiado na interlocução, compreendido como ambiente de produção de linguagem, de constituição de sujeitos e construção do conhecimento que dá sentido aos sistema didático.

Segundo Hollan (apud DANIELS, 2011, p. 116), permitir que a fronteira da unidade de análise mova-se para além do individual situa os participantes num ambiente cultural complexo, porquanto, “os modos como a mente está distribuída dependem, crucialmente, das ferramentas através das quais alguém interage com o mundo, e aquelas, por sua vez, dependem das metas de alguém”.

Para tanto, considera-se o ambiente de sala de aula como espaço de interlocução em que o processo de ensino/instrução constitui-se como fonte de processos internos de desenvolvimento, sendo construído social e discursivamente nas interações sociais. Ademais, objetivando com o “mural das aprendizagens” proporcionar aos alunos um espaço destinado ao registro coletivo do trabalho realizado, desde os saberes iniciais sobre o objeto, as pesquisas, as curiosidades, as sintetizações do conhecimento elaborado, permitindo que eles falem, manifestem hipóteses, experiências a partir do estabelecimento de relações dialógicas, podemos observar que a interlocução entre professora e alunos(as) poderia ter sido melhor conduzida: faltou dar a ver as minhas metas em relação à atividade (perspectiva da cognição distribuída).

Afirmamos isso, pois, ao instigar os alunos a exporem os seus saberes sobre o objeto investigado, a professora apenas emite expressão de concordância e complementa a exposição dos alunos com novos conhecimentos; ademais, perde momentos preciosos de problematização ofertados pelas crianças, de modo que foca somente em aspectos isolados, não dando a devida importância à interação e eliminando o papel da situação sobre a cognição e a ação (NORMAN *apud* DANIELS, 2011).

Na linha 12, por exemplo, a professora ignora a fala de Gulliver, deixando-se guiar apenas por sua lógica de raciocínio que era, primeiramente, recuperar os conhecimentos acerca dos tipos de cartas, tanto que, após isso, na linha 21, dirige-se ao aluno por meio de gestos e reformula a fala dele, dando continuidade à exposição de conhecimentos apreendidos sobre o gênero investigado e assinalando a “função” dos tipos de cartas. Percebemos que a professora guia-se por uma lógica linear de exploração dos conteúdos como se para cada “coisa” tivesse a sua hora, não o fazendo pelo movimento vivo de aprendizagem agenciado pelas crianças na cognição distribuída.

Nas linhas 17 e 22, também, a professora deixa passar situações importantes que poderiam mobilizar atividades discursivas sobre o conteúdo em foco e, simplesmente, confirma a asserção das crianças, instigando a exposição de novos conhecimentos, perdendo a oportunidade de transformar o objeto de estudo em tópico de argumentação, de desafiar os(as) alunos(as) para, além de formularem uma asserção, elaborarem justificativas para ela, emitirem dúvidas, objeções, contra-argumentos e pontos de vista alternativos a serem postos em movimento na sequência interativa. Enfim, adia a qualificação das relações de sentido/generalizações dos envolvidos, a qual poderia ocorrer se, diante da fala de Juliet - “*Que foi a minha!*”, linha 17, a professora movimentasse a interação, favorecendo o pensar em conjunto por meio de questões como: por que afirmar isso? Concordam com a explanação do colega? Quem pensa diferente? Justifiquem. Exemplifiquem. Poderia ainda ter solicitado à criança para que lesse a sua carta e localizasse o elemento que a fez afirmar ser aquela uma carta de reclamação, poderia ter possibilitado à Juliet o uso arbitrário do conceito e, ao grupo, novas generalizações sobre ele.

Ao mesmo tempo, nos quadros de sequências interativas já expostos, confirma-se que as crianças possuem uma sensibilidade muito grande e adaptam-se muito facilmente ao ambiente em que estão e ao que lhes é proposto (cognição distribuída), expressam com a mesma facilidade o que querem, gostam e sabem fazer, oferecem aos que estão ao seu redor sinais que poderão ser melhor observados por um professor-pesquisador que busca respostas e que se faz perguntas.

Tratando-se de uma investigação-ação, essa postura da professora-pesquisadora, tanto em momento de composição do diário de bordo como em sessões de orientação, tornava-se tópico de discussão e análise. Segundo Dickel *et al* (2009, p. 143-165), o professor é afetado pelas condutas e/ou respostas dos alunos e, a partir delas, orienta nova intervenção, para tanto, quando o aluno constrói uma resposta, o professor precisa questionar-se sobre o porquê aquela criança explicou daquela forma, o que quis dizer... “Ao professor-investigador cabe, desse modo, formular várias hipóteses acerca das razões da explicação dada, modificar as perguntas, questionar o percurso intelectual feito, alterar a situação experimental em função das condutas ou das respostas do sujeito.” Dessas reflexões, dentre outras mudanças, resultaram previsões de perguntas que passaram a compor as interações com os alunos, registradas em um trecho do diário de bordo.

O que o fez pensar assim?

Como chegou a essa conclusão?

Quem mais pensa assim? E quem pensa ao contrário? (Permitir réplicas)

Obs. Diante de elementos convergentes, voltar a posição e indagar tu chegaste a pensar isso?

Isso que o colega disse ajuda a compor a tua ideia? (DB/2015)

A autorregulação da ação pedagógica levou-me a perceber que minha identidade docente precisava transcender a tarefa de buscar compreender, avaliar o resultado em si da ação proposta, do conteúdo ensinado e, essencialmente, apreender os caminhos pelos quais os meus alunos chegavam às suas explicações e elaborações, intervindo nesse processo de forma significativa, seja individual ou grupal, com a proposição de diferentes tarefas/ferramentas, com discurso vivo e produtivo, não permitindo que os conhecimentos colocados em movimento pelas crianças ficassem ociosos. Enfim, cabia operar com a ideia segundo a qual o resultado, apesar da sua importância, caracteriza-se apenas como a consequência de um processo.

Para tanto, a compreensão do que constitui o sistema didático e como ocorre o seu agenciamento no processo pedagógico é indispensável ao professor, uma vez que a atividade de ensino/instrução e de aprendizagem requer, para incidir no desenvolvimento da criança, não somente a exposição e transmissão de conhecimentos científicos, mas a possibilidade de interrelacioná-los aos conhecimentos espontâneos, problematizá-los, estabelecer relações de sentido com outros conceitos dentro de um sistema.

Retomando Vigotski, é o acesso ao conceito científico na sua relação com os sistemas que inaugura uma forma de pensamento que provoca questionamentos sobre os conceitos espontâneos, os quais, nessa perspectiva, não necessariamente evoluem, mas podem ser substituídos por novas generalizações, confrontar-se ou, até mesmo, estar junto àqueles, enquanto ampliam-se no indivíduo as formas de pensar o mundo e de atribuir sentido às coisas por meio da palavra. Todavia, esse movimento, conforme o autor, é possível em função de duas propriedades consideradas essenciais aos conceitos científicos: a tomada de consciência e a arbitrariedade.

Chegado a esse ponto, entra em jogo a instrução, função da escola na complexificação dos conhecimentos, o agenciamento da cognição distribuída, da oferta de motivos/afeto para que seja possível a ocorrência da referida tomada de consciência e a arbitrariedade. Para Vigotski (2009, p.290), a tomada de consciência exige que a maneira como se opera sobre um determinado conceito torne-se objeto da própria consciência, baseando-se na generalização dos próprios processos psíquicos, sendo que o ato da tomada de consciência é o que torna os conceitos arbitrários, permitindo que a criança tenha o domínio do conceito nas mais diversas ações, apreendendo como ele, ela adapta-se, estrutura-se e modifica-se, tornando-se coerente no contexto em que é empregado, sendo que, nesse processo, manifesta-se, em primeiro lugar, o papel decisivo do ensino.

Segundo Moll (1990), o centro de uma análise vigotskiana do ensino é reconhecer como o adulto, através do mecanismo das interações sociais, cria e regula os sistemas sociais de aprendizado que, no caso, nós chamamos sequências didáticas. Logo, o sistema social (um dos elementos constitutivos do sistema didático) dentro do qual se espera que as crianças aprendam torna-se foco da nossa análise também. O autor afirma que a ZDI ocorre na criança envolvida em atividade colaborativa, dentro de ambientes sociais específicos. Por isso, as SD precisam contemplar tarefas que auxiliam no desenvolvimento da ZDI.

Como vários estudiosos destacaram, Vigotski não deixou orientações sobre que formas de assistência devem ser oferecidas para o aluno no movimento das possibilidades de desenvolvimento - zona de desenvolvimento iminente⁵⁹, mas escreveu sobre colaboração e direção, também sobre ajudar as crianças através da demonstração. De acordo com Moll (1990), Vigotski (1981) afirma que

[...] the intellectual skills children acquire are directly related to *how* they interact with others in specific problem-solving environments. He posited that children internalize and transform the help they receive from others and subsequently use these same means of guidance to direct their own problem-solving behaviors. (MOLL, 1990, p. 162-163)⁶⁰

Por esse ângulo, é notável considerar, visando capturar as complexas relações de reciprocidade entre a ação de ensinar e aprender, constituídas no âmbito do processo pedagógico, que se precisa atentar não apenas para os trabalhos prescrito e representado, regados de intenções, mas para o real, para a condição de ser ator do seu ofício-docente. Ser ator quer dizer possuir domínio sólido do seu planejamento, dos conteúdos e das questões em jogo no objeto a ser ensinado, assim como dispor de uma clara compreensão do nível de desenvolvimento real de seus alunos, lembrando que, conforme Bronckart (2006, p. 226),

o que constitui a profissionalidade de um professor é a capacidade de *pilotar* um projeto de ensino pré-determinado, negociando permanentemente com as reações, os interesses e motivações de seus alunos [...], considerando múltiplos aspectos (sociológicos, materiais, afetivos, disciplinares,...), frequentemente subestimados e que, entretanto, constituem o 'real' mais concreto da vida de uma classe.

⁵⁹ Em nosso texto, aparecem as diferentes traduções dadas para o conceito de “**zona blijaichego razvitia**” de Vigotski (zona de desenvolvimento proximal, zona de desenvolvimento imediato), uma vez que, na composição do referencial teórico, decidimos por respeitar a opção dos estudiosos da área. Todavia, em nossa tese, adotamos a tradução feita por Zoia Prestes (2010), a qual se encerra no termo: “**iminente**” no lugar de “proximal” ou “imediato”. Já explicamos, no corpo do texto, o motivo dessa opção.

⁶⁰ [...] As habilidades intelectuais que as crianças adquirem estão diretamente relacionadas a como elas interagem com outras pessoas em ambientes específicos de solução de problemas. Ele postulou que as crianças internalizam e transformam a ajuda que recebem dos outros e subsequentemente usam esses mesmos meios de orientação para direcionar seus próprios comportamentos de resolução de problemas. (MOLL, 1990, p. 162-163, tradução própria).

O que se apontou sobre a possibilidade de atuação da professora tem a ver com a aposta na argumentação como elemento essencial e responsável por dar movimento ao sistema didático e a ascensão conceitual dos envolvidos no processo de ensino/instrução e de aprendizagem. Em função disso, voltemos o nosso olhar para a cognição distribuída no ambiente de sala de aula, buscando, nesse ponto, arrestar a presença da argumentação no movimento dos conhecimentos externalizados pelos sujeitos.

4.3 “Não, mas como é que uma empresa vai ser pública?”: da exposição do conhecimento à sua problematização

No tópico anterior, ficou visível que a cognição distribuída fez emergir nos sujeitos, especificamente, nas crianças, conhecimentos importantes, mas a racionalidade prescritiva da professora, amarrada ao resultado, acabou por modificar o propósito da tarefa em vigência e por adiar a presença da argumentação no agenciamento da tarefa, isto é, na condução das tarefas, nas ações de intervenção da professora, na interação entre os envolvidos em um nível metacognitivo.

De acordo com Pontecorvo (2005), a “potência” dos ambientes de problematização, de conflito de opiniões para explicar e argumentar não é, comumente, utilizada na escola para fins de aprendizagem ou para envolver um problema de conhecimento; pelo contrário, nela, permanecem as categorias, definidas pela autora, como responsáveis por marcar um “*não-desenvolvimento*”, sendo elas a repetição, a confirmação e/ ou a referenciação a uma experiência pessoal.

A autora, em suas pesquisas, analisa diferentes modalidades interativas entre crianças e entre crianças e professor e comprova que ações como relacionar, delimitar, problematizar, contrapor-se argumentando, compor relações de nível mais alto, generalizar, reestruturar, são marcadas como categorias de “*desenvolvimento*”; ademais constata que o raciocínio sobre um argumento específico dentre aqueles propostos constrói-se, muitas vezes, pela contribuição de vários interlocutores, denominado pela estudiosa por um “pensar em conjunto” – fenômeno de “co-construção do raciocínio”.

Tais evidências corroboram a concepção que defendemos, especificamente, no que condiz com a proposição de situações de interação social, não considerando quaisquer interações, mas as que promovem a “co-construção do raciocínio”, na acepção de Bakhtin, as que estabelecem relações dialógicas.

Na expectativa de colocar tal atividade em ação, planejamos, em nossa SD, exercícios em duplas, que visassem conduzir os alunos para um aprofundamento e uma investigação de determinados conhecimentos sobre o gênero, por meio da compreensão e interpretação de textos. Uma dessas tarefas previa que as crianças, além de analisar as propriedades de uma carta de reclamação (conteúdo, função, forma composicional, estilo linguístico), vivenciassem momentos em que pudessem debater com o(a) colega sobre diferentes conhecimentos.

Quadro 6- Sequência Interativa (SI)

Compreensão e interpretação do texto: Carta de Reclamação – atividade em duplas		
Linha	Interactantes	Ações discursivas
1.	Maria: Aqui é solicitar algo, né?	Solicita confirmação da prof. sobre sua asserção.
2.	Professora: Como?	Geração de dúvida
3.	Maria: Aqui é solicitar algo, né?	
4.	Professora: Lê.	Solicita a criança ler/ rever atividade. Comando de revisão.
5.	Maria: “Pense, agora, no objetivo desta carta. Assinale a alternativa correta”:	
6.	Anna: “Fazer uma exposição sobre situação financeira da empresa.” NÃO!	Asserção com indicação de certeza
7.	Anna: “Comunicar-se com uma pessoa íntima,” NÃO!	Asserção com indicação de certeza.
8.	Anna: “Tornar pública uma opinião a respeito de algo que foi publicado (livro, revista, jornal),” Nãããã! Oh!	Asserção com indicação de certeza.
9.	Anna: “Fazer uma reclamação para uma empresa,” Não.	Asserção com indicação de certeza
10.	Maria: Só que aí é uma empresa, né? ((Criança fala com ar de certeza olhando para a profe, buscando confirmação e a colega fica pensativa)).	Só que Contraposição a palavra da colega. E pede confirmação da prof. sobre sua asserção.
11.	Anna: É ((mas com ar de desconfiança))	Concordância ao posicionamento da colega. Professora agita a cabeça, para um lado para outro, validando a dúvida (como se dissesse: não sei). Mantendo o desequilíbrio do ponto de vista inicial.
12.	Professora: É uma empresa, a prefeitura?	Indagação que estabelece dúvida.
13.	Anna: Não.	Contraposição ideia da colega e retomada de sua opinião inicial.
14.	Maria: Não.	Concordância e mudança de ponto de vista.
15.	Professora: Não é uma empresa, a prefeitura?	Questionamento solicitando confirmação.
16.	Maria: Não é uma empresa.	Confirmação da opinião.
17.	Anna: É porque ela é pública, então não tem como ela ser uma empresa, porque ela ajuda as pessoas ((enquanto isso a colega ao lado olha e dá uma risadinha com expressão de dúvida)) ela é dona da cidade.	Justificativa da opinião.
18.	Maria: Mas, aqui tem solicitar algo.	

		Contrapalavra, retomando o ponto de vista inicial – função da carta em análise é solicitar algo.
19.	Professora: Mas, será que a prefeitura não é uma empresa pública daí?	Questionamento, mantendo lógica da dúvida.
20.	Maria: Nãããã.	Ratificação da opinião.
21.	Professora: Porque existem empresas ...	Início de uma exemplificação
22.	Anna: Tá, mas aí aqui não fala que é pública.	Argumento com defesa do seu ponto de vista.
23.	Maria: Tá, mas ((parece que a aluna vai falar algo sobre, mas retoma seu comentário anterior))... eu não sei se a prefeitura é uma empresa.	Contra-argumento (implícito)
24.	Professora: O que que é uma empresa?	Questionamento solicitando explicação.
25.	Anna: Uma empresa é tipo ooooooohh, tipo onde eles fabricam as coisas.	Generalização acerca do conceito de empresa
26.	Professora: Só existem empresas onde fabricam coisas?	Questionamento gerando dúvida.
27.	Maria e Anna: Nãããã!	Estabelecimento de uma opinião.
28.	Maria: Minha mãe trabalha numa empresa chamada João das Massas, onde fazem massa.	Generalização acerca do conceito de empresa
29.	Professora: Ela faz massa?	Questionamento pedindo explicação
30.	Maria: Ela trabalho no escritório.	
31.	Professora: O que ela faz no escritório?	Questionamento pedindo explicação
32.	Maria: Ah, sei lá, preenche boleto, faz coisas.	
33.	Professora: Preenche boleto, faz pagamentos, e será que na prefeitura não se preenche boletos e faz pagamentos?	Recompõe a fala da aluna (generalizações do conceito) e faz questionamento comparativo – gerando dúvida.
34.	Anna: Faz, mas daí não se fabrica nada lá dentro.	Concordância, mas contra-argumenta defendendo seu ponto de vista.
35.	Maria: É.	Concordância.
36.	Professora: Mas empresas só existem se fabricam alguma coisa?	Questionamento gerando dúvida.
37.	Maria e Anna: ((balançam a cabeça acenando que não.))	Manifestação de opinião.
38.	Anna: Não, mas como é que uma empresa vai ser pública?	Confirmação e retomada do ponto de vista inicial.
39.	Maria: Tá, mas quase todas as empresas são pública, tipo porque faz produtos pra pra população.	Contra-argumenta a opinião da colega com exemplo
40.	Anna: Tá, mas é difereeeente isso Maria, tipo ela não faz coisa pra população ((se referindo a produtos)), ela tipo arruma asfalto...	Contra-argumenta a colega com exemplo
41.	Maria: Tá, então vai ter que ser essa aqui mesmo ((aluna aponta com o dedo para a alternativa da questão “Fazer uma reclamação para uma empresa”, mas com cara de quem ainda não está convencida)).	Concordância com o ponto vista da colega. (Prefeitura é empresa)
42.	Professora: Tá, vamos pensar uma coisa, uma empresa ela pode fabricar coisas, pode negociar compras e vendas, ela pode construir escolas	Retomada do pensamento das alunas. Reelaboração + Complemento.
43.	Anna: Tá já sei, é esse. ((Enquanto a professora fala a aluna Anna ignora e já vai marcando a alternativa na folha, indicando que não precisam mais de explicação ela já sabe, está certa de que a prefeitura é uma empresa e	Expressão de definição do ponto de vista assumido.

	marca a resposta na sua folha e na da colega, Maria ainda fica ouvindo a professora de forma pensativa))	
44.	Professora: E qual a diferença de pública, por que é pública uma coisa?	Questionamento solicitando explicação
45.	Anna: Porque todo mundo entra e sai a hora que quiser, menos os funcionários.	Generalização acerca do conceito de empresa
46.	Professora: Ela é pública, por quê? Essa escola, por exemplo, ela é pública?	Questionamento pedindo explicação.
47.	Maria e Anna: É	Expressão de concordância.
48.	Professora: Por que é pública?	Questionamento pedindo explicação.
49.	Anna: Porque todo mundo entra.	
50.	Maria: Não, pública é porque é tipo pra população de Estação.	Nova generalização do conceito. Contra-argumentação ao exemplo da colega.
51.	Professora: Toda a população de Estação tem o direito de estar nela, porque é dono um pouquinho.	Retoma pensamento da aluna + complemento
52.	Anna: Eu sou dona um pouquinho ((virando para a colega ao lado bem animada diz)) a gente é dono um pouquinho.	
53.	Professora: Quando é público é porque todo mundo tem uma parcela	Insere nova informação acerca do conceito
54.	Maria: De tipo, de pertence	Completa o raciocínio da professora.
55.	Professora: Que pertence a ela. A praça, por exemplo, é um ambiente	Valida e complementa ideia exemplificando
56.	Maria: Público	Complemente a exemplificação da prof
57.	Professora: Não tem um dono em particular, que tem que pedir autorização pra entrar. Agora, a tua casa é pública?	Exposição + Questionamento comparativo? Dúvida
58.	Maria e Anna: Nãããã!	Confirmação da opinião.
59.	Professora: Todo mundo é dono?	Questionamento gerando dúvida.
60.	Maria e Anna: Nãããã!	
61.	Professora: Quem é dono?	Questionamento pedindo explicação.
62.	Anna: Nós!	
63.	Professora: Pai, a mãe e vocês.	Complementação da ideia aluna
64.	Anna: Não, meu pai e minha mãe, não são só eu sou.	Contra-argumento
65.	Professora: Só você é a dona da casa?	Questionamento solicitando gerando dúvida.
66.	Anna: Sim, nem a Elsa não é, eu que comprei.	Confirmação da Asserção.
67.	Professora: Mas, você está podendo ehmm?!	Contrapõe com indagação o posicionamento da aluna.
68.	Anna: É a minha casa ((a aluna faz uma micagem expressando brincadeira e a colega ri))	Reafirma sua posição.
69.	Professora: Então, nós vamos dizer Anna, que está casa é privada.	Concordância + inserção de nova informação – generalização do conceito.
70.	Anna: É, minha casa privada.	
71.	Professora: Agora, a prefeitura pode ser uma empresa privada? Tipo a Mepel.	Questionamento comparativo? Dúvida
72.	Maria e Anna: Não!	
73.	Professora: A Mepel é uma empresa privada porque ela tem um dono, é de uma família. Qual o nome dessa família?	Generalização do conceito – lógica da comparação. Explicação.
74.	Maria e Anna: ((Ficam pensativas))	
75.	Robin: É os Boff. ((Aluno de outra dupla))	

76.	Professora: Os Boff. A prefeitura ela é pública, Meninas, porque ela não tem um dono específico, quem são os donos?	Explicação e validação de que a prefeitura é pública com nova informação. Pergunta solicitando resposta.
77.	Maria e Anna: Nós.	
78.	Professora: o povo de Estação	Exposição com exemplificação
79.	Anna: Quem nem tipo tem ((profe poda o raciocínio da aluna))	Explicação
80.	Professora: Que pagar os impostos	Continuação exemplificação, nova informação.
81.	Maria: Que mantém a prefeitura	Complementa a ideia da professora
82.	Professora: E o prefeito é quem administra esse dinheiro, e os secretários ((não conclui a aluna intervém))	Continuação exemplificação, nova informação.
83.	Anna: É o prefeito não é dono, tipo o prefeito e o vice-prefeito não são donos porque a cada quatro ano muda o prefeito.	Concordância com exemplificação. Apresenta nova generalização.
84.	Professora: Isso, por isso também que é público. Então posso chamar a prefeitura de empresa, ela é uma empresa?	Por isso Então Validação e retomada ponto de vista de que a prefeitura é uma empresa. Questionamento de confirmação.
85.	Maria e Anna: É	Concordância
86.	Professora: Qual é a diferença?	Questionamento solicitando explicação
87.	Anna: Que é pública.	Validação – Conclusão do debate. Consenso
88.	Professora: Até dá pra complementar ali se vocês querem. ((aluna Anna escreve ao lado da palavra “empresa” na alternativa a palavra “pública” e a Maria, em seguida, escreve na folha dela também))	Complementação Conclusão.
89.	Maria: Então é esse aí, né. ((Confirmando a resposta da questão))	Confirmação da alternativa da questão do exercício.
90.	Anna: É! “Fazer uma reclamação para uma empresa,” ((assinalam a questão))	Confirmação.

Fonte: VAGG / VAGG 05/15 - 22/09/2015

Na cena transcrita, é possível perceber que a lógica da discussão criou uma expectativa de acordos e desacordos, em que esteve em questão um problema de conhecimento. Nas palavras de Leitão (2007), uma atividade de caráter discursivo, envolta por situações em que havia divergência de opinião, movimentos cognitivos-discursivos que a constituíam na formatação de justificativas de asserções, no intuito de aceitar ou reduzir a aceitabilidade do ponto de vista em questão.

Prova disso é que, mesmo de forma exígua, as interações tanto da professora quanto dos alunos apresentaram mudanças, principalmente, se comparadas às SI anteriores. Na maioria das situações, é possível perceber que a professora considera a explanação das crianças, valorizando as diferentes vozes e instigando-as a ir além do produzido. Analisando os enunciados, evidenciamos que, de 32 turnos de fala da professora (interação com as alunas), 21 configuraram-se como questionamentos, gerando dúvida acerca do objeto do conhecimento

investigado e/ ou explicação sobre ele – podendo serem marcadas como categorias de “desenvolvimento” -, e apenas 9 (nove) turnos abordando uma retomada da fala das crianças com complementação de ideias e/ ou síntese do conhecimento posto em movimento no momento – categorias que marcam um “não-desenvolvimento” –, seguindo a classificação de Pontecorvo (2005).

Em consequência disso, as formas de interação das crianças também sofreram alterações. Elas não só socializavam conhecimentos que detinham sobre o objeto investigado, mas se posicionavam sobre eles, explicavam, estabeleciam comparações, contrariavam asserções, exemplificavam. Das linhas 44 a 50, após o debate acerca dos conceitos de “empresa” e “pública”, a professora, a partir do estabelecimento da dúvida e pedidos de explicação, conduz as crianças à exposição de elementos para chegarem a um consenso.

Professora: E qual a diferença de pública, por que é pública uma coisa?

Anna: Porque todo mundo entra e sai a hora que quiser, menos os funcionários.

Professora: Ela é pública, por quê? Essa escola, por exemplo, ela é pública?

Maria e Anna: É

Professora: Por que é pública?

Anna: porque todo mundo entra.

Maria: Não, pública é porque é tipo pra população de Estação.

Se tomarmos como referência as considerações de Leitão (2011), especificamente, sobre o lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula, vemos que compete ao professor viabilizar condições para que ações verbais facilitem a instituição da argumentação no processo de ensino/instrução e de aprendizagem, sejam elas no plano pragmático (temas como passíveis de discussão), argumentativo (estimular os alunos a implementarem operações definidoras da argumentação) e/ou plano epistêmico (oferecer informações que se convertem em premissas dos argumentos dos alunos, argumentação típica da área do conhecimento conferindo estatuto epistêmico). Além de viabilizar tais oportunidades, consideramos fundamental eleger a argumentação como conteúdo a ser ensinado no intuito de oferecer suporte linguístico aos alunos para que possam designar por si mesmos as estratégias utilizáveis e utilizadas, transformar o objeto de conhecimento em situações de investigação e debate, agenciando ações discursivas como parte de uma argumentação, trazendo informação, definições, pontos de vistas, contra-argumentos para o debate, a fim de inter-relacionarem saberes e ascender conceitualmente.

Sob esse ângulo, no Q-6 SI, ainda que de modo pouco profundo, são perceptíveis momentos em que as alunas foram instigadas a pensar em resposta a vários questionamentos feitos pela professora:

- Solicitou-se um pedido de justificação/explicação para as asserções: *“por que é pública?; Qual a diferença?; O que é um empresa?”*
- Estimulou-se as alunas para que (re)examinassem as suas proposições à luz de contraposições: *“Mas empresas só existem se fabricam alguma coisa?; Todo mundo é dono?”*
- Transformou-se o objeto de estudo em tópico de argumentação: *“É uma empresa, a prefeitura?; Tá, mas será que a prefeitura não é um empresa pública, daí?”*

Em consequência disso e localizando a ação pedagógica no centro da instrução, isto é, da atividade-guia que contém ela própria elementos que promovem o desenvolvimento, é apropriado afirmar que houve, por parte das alunas, maior exposição de conhecimentos específicos sobre o objeto de estudo: **Anna:** *“Não, mas como é que uma empresa vai ser pública?”* **Maria:** *“Tá, mas quase todas as empresas são pública, tipo porque faz produtos pra pra população”.* **Anna:** *“tá, mas é diferente isso Maria, tipo ela não faz coisa pra população, ela tipo arruma asfalto”.* As alunas desenvolvem formas de raciocínio típico da área do conhecimento em investigação, avaliando as dúvidas interpostas pela professora e pela colega, formulando opiniões e argumentos, respondendo a objeções, participando ativamente do processo, valendo-se essencialmente da capacidade de linguagem argumentativo-dialógica. Mercer (2017), com base em diversas pesquisas e apoiado em princípios vigotskianos, explora a abordagem *“Thinking Together”* (“pensando juntos”). Segundo o autor, essa é uma maneira importante pela qual as crianças reúnem ideias, opinião e informações, pensam em voz alta para criar novos significados, conhecimento e compreensão. Nesse contexto, situa-se o *“dialogic teaching”*, o qual nos ajuda a caracterizar a forma de intervenção qualificadora do processo, pois promove um envolvimento ativo e alargado dos alunos e professores na interação discursiva em sala de aula, para que o ensino/instrução e a aprendizagem torne-se um esforço coletivo em que o conhecimento e a compreensão sejam construídos em conjunto.

Para o autor, a qualidade dos diálogos educacionais é um fator chave na realização acadêmica e o ensino dialógico pode aumentar a capacidade de diálogo e o pensamento reflexivo das crianças, bem como o desenvolvimento do conhecimento acerca do assunto. Segundo Phillipson and Wegerif (2016 *apud* Mercer, 2017, p.4),

Being better at dialogue means learning how to ask better questions, how to listen better, hearing not only the words but also the implicit meanings, how to be open to new possibilities and new perspectives, while of course learning how to think critically about new perspectives through comparing different points of view. More than all these specific skills... to be more dialogic means to be more open to learning.⁶¹

As contribuições de Pontecorvo (2005) também seguem a mesma perspectiva ao destacarem que permitir o crescimento de um raciocínio coletivo propicia às crianças trabalhar na sua área de desenvolvimento “potencial”, verificar e controlar a validade de suas ideias e continuar construindo, com a contribuição dos outros, pontos de vistas mais satisfatórios, questão que pode ser visualizada também nos enunciados do Q-6 SI. Essa co-construção do raciocínio, como a autora denomina, pode manifestar-se de diferentes maneiras nos enunciados, como, por exemplo, quando o aluno Robin, membro de outra dupla, responde à pergunta da professora: “*qual é o nome dessa família?*” e ele diz: “*é os Boff*”, demonstrando estar atento ao diálogo, fazendo uma complementação da exposição e/ ou quando a professora diz: “*quando é público é porque todo mundo tem uma parcela*” e a aluna continua “*de tipo, pertence*”. Ela expressa uma complementação da asserção/pergunta da professora. Outra maneira pode ser quando o objeto do discurso é compartilhado porque se está pensando na mesma coisa, ou por uma complementação implícita, em que nenhum dos interlocutores completa todas as frases, mas o fio condutor do discurso passa naturalmente de um para o outro: **Professora:** “*Que paga os impostos*”, **Maria:** “*Que mantêm a prefeitura*”. Outro exemplo de co-construção, chama-nos a atenção Pontecorvo, é dado pela retomada, mais ou menos explícita, de um tema introduzido por outro interlocutor, com a intenção de incluir pequenos acréscimos, variações, elaborações, integrações: **Professora:** “*Toda população de Estação tem o direito de estar nela, porque é dona um pouquinho*”, **Anna:** “*Eu sou dona um pouquinho, a gente é dona um pouquinho*”.

Poderíamos dizer que tal perspectiva assemelha-se à proposta de Mercer (2017, p. 2), não obstante, nessa prática, a argumentação entrar como uma estratégia para o exercício de pensar juntos. Para ele, no ambiente de sala de aula, há de proporcionar-se aos estudantes e/ ou a cada turma o desenvolvimento de regras básicas para o *thinking together*, sendo que tais combinados devem viabilizar:

61 Ser melhor no diálogo significa aprender a fazer perguntas melhores, ouvir melhor, ouvir não apenas as palavras, mas também significados implícitos, como estar aberto a novas possibilidades e novas perspectivas, enquanto, claro, aprender a pensar criticamente sobre novas perspectivas através da comparação de diferentes pontos de vista. Mais do que todas essas habilidades específicas ... ser mais dialógico significa ser mais aberto ao aprendizado). (Tradução nossa).

- All relevant information is shared openly.
- Each group member should be actively encouraged to contribute to the discussion.
- Everyone should listen to others attentively.
- Each suggestion should be carefully considered.
- Group members are asked to provide reasons for ideas and opinions.
- Constructive challenges to ideas are accepted and a response is expected.
- Alternatives are discussed before a decision is taken.
- The group works together with the purpose of reaching agreement.
- The group, not the individual, takes responsibility for decisions made.⁶²

Podemos conciliar a sua proposta com a nossa, pois ela pressupõe compartilhamento de informações, motivação do educando para que contribua com a discussão, exposição de asserções e justificativas, respeito e considerações às diversas opiniões com fornecimento de razões que as argumentam, tudo isso a partir de desafios construtivos que visem pôr em movimento posicionamentos, argumentos, contrapontos até chegar-se a um consenso, à elaboração de conceitos. Ela também converge para o que De Chiaro e Leitão (2005) propõem sobre o trabalho com a argumentação em um plano epistêmico, em que são oferecidas aos alunos informações que se transformam em asserções, argumentos típicos da área em estudo, ações discursivas que legitimam pontos de vistas, constroem conhecimentos. Em suma, observamos que, através da comparação de diferentes pontos de vista, qualificamos o nosso diálogo, colocamo-nos abertos ao aprendizado; é pensando em conjunto que reunimos ideias, opiniões, contraposições e chegamos a um consenso; é através da justificação de pontos de vista, do convencimento sobre a correção ou a conveniência do próprio posicionamento acerca do que se está socializando, que produzimos interações mais qualificadas, argumentos mais elaborados, e que podemos, inclusive, atingir níveis metacognitivos / metalinguísticos apurados.

Voltando-nos para os enunciados do Q-6 SI, podemos observar que, nas interações, há a predominância do jogo dialógico da argumentação (CAMPS, 1995), pois o argumento é negociado com um contra-argumentador real, no qual a estratégia focaliza uma transformação do conhecimento, a inter-relação entre conceitos espontâneos e científicos até chegar-se a um consenso ou solução de um problema, uma tomada de decisão. Percebemos que as crianças utilizam argumentos como forma de negociação, resolução de diferentes opiniões a partir da

⁶² • Todas as informações relevantes são compartilhadas abertamente.

- Cada membro do grupo deve ser incentivado a contribuir para a discussão.
- Todos devem ouvir os outros atentamente.
- Cada sugestão deve ser cuidadosamente considerada.
- Os membros do grupo são solicitados a fornecer razões para ideias e opiniões.
- Desafios construtivos a ideias são aceitos e uma resposta é esperada.
- As alternativas são discutidas antes de uma decisão ser tomada.
- O grupo trabalha em conjunto com o objetivo de chegar a um acordo.
- O grupo, não o indivíduo, assume a responsabilidade pelas decisões tomadas. (Tradução nossa.)

situação comunicativa dada. Nas linhas 15 a 17, as alunas são desafiadas pela professora por meio de uma pergunta: “*Não é uma empresa, a prefeitura?*”; imediatamente, Maria responde: “*Não é uma empresa.*”; e a colega demonstra concordância, apresentando justificativa: “*É, porque ela é pública, então não tem como ela ser uma empresa, porque ela ajuda as pessoas, ela é dona da cidade.*” Ao perceber que a aluna insere novo conceito ao debate, a professora lança outro desafio: “*Mas, será que a prefeitura não é uma empresa pública, daí?*”, promovendo o co-raciocínio, o pensar em conjunto, a reflexão em nível dialógico, transformando o conhecimento em tópico de argumentação. Segue a interação:

Maria: Nããã!

Professora: Porque existem empresas...

Anna: tá, mas aí aqui não fala que é pública.

Maria: Tá, mas (parece que a aluna vai falar algo sobre, mas retoma seu comentário anterior)... eu não sei se a prefeitura é uma empresa.

Professora: O que que é uma empresa?

Anna: Uma empresa é tipo ooooooohh, tipo onde eles fabricam as coisas.

Professora: Só existem empresas onde fabricam coisas?

Maria e Anna: Naaaão!

[...]

Professora: Mas empresas só existem se fabricam alguma coisa?

Maria e Anna: (balançam a cabeça acenando que não.)

Anna: Não, mas como é que uma empresa vai ser pública?

Maria: Tá, mas quase todas as empresas são pública, tipo porque faz produtos pra pra população.

Anna: Tá, mas é difereeeeente isso Maria, tipo ela não faz coisa pra população (se referindo a produtos), ela tipo arruma asfalto...

Maria: Tá, então vai ter que ser essa aqui mesmo (aluna aponta com o dedo para a alternativa da questão “Fazer uma reclamação para uma empresa”, mas com cara de quem ainda não está convencida).

[...]

No excerto, assim como em toda a SI, observa-se de forma significativa o uso de recursos linguísticos que mobilizam o discurso argumentativo: conjunções adversativas (mas), conclusivas (então), explicativas (tipo, porque). Tratam-se de conectivos que auxiliam no estabelecimento da coerência da questão em debate, bem como na associação que os envolvidos pretendem fazer entre as asserções, justificativas, conclusões postas em movimento. Enfim, confirma-se como os argumentos das alunas, no decorrer da interação, vão sendo reconhecidos e potencializados, especialmente quando submetidos ao jogo dialógico, a uma contra-argumentação.

Constatamos, ainda, nessa sequência, a predominância do uso do argumento de exemplificação no discurso das crianças, questão que indica a colaboração e cooperação do adulto no processo, conceitos que são cruciais para o ensino eficiente, conforme Vigotski

(2009). Pontuamos isso, pois é notável, nas intervenções da professora, a presença de complementação de ideias com exemplificação e indagações, gerando dúvida e solicitando explicação. A tabela que segue ilustrará melhor o que advertimos:

Tabela 3- Formas de intervenção da Professora

Formas de intervenção da Professora		Quantidade de
Quadro -6 Sequência Interativa		intervenções
Comando de revisão		2
Retomada de ideias dos alunos + Complemento		1
Complemento de ideias dos alunos através de:	Novas informações	4
	Comparação + exemplo	2
	Exemplificação	3
Questionamentos solicitando e ou gerando	Dúvidas	12
	Explicação	7
	Confirmação	2
	Resposta	1
Total de turnos da Sequência Interativa: 90		Total de turnos da Professora: 34

Fonte: Sistematização da pesquisadora.

De 34 intervenções feitas com as alunas, 12 caracterizam-se como momentos de reflexão em que a dúvida sobre o dito é instalada, desafiando as alunas a pensar, colocando o conhecimento em debate, estabelecendo relações de sentido entre conhecimentos espontâneos e científico. É evidente o potencial da argumentação, assim como destaca Rodrigues (2011), como tipo de discurso facilitador do desenvolvimento de interações em um plano metacognitivo – metacompreensivo. Isso torna-se mais visível se compararmos o Q-6 SI com os demais transcritos até esse ponto.

Tabela 4- Formas de intervenção da Professora

Formas de intervenção da Professora		Quantidade de
Quadro – 5 Sequência Interativa		intervenções
Retomada de ideias dos alunos		2
Complemento de ideias dos alunos através de:	Novas informações	3
Exposição de conhecimentos	Instigando complementação	6
Questionamentos solicitando e ou gerando	Avaliação sobre os próprios conhecimentos	2
Total de turnos da Sequência Interativa: 30		Total de turnos da Professora: 13

Fonte: Sistematização da pesquisadora

Tabela 5- Formas de intervenção da Professora

Formas de intervenção da Professora		Quantidade de
Quadro – 4 Sequência Interativa		intervenções
Complemento de ideias dos alunos através de:		9
	Exemplificação	1
Questionamentos solicitando e ou gerando	Exposição de conhecimentos	4
Total de turnos da Sequência Interativa: 27		Total de turnos da Professora: 14

Fonte: Sistematização da pesquisadora.

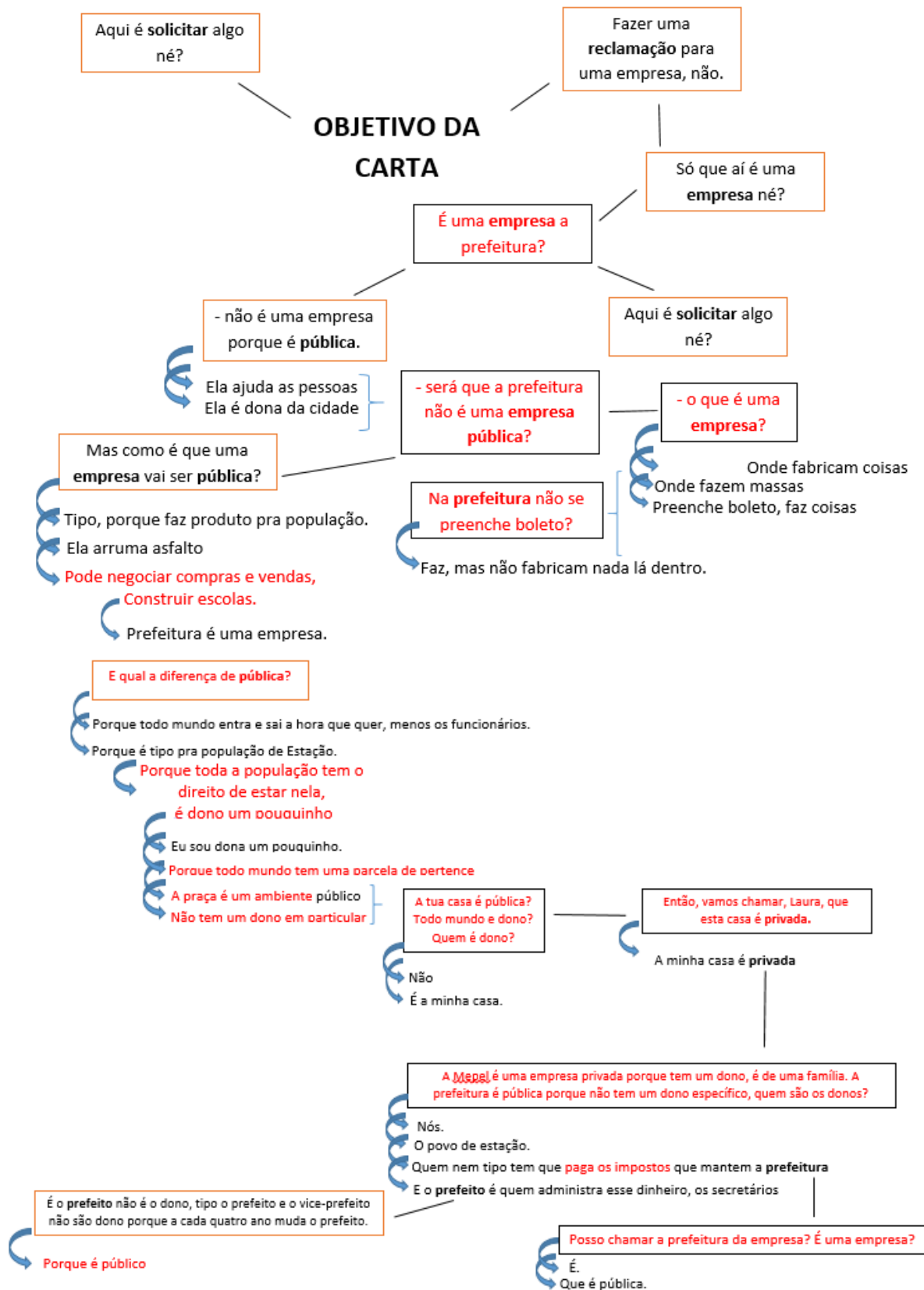
Nos Q-4 SI e Q-5 SI, os enunciados tanto da professora como das alunas não se configuram, conforme definições de Camps (2005), interação mobilizadas pelo jogo dialógico da argumentação, a interação é dominada pela exposição de conhecimentos e não pela transformação deles, isto é, pela problematização.

Assim, promovendo uma análise contrastiva das SI constantes nos quadros apresentados, é possível observar que houve um avanço qualitativo no agenciamento do movimento dos conhecimentos produzidos. Acreditamos que esse deva-se primeiramente, por ser esta uma pesquisa na esfera da investigação-ação, ou seja, o exercício de metacognição e autorregulação do processo de ensino/instrução e de aprendizagem da professora frente a sua prática, e, por segundo, não menos importante, devido à existência de consonância entre o trabalho prescrito, o representado e trabalho real, em que as intervenções da professora na produção e estímulo do discurso reconheceram as alunas como interlocutores e produtores de

conhecimento, valeram-se da combinação de ferramentas, metas e ambiente no planejado (sistema didático). Nessa conjuntura, a argumentação ganha visibilidade devido à sua contribuição no trato com o objeto investigado, sobrepujando a interação baseada na exposição do conhecimento, elevando-a para o plano metacognitivo. Ademais, mobilizou ações que trouxeram para o discurso informações, conceitos, definições pertinentes ao objeto investigado, regadas pela atuação da argumentação em nível epistêmico.

No esquema que segue, é possível observar o movimento de enlaces e generalizações mobilizadas pelas alunas e professora, através do jogo dialógico da argumentação, dando vida a um sistema de conceitos até chegar a um consenso para a questão da tarefa proposta, que era identificar o objetivo da carta em análise. Informo ao(a) leitor(a) que as escritas em vermelho correspondem aos enunciados da professora e as escritas em preto, aos das alunas.

Imagem 14- Movimento de enlaces e generalizações mobilizadas pelas alunas e professora.



Fonte: Sistematização da pesquisadora.

Ao analisar o esquema, podemos ver as escolhas, o movimento do pensamento das alunas em cooperação com a professora, isto é, o conjunto de operações do pensamento acerca do conceito “empresa”, vocábulo que estava implicando na decisão de resposta à questão em pauta. No movimento interacional, as alunas mobilizam um complexo conteúdo semântico, estabelecendo relações lógicas com outros conceitos, trazendo a lume os vocábulos “pública”, “privada”, “prefeitura” e “prefeito”. Tais relações lógicas são expressas pela concatenação de outros atos de pensamento, através da comparação ou discriminação entre conceitos, como, por exemplo, quando são comparados os conceitos de ambiente público com a casa própria, chegando nos termos público e privado, e/ ou de discriminação quando se enumeram as características de empresa pública, chegando ao consenso de que a prefeitura é uma empresa pública.

De acordo com Vigotski (2009, p.364),

só nas fases superiores do desenvolvimento dos significados das palavras e, conseqüentemente, das relações de generalidade surge um fenômeno de importância primordial para todo o nosso pensamento e que é determinado pela lei da equivalência dos conceitos. Essa lei estabelece: todo conceito pode ser designado por uma infinidade de meios por intermédio de outros conceitos.

A lei da generalidade de conceitos, identificada por Vigotski (2009), é diferente e específica em cada fase do desenvolvimento da generalização. A medida de generalidade torna-se o momento inicial e fundamental em qualquer conceito, assim como na vivência do conceito. Baseando-nos em uma das análises desenvolvidas pelo pesquisador sobre isso, podemos visualizar, em nosso esquema conceitual, que, quando as alunas depararam-se com a tarefa de identificar o objetivo da carta investigada, bem como com a dúvida se tratava-se de solicitação ou de reclamação, foram colocadas em um determinado ponto da rede de linhas de latitude e longitude, ocupando uma posição para o seu pensamento, e receberam um ponto inicial de orientação, experimentando a disposição de movimentarem-se em qualquer direção a partir daquele ponto. Isso se manifesta, destaca Vigotski (2009, p. 367),

no fato de que qualquer conceito que surge isoladamente na consciência forma uma espécie de grupo de prontidões, grupo de predisposição para determinados movimentos do pensamento. Por isso, na consciência todo conceito está representado como uma figura no campo das relações de generalidade que lhe correspondem.

Enfim, podemos ratificar a importância da inter-relação entre conceitos espontâneos e científicos, apoiando-nos nas constatações de Vigotski (2009), as quais apontam que tanto os

movimentos entre um estágio a outro de desenvolvimento de conceitos quanto dos movimentos dentro do próprio estágio não inviabilizam o trabalho anterior do pensamento.

(...) os conceitos não são recriados em cada novo estágio, cada significado isolado não dever por si mesmo executar todo o trabalho de reconstrução da estrutura. Isso se realiza – como todas as operações estruturais do pensamento – por intermédio da apreensão de um novo princípio em uns poucos conceitos que posteriormente já são disseminados e transferidos a todo o campo de conceitos por força das leis estruturais. (VIGOTSKI, 2009, p. 375)

Em outras palavras, Vigotski considera que toda e qualquer operação de pensamento, definição - comparação - discriminação de conceito - estabelecimento de relações lógicas entre conceitos, não se processa senão por linhas que conectam entre si os conceitos e relações de generalidade e definem as vias eventuais de movimento de um conceito a outro. Todavia, segundo pesquisas desenvolvidas pelo autor, tais relações, todo o trabalho com conceitos, todo o processo de sua formação, são elaboradas pela criança em colaboração com um adulto, sendo que, em outro momento, ao necessitar resolver a mesma tarefa, em outro contexto e sem a colaboração, ela disporá da sua habilidade de imitar e, possivelmente, resolverá a questão sem a ajuda do professor.

Conforme Vigotski (2009), a criança orientada, ajudada e em colaboração sempre poderá fazer mais e resolver tarefas mais difíceis do que quando sozinha. Assim, o momento central para toda a psicologia da aprendizagem é a possibilidade de a colaboração elevar-se a um grau superior de possibilidades intelectuais, a possibilidade de passar daquilo que a criança consegue fazer para aquilo que ela não consegue fazer por meio da imitação⁶³, questão que é indissociável da instrução, bem como do conceito científico.

Nas SI em análise, se consideradas as possibilidades de desenvolvimento e apropriação-ZDI, podemos observar, no entanto, a ociosidade na interação professora e alunas. Isso porque se a professora tivesse utilizado outras formas de raciocínio, como argumentação por comparação, causa e consequência, autoridade, ampliado o seu nível linguístico-discursivo para estimular e/ ou complementar o conhecimento trazido pelas alunas, ou seja, possibilitado o aprofundamento da ação dialógica através de novos conhecimentos,⁶⁴ qualificando a inter-

⁶³ É relevante destacar que o entendimento atribuído pelo estudioso ao termo “imitação” não se refere a um ato mecânico, a tarefa de copiar e/ ou reproduzir algo que venha a contribuir para o acúmulo do conhecimento; pelo contrário, o autor procura expandir tal acepção para um sentido mais amplo, ou seja, a imitação configura-se como o eixo pelo qual se processa a elaboração do conhecimento e o desenvolvimento do indivíduo, na perspectiva sócio-histórica, embrenhada de intencionalidade e elaboração intelectual.

⁶⁴ Exemplo: as empresas podem ser classificadas de acordo com a atividade econômica que desenvolvem (obtem os recursos a partir da natureza, dedicadas à transformação de matérias-primas, focadas na prestação de serviços

relação entre conceitos cotidianos e científicos, certamente, as elaborações das alunas teriam feito emergir um maior número de enlaces. Ela poderia ter avançado na construção dos conceitos de “empresa” e de “público”, trazendo às crianças ou instigando-as a pesquisar a definição técnica dos termos. Não se deseja, com isso, subestimar as generalizações produzidas, mas mirar possibilidades de ascensão no sistema de conceitos trazidos ao debate naquela situação.

Ademais, investindo na perspectiva da importância e necessária tarefa de transformar o objeto de ensino em “tema debatível”, a professora poderia ter atentado para a ação de linguagem das alunas no intuito de analisar, para além dos conceitos em discussão, até que ponto essas crianças detinham consciência da definição das palavras “mas”, “então”, “porque”, embora conseguissem operar espontaneamente com elas. Se questionadas, elas conseguiriam explicar as causas e relações impregnadas no uso dessas conjunções? Daniels (2011) afirma que os “conceitos científicos são desenvolvidos através de níveis de diálogo: no espaço social entre professor e ensinado; e no espaço conceitual entre o cotidiano e o científico. O resultado é a produção de teias ou padrões de conexão conceitual” (DANIELS, 2011, p.32).

Julgamos que tal proposição está atrelada ao conhecimento processado pela professora, disponível naquele momento, implicando consideravelmente no movimento de entrada de análise das crianças, o que, necessariamente, precisa ser sustentado/instruído pelo docente. Está aí, a nosso ver, um expressivo obstáculo à não contribuição, de forma significativa, nas apropriações conceituais das crianças. Afirmamos isso pautadas na concepção da (re)significação e sofisticação do conhecimento, pois, de acordo com Vigotski (2009), o ensino/a instrução “se passa à frente do desenvolvimento e o conduz”.

Segundo Vigotski (2009, p. 343), “o domínio de um nível mais elevado no campo dos conceitos científicos não deixa de influenciar nem mesmo os conceitos espontâneos da criança anteriormente construídos”. Nesse contexto, torna-se evidente o que autor escreve sobre análise do processo pedagógico, no qual a instrução tem a função de despertar na criança uma série de processos de desenvolvimento interno, no sentido de que os incita à vida, põem em movimento, dão partida a esses processos.

A experiência [p]edagógica demonstra que a instrução direta em conceitos é impossível. É pedagogicamente infrutífera. O professor que tenta empregar essa abordagem nada consegue exceto um obtuso aprendizado de palavras, um verbalismo vazio que estimula ou imita a presença de conceitos na criança. Nessas condições, a criança aprende não o conceito, mas a palavra, e esta palavra é assumida pela criança

ou ao comércio), de acordo com a sua constituição jurídica (que pertencem a uma única pessoa, constituídas por várias pessoas) ou conforme a respectiva titularidade do capital (pública, privada).

através da memória e não do pensamento. Tal conhecimento se revela inadequado em qualquer aplicação significativa. Esse modo de instrução constitui a falha básica dos modos de ensino verbais puramente escolásticos que foram universalmente condenados. Substitui o domínio do conhecimento vivo pelo aprendizado de esquemas verbais inertes e vazios. (VIGOTSKI, 1987a, p. 170, *apud* DANIELS, 2011, p.31-32)

As ponderações de Vigotski estimulam-nos à defesa da constituição de um ambiente de ensino-aprendizagem em que sejam ofertadas aos alunos operações discursivas, isto é, situações interativas em que, no processo, aconteça o jogo dialógico da argumentação, num plano metacognitivo, culminando na palavra a serviço da aprendizagem, em que as relações de sentido são colocadas em um movimento, de forma centrípeta e centrífuga, dos conhecimentos e das elaborações conceituais constituídas em um sistema. Isso porque “só no sistema o conceito pode adquirir as potencialidades de conscientizáveis e a arbitrariedade” (2009, p 291). Pensando nessa premissa e na sua emergência no processo pedagógico, questionamo-nos: De que maneira a criança chega a tomar consciência de um conceito? Como se processa a passagem dos conceitos não conscientizados para os conscientizados? Em que medida a argumentação está implicada nesse processo?

4.4 “*Eu vô dizê que eu protesto porque não tem shopping center*”: a sequência dialógica ou contra-argumentativa nas apropriações conceituais

Vigotski (2009, p. 295) afirma que “a tomada de consciência dos conceitos se realiza através da formação de um sistema de conceitos, baseado em determinadas relações recíprocas de generalidade, e que tal tomada de consciência dos conceitos os torna arbitrário”. Para tanto, o autor define os conceitos científicos como os “portões”, através dos quais a tomada de consciência penetra no mundo dos conceitos das crianças, uma vez que eles possuem um enorme significado para todo o desenvolvimento do pensamento da criança.

Cientes de que é no movimento de generalização acerca do seu próprio processo de atividade que a criança ganha a possibilidade de outra relação com ele, isto é, faz do seu próprio pensamento um objeto de consciência, presumimos estar além dos conceitos científicos a indispensável presença da argumentação, do discurso argumentativo dialógico, pois toda generalização escolhe, de certo modo, um objeto a ser definido, inter-relacionado, discriminado, comparado, situado em uma teia de enlaces conceituais, na busca imediata por uma compreensão. Bakhtin (2011, p. 272), muito próximo disso, afirma que

[...] toda compreensão plena é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante

está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc.

Nesse exercício de concordar ou discordar total ou parcialmente de uma asserção, completá-la, reorganizá-la, contrapô-la, isto é, no movimento de compreensão do enunciado vivo, de natureza ativa responsiva acerca de um conceito/objeto em estudo, ganha importante lugar o que Vigotski entende como o problema dos conceitos não-conscientizados. Para ele, os conceitos espontâneos tornam possível o próprio surgimento dos conceitos científicos, já que são a fonte do seu desenvolvimento e elemento básico do processo de ensino. Segundo Vigotski (2009, p.290):

A tomada de consciência se baseia na generalização dos próprios processos psíquicos, que redundam em sua apreensão. Nesse processo manifesta-se em primeiro lugar o papel decisivo do ensino. Os conceitos científicos – com sua relação intimamente distinta com o objeto –, mediados por outros conceitos – com seu sistema hierárquico interior de inter-relações –, são o campo em que a tomada de consciência dos conceitos, ou melhor, a sua generalização e a sua apreensão parecem surgir antes de qualquer coisa. Assim surgida em um campo do pensamento, a nova estrutura da generalização, como qualquer estrutura, é posteriormente transferida como um princípio de atividade sem nenhuma memorização para todos os outros campos do pensamento e dos conceitos.

Reconhecendo o papel decisivo do ensino, tarefas que proporcionassem o contato com situações reais de comunicação, em que fosse possível colocar em ação a função do gênero em estudo e as suas demais peculiaridades, compuseram a nossa SD. A dinâmica “púlpito na sala de aula” partiu das seguintes questões: “se tivesse a oportunidade de escrever uma carta de reclamação, para quem escreveria? E qual seria o assunto?”

No “púlpito”, cada criança pode posicionar-se e fazer a sua reclamação, o seu protesto. Nesse exercício, os alunos pararam para pensar sobre o seu cotidiano, a escola, a cidade... e selecionaram um assunto pertinente e passível, na opinião deles, de reclamação, registros de queixas.

Quadro 7- Sequência Interativa (SI)

Atividade Púlpito. Socialização dos assuntos possíveis de serem reclamados e ideias para posterior produção escrita, no grande grupo. Estratégia didática que considera o texto (oral/escrito) imerso em situações reais de comunicação.		
Linha	Interactantes	Ações discursivas
1.	Professora: Agora, chegou a vez de vocês!	Desafio e motivação para atividade.

2.	Alguns alunos: Ehh! Ahhh! Eu protesto /.../ Eu protesto /.../ ((alunos ensaiando como fariam))	Uso de conhecimento específico sobre objeto.
3.	Professora: Agora, nós vamos ... meninos organizem o púlpito aqui ó.	Coordenação da atividade.
4.	Charlie: Eu já sei, eu já sei, eu já sei o que protesto! (aluno sai correndo da sua classe e se dirige até o púlpito)	Uso de conhecimento específico sobre objeto.
5.	Alguns alunos: Eu, Eu... Eu, protesto que... (inaudível) ((alunos falam ao mesmo tempo, eufóricos com a atividade))	Uso de conhecimento específico sobre objeto.
6.	Professora: É um por vez!	Orientação da atividade
7.	Anna: Eu protesto que a gente fique mais em fila.	Exposição de uma asserção.
8.	Alguns alunos: Eu não! Eu protesto sobre as galinhas (inaudível)	Contraposição.
9.	Professora: Ohh! Lembrem que ... meu amorzinho tu põe tua classe mais um pouquinho mais pra lá, a Ana também.	Organização do espaço para realização da atividade
10.	Anna: Ohhh! Para que tenha um shopping em Estação!	Exposição de uma asserção.
11.	Professora: Oh, Anna! Tem que cuidar ... Robin, eu não te chamei	
12.	Robin: Só pra testa o púlpito	
13.	Professora: Anna, escuta a profe, se tu falar assim, escutem que a profe Camila vai fazer uma pergunta para Anna e vocês podem ajudar. Se a Anna disser assim: “Eu protesto que tenha um shopping em Estação!”	Estabelecimento de reflexão sobre objeto de estudo em uso – ação de protestar. Pergunta gerando a dúvida.
14.	Alguns alunos: Em Estação! ((Falam junto com a professora))	
15.	Professora: Ela está dizendo que ela é contra ter um shopping ou ela é a favor ter um shopping?	
16.	Alguns alunos: A favor A favor	Estabelecimento de opinião.
17.	Gulliver: Protesto quer dizer que é contra.	Contra-argumentação, estabelecimento de opinião diferente.
18.	Professora: Que é contra! Ela tá protestando. Que ela não quer que tenha um shopping aqui em Estação.	Confirmação da opinião do aluno Gulliver e complemento explicativo.
19.	Aurora: AHHHHH! ((Sinalizando que compreendeu))	Expressão de concordância.

20.	Professora: Olha, quando as pessoas vão para as ruas fazer protestos. Oh, foram para rua fazer um protesto contra a Presidente.	Exemplificação do conceito em pauta.
21.	Elsa: Oh, eu vô faze assim profe, eu vô fala assim	Solicitando avaliação da professora
22.	Robin: Contra a Dilma. Elas não querem a Dilma.	Complementação do raciocínio da professora.
23.	Professora: Não é a Dilma, elas não querem que continue os roubos	Contraposição a fala do aluno e nova informação.
24.	Anna: Eu vô dize que eu protesto porque não tem shopping center	Reelaboração do pensamento – refacção do texto oral.
25.	Elsa: oh, ela copiou de mim!	
26.	Anna: Não copiei não!	
27.	Alguns alunos: Eu protesto que não tem pet shop (falas paralelas) ((Várias crianças falam ao mesmo tempo sobre o que fariam e, nesse instante, chega a diretora na sala))	Uso de conhecimento específico sobre objeto.
28.	Robin: Ohh! Fala pra dire! Dire o Gulliver tem uma coisa pra tu.	
29.	Diretora: Uma coisa pra mim? Ai que chique!	
30.	Robin: Não sei se tu vai gosta muito!	Expressão do seu ponto de vista. (reclamação/protesto não é algo bom para quem o recebe)
31.	Diretora: Barbaridade, Gulliver! Profe, depois tu me conta os episódios que aconteceram nessa aula.	
32.	Professora: É uma carta de reclamação, Dire.	Exposição de justificativa para fala do aluno.
33.	Diretora: Bahhh! O que que tu vai reclamar?	Indagação ao aluno.
34.	Robin: É que os outros têm campinho. ((Sussurrou paralelamente a possível resposta do colega)).	Exposição do problema.
35.	Professora: Ele ainda não escreveu. É segredo Dire. ((Diretora chama profe para um lado para dar aviso))	Justifica o aluno ficar olhando para a Dire e não responder. (aluno fica envergonhado)
36.	(Conversas paralelas) Professora: Atenção! ((profe chama os alunos para retomar os trabalhos)) Vamos começar pelo Aladim.	Início da atividade.
37.	Aladim: eu não pensei nada ainda. ((Várias crianças falando ao mesmo tempo)) /.../	
38.	Robin: Começa em mim.	
39.	Professora: Crianças, a profe precisa falar. Posso falar?	Organização da atividade.
40.	Alguns alunos: Pooode!	

41.	Professora: Gente, vocês não precisam dizer só “Eu protesto”, vocês podem dizer “Eu quero reclamar sobre isso”. Eu quero reclamar sobre tal coisa, porque eu sou contra, porque acontece isso, isso e isso.	Explicação da atividade. Exemplificando forma de se posicionar no púlpito.
42.	Gulliver: Mas dá pra dizer eu protesto?	Contra posicionamento, solicitando validação de sua escolha vocabular.
43.	Professora: Pode dizer! E se quer protestar, reclamar de mais de uma coisa pode. Vai Aladim! Você!	Validação e complementação da fala do aluno. Comando para aluno iniciar.
44.	Aladim: eu não pensei em nada!	
45.	Alguns alunos: (Eu não preciso da folha).	
46.	Elsa: ai gente, eu não sei o que eu vou dizer!	
47.	Professora: Não pensou em nada. Então, vai Gulliver! É silêncio, porque a opinião é do Gulliver.	Organização da atividade.
48.	Gulliver: Diretora! O assunto: os outros vão no campo, pois nós queremos também. Na verdade, alguns de nós também queremos. ((aluno lê o que escreveu na atividade da folha))	Expressão de ponto de vista
49.	Professora: Protesta agora!	Desafia o aluno a falar seu protesto e não ler.
50.	Aladim: posso i eu agora?	
51.	Professora: Agora, ele vai falar. Deixa ele falar.	Organização da atividade.
52.	Gulliver: Meu protesto fala sobre, ãhh que os quinto anos podem ir no campo enquanto alguns de nós tipo eu, a Ana, o Robin e o Aladim, elas duas, a maioria da turma também quer ir.	Exposição ponto de vista.
53.	Professora: Tu vai reclamar sobre isso? ((Gulliver acena com a cabeça que sim)) Muito Bem! Palmas para o Gulliver.	Questionamento de confirmação.
54.	((Alunos vibram)) Professora: Vai Elsa!	
55.	Elsa: não pensei em nada ainda.	
56.	Professora: Vai Ana!	motivação
57.	Aurora: Eu protesto contra o bullying que o Aladim tá sempre fazendo bullying com o Bruce, com Paul e com o Robin. Também contra os socos que o Robin dá, tudo aquilo ali. E também contra a faladeira dele, toda a aula começa a fala, fala, fala!!!! ((Aluna demonstra indignação em sua expressão))	Expressão de ponto de vista
58.	Alguns alunos: Uhhm! Ehhhh! ((crianças vibram e aplaudem!))	
59.	Obs. Continua a atividade por mais 4min e acaba a aula. Na aula dia 06/10/2015 foi dado continuidade.	

60.	Professora: Antes de recomeçar os protestos, nós vamos lembrar o que é “púlpito”, porque estamos conversando sobre isso, por que essa atividade, o que ela tem a ver com a nossa aula?	Retomada sobre o que está sendo estudado e relação com a atividade púlpito.
61.	Elsa: Porque nós fizemos aquela carta.	Justifica questionamento profe.
62.	Professora: Que tipo de carta, Elsa?	Questionamento solicitando explicação.
63.	Elsa: De reclamação.	Complementação ideia.
64.	Professora: O que é que tem a ver o púlpito com a carta de reclamação?	
65.	Robin: Tem a ver porque no púlpito a gente foi reclamar de alguma coisa.	Justificação da pergunta da professora.
66.	Professora: Isso, de alguma situação que você é contra, que não está gostando. E lá na folha de atividade, vocês tinham uma pergunta que dizia assim: se vocês pudessem escrever uma carta de reclamação para alguém, sobre o que escreveria, o que reclamaria, e para quem seria esta carta? Aí vocês acabaram pensando, respondendo (...) e aí nós fizemos a atividade “púlpito com crianças” do Serginho Groismann, onde cada um ocupa o espaço para protestar sobre algo, aí vocês socializaram a resposta da atividade.	Complementação de ideias.
67.	Bruce: eu protesto porque a gente não pode ficar brincando na sala de aula. ((Alunos gritam))	Exposição de um ponto de vista.
68.	Aurora: O que ele falou?	Indagação sobre a fala do colega.
69.	Professora: Gente, cadê o respeito com a opinião dos outros? ((profe faz sinal para o aluno continuar))	Solicitação de silêncio.
70.	Bruce: porque tem tema e alguém fica atrasado. ((Aluno fala sobre o que está vivendo naquele momento))	Expressão de opinião.
71.	Professora: É errado o que ele está dizendo?	Questionamento para geração de novos posicionamentos.
72.	Robin: É tu que fica atrasado.	Expressão de opinião
73.	Aurora: Ele falou isso porque ele se atrasa.	Porque Expressão de opinião.
74.	Professora: Qual é o assunto do protesto dele?	Indagação para solicitar explicação.
75.	Aladim: profe, a gente entendeu que ele acha que é pra brincar na sala.	Expressão de opinião sobre fala do colega.
76.	Professora: Não, que não pode, né Bruce? ((Luiz acena com a cabeça que sim))	
77.	Aladim: bom, então é contra tu mesmo, porque tu brinca!	Contra-argumento sobre fala do colega.
78.	Gulliver: Verdade!	Expressão de concordância.
79.	Professora: bom, aí contra quem?	Bom Pedido de esclarecimento.
80.	Aladim: contra ele.	Ratificação da asserção.

81.	Bruce: é você que fica!	Contraposição.
82.	Aladim: mentira!	Contraposição
83.	Gulliver: É sim.	Contraposição
84.	Aurora: Gente! Para!	Intervenção, solicitando que parem de discutir.
85.	Professora: Xixixi, deu? Ohh as reclamações aí!!! Bruce, qual seria o assunto da tua reclamação?	Solicita silêncio e retoma pergunta sobre assunto da reclamação.
86.	Aladim: ele para de brincar! ((fala para o colega que está rindo dele))	Exposição de opinião.
87.	Professora: Menos brincadeiras na sala!	Complementação de ideia.
88.	Robin: É, menos é mais	Complementação do raciocínio da professora.
89.	Professora: Menos brincadeiras e mais aprendizagens	Complementação ideia.
90.	Robin: Menos é mais, e mais, e mais	Ideia conclusiva.
91.	Professora: Vamos lá, Sophie.	Retorna a atividade
92.	Sophie: eu protesto contra o racismo que as pessoas têm um com as outras, porque pra mim todo mundo é igual a todo mundo.	Exposição ponto de vista.
93.	Alunos: eheheh!! ((Aplaudem))	
94.	Bela: eu protesto contra o prefeito que não arruma o telhado dessa escola.	Exposição ponto de vista.
95.	Alunos: eheheh!! ((Aplaudem))	

Fonte: VAGG / VAGG06/15 - 29/09/2015.

O que nos chamou atenção nessa produção, além dos enlaces reais-imediatos/ lógicos-verbais dos alunos acerca da função do gênero em estudo, foram os curtos momentos de interação entre professora/alunos(as) e alunos(as)/alunos(as). Uma dessas situações centrou-se nas interações que ocorriam enquanto a professora organizava o ambiente para o exercício. A outra foi quando a professora retomou com as crianças o que estavam trabalhando na aula anterior e promoveu uma socialização dos saberes, no intuito também de observar em que nível de complexidade se deveria continuar/avançar com o conteúdo/exercício, isso em função de o “púlpito” ter iniciado na aula do dia 29/09 e sido concluído na aula seguinte, dia 06/10. Ambas tinham relação com o exercício “púlpito” e foram movimentadas no jogo dialógico da argumentação.

O jogo dialógico da argumentação, definido por Camps (1995), pode ser associado, considerando a perspectiva da dimensão epistêmica da argumentação (Leitão), às atividades discursivas, marcadas por ações ou movimentos linguísticos constitutivos dessa capacidade. Esses movimentos geram, na interação, um processo de negociação a partir do qual pontos de

vistas sobre a realidade contextual (conhecimentos) são continuamente formulados, revisados e transformados.

Tal associação entre perspectivas pode ser confirmada quando Leitão (2013) explicita os “mecanismos de aprendizagem”, que operam na argumentação e destaca, justamente, esse princípio dialógico e/ ou a necessidade (dialógica) de responder à oposição que “abre” o ponto de vista do argumentador para a revisão.

A necessidade de responder à oposição exige que o argumentador tome seu próprio argumento como objeto de reflexão e pondere em que medida este ‘resiste’ a dúvidas, questionamentos e contra-argumentos levantados pelo oponente. E é justamente nesse processo de re-visão de perspectiva que se acredita residir um poderoso mecanismo de aprendizagem. (LEITÃO, 2013, p.249)

No Quadro 7 – SI, foi possível perceber que o esquema textual evocado nas interações discursivas mobilizou diferentes manifestações acerca dos conhecimentos/conteúdos já estudados, que, em parte, instalaram-se no âmbito do jogo dialógico da argumentação, sendo que, quando houve a presença dessa atividade discursiva, demandaram dos envolvidos capacidades de relacionar e articular ideias, conhecimentos, argumentos, posições, por semelhanças ou diferenças, à medida que foram construindo as conceitualizações, generalizações e abstrações sobre o objeto de ensino; ou seja, conduziram-nos a tomar o próprio argumento como objeto de reflexão, constituíram-se como mecanismo de instrução e autoinstrução.

Na primeira situação interativa, a professora fez uma interferência pontual em uma ação de linguagem que ocorria de forma conjunta, enquanto ela organizava a sala de aula para a realização do “púlpito”. Na oportunidade, os alunos “ensaiavam” protestos (eufóricos com a atividade), sendo que a aluna Anna manifestou-se dizendo: “*Ohhh! Para que tenha um shopping em Estação!*”. Ao ouvir a manifestação, a professora chamou atenção do grupo e propôs uma reflexão sobre o conceito da palavra “protestar”, fez isso mediante questionamento, gerando dúvida (linha 13-15).

[...]

Anna: *Ohhh! Para que tenha um shopping em Estação!*

Professora: Oh, Anna! Tem que cuidar ... Robin, eu não te chamei.

Robin: Só pra testa o púlpito

Professora: Anna, escuta a profe, se tu falar assim, escutem que a profe Camila vai fazer uma pergunta para Anna e vocês podem ajudar. Se a Anna disser assim: “Eu protesto que tenha um shopping em Estação!”

Alguns alunos: Em Estação! ((Falamos junto com a professora))

Professora: Ela está dizendo que ela é contra ter um shopping ou ela é a favor ter um shopping?

Alguns alunos: a favor, a favor.

Gulliver: Protesto quer dizer que é contra.

Professora: Que é contra! Ela tá protestando. Que ela não quer que tenha um shopping aqui em Estação.

Aurora: AHHHHH! ((Sinalizando que compreendeu))

Professora: Olha, quando as pessoas vão para as ruas fazer protestos. Oh, foram para rua fazer um protesto contra a Presidente.

Elsa: Oh, eu vo faze assim profe, eu vo fala assim.

Robin: Contra a Dilma. Elas não querem a Dilma.

Professora: Não é a Dilma, elas não querem que continuem os roubos

Anna: **Eu vô dize que eu protesto porque não tem shopping center.**

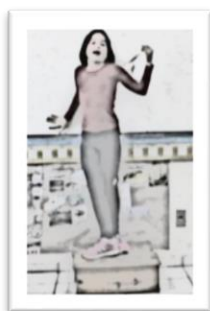
[...]

No movimento, observamos a aluna Anna formulando o seu protesto e compartilhando-o com os colegas, a professora ao perceber um desencontro entre o uso do conceito de “protesto” e a intencionalidade da criança ao dizer: *“Ohhh! Para que tenha um shopping em Estação!”*, através da instrução pautada no discurso argumentativo-dialógico, toma o turno de fala e gera a dúvida, instiga as crianças a pensar em conjunto, refletir sobre, dizendo: *“Anna, escuta a profe, se tu falar assim, escutem que a profe Camila vai fazer uma pergunta para Anna e vocês podem ajudar. Se a Anna disser assim: ‘Eu protesto que tenha um shopping em Estação!’”, nesse instante, alunos demonstram acompanhar o raciocínio da professora, pois complementam a sua frase “em Estação”, e a docente continua “Ela está dizendo que ela é contra ter um shopping ou ela é a favor ter um shopping?”* A aluna Anna acompanha os enlaces lógico-verbais atentamente, assim como a aluna Aurora que, após os enunciados: *“Protesto quer dizer que é contra”* do colega Gulliver e *“Que é contra! Ela tá protestando. Que ela não quer que tenha um shopping aqui em Estação”*, confirmação do ato de pensamento feito pela professora, ela verbaliza: *“AHHHHH!”*, sinalizando também com a cabeça que compreendeu. E, após outras relações conceituais, nesse caso, especialmente mobilizadas pela comparação, a aluna Anna diz: *“Eu vô dize que eu protesto porque não tem shopping center.”*

Com base em Leitão (2013), quando a criança faz uma asserção sobre uma questão qualquer no curso de uma situação comunicativa, ela pode não ter qualquer intenção definida de colocar essa afirmação a algum tipo de reflexão ou avaliação, ela apenas discorre sobre algo. No caso de Anna, ela, simplesmente, verbalizou o seu pensamento, não o fez no intuito de colocá-lo a prova. Todavia, o enunciado da professora e dos colegas fez surgir um movimento opositivo, demonstrando implicitamente que a afirmação inicial de Anna não foi totalmente aceita. Ao mesmo tempo em que a forma de intervenção da professora, ao invés de problematizar na geração de dúvida, delimitou as formas de raciocínio dos alunos, fazendo-os optar por uma resposta ou outra, no caso de Anna, levou-a a pensar no conceito de protesto.

Sobre a dinâmica desse processo, Leitão (2013) considera que, inicialmente, o que se definia como uma mera afirmação sobre o mundo, assume, retrospectivamente, o estatuto de um ponto de vista a ser defendido pelo falante, agora “investido no papel dialógico-dialético de proponente (P) de um ponto de vista”, dado que a instauração da crítica (nesse caso, a dúvida) em relação à aceitabilidade da asserção do proponente institui naquele que a produz o “papel dialógico-dialético de oponente (O)” frente ao ponto de vista em pauta. A autora destaca ainda que os papéis de proponente e oponente podem ser exercidos por diferentes sujeitos ou na individualidade, tratando-se da auto-argumentação. Em nosso exemplo, vimos que Anna atuou, inicialmente, no plano não intencional, explicitamente na individualidade, mas, após oposição exigente, o exercício passou a ser de reflexão sobre a própria asserção. A aluna valeu-se da reconfiguração da situação comunicativa, isto é, da ação contrária do(s) oponente(s) como um elemento regulador que passou a dirigir as suas ações futuras como proponente, situação comunicativa que engajou Anna num processo de revisão do argumento proposto por ela.

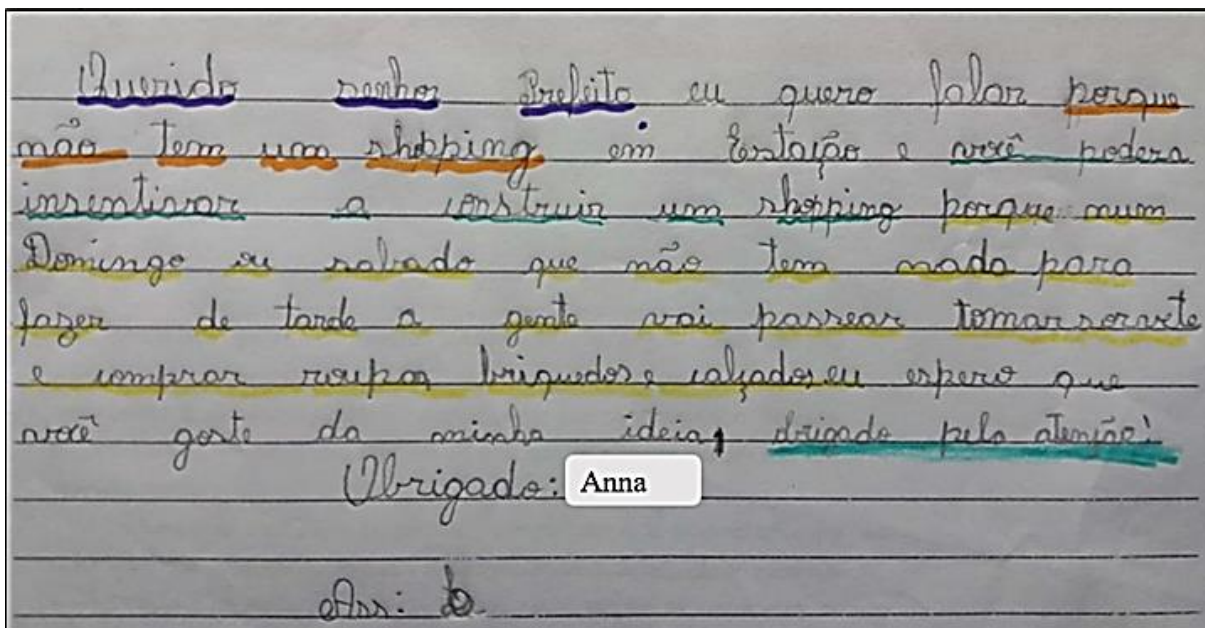
O impacto da pergunta da professora e da discussão subsequente sobre a asserção da aluna fez emergir um processo de avaliação e revisão, desencadeado pela contra-argumentação, permitindo pensar sobre o que ela havia dito, levando-a à reorganização da sua exposição e à tomada de consciência sobre o conhecimento em debate: o conceito de protesto. As generalizações que redundam na compreensão desse conceito ofertam à aluna a possibilidade de refacção do enunciado nessa situação e em outra: quando ela vai ao púlpito manifestar o seu protesto e também quando redige a sua carta de reclamação, discorrendo sobre o seu posicionamento. Enfim, tais situações permitem observar o uso do conceito de forma arbitrária.



Atividade do Púlpito: “Eu protesto porque não tem shopping aqui em Estação”

Conceito de protesto implícito da redação da Carta de Reclamação: “Querido senhor Prefeito eu quero falar porque não tem um shopping em Estação...”

Imagem 15 – Registro Individual Primeira Produção (RI PP) da Carta de Reclamação da aluna Anna.



Fonte: Material de análise da pesquisadora.

A presença do jogo dialógico da argumentação conduz Anna a deslocar-se do espontâneo e adentrar no plano intencional, fazendo-a parar para pensar sobre realizar um ato consciente; ou seja, Anna avança para um tipo superior de atividade interior e passa a ver as coisas de modo diferente, dispor de outras possibilidades para agir em relação a elas, como no caso da produção escrita. Para Vigotski (2009, p.288),

o não-conscientizado ainda não é inconsciente em parte nem consciente em parte. Não significa um grau de consciência mas outra orientação da atividade da consciência. Eu dou um nó. Faço isto conscientemente. Entretanto, não posso dizer exatamente como o fiz. Minha ação consciente acaba sendo inconsciente porque a minha atenção estava orientada para o ato de dar o nó mas não na maneira como eu o faço. A consciência sempre representa algum fragmento da realidade. O objeto da minha consciência é o ato de dar o nó, o próprio nó e tudo o que acontece com ele, mas não aquelas ações que produzo ao dar o nó nem a maneira como o faço. O funcionamento é o ato de consciência, do qual é objeto a própria atividade da consciência.

Baseando-nos nas ponderações do autor, é possível concluirmos que o jogo dialógico argumentativo mobilizou na aluna uma ação consciente sobre a maneira como produziu o seu protesto e não apenas sobre o ato de emití-lo. Não obstante, como já discutido em outros pontos, o conhecimento do conceito cumpriu o seu papel, abrindo caminho para os conhecimentos espontâneos de Anna ascenderem, discriminarem-se, generalizarem-se. Isso convalida também outra proposição do autor, isto é, a de que “a tomada de consciência, entendida como generalização, conduz imediatamente à apreensão” (id., ibid., p. 290).

Tais propriedades superiores são visualizadas também em enunciados de outros alunos, como, no início da aula do dia 06, quando a professora instala no grupo um movimento de retomada da aula anterior. O exercício transcorre mediante o questionamento por parte da professora solicitando explicação acerca do trabalho que vinha sendo desenvolvido, até que o aluno Bruce diz: *“eu protesto porque a gente não pode ficar brincando na sala de aula”*. O enunciado chama atenção do grupo, uma vez que não vai ao encontro do raciocínio de síntese delineado pela professora, mas é colocado em ação vinculado a situações práticas. Em função disso, no mesmo instante, os colegas já se manifestaram (gritaram) e Aurora questionou: *“o que ele falou?”* e a interação passa para outra dimensão – a argumentativa dialógica.

Bruce vendo a reação da turma justificou-se: *“porque tem tema e alguém fica atrasado”*; o colega Robin contrapôs-se a Bruce afirmando *“É tu que fica atrasado”*; Aurora demonstrou, através da expressão facial, compreender a intenção do colega ao manifestar-se daquela forma, pediu silêncio para os colegas, pois não conseguia concentrar-se para finalizar suas tarefas. A professora aproveitou a oportunidade e indagou: *“Qual é o assunto do protesto dele?”*. De imediato, Aladim tomou o turno e disse: *“profe, a gente entendeu que ele acha que é pra brincar na sala”*. Nesse instante, voltou à cena o significado do vocábulo “protesto”, discutido na aula anterior (a partir da manifestação de Anna). Aladim chamou atenção para forma que Bruce verbalizou o seu pensamento, pois ao dizer que *“protesta porque a gente não pode ficar brincando na sala de aula”*, é o mesmo que dizer sou a favor da brincadeira na sala de aula. A professora contrapôs o sentido expresso na verbalização do aluno, dizendo: *“Não, que não pode, né Bruce?”*, e o menino acenou com a cabeça em sinal de concordância com a docente.

Essa percepção consciente do sentido expresso no enunciado do colega ganha maior notoriedade quando Aladim disse: *“bom, então é contra tu mesmo, porque tu brinca”*, em seguida, já atraiu seguidores *“verdade”*, *“é sim”* (linhas 78-83). A professora, percebendo a situação de intriga, recuperou a lógica do debate e refez a pergunta para Bruce: *“Xixixi, deu? Ohh as reclamações aí!!! Bruce, qual seria o assunto da tua reclamação?”*. O menino não respondeu, mas Aladim disse: *“ele para de brinca!”*. No todo da interação, é notável que as manifestações de Aladim perpassam também pelo processo de re-visão de perspectiva, permitindo que ele acesse e controle os conceitos científicos desenvolvidos, bem como aplique-os em outras situações, no caso, a regulação dos conhecimentos postos em ação pelo colega Bruce.

No que tange ao nível de elaboração conceitual, de acordo com Luria (2001), é possível afirmar que Bruce produz um enlace real-imediato com o conceito “protestar”, pois a relação

dá-se a partir da situação concreta, na qual se encontra envolvido, isto é, por não conseguir concentrar-se para finalizar as suas tarefas, estar atrasado, pede silêncio aos colegas, usando-se como referência objetal a atividade desenvolvida (púlpito). Já Aladim demonstra ter assimilado o conceito de “protestar” em um nível superior, visto que analisa o uso desse conceito, contrapondo a manifestação do colega e justificando a sua asserção. Essa regulação feita por Aladim, tomando como base as relações de sentidos produzidas na aula anterior (ver linhas 13 a 24), permite-nos afirmar que os seus enlaces ocorreram por operações que pressupõem a aplicação não espontânea do conceito “protestar”.

Chamamos atenção para essas atividades paralelas, uma vez que elas ajudam-nos a comprovar o movimento da argumentação no agenciamento do sistema didático, na esfera do processo pedagógico, e não apenas em tarefas específicas quando tratada como conteúdo, isto é, na perspectiva de ensinar a argumentar. Vimos que a presença da argumentação nos vieses curricular, didático e epistêmico atuando reciprocamente, ainda que de forma gradativa nesta SD, tem implicado consideravelmente nas elaborações das crianças, no modo delas raciocinarem e agirem com a língua. Um exemplo desse reflexo encontra-se no Q-7 SI, em que o jogo dialógico da argumentação posto em ação na aula do dia 29 gerou a ampliação da percepção consciente sobre o conceito de protesto, possibilitando ao aluno Aladim, na aula seguinte, conduzir o seu discurso não mais por meio de exemplos concretos (enlaces reais-imediatos), mas se valendo de relações lógico-verbais.

Enfim, podemos inferir que o aluno Aladim, no momento em que ouviu o enunciado de Bruce, recuperou generalizações feitas acerca do conceito “protesto” e utilizou a alternativa comparativa ao tipo de raciocínio mobilizado pela professora (com a colega Anna) para regular o que o colega dizia, constituindo-se em um movimento em que o aluno age com discernimento, tem iniciativa, consciência e usa o conceito “protestar” arbitrariamente, fazendo de forma independente aquilo que, na aula do dia 29, fez em colaboração (ainda que de forma implícita).

Essa colaboração original entre professor e aluno, momento central do processo educacional, paralelamente ao fato de que os conhecimentos são transmitidos à criança em um sistema, deve-se ao amadurecimento precoce dos conceitos científicos e ao fato de que o nível de desenvolvimento desses conceitos entra na zona de desenvolvimento das possibilidades iminentes em relação aos conceitos espontâneos, abrindo-lhes caminho e sendo uma espécie de propedêutica do seu desenvolvimento.

Moll (2010) aprofunda essa perspectiva avaliando a mudança⁶⁵ dentro da zona de desenvolvimento iminente e assinala que o foco estaria na apropriação e no domínio dos meios mediacionais, ou seja, não está na transferência de habilidades, como tal, mas no uso colaborativo de criar, obter e comunicar significado. A função do adulto não é necessariamente fornecer pistas estruturadas, mas, a partir de uma conversa exploratória e outras mediações sociais, ajudar as crianças a apropriarem-se ou autorregularem a sua própria aprendizagem.

Consideramos que é pelo agenciamento de interações na esfera do jogo dialógico da argumentação e/ ou atividades discursivas intrínsecas à cognição distribuída que conseguiremos instruir (na perspectiva vigotskiana) as crianças a apropriarem-se ou autorregularem a sua própria aprendizagem, conduzindo-as para uma ação consciente, em que se possa perceber como elas estão inter-relacionando os conceitos dentro de um sistema e usando esse conhecimento para reorganizar futuras experiências ou atividades.

Nesse contexto, questionamo-nos: como dinamizar no sistema didático esse processo de controle permanente (autorregulação) para além dos limites de vinculação com situações práticas, da interação entre professor e alunos, alunos e alunos, incluindo operações conscientes com categorias verbais, a tomada de consciência da construção lógica da ideia, de sua estrutura lógica? De acordo com Luria (2001, p. 171), “sabe-se que, para clarear a ideia, o melhor é procurar escrever, expressar esta ideia em forma de escrita”.

4.5 “No meu texto aprendi e errei. Quando errei aprendi bastante”: a escrita na orientação da consciência e na construção arbitrária do tecido semântico

Segundo Luria (2001), a linguagem escrita, diferentemente da oral, a qual se constitui no processo de comunicação viva, é, desde o início, um ato voluntário consciente, no qual os instrumentos de expressão configuram-se como o principal objeto da atividade. Assim, o autor ressalta que

a linguagem escrita é o instrumento essencial para os processos de pensamento, incluindo, por um lado, operações conscientes com categorias verbais, transcorre mais lentamente do que a oral; permitindo, por outro lado, retornar ao já escrito, garante o controle consciente sobre as operações que se realizam. Tudo isso faz da linguagem escrita um poderoso instrumento para precisar e elaborar o processo de pensamento. (LURIA, 2001, p171)

⁶⁵ Ao citar o termo “mudança”, Moll enfatiza a transição do que está na zona de desenvolvimento iminente em um estágio, que, após realizado, em consequência, move-se para o nível de desenvolvimento real. Em outras palavras, o que a criança é capaz de fazer em colaboração hoje, amanhã ela vai ser capaz de fazer independentemente.

Considerando esse importante atributo da linguagem escrita, ou seja, a de poder servir como um instrumento para precisar e elaborar o processo de pensamento de forma voluntária e consciente, incorporamos, em nossa SD, uma estratégia denominada “Ficha de Autorregulação”. A atividade tomou como referência os elementos estruturantes do gênero em investigação, Carta de Reclamação, os quais foram selecionados e pontuados juntamente com a turma em momento de reflexão anterior. A ficha era acompanhada pela primeira produção escrita de cada aluno(a), um importante registro, que se configurava como objeto de investigação e análise tanto para a professora como para os(as) alunos(as). À docente, como fonte de pistas sobre os caminhos possíveis para (re)organizar, (re)conduzir o planejamento e aos(às) alunos(as), além de ser compreendido como um momento de exposição individual do gênero eleito, um recurso de autorregulação, re-visão e refacção textual.

Para Vigotski (2009), na linguagem escrita, as crianças são forçadas a criar situações, ou seja, a representá-las no pensamento. De certo modo, o uso da linguagem escrita pressupõe uma relação com a situação basicamente diferente daquela vivenciada na linguagem falada, assim, requer da criança um tratamento mais independente, mais arbitrário e mais livre da situação. Ao colocar em ação operações complexas de construção arbitrária do tecido semântico, a escrita “orienta a consciência e a intenção” (WUNDT *apud* VIGOTSKI, 2009, p. 317). Ao fazê-lo, leva a criança a agir de modo mais intelectual, a ter mais consciência do próprio processo.

Sobre isso, Luria ressalta que, "além da função cognoscitiva da palavra e sua função como instrumento de comunicação, há sua função pragmática ou reguladora; a palavra não é somente um instrumento de reflexo da realidade, é o meio de regulação da conduta" (1979, p. 95-96). Em nossas palavras, é um meio de regulação da apropriação dos conceitos e da capacidade de argumentação, um mecanismo de instrução e autoinstrução. Assim como Vigotski (2009), percebemos a escrita como uma função específica de linguagem, a qual requer, diferentemente da fala, um desenvolvimento mínimo de um alto grau de abstração, já que é uma linguagem de pensamento.

Assim, finalizada a produção coletiva dessa ficha, cada aluno(a) recebeu a sua cópia para que pudesse fazer a re-visão, com identificação das necessidades de aprendizagem (itens da carta) e, subsequente, autorregulação, que, conforme Dickel *et al* (2016), centraliza-se em interpretar e explicar a ação que estava a realizar, tomando consciência do que estava fazendo, de como estava fazendo e para que o realizava, com base em ações metacognitivas e metalinguísticas, balizadas por critérios claros, conhecidos e pré-definidos. Torna-se relevante

destacar que o exercício de re-visão e autorregulação era feito, somente, ao término de cada oficina, após aprofundamento do conteúdo em pauta.

A cena constante no Quadro 8 - SIS recompõe um momento de socialização da re-visão e autorregulação feito a partir da ficha, em que se encontram a transcrição da interação entre crianças e professora/criança de forma simplificada e imagens do material escrito, a fim de facilitar ao(à) leitor(a) uma melhor compreensão do processo de autorregulação feito pela criança.

Quadro 8 - Sequência Interativa Simplificada (SIS)

Continuação da análise da primeira produção – autorregulação do elemento Argumento.	
Linhas	Interactantes
1.	Profe: Paramos em que parte, vamos rever...
2.	Alunos: argumento.
3.	Profe: então, vamos pensar?! Argumento. O que é um argumento? O que que é argumentar a nossa ideia?
4.	Aurora: a gente já fez isso.
5.	Profe: então, o que é um argumento gente?
6.	Aurora: justifica.
7.	Profe: é justificar o quê?
8.	Elsa: o problema!?! ((responde em tom de dúvida))
9.	Profe: o problema, dizer o porquê eu penso isso. Quem é que disse o porquê que pensa assim ((faz referência a carta das crianças)), por que que acha aquilo um problema? Qual é a tua opinião, Aurora?
10.	Aurora: a minha opinião?
11.	Profe: é.
12.	Aurora: Calma, uhhh, pera aí ((aluna olha na carta)), minha opinião é que a gente sabe que a Estação é um município pequeno, mas ele ((prefeito)) poderia convencer as pessoas a fazer uma doação para poder construir ZOO.
13.	Profe: por que tu pensa assim? Olha na tua carta se tem ... ((aluna lê baixinho sua carta))
14.	Profe: ((se aproxima da aluna e questiona)) tem será? Oh, turma vamos ver se ela tem?
15.	Aurora: É tem ((menina sorri e lê)) as pessoas terão muita diversão nos sábados e domingos vendo os animais e elas darão muita risada.
16.	Profe: tem o porquê?
17.	Aurora: tem.
18.	Profe: então, só sublinha de amarelo ((atividade de autorregulação – ficha))

Fonte: VPGG11/15, 17/11/2015.

Imagem 16 - Registro Individual Produção Final (RI PP) e Ficha de Autorregulação (FA) da aluna Aurora

Quando sobra Prefeito Olá! e com certeza é
 Para ler e se estiver marcando esta carta
 para falar o seguinte assunto eu sei que
 Estação e pesquisa mas não pode influenciar
 pessoas que tem trabalho e pagarem uma
 despesa para poderem trabalhar com a lógica
 pois lá as pessoas tem muita divergência
 nos sábados e domingos sendo os melhores
 dos dias muita coisa ficou guardada
 obrigada não poderia ter os meus por mas
 eu sei que tem dificuldades para construir
 Sôu.

ASS: Aurora

FICHA DE AUTORREGULAÇÃO - CARTA DE RECLAMAÇÃO			
ARGUMENTO PARA JUSTIFICATIVA DA OPINIÃO	Escrever o porquê da minha opinião, porque estamos falando sobre o assunto da reclamação	C	
SUGESTÃO PARA RESOLUÇÃO DO PROBLEMA	Escrever ideias para a resolução do problema. Para o destinatário ter apoio de resolução	C	
SALUDAÇÃO FINAL DESEJADA	Dar um agradecimento	X	Carta de contar com o seu compromisso desde já agradeço
ASSINATURA	Ass. + o nome do emissor	C	
IDENTIFICAÇÃO DO EMISSOR	O que o emissor faz, onde trabalha quem representa.	C	X

Fonte: Material de análise da pesquisadora.

Nessa cena, nos enunciados “a gente já fez isso!”, “justifica” e “problema!?”, fica claro que Aurora e Elsa possuem conhecimento específico sobre o vocábulo “argumento”, sendo que,

além de apresentar uma generalização do termo e relacioná-lo a um sistema de conceitos⁶⁶, conseguem colocá-lo em ação não mais somente na modalidade oral, mas escrita, já em um plano arbitrário, consciente e intencional; prova disso é que as alunas, no exercício de re-visão e autorregulação, identificam, em seu texto, qual é o argumento, do mesmo modo acontecendo com “opinião”, já estudado e analisado em outro momento.

Quadro 9- Sequência Interativa Simplificada (SIS)

Continuação da análise da primeira produção – autorregulação do elemento Argumento.	
Linhas	Interactantes
1.	Juliet: profe eu tenho, eu tenho!!!
2.	Elsa: eu, eu , eu,...
3.	Profe: calma. Vamos ver se a Elsa tem?
4.	Elsa: é que porque quando não tem nada para fazer a gente vai lá brincar.
5.	Profe: tem um porquê?
6.	Elsa: ((criança acena com a cabeça que sim)) heheheheh!!!
7.	Juliet: a minha, a minha!!!
8.	Profe: lê.
9.	Juliet: a menina apenas mostra na folha.

Fonte: VPGG11/15, 17/11/2015.

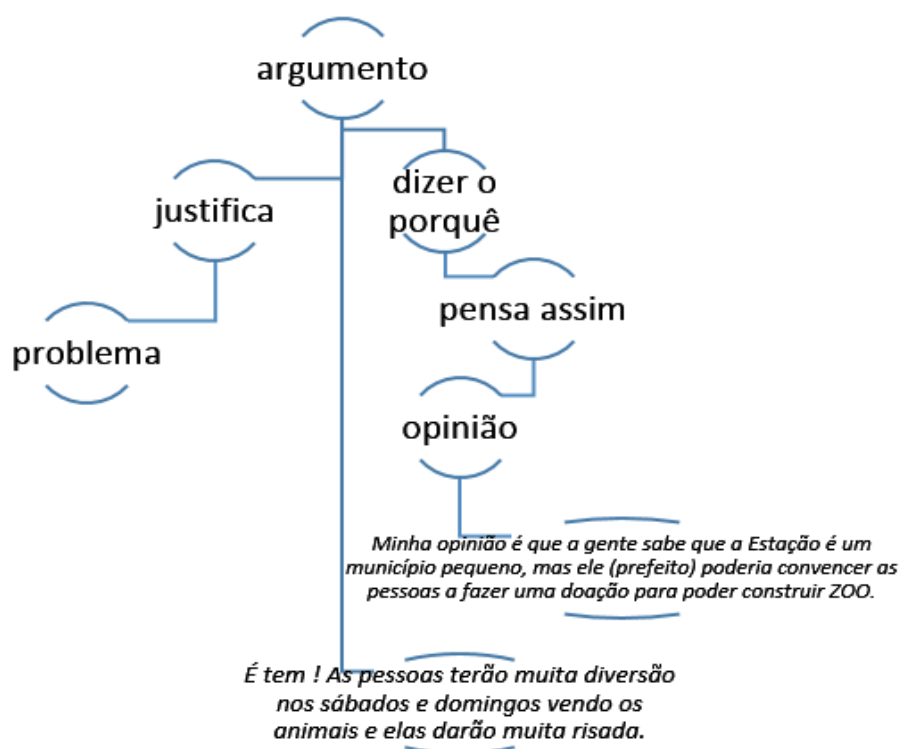
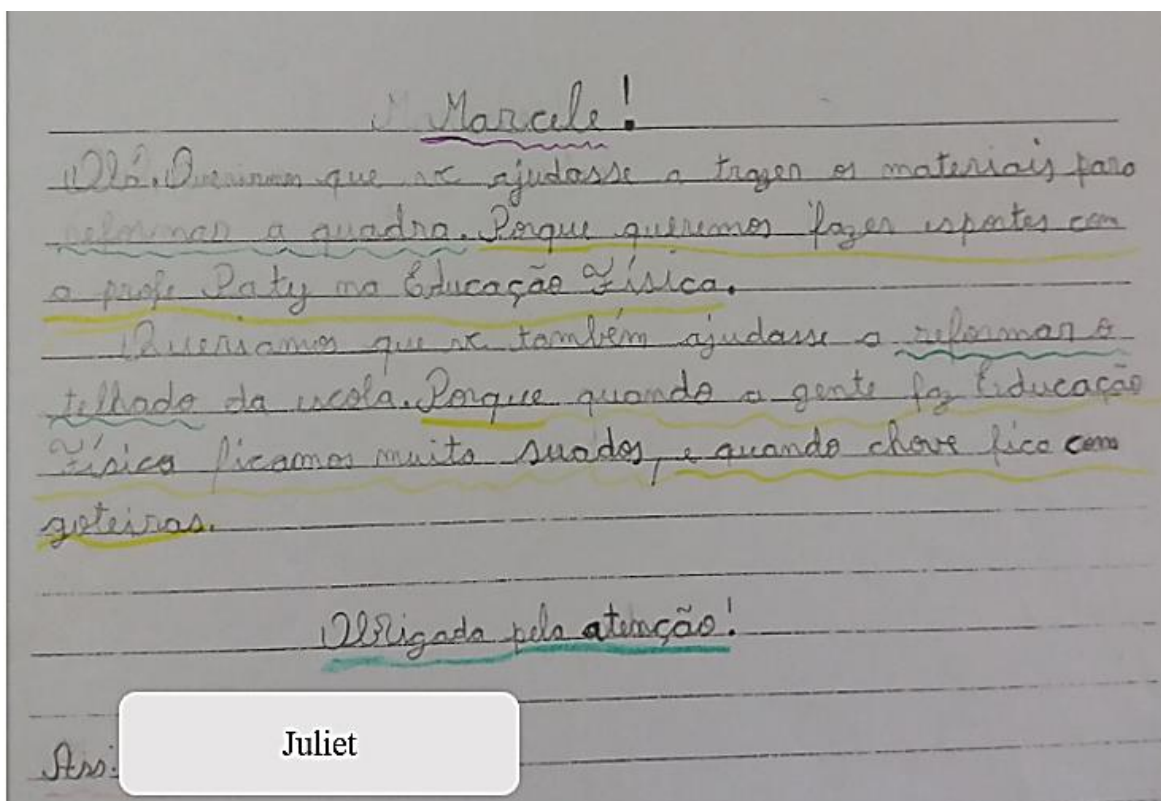


Imagem 17 – Registro Individual Primeira Produção (RI PP) da Carta de Reclamação da aluna Juliet.



Fonte: Material de análise da pesquisadora

Juliet e Elsa também demonstram tomar consciência do que estão a fazer e passam a operar voluntariamente com as suas próprias habilidades, já indicando os argumentos sublinhados em seu texto (primeira produção). Os alunos re-visitam e autorregulam a progressão do estudo a que se lançaram, acompanhando o próprio processo de elaboração conceitual e valendo-se do conhecimento científico para pensar e assinalar o que ainda precisava ser agenciado em sua carta de reclamação.

Quadro 10- Sequência Interativa Simplificada (SIS)

Continuação da análise da primeira produção – autorregulação do elemento Argumento.	
Linha	Interactantes
1.	Profe: isso! ((a menina comemora))
2.	Profe: crianças vamos concluir esse item. O que a gente escreve em um argumento? O que é mesmo um argumento?
3.	Aurora: é quando a gente escreve o porquê, tipo, que a gente quer aquela coisa. Porque as pessoas irão lá e darão muita risada ((retoma o que escreveu na sua carta.))
4.	Profe: isso, o porquê da nossa opinião. O porquê estamos falando...
5.	Robin: daquela certa opinião.
6.	Aurora: copia Robin.

7.	Profe: daquela reclamação.
8.	Profe: agora, analisem e assinalem na folha: tenho no meu texto ou não tenho?
9.	Elsa: eu tenho
10.	Anna: eu tenho!
11.	Profe: vai Anna, lê.
12.	Anna: porque no domingo não tem nada para fazer, daí a gente vai passear, tomar sorvete e comprar coisa no shopping.
13.	Profe: muito bem! Gulliver, lê a tua.
14.	Gulliver: a minha não tem!

Fonte: VPGG11/15, 17/11/2015.

A seguir, o Quadro 11 – SIS sinaliza uma peculiaridade da escrita, isto é, tornar clara uma ideia, um conceito, também no intuito de exemplificar o que Luria afirma sobre tornar uma ideia compreensível, isto é, que o melhor recurso para clarificar a ideia é procurar escrever, expressar esse pensamento em forma escrita.

Quadro 11- Sequência Interativa Simplificada (SIS)

Continuação da análise da primeira produção – autorregulação do elemento Argumento.	
Linhas	Interactantes
1.	Profe: ((pergunta para outra aluna)) você tem, meu amor?
2.	Ariel: eu acho que é esse aqui, mas não é, né?
3.	Profe ((lê onde a aluna apontou)): nós queríamos saber se você pode ajudar, o assunto é o seguinte queremos ficar com a profe Margarida, mas a coordenadora Orquídea ... ((profe pergunta)) por que vocês querem escolher a professora?
4.	Ariel: porque nos queremos ter aula com a profe Margarida, ou não ((aluna demonstra dúvida))
5.	Profe: por que que você acha interessante a turma escolher a professora?
6.	Ariel: ((fica pensando))
7.	Profe: ((vê que a menina não está conseguindo)) crianças vamos ajudar a Ariel aqui, que isso é de interesse da turma. Por que que vocês acham interessante a turma escolher a professora?
8.	Gulliver: porque é mais justo!
9.	Anna: porque é mais justo a gente escolher a professora, porque de repente vem uma professora muito braba e que os alunos não gostam.
10.	Gulliver: mas é que depende de nós.
11.	Anna: e daí a gente não consegue estudar porque a gente não gosta da professora.
12.	Profe: olha aí ... quantos argumentos.
13.	Ariel: ((vai para a classe escrever))

Fonte: VPGG11/15, 17/11/2015.

Imagem 18 –Registro Individual Ficha de Autorregulação (RI FA) da aluna Ariel

FICHA DE AUTORREGULAÇÃO - CARTA DE RECLAMAÇÃO				
ARGUMENTO PARA JUSTIFICATIVA DA OPÇÃO	porque a professora é má e os alunos não aprendem direito		X	Porque a professora é má e os alunos não aprendem direito
SUGESTÃO PARA RESOLUÇÃO DO PROBLEMA	ter mais ideias para a solução do problema, bem como destinatários, as ideias de resolução		X	dar alunos poderiam retirar a professora.
SALIENTAR PONTOS		2		ter um agradecimento
ASSINATURA	Ass + o nome do emissor			Anna Heloel Rautto
IDENTIFICAÇÃO DO EMISSOR	quem emissor faz, onde trabalha, que representa			

Fonte: Material de análise da pesquisadora.

Na interação e no registro de Ariel, observamos a ocorrência de uma interação no plano metacognitivo, que deu a ver outros elementos do sistema didático, isto é, o momento em que ela regula a sua própria aprendizagem e ascende conceitualmente, estabelecendo relações entre linguagem interior e exterior, dialogando com as diferentes vozes, orientando-se através da escrita, consciente de sua intenção.

No instante em que a criança assinala na Ficha de Autorregulação que, em sua primeira versão do texto, não há argumento e nem sugestão para solução do problema, bem como reelabora tais elementos do gênero na produção final, podemos inferir que Ariel vivencia um processo de transição entre ações não-conscientes e ações conscientes, num circular produtivo (progressão em espiral), sendo que a escrita é uma das responsáveis por proporcionar à criança agir de maneira mais elaborada, a ter mais consciência do próprio processo de aprendizagem.

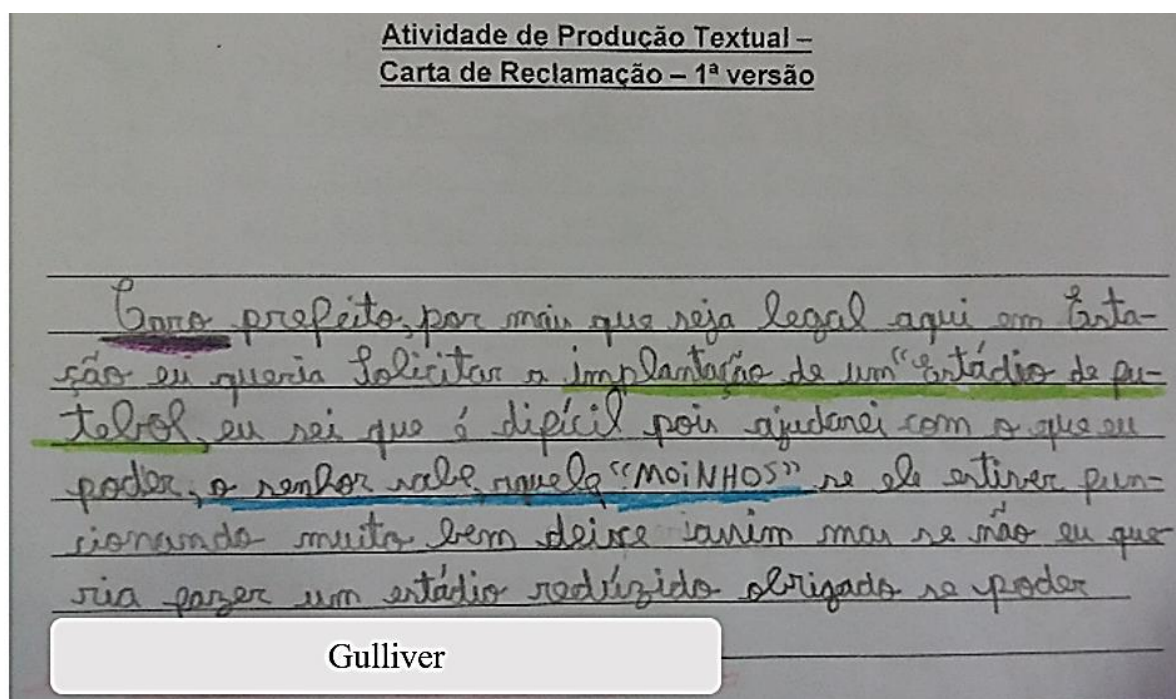
Gulliver vivencia uma situação parecida, pois se dá conta de que não inseriu o argumento na sua carta de reclamação.

Quadro 12 - Sequência Interativa Simplificada (SIS)

Continuação da análise da primeira produção – autorregulação do elemento Argumento.	
Linhas	Interactantes
1.	Profe: Você achou, Gulliver?
2.	Gulliver: eu não tinha!!
3.	Profe: por que que você quer que construa um estádio?
4.	Gulliver: não tem óh! ((Mostra o texto))

Fonte: VPGG11/15, 17/11/2015.

Imagem 19 – Registro Individual Primeira Produção (RI PP) da Carta de Reclamação do aluno Gulliver.



Fonte: Material de análise da pesquisadora.

Quadro 13- Sequência Interativa Simplificada (SIS)

Continuação da análise da primeira produção – autorregulação do elemento Argumento.	
Linhas	Interactantes
1.	Profe: e daí o que você vai escrever? O quê?
2.	Gulliver: ((mostra a ficha de reescrita))

Fonte: VPGG11/15, 17/11/2015.

Imagem 20 - Registro Individual Ficha de Autorregulação (RI FA) do aluno Gulliver

FICHA DE AUTORREGULAÇÃO - CARTA DE RECLAMAÇÃO				
ARGUMENTO PARA JUSTIFICATIVA DA OPINIÃO	2 Explicar o porquê da minha opinião por que enterei falando sobre o assunto da reclamação.		X	Porque terá mais um local de divertimento.
SUGESTÃO PARA RESOLUÇÃO DO PROBLEMA	1 Explicar ideias para resolução do problema. Para o destinatário ter opção de resolução.	P	X	
SALUDAÇÃO FINAL DESPEDIDA	3 Faz um agradecimento.		X	Obrigado pela atenção!
Assinatura para ASSINATURA do EMISSOR	4 Sem o nome do emissor.	P		
IDENTIFICAÇÃO DO EMISSOR	5 O que o emissor faz, onde trabalha quem representa.		X	Sou um aluno da escola E.M.V.P.C.

Fonte: Material de análise da pesquisadora.

Quadro 14- Sequência Interativa Simplificada (SIS)

Continuação da análise da primeira produção – autorregulação do elemento Argumento.	
Linhas	Interactantes
1.	Profe: ((Lê)) “porque terá mais um local de divertimento. Isso!”

Fonte: VPGG11/15, 17/11/2015.

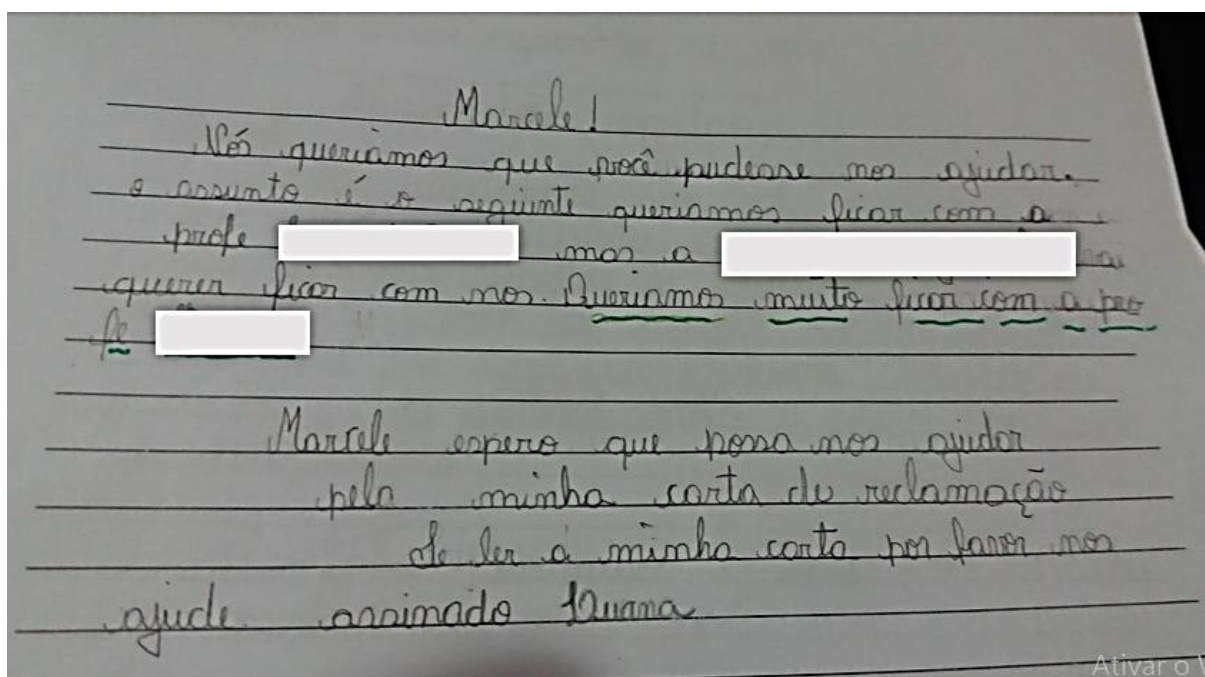
Santa Clara, (2005, p.29), ao recompor as ideias de Kellog (1994), afirma que

quando um indivíduo escreve sobre um determinado tema pode, ao mesmo tempo, aprender/descobrir o que sabe sobre ele, e esta propriedade da escrita de transformar o conhecimento é um dos principais componentes dessa habilidade, podendo-se melhorar as ideias sobre um assunto específico escrevendo sobre o mesmo. O autor oferece como exemplo, o pensamento legal e o pensamento científico, cujos complexos argumentos lógicos que demandam, geralmente requerem o uso da escrita, pois, uma vez precisam ser examinados e elaborados para serem bem sucedidos, se apoiam no registro escrito para estas operações, de um modo que a linguagem falada não permitiria, por não fornecer, em situações usuais, um registro permanente que permita este exame.

No movimento de Gulliver, vimos a linguagem escrita sendo um recurso de registro “permanente” que permitiu ao(à) aluno(a), através da ficha de autorregulação, um exame da sua primeira produção e a realização de uma re-visão dos elementos constitutivos da Carta de Reclamação. Na perspectiva de Luria (2001), podemos complementar afirmando que a escrita agiu como o “instrumento” primordial para os “processos de pensamento”, pois, além de envolver o aluno em operações conscientes com categorias verbais, também possibilitou a retomada do que ele(a) já tinha escrito (re-visão), garantindo o controle consciente sobre as operações realizadas.

Seguindo a exploração dos materiais de campo, convidamos nosso(a) leitor(a) a olhar para um conjunto de produções escritas de uma criança. Ao mencionar conjunto, referimo-nos à primeira produção, ficha de autorregulação e produção final. A título de esclarecimento, vale destacar que a produção final só aconteceu após findada a ficha de autorregulação e a percepção de que os(as) alunos(as) estavam em condições de retomar integralmente a primeira produção. Ciente disso, a professora propôs a realização da reescrita geral da carta de reclamação, individualmente, momento em que as crianças puderam ler o texto que elaboraram no início, as re-visões e as autorregulações e foram colocadas diante de um desafio final: juntar as diferentes partes em um todo coerente. Para a produção final, também puderam utilizar o mapa das descobertas e o mural das aprendizagens.

Imagem 21 - Registro Individual Primeira Produção (RI PP) da aluna Ariel



Fonte: Material de análise da pesquisadora.

Imagem 22 - Registro Individual Ficha de Autorregulação (RI FA) da aluna Ariel

FICHA DE AUTORREGULAÇÃO - CARTA DE RECLAMAÇÃO				
Elementos que estruturam o gênero: carta de reclamação	O que devo escrever?	Há no meu texto?	Não há no meu texto?	Reescrita
CABEÇALHO LOCAL E DATA	Dado em que cidade e em que mês da cidade em que mora a conta.	X		
SAUDAÇÃO INICIAL - VOCATIVO - CUMPRIMENTOS	Bom dia para o destinatário e também para o amigo em que mora a cidade.		X	Bom dia para o destinatário de educação Maria Amélia Lima
DESCRIÇÃO OU RELATO DO PROBLEMA (RECLAMAÇÃO)	É para escrever a reclamação	X		A reclamação é que os alunos não podem votar em que professora que queremos.
OPINIÃO - IDEIA DEFENDIDA	Escrever a minha opinião sobre o assunto a mi reclamação.	X		que queremos ??? Mas não podemos escolher a professora que não trabalha com a gente ano não.
ARGUMENTO PARA JUSTIFICATIVA DA OPINIÃO	Escrever - o porquê da minha opinião porque estamos falando a respeito da reclamação		X	Porque a professora é a professora e os alunos não aprendem direito
SUGESTÃO PARA RESOLUÇÃO DO PROBLEMA	Escrever ideias para a solução do problema. Para o destinatário em que cidade de resolução		X	Os alunos poderiam votar a professora.
SAUDAÇÃO FINAL		X		É um agradecimento
ASSINATURA	Ass + o nome do emissor			Quana Madal Bouetto
IDENTIFICAÇÃO DO EMISSOR	Que emissor foi, onde trabalha, que representa.			

Fonte: Material de análise da pesquisadora.

Imagem 23 – Registro Individual Produção Final (RI PF) da aluna Ariel

Citação 02 de dezembro de 2015.
 Ilustríssima Secretaria de Educação
 Maranhão.
 Nós queremos que você pudesse
 nos ajudar. O assunto é o seguinte os alunos
 não podem escolher a professora que vai
 trabalhar com a turma do 3º ano A.
 Por que os alunos a professora trabalha de
 mais, e os alunos não se dão bem com
 a professora.
 A minha opinião é que você escolha
 a professora.
 Muito obrigado com a sua ajuda, desde já
 agradeço!
 Assinado [Ariel] representantes
 do 3º ano A.

Fonte: Material de análise da pesquisadora.

Fazendo uma análise contrastiva desse conjunto de escritas, ficam evidentes as transformações no conteúdo das produções, após exercício de exame, re-visão e autorregulação dos elementos da Carta de Reclamação investigados. O elemento “sugestões”, por exemplo, desde a primeira produção (escrita permanente) passou por duas transformações, uma ideia na ficha de autorregulação: “que alunos poderiam sortiar a professora”, e outra na produção final: “a minha opinião é que você escolha a professora”. Seguem alguns registros das crianças durante esse processo de refacção textual, as quais podem ilustrar essa atividade dialógica, ou seja, a percepção das crianças ao contraporem a própria escrita, o que não haviam registrado na

primeira produção, formas que as auxiliaram na aprendizagem e/ ou o que acharam do trabalho com a ficha de autorregulação.

Bela: o que eu não tinha escrito na minha carta: cidade, saudação inicial, saudação final, ideia defendida, argumento.

Aurora: eu aprendi legendas, a gente também estamos corrigindo uma carta que criamos com uma ficha e eu quero aprender muito mais.

Ariel: no meu texto aprendi e erei. Quando erei aprendi bastante.

Gulliver: a partir do cartaz que nós fizemos. Eu aprendi de vários jeitos de fazer uma carta através do livro, cartaz, jogo, púlpito com crianças.

É notável a presença da argumentação no processo de re-visão e autorregulação, que é caracterizadora do potencial constitutivo de conhecimentos na produção escrita, como uma via de mão dupla: a argumentação no agenciamento da elaboração do pensamento e da própria verbalização desse, tomada de consciência, vista através da escrita. Enfim, poderíamos abstrair de tais observações que a atividade de produção escrita interligada ao processo de autorregulação, isto é, as ações reflexivas argumentativas-dialógicas, constitui-se, também, como ferramenta para a elaboração conceitual e essencial para a sistematização dos conceitos. Sendo assim, como afirma Vigotski (2009, p.321), “dão à criança a possibilidade de projetar-se a um nível superior no desenvolvimento da linguagem”.

4.6 A produção escrita como resultado de um processo de instrução e autoinstrução: a sistematização e a institucionalização

Aprender a escrever é aprender a pensar.

(José Saramago)

Na busca por atribuir uma definição à escrita, Lima (2006) relaciona-a a uma tecnologia que moldou e capacitou a atividade intelectual do homem moderno. Em função de mover a fala do mundo oral-auricular para um novo mundo sensorial, o da visão, ela transforma tanto a fala como o pensamento. Ademais, aponta que a escrita é considerada a língua do distanciamento, relativamente descontextualizada, precisando do respaldo extralinguístico. Segundo ela, na linguagem escrita,

o texto se processa mais lentamente, com maior tempo de planejamento, há rascunhos e revisões: um produto lapidado que esconde os ‘andaimes da construção’. Além disso, a escrita traz sua marca de milhares de mentes que a usaram para compartilhar entre si sua consciência. Nela foi forjado um vasto vocabulário de uma ordem e magnitude impossível para a língua oral. (LIMA, 2006, p. 53)

A ideia de perceber a produção escrita como exercício também de sistematização, o qual a torna portadora de conceitos já institucionalizados, vai ao encontro de Luria (2001), principalmente, quando afirma que a escrita apresenta-se como resultado de uma aprendizagem especial, que inicia com o domínio consciente de todos os meios de expressão escrita.

Já Lima (2006) justifica a sua asserção citando Leontiev, o qual atribui de maneira especial à escrita uma das mais acentuadas funções instrumentais: “a de poder servir como meio ou instrumento do pensar”. A título de tentar abstrair esse poder da escrita, isto é, as referidas possibilidades de desenvolvimento e apropriação conceitual das crianças, bem como o que as crianças conseguiram sistematizar e institucionalizar a partir do trabalho com a SD sobre o gênero Carta de Reclamação, voltaremos os nossos olhares para registros que elas fizeram durante o processo, no mapa das descobertas e produções escritas (inicial/final).

Na síntese das generalizações feitas pelas crianças, utilizamos cores, tomando como referência a cor mais clara para aquela produzida primeiramente e a mais escura para a produzida por último, seguindo a ordem cronológica de enlaces.

Imagem 24 - Síntese das generalizações feitas pelas crianças acerca do gênero textual Carta e Carta de Reclamação



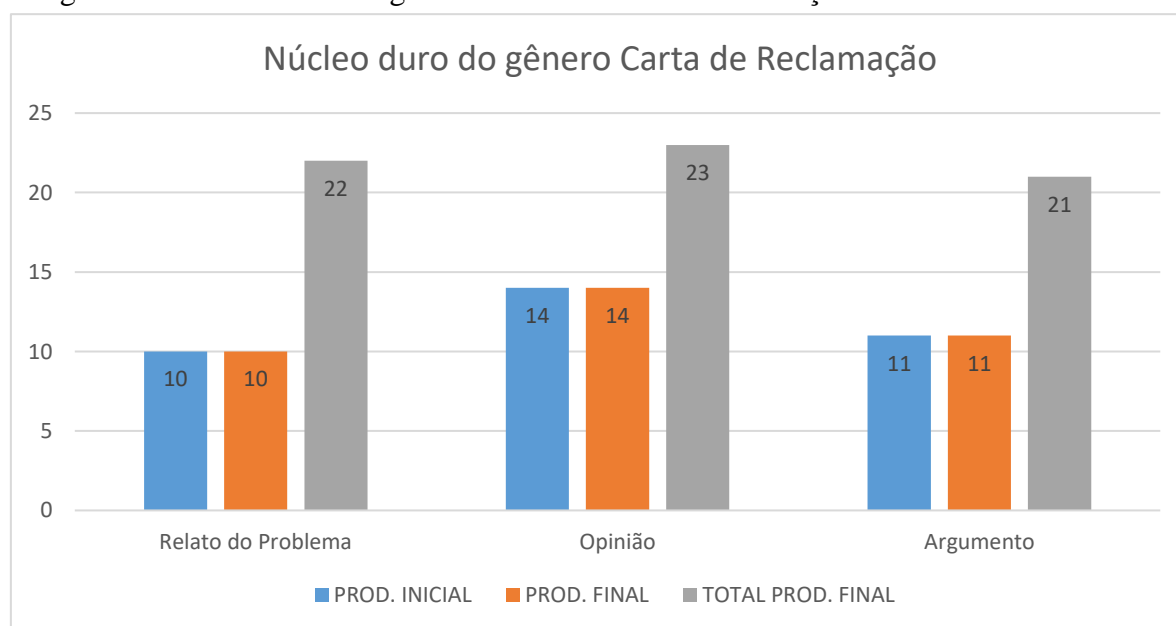
Fonte: Sistematização da pesquisadora.

Analisando os registros, é possível verificar, assim como destaca Vigotski em suas investigações, que existe um processo de aprendizagem; ele tem a sua estrutura interior, a sua sequência, a sua lógica de desencadeamento e, no interior, na cabeça de cada aluno que estuda, há uma rede subterrânea de processos que são desencadeados e movimentam-se no curso da aprendizagem escolar, em nosso caso em específico, no ensino/instrução e aprendizagem de gêneros textuais. Tratando-se da aprendizagem escolar, de acordo com esse estudioso, isso se torna mais evidente quando pontuamos o estado de desenvolvimento mental do aprendiz com base em dois níveis: o nível de desenvolvimento atual e o nível de desenvolvimento iminente. Para

tanto, a intervenção docente e dos grupos, no âmbito da instrução e autoinstrução, torna-se essencial na trajetória dos alunos e exige muita problematização e intervenção sistemática, uma vez que ensino/instrução e desenvolvimento são dois processos que estão em complexas inter-relações.

Considerando a produção escrita como o resultado de um processo de instrução e autoinstrução, tomamos as produções iniciais/finais das crianças para uma análise contrastiva. Nesse processo analítico, buscamos compreender o que a criança podia fazer no momento da produção inicial, com autonomia, sem o auxílio dos mais experientes, e contrastamos com o que ela conseguiu fazer na produção final, sob as mesmas condições, exceto a questão de ter vivenciado durante um período, após a primeira produção, interações pedagógicas, cujas situações que lhes desencadearam foram intencionalmente organizadas para provê-las de recursos linguísticos e discursivos próprios do gênero textual Carta de Reclamação. Para essa reflexão, não elegemos todos os conteúdos trabalhados na SD, apenas o núcleo duro (relato do problema, opinião, argumento) do gênero investigado – Carta de Reclamação, ou seja, os elementos que exprimem a sua função, bem como caracterizam-no como pertencentes à tipologia linguística que vimos investigando: a argumentativa. Essa análise objetivou observar o avanço, em termos de complexificação da elaboração escrita (estilo e conteúdo), dos alunos⁶⁷ que produziram os referidos elementos, tanto na produção inicial como na produção final.

Imagem 25 - Núcleo duro do gênero textual Carta de Reclamação



Fonte: Sistematização da pesquisadora

⁶⁷ Seleccionamos, para análise, somente textos que produziram o relato do problema, opinião, argumentos em ambos os momentos de produção (inicial/final), justamente para termos base comparativa de possíveis mudanças.

De 22 alunos que produziram a carta de reclamação com a presença do elemento “relato do problema”, 10 deles não apresentaram mudanças significativas no processo de refacção; quanto à elaboração da “opinião”, 14 de um total de 23 permaneceram no mesmo limiar e, com relação à produção do “argumento”, 11 de um total de 21 alunos. Mudanças pontuais ocorreram relacionadas à organização linguística: troca de conectores, expressão introdutória da ideia, complementação singela da ideia. Podemos concluir, com base nisso, que cerca de metade dos alunos não foi envolvida em situações didático-pedagógicas que considerassem o limiar da sua ZDI. Podemos inferir que faltou na SD uma ação pontual da argumentação como agenciador didático.

Primeira produção: “A sala que eu faço catequese estava muito suja”

Produção final: “Escrevo para reclamar que a sala que eu faço catequese estava muito suja”.

Primeira produção: “Quero que os alunos que fazem catequese a tarde cuidem mais da limpeza da sala”.

Produção final: “Quero que a catequista da tarde converse com seus alunos para eles cuidarem mais da limpeza da sala”.

Imagem 26 – Registro Individual Primeira Produção (RI PP) e Produção Final (PF) da aluna Wendy.

**Atividade de Produção Textual –
Carta de Reclamação – 1ª versão**

Seli Secretária da Esanônica!
 Senhora! A sala que eu faço catequese
 estava muito suja, a minha
 catequista teve que limpar tudo antes
 de começar a aula, tinha até chulé
 grudado no chão.

Quero que os alunos que fazem
 catequese a tarde cuidem m mais da
limpeza da sala.

Agradeço desde já.

Wendy

Estação 02 de dezembro de 2015.
 Prezada senhora Seli Montano!
 Escrevo para reclamar que a sala que eu
 faço catequese estava muito suja, a minha
 catequista teve que limpar tudo antes de começar
 a aula, tinha até chulé grudado no chão.
 Quero que a catequista da tarde converse
 com seus alunos para eles cuiderem mais da
limpeza da sala, para ter um lugar melhor.

Agradeço desde já.

Wendy

Aluna do 3º Ano B

Fonte: Material de análise da pesquisadora

Primeira produção: “Eu gostaria que você fizesse um Parque de diversões para a gente se divertir. Porque quando não tem nada para fazer a gente vai lá brincar”.

Produção final: “Eu gostaria que você fizesse uma Parque de diversões, pois não há muitas áreas de lazer para a gente se divertir, porque quando não tem nada para fazer a gente vai lá se divertir”.

Imagem 27 – Registro Individual Primeira Produção (RI PP) e Produção Final (PF) da aluna Elsa.

Atividade de Produção Textual –
Carta de Reclamação – 1ª versão

Para Senhor Prefeito Eu gostaria que você fizesse um Parque de diversões para a gente se divertir. Porque quando não tem nada para fazer a gente vai lá brincar. Eu sei que é difícil mas eu ajudo me que eu consigo. Muito Obrigado por esse tempo. Desculpe-me se eu te incomodei muito ou de atrapalhei em alguma coisa. Tomara que você consigo fazer o parque de diversões. Obrigado pela atenção.

Elsa

Carta de Reclamação de dezembro de 2015.
Senhor Prefeito!

Eu gostaria que você fizesse um Parque de diversões, pois não há muitas áreas de lazer. Para a gente se divertir, porque quando não tem nada para fazer a gente vai lá se divertir.

O meu idêio é que o senhor pudesse fazer um Parque de diversões ali no praça, poderia pedir dinheiro e material para para as pessoas que tem bastante dinheiro ou para quem tem material. Obrigado pela atenção.

Ass.: Elsa

Eu represento a escola Pedro Baccanello a Turma 3ª Ano B.

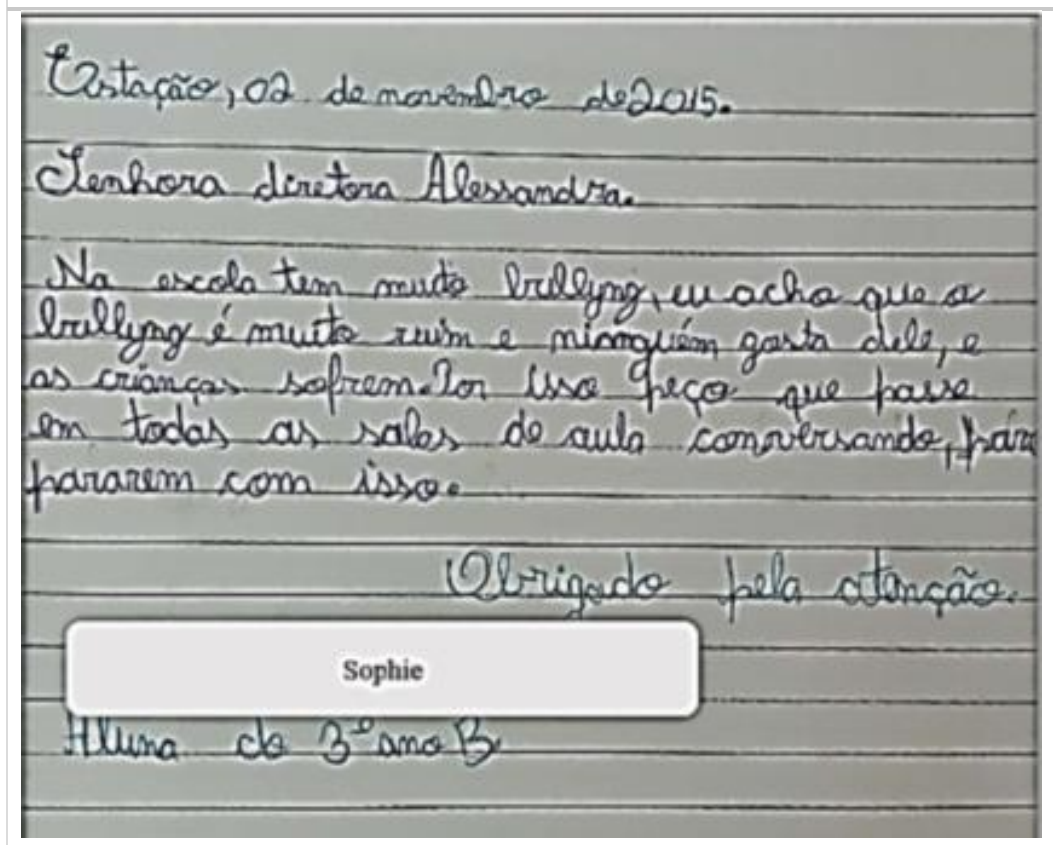
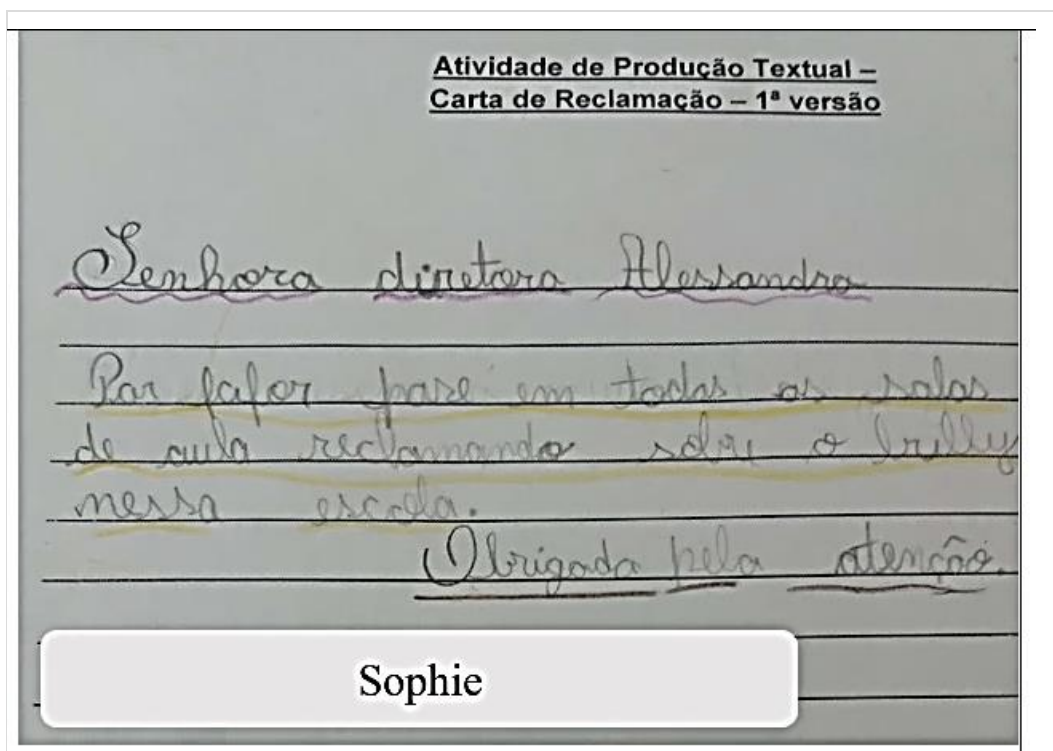
Fonte: Material de análise da pesquisadora

São observados resultados totalmente adversos com relação à produção final de alunos que não tinham elaborado na primeira produção os elementos do núcleo e/ ou de alunos que os

tenham produzido de forma muito precária. O que podemos constatar a partir disso? Primeiramente, que se faz necessário um estudo/análise com maior profundidade sobre como desenvolver intervenções didáticas, atividades-guia, que se processem no movimento entre a ZDR e ZDI; e, ainda, que as intervenções que, na SD Carta de Reclamação, incidiram no referido movimento foram as que provocaram uma problematização entre a escrita “permanente” e os conteúdos apreendidos em aula. As crianças que não localizavam, na sua primeira produção, o elemento investigado eram alvo de contra-argumentações, de forma direta, no movimento da cognição distribuída. Já as crianças que tinham elaborado, na primeira produção, uma versão dos elementos em estudo não foram expostas ao mesmo nível de contraposição, pois o nível de complexidade do conteúdo explorado com eles foi o mesmo do que com o outro grupo de crianças.

Sob a ótica de Vigotski, quando se observa o curso do desenvolvimento da criança na idade escolar e o processo de sua aprendizagem, vê-se efetivamente que toda matéria de ensino sempre deverá exigir da criança mais do que ela pode dar hoje, ou seja, na escola, a criança precisa fazer uma atividade que a obrigue colocar-se acima de si mesma. “Isso se refere sempre a um sadio ensino escolar”. À ação escolar cabe a transferência ou não de conhecimentos atrelados às funções que estão em estágio iminente de desenvolvimento para o nível de desenvolvimento mental real da criança. Confirma-se isso com o que segue.

Imagem 28 – Registro Individual Produção Final (RI PP) e Produção Final (PF) da aluna Sophie.



Na primeira produção de Sophie, o conhecimento atual centrou-se na elaboração da saudação inicial, da sugestão, da saudação final e assinatura. Na produção final, Sophie não avançou qualitativamente nesses elementos, simplesmente reecreou-os, todavia demonstrou avanços nos outros quesitos. O que podemos inferir é que Sophie, assim como outras crianças, no processo de refacção textual, apenas considerou como necessários para produção e/ ou alterações os elementos que sua carta de reclamação não continha ou que estavam incompletos, ou seja, o nível de desenvolvimento atual acerca daqueles conhecimentos, na dinâmica, não foi instigado por novos conhecimentos, vivências e situações problematizadoras, mantendo o ritmo da criança, nesses aspectos, igual ou até diminuído.

Em suas pesquisas, Vigotski deparou-se com a complexidade entre o desenvolvimento mental da criança e a instrução escolar e voltou-se para o estudo da dinâmica desse processo. Analisou estudos realizados com testes de QI e observou que, entre as três categorias de crianças – com QI alto, com QI médio e QI baixo –, frente à dinâmica do desenvolvimento mental delas, era de esperar que as crianças com QI alto tivessem uma dinâmica maior do que as que entraram na escola com QI baixo. Todavia, o resultado é que a criança que apresenta QI alto no início demonstra uma dinâmica do desenvolvimento mental menor do que a criança com QI baixo. Diante disso, considerou que “a escola tem uma ação desfavorável para o desenvolvimento mental da criança, diminuindo seu ritmo. A que mais ganha por meio das condições da instrução escolar é a criança com o QI baixo e o mesmo ritmo é mantido pela criança com o QI médio” (VIGOTSKI *apud* ZOIA, 2010, p.172). O autor não para por aí e salientou que tal paradoxo torna-se mais complexo quando comparado com o aproveitamento escolar, pois há relações entre o nível de desenvolvimento da criança no limiar da escola e o seu aproveitamento absoluto.

Aqui, não haveremos de entrar nos meandros das medições de QI, mas tão somente observar as produções que as crianças realizaram, resultantes da participação ativa na SD. De todo modo, o que o autor aponta é indicativo de algo que embasa a nossa análise. Consideramos que a condução pedagógica pode levar à diminuição nos ritmos de aprendizagem das crianças, uma vez que, no agenciamento didático, a professora poderia ter acionado conceitos científicos a partir do jogo dialógico da argumentação, visando agir de forma específica no desenvolvimento delas, não deixando de levar em conta os aspectos fracos e fortes tanto dos conceitos espontâneos como dos científicos. Segundo Vigotski (2009, p. 245),

a fraqueza dos conceitos espontâneos se manifesta na incapacidade para a abstração, para uma operação arbitrária com esses conceitos, ao passo que a sua aplicação incorreta ganha validade. A debilidade do conceito científico é o seu verbalismo, que

se manifesta como principal perigo no caminho do desenvolvimento desses conceitos, na insuficiente saturação de concretidade; seu ponto forte é a habilidade de usar arbitrariedade a ‘disposição para agir’.

Tais limites interventivos, isto é, a percepção docente e a sua disposição para agir no campo “forte” dos conceitos não é notório apenas nesse caso, mas em várias outras situações no decorrer do desenvolvimento da SD, como visto no tópico 2 (dois) deste bloco analítico, por exemplo. Nesse contexto, urge a tomada de consciência docente de que o fundamental no processo de instrução e autoinstrução é justamente o fato de que a criança aprende o novo, que a ZDI, como já explicitado, determina esse campo das transições acessíveis à criança e que ela representa o momento mais determinante na relação do ensino com o desenvolvimento. Fica claro que a zona de desenvolvimento de cada criança/grupo de crianças diverge acentuadamente, sendo que as possibilidades de desenvolvimento e apropriação precisam ser diferentes apesar de idênticas, isto é, o nível de complexidade da intervenção argumentativo-dialógica docente deve ser pontual e processual, focalizando em cada criança/grupo de crianças aquilo que ainda não está desenvolvido.

Contudo, segundo Vigotski, ao abordar que a instrução/ensino deve apoiar-se na ZDI, nas possibilidades de desenvolvimento, nas funções ainda não amadurecidas, não se está propriamente querendo passar uma receita nova para a escola, mas a instruindo a perceber o que pedagogos modernos denominam de período “*sensível*”. Montessori, por exemplo, conseguiu mostrar que, em diferentes processos de ensino/instrução e aprendizagem da escrita de crianças entre quatro e cinco anos, visualizava-se um emprego frutífero, rico e espontâneo da escrita, o que lhe possibilitou afirmar que é precisamente nessa idade que se concentram os prazos perfeitos de aprendizagem da escrita, os seus períodos sensíveis.

Isso ocorre com qualquer conteúdo de ensino, de acordo com Vigotski, pois todos possuem a sua fase sensível. O autor compreende que, desde o início, certas condições como, por exemplo, uma instrução/ensino,

só podem influenciar o desenvolvimento quando os respectivos ciclos desse desenvolvimento já foram concluídos. Tão logo se concluem, aquelas mesmas condições já podem se revelar neutras. Se o desenvolvimento já pronunciou sua última palavra em determinada área, a fase sensível já está concluída para tais condições. O inacabamento de determinados processos de desenvolvimento é condição indispensável para que essa fase possa ser sensível em relação a determinadas condições. (VIGOTSKI, 2009, p.336)

Isso coincide perfeitamente com a análise que vimos desenvolvendo dos textos. No caso de Sophie, por exemplo, podemos inferir que os conteúdos estruturantes do gênero, como cabeçalho, saudação inicial, saudação final e assinatura, já encontram-se concluídos e, no ciclo de generalização, extrapolação e explosão, como denominado por Vigotski, não se percebe mais muita novidade. Diferentemente, os demais elementos constituintes da capacidade linguístico-argumentativa (opinião, ponto de vista, argumento) ainda são passíveis de ascensão conceitual.

Nesse contexto, recuperamos a necessária atuação da argumentação no movimento, de forma centrípeta e centrífuga, do conhecimento no processo pedagógico, o qual significa a atividade de instrução e autoinstrução apoiando-se na inter-relação entre conhecimentos espontâneos e científicos, em que o desenvolvimento dos conceitos científicos inicia no campo da consciência e da arbitrariedade e continua crescendo de cima para baixo no campo da experiência pessoal e da concretude. Num movimento não divergente, o desenvolvimento dos conceitos espontâneos começa no campo da concretude e do empírico e movimenta-se no sentido das propriedades superiores dos conceitos: da consciência e da arbitrariedade.

Nessa imbricação conceitual, certifica-se ainda a importante função da produção escrita, a qual gira sempre em torno do eixo das novas formações básicas, independentemente da idade escolar da criança, possibilitando a tomada de consciência e a apreensão com relação ao ensino do gênero textual e/ ou objeto do conhecimento, a realização de um modo mais acabado de um livre projeto de discurso. Conforme Bakhtin, “quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação” (2011, p.285). Para tanto, à medida que a criança avança no ensino fundamental, há que se lhe propiciar o aperfeiçoamento de sua capacidade de elaboração abstrata da linguagem e a possibilidade de, num movimento circular produtivo, ascender conceitualmente.

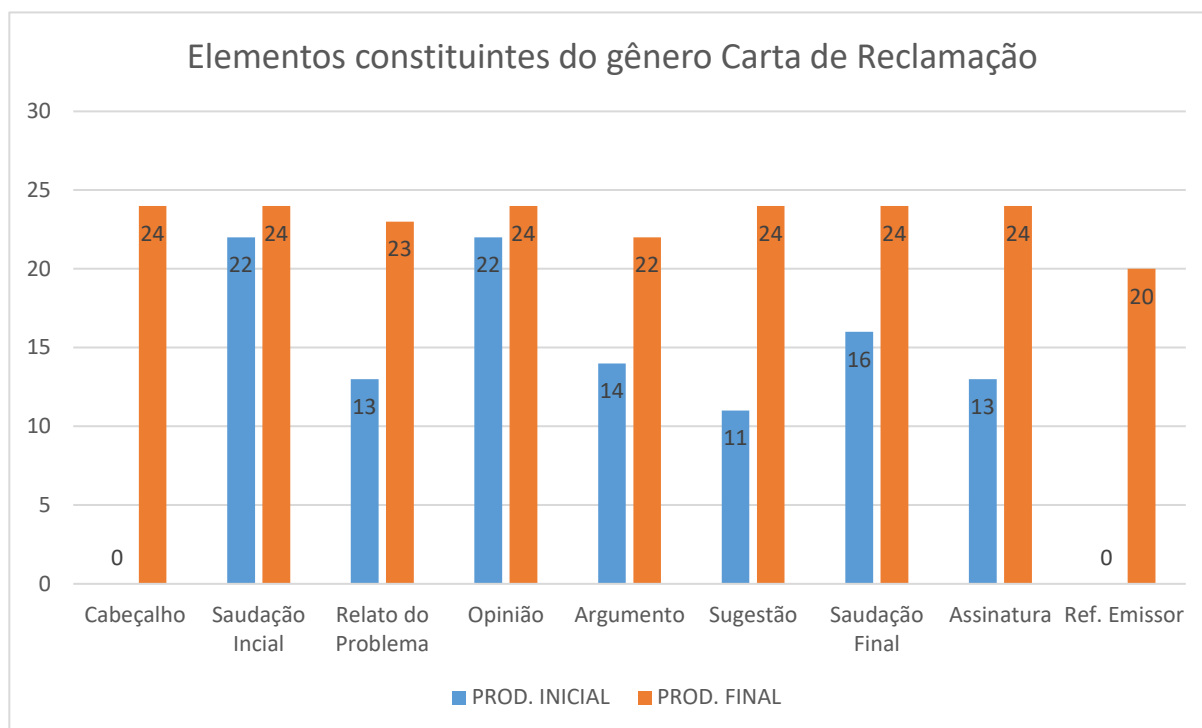
Voltando-nos aos textos em apreciação e ao nosso objetivo de perceber o que os alunos apreenderam a partir do desenvolvimento da SD, foi notória, na produção escrita, a implicação de muitos dos conceitos espontâneos das crianças mobilizados em vivências anteriores do desenvolvimento da SD, conforme agenciamento do sistema didático, os quais, após generalizados, inter-relacionados ora através de enlaces reais-imediatos ora de enlaces lógico-verbais, a ponto de os conceitos científicos sobreporem-se aos espontâneos, possibilitando às crianças transmitir um complexo conteúdo semântico, até certo ponto com independência da expressão verbal com que o assimilou.

Percebemos que, na medida em que se desenvolveram as relações de generalidade, ampliou-se a independência do conceito em face da palavra, do sentido, da sua expressão, e surgiu uma liberdade cada vez maior das operações semânticas em si e em sua expressão. A passagem da linguagem interior para a linguagem escrita exigiu das crianças o que Vigotski denomina de semântica da arbitrariedade. Exemplo disso teremos se relacionarmos as elaborações do conceito de carta, recompostas no organograma, com as produções finais das crianças.

Vamos de uma relação real-imediata - “um papel com escrita dentro que você manda a uma pessoa por correio ou pessoalmente” - a enlaces lógicos-verbais - “é um gênero textual, também é um texto porque ela pode falar sobre acontecimentos reais, imaginários, informar sobre coisas do mundo” -, passando pela percepção das várias funções da carta, dentre elas, a de reclamar, de que, para isso, era necessário organizar o texto com base em uma estrutura, um estilo e um conteúdo específico - “Para escrever uma carta é preciso destinatário, data de envio, reclamação, sugestões, emissor, opinião, argumento, revisão da carta”.

Conforme Vigotski, só se pode tomar consciência do que existe. Só se pode subordinar a si mesmo uma função atuante. Mediante os exercícios escritos, especialmente, os realizados no mapa das descobertas, na ficha de autorregulação e produção final, as crianças tiveram, talvez nessa SD, não de forma tão qualificada conforme planejamento, a oportunidade de registrar, de maneira espontânea, os conhecimentos elaborados, vivenciados, tomando consciência deles e inter-relacionando-os a diferentes operações lógicas. Enfim, com as crianças imersas em situações argumentativo-dialógicas, o processo de elaboração conceitual de determinados objetos de aprendizagem transcendeu, passou da aplicação espontânea do conceito de “reclamação”, submetido a um processo de colaboração envolto pela cognição distribuída, para a tomada de consciência e sua aplicação arbitrária. Vejamos o gráfico que segue:

Imagem 29 - Elementos constituintes do gênero Carta de Reclamação



Fonte: Sistematização da pesquisadora

Vale destacar sobre os dados explicitados no gráfico que os itens produzidos pelas crianças na primeira produção de forma parcial e/ ou incompleta foram computados como elementos elaborados. Contudo, deve ficar claro que foi durante o processo que os alunos promoveram a revisão e reelaboração deles. Por exemplo, no item Saudação, 14 dos 22 alunos que redigiram esse elemento na primeira versão da carta fizeram-no de maneira incompleta; nessa mesma lógica, tivemos, nos itens Relato do Problema, 3 (três) alunos de 13; no item Opinião Defendida, 8 (oito) alunos de 22, e, no item Saudação Final, 7 (sete) alunos de 16.

Para tanto, observando a estrutura composicional dos textos, ou melhor, contrastando as versões da primeira produção e da produção final, é possível perceber como o trabalho do ensino/instrução e a autoinstrução por meio da argumentação foram constitutivos das produções das crianças, bem como dos conhecimentos sistematizados e institucionalizados por elas no decorrer do processo. Quando tratamos de sistematização e institucionalização, apoiamo-nos em Lerner (2002) que a concebe como uma ação situada em relação com outras ações, sendo que sistematizar implica a existência de uma situação de ensino, na qual estejam envolvidas práticas de leitura e escrita, essenciais à resolução de um problema que se postule, e a reflexão acerca dessa ação, para a qual devem convergir conhecimentos linguísticos e discursivos. Conforme Dickel *et al* (2016), o ato de sistematizar, somado ao de refletir, é sucedido pela institucionalização, situação responsável por convalidar os conceitos emergentes da reflexão

pelo confronto com os conceitos científicos, processo almejado por nós ao propormos à turma a atividade de produção final.

Diante disso, conforme gráfico, no geral, constatamos que em média 88% dos alunos produziram uma carta de reclamação, considerando a sua forma composicional, conteúdo e estilo linguístico, ou seja, as crianças vivenciaram, nessa atividade de autorregulação da produção inicial e produção final, um movimento metacognitivo, de resolução de um problema. Para isso, tiveram o auxílio dos conhecimentos que traziam consigo, as suas vivências, a explicação e a negociação desse conhecimento com outras vozes e a validação do conhecimento resultante desse agenciamento argumentativo-dialógico posto na ficha de autorregulação, mural das aprendizagens. Nessa situação de institucionalização, Dickel *et al* (2016) salientam que está implicado o papel do professor, na qualidade de provocador, fazendo-os perceber, comparar as diferentes formulações que entraram em cena no curso das etapas anteriores até chegar na produção final.

Essa situação de provocação é corroborada pela perspectiva de Leitão (2013), visto que, implicitamente, agrega ações discursivas realizadas como parte de uma argumentação em nível epistêmico, as quais, segundo a estudiosa, trazem para o discurso informações, conceitos, definições pertinentes ao tema focalizado e/ ou implementam procedimentos e modos de raciocínio típicos do campo do conhecimento em questão, provando a crescente importância da argumentação também como atividade linguístico-discursiva relevante à construção do conhecimento, bem como ao processo de sistematização e institucionalização.

4.7 Ensaio algumas considerações

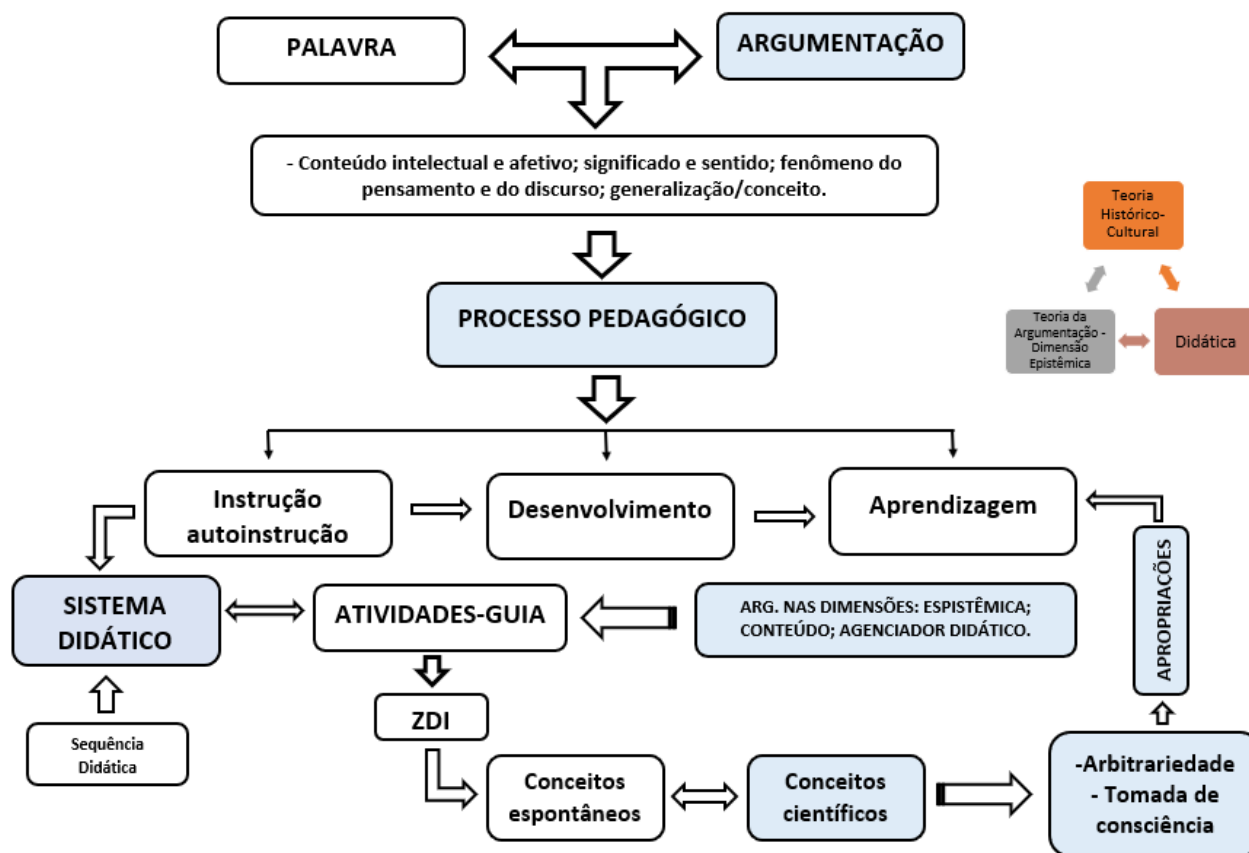
A coisa mais importante a ser aprendida é o próprio aprendizado e, para consegui-lo, aqueles que ensinam (professores) precisam ser ainda mais ensináveis do que seus estudantes [...]: o diálogo não é primordialmente um meio para o fim da construção do conhecimento, mas um fim em si mesmo, o mais importante fim da educação [...]. Em minha opinião, o diálogo ideal de 'ensinar' aprendendo a aprender através da promoção do diálogo como um fim em si mesmo é a contribuição mais distintiva e importante que uma perspectiva dialógica traz ao debate sobre educação [...].
(Heidegger e Wegerif)

Ao encerrar esse primeiro ciclo da investigação-ação, isto é, o desenvolvimento da SD sobre o gênero Carta de Reclamação junto às turmas dos 3º (terceiro) anos do Ensino Fundamental, o processo de seleção e análise do material gerado no ano de 2015 (1º ano da

investigação-ação) e recompondo os nossos objetivos para essa etapa, vimos, com base nesse processo exploratório, expressivo potencial analítico do material produzido em campo.

As sequências interativas e registros escritos observados indicam ser possível reconhecer a atuação da argumentação no processo pedagógico, fundamentalmente, na tríade professora – aluno(a) – conhecimento. Ademais, permitem-nos examinar a sua incidência na constituição do sistema didático, bem como as suas repercussões na sustentação do movimento de elaboração conceitual dos sujeitos envolvidos no processo de ensino/instrução e de aprendizagem. À vista disso, os estudos sobre a Teoria da Argumentação na dimensão Epistêmica, da Didática e da Teoria Histórico-Cultural, bem como alguns conceitos fundamentais ao processo de elaboração conceitual, mostram-se indispensáveis à nossa pesquisa. A imagem que segue ilustra o potencial interpretativo que localizamos nesses campos e o diálogo conceitual que tecemos entre eles, sob o qual nos apoiaremos para a compreensão da argumentação *na perspectiva a que nos propomos investigar, ou seja, como mobilizadora de movimentos específicos que podem defini-la como princípio constitutivo do processo pedagógico.*

Imagem 30 – Tessitura conceitual



Legenda: - conceitos que elucidam o problema de pesquisa.
 - conceitos inter-relacionados aos da problemática de pesquisa.

Fonte: Sistematização da pesquisadora com base na análise exploratória.

Essa tessitura conceitual, diálogo entre a Teoria Histórico-Cultural, Teoria da Argumentação na dimensão Epistêmica e da Didática, toma como foco a problemática desta pesquisa, a qual se centra na investigação da emergência da argumentação no processo pedagógico, em que se movimentam discursivamente professor(a), aluno(a) e conhecimento, cuja intencionalidade é a elaboração de conceitos científicos na esfera do sistema didático. Sob esse viés, compreendemos a argumentação na dimensão Epistêmica como uma atividade discursiva, dialógica, isto é, fundamentalmente, palavra. Palavra, por possuir um conteúdo intelectual e afetivo, por possuir significado e sentido, por se constituir fenômeno do pensamento e do discurso, ser generalização/conceito. Ato de generalização e formação de conceitos que se dá no processo pedagógico movimentado pela instrução e autoinstrução, responsáveis pelo desenvolvimento e, como consequência, pela aprendizagem.

Tal saber-fazer pedagógico, neste sentido, ocorre através do agenciamento dos elementos que constituem o sistema didático que, no que lhe concerne, considerando a nossa pesquisa, efetiva-se pelo desenvolvimento de sequências didática. As SD, em nossa investigação-ação, configuram-se como uma modalidade de planejamento, cujo princípio central é a investigação e proposição de atividades-guia envoltas, ante nosso ponto de vista, pela argumentação em três dimensões: epistêmica, como conteúdo e agenciadora didática. Nesse contexto, apontamos para a proposição aos estudantes de possibilidade de desenvolvimento (ZDI), bem como a ascensão conceitual. Enfim, proporcionar em sala de aula situações em que os estudantes sejam ouvidos e tenham oportunidade de interagir, posicionar-se, contradizer, inter-relacionar conhecimentos (espontâneos e científicos), tomar consciência e agir arbitrariamente com os conceitos em investigação, apropriando-se deles.

Não obstante, apreendendo o interior do espaço sala de aula, vimos que os movimentos de instrução e autoinstrução abdicam da linearidade e exigem dos sujeitos que se constituam protagonistas do seu processo, que, dentre outras coisas, encontrem no significado o fenômeno do pensamento e, nele, a palavra, que se envolvam na mobilização de processos cognitivos para além do individual, que percebam a problematização como um meio para a inter-relação entre conceitos espontâneos e científicos, ação que pode levá-los ao estabelecimento de relações lógicas entre os conceitos, à tomada de consciência e ao seu uso arbitrário, e que se tornem capazes de sistematizar e institucionalizar saberes oralmente e por escrito.

Para tanto, com base na análise exploratória, na problemática da pesquisa e nos objetivos específicos traçados para esse ciclo, especificamente, acerca da emergência da argumentação no processo pedagógico, observando o movimento da professora-pesquisadora e o que os materiais produzidos em campo davam a ver, algumas de nossas reflexões foram sendo sistematizadas e produzimos a síntese provisória que segue:

a) **A intervenção do professor** pauta-se em uma **instrução** construída sobre um terreno ainda não amadurecido, considerando que “o ensino deve fazer o desenvolvimento avançar” (VIGOTSKI, 2009, p. 333). Nesse ponto, vale destacar o possível contributo **da argumentação como agenciador didático do sistema didático**, presente nesse movimento como **atividade discursiva**, arraigada no jogo dialógico. Ademais, observam-se, no ambiente de sala de aula, as palavras que os alunos verbalizam e os seus conhecimentos, promovendo o agenciamento da inter-relação entre conhecimentos espontâneos e conhecimentos científicos, o que pode repercutir sobre o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos da criança em direção à consciência e à utilização deliberada e arbitrária e viabiliza a aprendizagem, aquela

que se expande na ZDI, possibilidade de desenvolvimento e apropriação, que se qualifica no indivíduo.

b) **A argumentação implicada nas condições funcionais de surgimento do conceito – princípio epistêmico** na premissa de que o conceito a ser aprendido não leva uma vida desconexa, não é uma formação fossilizada e imutável, “mas sempre se encontra no processo mais ou menos vivo e mais ou menos complexo de pensamento, sempre exerce alguma função de comunicar, assimilar, entender e resolver algum problema” (VIGOTSKI, 2009, p. 154). Logo, o processo de formação de conceitos é desencadeado diante de um problema que só possa ser resolvido pela formação de novos conceitos, deve haver, impreterivelmente, a ação da palavra e do seu desenvolvimento, das suas múltiplas formas de aplicação qualitativamente diversas, contribuindo na orientação ativa da compreensão, análise, discriminação, comparação, contraposição, síntese, meios pelos quais o indivíduo “subordina ao seu poder as suas próprias operações psicológicas, através do[s] qual[is] ele domina o fluxo dos próprios processos psicológicos e lhes orienta a atividade no sentido de resolver os problemas que tem pela frente”. (Id., *ibid.*, p.169). Enfim, vimos a importância da existência de **ações de linguagem imbricadas no jogo dialógico da argumentação, como princípio epistêmico**, o qual poderá permitir aos indivíduos integrarem-se nos fenômenos da realidade, nas relações entre as coisas, possuir um sistema de construções sintáticas que permitam formular ideias, expressar julgamentos e, acima de tudo, dispor de formações mais complexas, que possibilitem o pensamento teórico, viabilizando a sua saída dos limites da experiência imediata e a formulação de conclusões por um caminho abstrato lógico-verbal.

c) **A argumentação como conteúdo curricular**, equacionada ao desempenho argumentativo dos envolvidos no processo, independente da faixa etária, na perspectiva de oferecer aos aprendizes o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas necessárias a práticas sociais de linguagem e ao estabelecimento de relações dialógicas. Isso posto, em consonância com Vigotski (2009), não defendemos o aprendizado unicamente espontâneo da atividade verbal e/ ou escrita, caso queiramos que nossos(as) alunos(as) tenham plena realização de suas competências linguísticas. Consideramos, para isso, a ZDI como um balizador das atividades pedagógicas em qualquer área, já que os saberes espontâneos dos alunos não podem ser ignorados, mas também não podem ser hiperestimados. Mazzeu (1999 apud Lima, 2006) ressalta que, quando se propõe ao aluno apenas o registro espontâneo de suas vivências, corre-se o risco de bloquear o pensamento conceitual essencial à compreensão do significado dessas vivências, justificando que a emoção imediatista instigada por tais situações impede a visão crítica da própria realidade. Lima (2006, p. 22) acrescenta que devemos perceber

o “ensino da língua não como um fim em si mesmo: ao mesmo tempo em que a linguagem é utilizada para ‘alcançar o outro’ (a interação, a comunicação), ela é utilizada também para desenvolver a própria consciência humana”.

Essas considerações, processos autorregulatórios, só se tornam possíveis, pois constituo-me professora-pesquisadora, guiada pela racionalidade prático-reflexiva, envolta pela busca constante de compreender, na fundamentação do processo pedagógico e do campo da didática, os meus movimentos e dos(as) meus(minhas) alunos(as) nas suas inter-relações no sistema didático, tomando, como norte, a elaboração e desenvolvimento do próprio trabalho pedagógico, nas suas três configurações: o prescrito, representado e o real.

Nesse contexto, ou seja, detectando a emergência da argumentação no movimento do sistema didático, personificando-se como agenciadora didática, princípio epistêmico e como conteúdo curricular, bem como vendo o potencial analítico do material didático e das Teorias Histórico-Cultural, da Argumentação na dimensão Epistêmica e da Didática para interpretar tal atuação, fundamentalmente, na tríade professora-aluno(a) e conhecimento, *prospectamos o agenciamento da argumentação em outro plano, o do processo pedagógico, como um mecanismo dialógico-discursivo de instrução e autoinstrução, produzindo, transmitindo e transcendendo conhecimentos.*

Neste sentido, recobrando o objetivo geral da nossa pesquisa, bem como iniciando a análise dos dados gerados a partir do trabalho desenvolvido nos anos de 2016 e 2017, deixamos as seguintes questões como pontos auxiliares para reflexões às análises que seguem. No trabalho de campo desenvolvido com os alunos matriculados no 4º (quarto) ano (2016) e no 5º (quinto) ano (2017):

- olhando para o movimento da argumentação no sistema didático, especificamente, quando o mecanismo dialógico-discursivo de instrução e autoinstrução foi agenciado, que incidências emergiram no desenvolvimento do aluno, da professora, na esfera do processo pedagógico?
- e, quais são as especificidades da emergência da argumentação, em especial, aquelas que se manifestam nas apropriações conceituais acionadas pelo(as) estudantes em resposta às atividades-guia construídas nesse processo?

5 A ARGUMENTAÇÃO NO PROCESSO PEDAGÓGICO: DA INTENCIONALIDADE À ELABORAÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS

Neste ciclo, investimos em um diálogo com o material resultante da pesquisa de campo, considerando os três anos de imersão, 2015/2016/2017, e com as nossas experiências teóricas, no intuito de promover uma reflexão mais densa sobre o nosso problema de investigação, a saber, considerando a tessitura do sistema didático, em que se movimentam discursivamente professor, aluno(a) e conhecimento, que dimensões a argumentação assume no processo pedagógico, cuja intencionalidade é a elaboração de conceitos científicos?

A exposição é delineada ora de forma mais pontual, destacando questões sobre o planejamento, a aula, as interações verbais e o movimento da argumentação no sistema didático específico de cada ano, ora de forma global trazendo a lume, sob a ótica longitudinal, o processo de elaboração conceitual das crianças e da professora. Entretanto, nesse segundo bloco analítico, isso será feito a partir de um movimento microgenético do *corpus*, selecionado com base nos objetivos específicos que constam da Tabela 6 (seis). Nela, o leitor encontra também os materiais que utilizados para explorá-los e o tipo de análise a que se destinam.

Tabela 6 – Objetivos específicos: análise ciclo 2

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	MATERIAIS DE ANÁLISE	MÉTODO DE ANÁLISE
a) Analisar a emergência da argumentação no movimento de ensino/instrução e de aprendizagem, identificando suas especificidades, em especial, aquelas que se manifestam nas apropriações conceituais acionadas pelos(as) estudantes em resposta às atividades-guia construídas nesse processo;	- esferas conceituais - sequências interativas	Microgenética
b) Examinar características presentes nas verbalizações situadas na inter-relação entre professor, aluno(a) e conhecimento;	- sequências interativas - fichas de categorização das verbalizações docentes	Microgenética
c) Desenvolver uma análise contrastiva das produções de crianças no curso de três anos de investigação, apreendendo o movimento da argumentação no processo de elaboração conceitual;	- sequências interativas - produções escritas - mapa das descobertas	Microgenética

Essa dinâmica analítica, fortalecida pelos pressupostos teóricos da Teoria Histórico-Cultural, da Teoria da Argumentação na dimensão Epistêmica e da Didática, busca dar a ver a complexidade e a laboriosidade da constituição e da trama que é o sistema didático, circunstanciado pelos diferentes atores que interatuam em sala de aula. Assim, acreditamos ser possível, também com base na análise exploratória desenvolvida anteriormente, fundamentar teoricamente a hipótese, segundo a qual a argumentação é princípio constitutivo do processo pedagógico.

Desenredando elementos tanto da fundamentação pedagógica como da didática, apresentamos, a seguir, a análise de três cenas, conforme o ano de desenvolvimento da pesquisa, sendo cada qual composta por diferentes eventos, tomando como base o material produzido junto às crianças durante seu percurso no 3º (terceiro), 4º (quarto) e 5º (quinto) anos do Ensino Fundamental. Para melhor clarear o que será posto para análise, apresentamos o mapa dos referidos eventos:

Quadro 15 - Mapa de eventos selecionados do material produzido nas SD: Carta de Reclamação, Debate Regrado e Artigo de Opinião.

Período	Evento	Interactantes	Estratégias	Material de análise	Código Identificador
Setembro a dezembro de 2015	Legenda Investigativa (LI)	Pp. e A.A.	Elaboração coletiva da legenda investigativa sobre gênero Carta de Reclamação (CR), com vistas à realização de um mapeamento das aprendizagens a serem construídas, descrevendo e recompondo coletivamente todos os elementos importantes que precisavam constar nos textos.	Sequência Interativa	Q 16 - SI
	Ficha de autorregulação	Pp. e A.A.	Socialização da atividade de autorregulação da primeira produção da Carta de Reclamação, com o objetivo de realizar uma avaliação contínua do processo de aprendizagem do gênero, seja por parte da professora e dos colegas (heterorregulação) ou pelo próprio(a) estudante (autorregulação).	Sequência Interativa	Q 17 - SI
	Jogo “Carta de Reclamação”	Pp. e A.A.	Jogo em grupos envolvendo os elementos que estruturam o gênero textual Carta de Reclamação, visando ao aprofundamento e sistematização de conhecimentos relativos às	Sequência Interativa	Q 18 - SI

			propriedades do gênero investigado, isto é, colocar em ação esses conceitos atrelados a situações reais de comunicação.		
	Produção inicial e final - 23R-Peter/15	A.	Realização da produção escrita (inicial e final) da Carta de Reclamação, visando promover momento individual de sistematização dos conhecimentos espontâneos (inicial) e dos conhecimentos elaborados durante a SD e registros no Mapa das Descobertas e Ficha de Autorregulação e Mural das Aprendizagens (final).	Produção Escrita	I 42 RI PP I 43 RI PF
	Ficha de Autorregulação 23R-Peter/15	A.	Análise e refação da produção escrita inicial realizada com base na Ficha de Autorregulação, no intuito de promover ações de linguagem que permitam a regulação do conhecimento elaborado e materializado no texto.	Produção Escrita	I 44 RI FA ₁ I 45 RI FA ₂
	Produção final - 06D-Jasmine/15	A.	Realização da produção escrita (final) da Carta de Reclamação, visando promover momento individual de sistematização dos conhecimentos elaborados durante a SD e registros no Mapa das Descobertas e Ficha de Autorregulação e Mural das Aprendizagens.	Produção Escrita	I 49 RI PF
Outubro a dezembro de 2016	Mural das Aprendizagens	Pp. e A.A.	Momento de socialização dos registros feitos no mapa das descobertas sobre o gênero textual debate regrado, objetivando a retomada, revisão e síntese dos conteúdos investigados.	Sequência Interativa	Q 19- SI
	Jogo: classificação categorial	Pp. e A.A.	Momento de socialização e validação sobre como cada equipe (dupla) separou os grupos, visando dar suporte intelectual às crianças para que elas tivessem condições de ampliar o conceito sobre “opinião”, sendo capazes de fazer generalizações a partir da classificação categorial.	Sequência Interativa	Q 20 - SI
	Análise textual	Pp. e A.A.	Correção da atividade: análise textual, tencionando explorar com as crianças sobre a importância dos conhecimentos que se tem acerca de determinado assunto, os quais agregam qualidade ou não a opinião que emitimos, constituindo ou não um ponto de vista.	Sequência Interativa	Q 21 – SI

	Ponto de vista - 23R-Peter/16	A.	Realização da produção escrita (final) de um ponto de vista, visando promover momento individual de sistematização dos conhecimentos elaborados durante a SD Debate Regrado.	Produção escrita	I 46 RI PV
	Ponto de vista - 06D-Jasmine/16	A.	Realização da produção escrita (final) de um ponto de vista, visando promover momento individual de sistematização dos conhecimentos elaborados durante a SD Debate Regrado.	Produção escrita	I 50 RI PV
Setembro e outubro de 2017	Análise textual	Pp. e A.A.	Momento de socialização da análise textual acerca dos elementos que estruturam o artigo de opinião, com vistas à realização de um mapeamento das aprendizagens a serem construídas, descrevendo e recompondo coletivamente todos os elementos importantes que precisavam estar escritos no referido gênero.	Sequência Interativa	Q 22 - SI
	Interpretação textual	Pp. e A.A.	Exploração oral do texto: “Corrupção Cultura ou Organizada?”, visando debater sobre assunto, bem como instigar os(as) alunos(as) a estabelecer relações entre o conteúdo e o registro dos Posts produzidos por eles, na função de youtuber por um dia.	Sequência Interativa	Q 23 - SI
	Artigo de Opinião 23R-Peter/17	A	Realização da produção escrita (final) do Artigo de opinião, visando promover momento individual de sistematização dos conhecimentos elaborados durante a SD e registros no Mapa das Descobertas e Ficha de Autorregulação e Mural das Aprendizagens.	Produção Escrita	I 47 RI PF
	Artigo de Opinião – 06D-Jasmine/17	A	Realização da produção escrita (final) do Artigo de opinião, visando promover momento individual de sistematização dos conhecimentos elaborados durante a SD e registros no Mapa das Descobertas e Ficha de Autorregulação e Mural das Aprendizagens.	Produção Escrita	I 51 RI PF

5.1 CENA 1 - “Profe, o que que é pra fazê?”⁶⁸: a argumentação no movimento de instrução e autoinstrução (2015)

Em 2015, nos meses de setembro a dezembro, como já visto na análise exploratória, foi desenvolvida a SD Carta de Reclamação, computando um total de 20 horas/aula, distribuídas em períodos de 1h 30min por semana. Muitas foram as estratégias que deram corpo ao trabalho, dentre elas, criação de um mapa das descobertas, mural das aprendizagens, atividades orais, análise de textos, construção de uma legenda investigativa acerca dos elementos constituintes do gênero, jogo - carta de reclamação, ficha de autorregulação - avaliação da primeira produção, produção final, digitação e envio das cartas produzidas aos seus destinatários.⁶⁹

Três, dentre as estratégias, destacam-se pelo potencial analítico e merecem ser observadas com maior diligência, uma vez que foram planejadas visando construir competências de produtores de textos. Nesse segundo bloco analítico, ajudam-nos, ainda, a evidenciar o movimento da argumentação no espaço/tempo em que ocorre a inter-relação entre professora, aluno(a) e conhecimento.

A primeira delas é a elaboração coletiva da legenda investigativa sobre Carta de Reclamação (CR). A legenda consiste na postulação de cores para identificação de elementos que compõem a CR, no caso, especificamente, no que diz respeito à sua estrutura e conteúdo. Na oportunidade, o objetivo era, além de realizar com as crianças a análise de uma CR, mapear as aprendizagens a serem construídas, descrevendo e recompondo coletivamente todos os elementos importantes que precisavam compor os textos, bem como explorar conhecimentos já edificados.

Esse exercício deu encadeamento à próxima tarefa que destacamos, a ficha de autorregulação. Relembrando que a ficha consiste em um instrumento, no planejamento didático, que objetiva a avaliação contínua do processo de aprendizagem dos conteúdos, seja por parte da professora, dos colegas (heterorregulação) ou do(a) próprio(a) estudante (autorregulação). A proposta requer que os sujeitos localizem obstáculos que se interpõem no movimento de instruir e autoinstruir, sob dois ângulos: instruir a aprender e aprender a autoinstruir-se. Além disso, exige que tracem estratégias para que os superem e permanentemente reorganizem os objetivos que mobilizam o desenvolvimento da SD e a aprendizagem dos objetos de conhecimento.

⁶⁸ 23R-Peter (Q 17-SI, L 51)

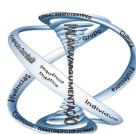
⁶⁹ A SD Carta de Reclamação consta na íntegra no apêndice D.

Interposto a esse exercício de avaliação contínua, ocorreu a proposição do jogo “Carta de Reclamação”, elaborado com base nas necessidades de aprendizagens da turma, localizadas na primeira produção da CR. O objetivo da proposta era o aprofundamento e a sistematização de conhecimentos relativos às propriedades do gênero investigado, isto é, colocar em ação conceitos atrelados a situações reais de comunicação, instigando os(as) alunos(as) a posicionarem-se diante de problemas relacionados ao contexto histórico e social do grupo, focalizando temas eleitos por eles(as).

Essas tarefas planejadas e desenvolvidas no movimento do sistema didático⁷⁰ apresentaram potencialidades e fragilidades. Para melhor elucidar isso, convido o(a) leitor(a) a acompanhar a transcrição de algumas sequências interativas que nos possibilitam observar, em 2015, como a argumentação aparece no movimento de ensino/instrução e aprendizagem, como se dá o seu manejo em face do conteúdo e em termos de princípio epistêmico e agenciador didático e, ainda, em que medida o que estava em gérmen no material planejado, das referidas tarefas, realiza-se na aula.

A SI 1 (um) apresenta a interação entre professora, alunos(as) e conhecimento, desenvolvida após a análise de uma CR. Na situação⁷¹ foi proposta aos(as) alunos(as) a estruturação da legenda investigativa, com a descrição dos elementos que precisavam estar em uma carta de reclamação. Para o desenvolvimento da tarefa, a professora foi fazendo perguntas que direcionavam o olhar das crianças para as questões estruturantes do gênero. Assim, elas iam interagindo, expondo o que lembravam sobre os objetos de conhecimento apreendidos e, coletivamente no quadro, a professora ia refletindo sobre o que traziam e redigindo a legenda.

⁷⁰ Recordemos que sistema didático, segundo Camps (2012), compreende a inter-relação entre diferentes elementos - o docente, o discente, objeto de conhecimento e seus objetivos -, entre o que conflui para a situação de instrução e autoinstrução. Para materializar o movimento do sistema didático em alguns de seus elementos, criamos esta imagem, pela qual recuperamos a nossa hipótese de trabalho, segundo a qual, no movimento centrípeto e centrífugo, como um circular produtivo, a argumentação é princípio constitutivo do processo pedagógico.



⁷¹ O termo situação empregado em nossa análise advém da perspectiva vigotskiana, a qual nos remete a considerar a influência que, também, “o meio exerce pela vivência da criança, ou seja, dependendo de como ela elaborou internamente sua relação com determinado momento ou situação. O meio determina a criança, dependendo do grau de sentido que ela atribui a ele” (VIGOTSKI, 2018, p. 83).

Quadro 16 – Sequência Interativa (SI) 1

Elaboração coletiva da legenda investigativa		
Linha	Interactantes	Ações discursivas
	[...]	
1.	Profe: quando foram no púlpito, vocês deixaram para os colegas, disseram para os colegas...	O exercício do púlpito foi uma atividade de expressão oral que consistiu na destinação de um tempo para os(as) alunos(as), individualmente, dirigirem-se ao púlpito e exporem sua opinião sobre algo que não os agradava, protestarem.
2.	Aurora: a opinião.	Exposição de conhecimento.
3.	Profe: isso, o que vocês pensam disso?	Confirmação da exposição da criança mais complemento.
4.	Aurora: e o motivo.	Exposição de conhecimento.
5.	Profe: isso. Agora, as duas mocitas aqui conseguiram identificar os outros dois elementos.	Direcionamento do que deve ser discutido.
6.	Robin: fica a dica.	Reforça o posicionamento da professora.
7.	Profe: um é a minha opinião sobre aquilo e o segundo é o motivo porque que eu penso assim. É uma justificativa, porque eu penso assim. É o motivo.	Exposição de conhecimentos sem proposição reflexiva.
	[...]*	
8.	Charlie: tem o argumento daquele coiso também.	Exposição de conhecimento.
9.	Profe: antes do argumento, eu quero saber sobre a opinião.	Direcionamento do que deve ser discutido.
10.	Aurora: é a opinião nossa!	Exposição de conhecimento.
11.	Profe: qual nossa opinião sobre o telhado furado?	Pergunta solicitando uma resposta.
12.	Aladim: é uma porcaria.	Exposição de conhecimento.
13.	Profe: é uma porcaria.	Repetição da fala da criança.
14.	Aurora: minha opinião.	Exposição de conhecimento.
15.	Profe: tá qual a tua opinião sobre o telhado furado?	Pergunta solicitando uma resposta.
16.	Aurora: que tá ruim. O telhado tá horrível.	Exposição de conhecimento.
17.	Profe: isso aí! Agora, o argumento. Olha a Elsa já está falando do item seguinte. Quando eu digo o porquê do? ((chama a aluna para explicar))	Direcionamento do que deve ser discutido e pergunta solicitando resposta.
18.	Elsa: não sei! ((fica envergonhada))	Criança lê baixinho, turma não escuta, mas a profe chama atenção.
19.	Profe: quando eu digo o porquê da minha ideia, eu estou dizendo o ...	Exposição de conhecimento com proposição reflexiva.
20.	Aurora: argumento.	Exposição de conhecimento.
21.	Profe: argumento.	Repetição da fala da criança.
	[...]	
22.	Profe: por que que é ruim?	Pergunta solicitando uma resposta.
23.	Elsa: porque pode chover dentro.	Exposição de conhecimento.
24.	Profe: ótimo. Porque pode chover nas crianças que estão fazendo educação física.	Confirmação e complementação da exposição da criança.

É notável que a argumentação entra em movimento apenas na dimensão do conteúdo. A materialização disso pode ser observada quando as crianças nomeiam os conceitos em estudo e/ ou elaboram sobre eles um enlace real-imediato e/ ou fazem uso de operadores argumentativos introdutórios de justificativas ou explicações de enunciados, como, por exemplo: “**Elsa**: *porque pode chover dentro*”. Pode-se afirmar que, em parte, a atividade-guia não se realiza, uma vez que a professora é quem ensaia possíveis reflexões epistêmicas, não lançando mão da argumentação como agenciador didático para ascender o ensino do âmbito cognitivo (exposição do conhecimento) para o metacognitivo (problematização do conhecimento).

Com base nas apreensões de Prestes (2010) acerca da atividade-guia, poderíamos afirmar que ela não se realiza integralmente nessa cena, uma vez que a docente não intervém no processo de maneira a pressupor a participação ativa do(a) aluno(a) no sentido de apropriação da produção da cultura e da experiência humana, de estabelecimento de relações afetivo-cognitivas. Para Prestes, baseada em Vigotski, a proposição interventiva do adulto, considerando a real tradução do termo *perejimvanie*, deve abarcar atividades “rica em vivências, que geram neoformações.” (PRESTES, 2010, p. 185).

Quando a professora lança um questionamento que solicita uma resposta específica, como nas linhas 11, 15 e 22, agencia a argumentação apenas na dimensão do conteúdo, não promove, no grupo e/ ou na criança com quem está interagindo, possibilidades de pensar sobre os objetos de conhecimento, muito menos fornece possibilidade de desenvolvimento para que ele/ela avance conceitualmente, passe a fazer sozinho aquilo que ainda não consegue fazer sem auxílio, para que aja arbitrariamente com o conceito, aproprie-se dele. Com isso, o objetivo da tarefa fica prejudicado, pois, apesar de os(as) alunos(as) terem sido colocados(as) na relação com o que seria ensinado, os conhecimentos espontâneos não foram acionados de tal maneira que as hipóteses levantadas ganhassem relevância para a busca de respostas e confrontação entre sentidos iniciais e os construídos ao longo do percurso. Observe-se, por exemplo, que as verbalizações de Aurora, nas L 10, 14 e 20, não ganharam visibilidade.

Como se pode observar, trata-se de um movimento complexo que confere à docente grandes responsabilidades, entre elas, habilidades de intervenção e o agenciamento de sua própria prática, que resultam de mudanças em características identitárias, já enraizadas a uma forma habitual de agir pedagogicamente.

Voltamo-nos, nesse ponto, para o agenciamento da legenda, realizado através da ficha de autorregulação, situação destinada à avaliação e à reescrita da primeira produção da CR. A proposta foi envolver os(as) alunos(as) em uma atividade como detetives textuais, ou seja, de

investigação dos elementos que estão presentes em sua primeira produção e os elementos que não estão ou estão de uma forma que não condiz com o gênero textual estudado. Os(As) alunos(as) tiveram que ler a carta que escreveram e observar cada elemento da ficha, seguindo a legenda e fazendo um X (xis) nas colunas da ficha em que está escrito “tenho no meu texto” e/ ou “não tenho no meu texto”. Após conclusão de cada elemento investigado, a professora propôs a socialização/validação do trabalho no grande grupo, indagando sobre que elemento estava em investigação, como o concebiam, quem o havia localizado em sua carta, entre outros.

Quadro 17 – Sequência Interativa (SI) 2

Socialização da atividade de autorregulação da primeira produção		
Linha	Interactantes	Ações discursivas
1.	Profe: Paramos em que parte, vamos rever...	Professora dá início à socialização da tarefa já realizada individualmente.
2.	Alunos: argumento.	Exposição de conhecimento.
3.	Profe: então, vamos pensar?! Argumento. O que é um argumento? O que que é argumentar a nossa ideia?	Pergunta solicitando explicação.
4.	Aurora: a gente já fez isso.	Aluna recupera conhecimentos já explorados.
5.	Profe: então, o que é um argumento, gente?	Pergunta solicitando resposta.
6.	Aurora: justificá.	Exposição de conhecimento.
	Profe: é justificar o quê?	Pergunta solicitando resposta.
7.	Elsa: o problema?	Pergunta apresentando dúvida.
8.	Profe: o problema, dizer o porquê eu penso isso.	Confirmação da exposição da criança mais complemento.
9.	Profe: Quem é que disse o porquê que pensa assim ((faz referência à carta das crianças)), por que que acha aquilo um problema? Qual é a tua opinião, Aurora?	Pergunta solicitando uma resposta.
	Aurora: a minha opinião?	Solicitação de confirmação.
10.	Profe: é.	Confirmação.
11.	Aurora: Calma, uhhh, pera aí ((aluna olha na carta)), minha opinião é que a gente sabe que a Estação é um município pequeno, mas ele ((prefeito)) poderia convencer as pessoas a fazer uma doação para poder construir ZOO.	Exposição de conhecimento.
12.	Profe: por que tu pensa assim? Olha na tua carta se tem ... ((aluna lê baixinho sua carta))	Pergunta solicitando uma avaliação.
13.	Profe: ((se aproxima da aluna e questiona)) tem, será? Oh, turma vamos ver se ela tem.	Pergunta gerando avaliação.
14.	Aurora: É, tem ((menina sorri e lê)) as pessoas terão muita diversão nos sábados e domingos vendo os animais e elas darão muita risada.	Validação. Exposição de conhecimento.
15.	Profe: tem o porquê?	Pergunta solicitando confirmação.
16.	Aurora: tem.	Resposta afirmativa.
17.	Profe: então, só sublinha de amarelo ((atividade de autorregulação – ficha))	Comando da atividade.
	[...]	

18.	Profe: crianças vamos concluir esse item. O que a gente escreve em um argumento? O que é mesmo um argumento?	Perguntas solicitando explicação.
19.	Aurora: é quando a gente escreve o porquê, tipo, que a gente quer aquela coisa. Porque as pessoas irão lá e darão muita risada ((retoma o que escreveu na sua carta.))	Exposição de conhecimento.
	Profe: isso, o porquê da nossa opinião. O porquê estamos falando...	Confirmação da exposição da criança mais complementação.
20.	Robin: daquela certa opinião.	Exposição de conhecimento, transparecendo complementação do raciocínio da professora.
21.	Aurora: copia Robin.	
22.	Profe: daquela reclamação.	Exposição de conhecimento sem proposição de reflexão.
23.	Profe: agora, analisem e assinalem na folha: tenho no meu texto ou não tenho?	Pergunta solicitando avaliação - possibilidade de reflexão epistêmica.
24.	Elsa: eu tenho	Exposição de conhecimento mais autorregulação.
25.	Anna: eu tenho!	Exposição de conhecimento mais autorregulação.
26.	Profe: vai Anna, lê.	Comando de atividade.
27.	Anna: porque no domingo não tem nada para fazer, daí a gente vai passear, tomar sorvete e comprar coisa no shopping.	Exposição de conhecimento.
28.	Profe: muito bem! Gulliver, lê a tua.	Confirmação e comando de atividade.
29.	Gulliver: a minha não tem!	Exposição de conhecimento mais autorregulação.
30.	Profe: como não tem! Procura lá...	Comando de revisão.
31.	Profe: ((pergunta para outra aluna)) você tem, meu amor?	Pergunta solicitando avaliação.
32.	Ariel: eu acho que é esse aqui, mas não é, né?	Exposição de conhecimento mais autorregulação.
33.	Profe ((lê onde a aluna apontou)): “nós queríamos saber se você pode ajudar, o assunto é o seguinte queremos ficar com a profe Margarida, mas a coordenadora Orquídea” ... ((profe pergunta)) por que vocês querem escolher a professora?	Pergunta solicitando resposta.
34.	Ariel: porque nós queremos ter aula com a profe Margarida, ou não (aluna demonstra dúvida)	Exposição de conhecimento.
35.	Profe: por que que você acha interessante a turma escolher a professora?	Pergunta solicitando resposta.
36.	Ariel: ((fica pensando))	
37.	Profe: ((vê que a menina não está conseguindo)) crianças vamos ajudar a Ariel aqui, que isso é de interesse da turma. Por que que vocês acham interessante a turma escolher a professora?	Pergunta dirigida ao grande grupo, solicitando resposta.
38.	Gulliver: porque é mais justo!	Exposição de conhecimento.
39.	Anna: porque é mais justo a gente escolher a professora, porque de repente vem uma professora muito braba e que os(as) alunos(as) não gostam.	Exposição de conhecimento.
40.	Gulliver: mas é que depende de nós.	Exposição de conhecimento.
41.	Anna: e daí a gente não consegue estudar, porque a gente não gosta da professora.	Exposição de conhecimento.
42.	Profe: olha aí ... quantos argumentos.	Exposição de conhecimento sem proposição de reflexão.
43.	Ariel: ((vai para a classe escrever - “porque às vezes a professora é braba e os(as) alunos(as) não aprendem direito”))	Exposição de conhecimento.

	[...]	
44.	Profe: Você achou Gulliver?	Pergunta solicitando resposta.
45.	Gulliver: eu não tinha!!	Exposição de conhecimento mais autorregulação.
46.	Profe: por que que você quer que construa um estádio?	Pergunta solicitando resposta.
47.	Gulliver: não tem oh. ((Mostra o texto))	Exposição de conhecimento mais autorregulação.
48.	Profe: e daí o que você vai escrever? O quê?	Pergunta solicitando avaliação.
49.	Gulliver: ((mostra a ficha de reescrita))	Exposição de conhecimento.
50.	Profe: ((Lê)) “porque terá mais um local de divertimento”. Isso!	Confirmação da elaboração da criança.
	[...]	
51.	Peter: profe, o que que é pra fazê?	Pergunta demonstrando dúvida.
52.	Profe: olha a tua carta pra vê se tem argumento.	Comando de revisão.
53.	Peter: o que que é argumento?	Pergunta solicitando explicação.
54.	Profe: é dizer porque da tua opinião.	Exposição do conhecimento sem proposição de reflexão.
55.	Profe: ((profe lê a primeira produção do(a) aluno(a) e questiona)) “Eu protesto que matem animais em extinção”, por quê? Tu tem o porquê?	Pergunta solicitando resposta.
56.	Peter: não!	Exposição de conhecimento mais autorregulação.
57.	Profe: não tem. Então, escreve aqui ó.	Comando da atividade.
58.	Peter: ((escreve na ficha – “porque existe animais quase extintos”))	Exposição de conhecimento mais autorregulação.
As verbalizações que seguem, identificadas com letras, foram anexadas nesta SI apenas para explicitar as verbalizações de Peter acerca do conceito opinião nesta tarefa em específico, bem como a sua postura diante das situações, algo que será analisado mais adiante.		
a.	Peter: profe tem que fazer a opinião agora?	Pergunta solicitando explicação.
b.	Profe: é.	Confirmação.
c.	Peter: é que tem que parar de matar animais em extinção.	Exposição de conhecimento.

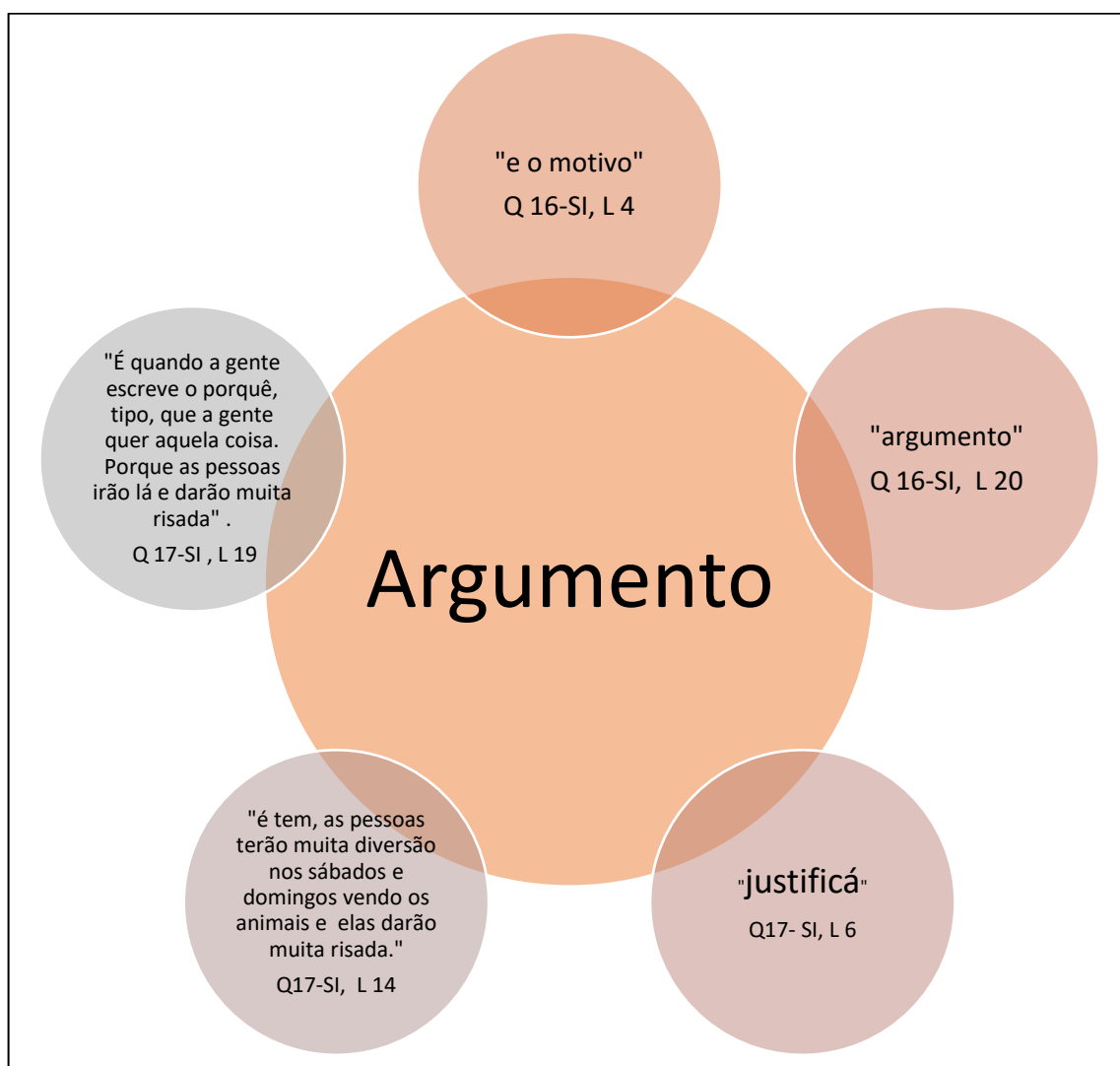
Na SI 2, vimos que a argumentação ganhou mais espaço no movimento iterativo, especificamente, se considerarmos a situação didática (ficha de autorregulação), a forma de intervenção da professora, que, em alguns momentos, passou da realização de perguntas solicitando respostas para a solicitação de explicações e a consequente atuação das crianças, as quais, espetacularmente, envolveram-se com o objetivo da proposta. Isso nos chama a atenção quando observados os marcadores conversacionais, nesse caso, especificamente os recursos paralinguísticos, vistos nos gestos/olhares/agitação corporal da docente face às crianças, individualmente e no grande grupo. Exemplo disso ocorre na ocasião em que se aproxima da aluna e questiona-a - “*tem, será?*” -, propondo avaliação da produção da própria criança e, ao mesmo tempo, estende tal proposição à turma, olhando para o grupo e dizendo: “*Oh, turma, vamos ver se ela tem.*” (Q 17-SI 2, L 13).

A ficha de autorregulação foi pensada na perspectiva de instaurar a reflexão metacognitiva e metaconceitual, ou seja, levar o(a) aluno(a)/a turma a um nível de reflexão individual/coletiva para que tome consciência de suas apreensões sobre os objetos de conhecimento e as estratégias de autoinstrução, instigando-o/a a pensar: o que é que eu escrevi

aqui? Como é que fiz? O que eu sei/sabia sobre isso? O que mais sei sobre isso? O que mais eu aprendi? O que me ajudou a aprender? O que posso deduzir disso? Preciso reescrever esses elementos, reelaborar minha primeira produção? Por quê? Propunha-se, assim, gerar problematizações internas/externas para que aos poucos esses “pontos e contrapontos”, os estabelecimentos de relação e atribuição de sentido auxiliassem o sujeito na regulação de suas apropriações, na escolha de estratégias, processos e operações para ascender conceitualmente.

A potencialidade didática da ficha pode ser constatada nas verbalizações das crianças. Aurora, por meio dessa situação, demonstra recuperar conhecimentos explorados em situações didáticas anteriores (Q17 – SI 2 – L 4 - “*a gente já fez isso*”), revisá-los e generalizá-los (Q16 – SI 1 - L 10, 14, 16, 20). Vejamos, no organograma, uma síntese das elaborações de Aurora sobre o conceito “argumento”, organizados com base em suas manifestações nas SI 1 e SI 2.

Imagem 31 - Síntese dos conhecimentos de Aurora



Fonte: Síntese produzida pela pesquisadora com base nos conhecimentos que Aurora expôs na tarefa de construção da legenda investigativa e os verbalizados por ocasião da elaboração da ficha de autorregulação.

Nas verbalizações de Aurora, o que nos chama a atenção é as expressões “é tem” (indicador de envolvimento do falante com os enunciados, expressando confirmação ao ponto de vista em exploração) e “tipo”/“porque” (Operadores argumentativos introdutores de justificativas ou explicações) (Q 17 - SI, L 14 e 19), que ilustram uma possível tomada de consciência de Aurora acerca do conceito “argumento”, bem como uma compreensão de sua funcionalidade na CR, em processo de regulação. Pensamos que isso se deve, principalmente, à modalidade da proposta, mas também ao agenciamento da situação realizado pela professora. Nos turnos anteriores à fala de Aurora, a docente lança perguntas solicitando explicação e/ou avaliação do elemento - *“por que tu pensa assim? Olha na tua carta se tem ...”*, *“Tem, será?”*, *“crianças vamos concluir esse item. O que a gente escreve em um argumento? O que é mesmo um argumento?”*. Perguntas nessa dimensão, isto é, que promovem um pensar sobre dado objeto, geram dúvida, exigem exposição de conhecimento, validação de um ponto de vista, acreditamos que acabam contribuindo de forma determinante para o estabelecimento de reflexões epistêmicas, para a ascensão conceitual. No caso de Aurora, além de relações lógico-imediatas com o conceito, vimos o estabelecimento de relações lógico-verbais.

Cumpramos observar, nessas interações, como a maneira de intervenção da professora e a subsequente exposição de Aurora sintetizam a situação de reflexão proporcionada pelos elementos que compõem o sistema didático, agenciados ou não pela argumentação. Por exemplo, no início da proposta de socialização, Aurora, a partir da pergunta da professora, solicitando resposta - *“então, o que é um argumento, gente?”* -, simplesmente expõe: *“justificá”*. A sua resposta situa-se em um nível de exposição de conhecimento sem a verbalização de conhecimentos sobre o objeto. Já, na L18, após novas negociações de significado entre ela, a professora e a turma, de verificação e autorregulação de sua própria produção textual e do questionamento solicitando explicação - *“crianças vamos concluir esse item. O que a gente escreve em um argumento? O que é mesmo um argumento?”* -, Aurora verbaliza: *“é quando a gente escreve o porquê, tipo, que a gente quer aquela coisa. Porque as pessoas irão lá e darão muita risada”*. Nessa elaboração, fica claro que a forma de agenciamento dos elementos didáticos mobilizou internamente na criança um processo de reflexão que a fez ir além de uma resposta que somente completa a pergunta da professora, dando-lhe forma e usando, para isso, recursos discursivos-argumentativos, como operadores de justificção e/ou explicação.

Na SI 2, mesmo que de forma descontínua, o movimento da argumentação como conteúdo alçado à condição de agenciador didático torna-se um mecanismo de instrução e autoinstrução, além disso, auxilia, no plano pragmático, na mobilização de

reflexões/problematizações sobre o objeto de conhecimento em investigação, atingindo o plano epistêmico, isto é, a dimensão da argumentação como princípio impulsor da produção do conhecimento. Com isso, o nível de interação ascende para a esfera metacognitiva, atribuindo sentido ao vivenciado e gerando “neoformações”, novas generalizações conceituais. Logo, fica claro que uma das especificidades da emergência da argumentação nessa dimensão enseja a partir de ações em nível metacognitivo. Conforme De Chiaro e Aquino (2017), o estudo sobre metacognição, na literatura acadêmica que discute sobre aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, tem sido encontrado com diferentes enfoques. As autoras defendem a relação constitutiva entre linguagem e cognição humana, proposta pelas teorias sócio-histórica. Para elas, a metacognição refere-se não somente à habilidade do indivíduo de pensar sobre os seus próprios pensamentos, como ainda que diferentes formas de uso da linguagem podem ter diferentes influências no desenvolvimento cognitivo e metacognitivo desse indivíduo.

De Chiaro e Aquino (2017) remetem, em seus estudos, a autores como Rapanta, GarciaMila e Gilabert (2013) e Kuhn (1991, 2005), os quais defendem, assim como elas, que formas específicas do uso da linguagem, especificamente, a organização discursiva da argumentação, possuem caráter inerentemente metacognitivo. Apostam na argumentação em sala de aula como uma forma de ampliar a complexidade dos conhecimentos, as possibilidades de revisão crítica destes e, assim, a qualidade do raciocínio em movimento. Tais possibilidades de pensamento de alta ordem são definidas, conforme referências citadas por De Chiaro e Aquino, como controle metacognitivo propiciado pela argumentação.

A argumentação parece propiciar oportunidades aos estudantes de refinarem suas compreensões sobre determinado assunto, possibilitando-os separar aquilo que é relevante do que é irrelevante, fazer conexões entre contextos e ampliar o poder explicativo de seus conhecimentos. (Rapanta, GarciaMila e Gilabert (2013) e Kuhn (1991, 2005) apud DE CHIARO; AQUINO, 2017, p. 415)

Romanowski e Wachowicz corroboram tal perspectiva ao conceber metacognição como favorecedora da auto-avaliação e autorregulação:

a metacognição traz uma nova possibilidade para a realização da auto-avaliação: avaliar-se e ajustar-se está além de manifestar a impressão superficial sobre a própria aprendizagem. A participação do aluno permite o estabelecimento de um roteiro durante o desenvolvimento das atividades metacognitivas, nas quais podem ser percebidas as modificações e avanços realizados, ao mesmo tempo em que são feitos os ajustes necessários. (ROMANOWSKI; WACHOWICZ, 2003 p. 131)

Isso posto e reportando-se às sequências interativas em análise, é importante observarmos que a possibilidade de fornecer condições aos estudantes para controlar e gerir os próprios processos cognitivos instiga-os a compreender/assumir a grande responsabilidade e autonomia que possuem no desenvolvimento do seu próprio processo de aprendizagem. Nesse contexto, é possível destacar a metacognição como uma especificidade-chave da argumentação, especialmente, como propulsora da autorregulação e/ ou hetero-regulação do processo de instrução/autoinstrução e desenvolvimento dos estudantes.

Boruchovitch (2014), estudiosa de processo de autorregulação da aprendizagem, descreve que investigações realizadas nas últimas décadas constatarem que a intervenção em estratégias de aprendizagem, principalmente quando envolve um trabalho de apoio afetivo e motivacional, qualifica consideravelmente o desempenho escolar dos alunos, “suprindo deficiências no processamento da informação em diversas áreas – como matemática, leitura e escrita – e contribuindo para a regulação de aspectos cognitivos, afetivos e motivacionais relacionados à aprendizagem” (p. 402)

A autora, com base nos estudos de Pintrich (2000), concebe a autorregulação como a integração de diferentes aspectos: cognição, afeto e contexto, uma vez que o cerne desse processo é o modo como esses aspectos interagem durante a aprendizagem. Ainda considera que a capacidade de escolha, bom processamento da informação, tomada de decisão, planejamento e responsabilidade pelas suas próprias ações são características de estudantes envolvidos em estratégias de autorregulação.

Se compararmos a SI 2 com a SI 1, vemos que a proposta de construção da legenda investigativa tem potencial pedagógico e, inclusive, abarca possibilidade de colocar em ação a autorregulação da aprendizagem (controle metacognitivo propiciado pela argumentação), todavia, o seu agenciamento não contribuiu para tal processo e, conseqüentemente, para as elaborações conceituais como poderia, considerando que as interações não ascendem para proposições lógico-verbais. A docente, além de fazer centralizar as exposições sobre o objeto de conhecimento, não problematizava as verbalizações das crianças, estabelecendo contrapontos entre conhecimentos espontâneos e científicos. Já na atividade da ficha, é perceptível uma evolução na situação de agenciamento da tarefa, a argumentação está presente como conteúdo e, também, em certos momentos, presentifica-se na condução do processo e, em decorrência, nas atribuições de sentido e nas reflexões epistêmicas dos sujeitos. Dado o caráter longitudinal da pesquisa, podemos adiantar ao nosso leitor que constatações como essa se tornarão mais evidentes no avançar das sequências didáticas, nas diferentes tarefas e situações interativas, no decorrer dos três anos de imersão no campo.

No desenvolvimento da tarefa “Jogo: Carta de Reclamação”, é possível, em certos momentos, verificar a presença da argumentação nas três dimensões. Com algumas particularidades a mais do que já apresentado, as intervenções da professora agregam nova modalidade de questionamento e isso incide nas interações entre as próprias crianças. Da situação do jogo, todos os(as) alunos(as) participaram, cada um na sua vez. Com os olhos vendados, deveriam jogar o marcador em cima da trilha, bem como jogar o dado. Ao tirar a venda, o grupo teria 1h 30min. para dialogar sobre o que registrar na ficha e, na sequência, expor aos colegas. O diálogo consistia em elaborar sobre o assunto selecionado, por exemplo, o relato do problema, a opinião, o argumento e/ ou sugestão para a solução do problema. Após o tempo de preparação destinado ao grupo, deveriam dirigir-se à turma para socialização e avaliação da proposição; o grupo que não estava jogando deveria dizer se a formulação estava coerente ou não, se tinha alguma réplica, se validava ou não a pontuação para o grupo da vez.

Na sequência interativa que segue, o tema sorteado pelo grupo foi “bairros” e o elemento que caiu no dado foi “sugestão”. Então, o grupo reuniu-se para discutir acerca de problemas, já apresentados pelos colegas em outras aulas (exercício do púlpito), sobre o tema e elaborar uma “sugestão”. Enquanto as crianças dialogavam e preparavam a sua apresentação, a professora acompanhava-as, lançando mão de recursos paralinguísticos e supra-segmentais, fazendo intervenções conforme necessário.

Quadro 18 – Sequência Interativa (SI) 3

Jogo: carta de reclamação		
Linha	Interactantes	Ações discursivas
	[...]	
1.	Profe: ATENÇÃO! Marcando tempo. Sugestões para bairros, os bairros têm problemas...	Comando para iniciar o jogo.
2.	Aurora: a gente tá perdido na folha.	Solicitação de auxílio.
3.	Maria: JÁ SEI! Pros bairros tem uma sugestão sobre que tem muitos lixos nos bairros e que o povo ta sendo muito porco em fazer isso.	Exposição de conhecimento.
4.	Robin: deixa eu falar.	Solicitação de turno.
5.	Profe: calma, uma SUGESTÃO para resolver o problema, será que isso é uma sugestão ou um problema?	Pergunta gerando dúvida.
6.	Robin: deixa eu falar!	Solicitação de turno.
7.	Aurora: FALA!	
8.	Robin: uma sugestão: o prefeito ir mais lá pra ver o que as pessoas passam	Exposição de conhecimento.
9.	Maria: Éeeee! ... dá pra ser isso que você disse e também que ele faça alguma coisa contra	Concordância do ponto de vista e complementação.
10.	Robin: é porque causa que ele não faz nada, as vez ele passa lá só que ele não faz nada.	Concordância do ponto de vista e complementação.

11.	Maria: só que acontece que ele nunca faz ((a menina fala muito baixinho, parece que não quer que ninguém escute))	Concordância do ponto de vista e complementação.
12.	Robin: é, outra sugestão também é ele tira aqueles bichos de lá, porque tem um monte de bicho até cavalo e perto do poço onde a gente pega água e tem	Exposição de conhecimento. Concordância do ponto de vista e complementação.
13.	Profe: quais seriam então as sugestões pra resolver esses problemas dos bairros?	Pergunta solicitando avaliação.
14.	Robin: é porque aquele povo lá embaixo faz um monte de sujeira. ((aluno continua seu diálogo com a colega e ignora a pergunta da profe))	Exposição de conhecimento.
15.	Profe: ok, elas vão falar as sugestões e você anota Dorothy. ((a profe dirige-se ao grande grupo e dá continuidade ao jogo))	Comando da atividade. Professora dá início à segunda parte do jogo: exposição para a turma da proposição elaborada e sua avaliação.
16.	Robin: eu falo.	Solicitação de turno de fala.
17.	Profe: Ela que jogou meu amorzinho, então é a vez dela falar. Atenção!	Comando da atividade.
18.	Maria: Nossa sugestão é que a gente tem que fazer alguma coisa porque tem muitos lixos nos bairros.	Apresentação de uma resposta para proposição do jogo. Retomada do ponto de vista inicial.
19.	Profe: qual é a sugestão, é pra fazer o quê?	Pergunta solicitando resposta e avaliação.
20.	Maria: é falá alguma coisa tipo representarem porque tem muito lixo, até no poço onde as pessoas bebem tem um monte de lixo.	Reformulação do seu ponto de vista inicial sobre o tema - Exposição de conhecimento com apresentação do problema e não de uma sugestão para ele.
21.	Robin: FUI EU QUE FALEI!	Defesa implícita de seu ponto de vista.
22.	Gulliver: tá, tu deu a tua opinião!	Exposição de conhecimento com contraposição ao ponto de vista da colega e reflexão epistêmica.
23.	Profe: então, qual é a sugestão?	Pergunta solicitando resposta.
24.	Maria: falar com as pessoas.	Exposição de conhecimento. Mudança do ponto de vista inicial.
25.	Profe: falar com as pessoas, falar na rádio, fazer uma companhia.	Repetição da fala da criança e complementação de ideias.
26.	Maria: É.	Concordância.
27.	Profe: falar com as pessoas, valeu essa sugestão?	Pergunta solicitando resposta.
28.	Grupo contrário: VALEU!	

Mesmo o jogo caracterizando-se como uma tarefa diferenciada da ficha de autorregulação, dinâmico, focado no trabalho em grupo, vale destacar que um dos objetivos que o embasava era a autorregulação e heterorregulação da aprendizagem. É justamente esse ponto que queremos trazer à pauta, pois é notável que quando a atividade favorece, exige dos sujeitos um pensar sobre as suas elaborações, a docente também avança no agenciamento didático. Na L5 da SI 3 - “*calma, uma SUGESTÃO para resolver o problema, será que isso é uma sugestão ou um problema?*” -, além de estreitar, na sua forma de intervenção com uma pergunta gerando dúvida aos(as) alunos(as), a professora instaura, no grupo que está elaborando a sua proposição

para o jogo, um movimento de elaboração de pontos de vista, checagem, contrapontos, réplica, conclusão acerca do motivo que os guia.

Torna-se interessante acompanhar, nessa interação, as elaborações da aluna Maria que, inicialmente, emite um ponto de vista – *“JÁ SEI! Pros bairros tem uma sugestão sobre que tem muitos lixos nos bairros e que o povo tá sendo muito porco em fazer isso”* (L3) –, sendo que, de imediato, é colocada pela professora diante de uma problematização: se aquela proposição externalizada por ela era uma sugestão ou um problema acerca do tema em discussão. Maria ao ouvir a docente recolhe-se e, possivelmente, põe à contraprova sua certeza, que resulta no recurso supra-segmental *“JÁ SEI!”*, dando vez ao colega Robin que, ansioso para falar, continua a construção da sua ideia. Assim que escuta o colega – *“uma sugestão: o prefeito ir mais lá pra ver o que as pessoas passam”* –, que implicitamente contrapõe-se à sua ideia, manifesta-se dizendo: *“Éeeee! ...dá pra ser isso que você disse e também que ele faça alguma coisa contra”* (L 9).

Com base nessa verbalização de Maria, poderíamos pensar que ela apreendeu o conceito de “sugestão”, pois apresenta concordância com ponto de vista do colega (*Éeeee!*), inclusive, apresentando-lhe complementação – *“só que acontece que ele nunca faz.”* (L 11) – e estabelecendo expressões ou modulação de julgamento por meio do operador argumentativo *“só que”*. No entanto, Maria atua nessa interação promovendo enlaces reais-imediatos, tanto que, no momento em que precisa socializar a proposição do grupo para a turma, a aluna replica o seu ponto de vista inicial: *“Nossa sugestão é que a gente tem que fazer alguma coisa porque tem muitos lixos nos bairros”* (L18). Ouvindo isso, a docente lança um questionamento, solicitando avaliação/explicação – *“qual é a sugestão, é pra fazer o quê?”* (L19) –, e Maria envolve-se em uma reflexão epistêmica e reelabora a sua proposição – *“é falá alguma coisa tipo representarem porque tem muito lixo, até no poço onde as pessoas bebem tem um monte de lixo.”* (L20) –, mantendo-se, apesar da tentativa de explicar o que seria dar uma “sugestão”, na exposição do problema. O colega Robin logo se dá conta que Maria está confusa e interpõe a colega e o grupo – *“FUI EU QUE FALEI!”* –, intensificando a entonação da voz, usando marcas paralinguísticas e fazendo gestos com membros superiores (L 21), como se dissesse: *deixa eu falar!*

Com muitas crianças falando ao mesmo tempo, percebe-se que o grupo avaliador ignora a fala de Robin e Gulliver heterorregula o enunciado de Maria – *“tá, tu deu a tua opinião!”* (L 22) – e deixa claro que, para além do conceito de sugestão, domina o conceito de opinião. O estudante, ouvindo os colegas, afirma que a exposição feita pelo grupo não é uma “sugestão”. Esse contraponto implica imediatamente no ponto de vista de Maria que, após novo

questionamento agenciado pela professora - “*então, qual é a sugestão*” (L 23) -, diz: “*falar com as pessoas*” (L 24). Diante da nova exposição da aluna, a docente apenas repete a sua asserção e complementa dizendo: “... *falar na rádio, fazer uma companhia.*” (L 25). Aqui, perde-se a oportunidade de problematizar o conhecimento verbalizado por Gulliver e Maria, fazer a argumentação atuar como princípio epistêmico, valorizando a cognição distribuída.

Mas, considerando o fluxo interativo anterior a isso e olhando para as particularidades da argumentação no movimento do sistema didático, é possível afirmar que a argumentação, além de fazer-se presente como conteúdo, está sutilmente e em certos momentos de forma interdependente transitando pelas dimensões de agenciamento didático e princípio epistêmico. Isso permite observar em aula, mesmo que de forma sutil, o que estava em germe no material planejado. Um quadro distinto desse veremos em 2016.

5.2 CENA 2 – “Parece bilboquê”⁷²: a argumentação no movimento de instrução e autoinstrução, mediante as apropriações conceituais dos alunos em 2016

Passado um ano do trabalho feito sobre CR, estando os(as) estudantes no 4º (quarto) ano do Ensino Fundamental e a docente imersa em novas perspectivas teóricas e didáticas, convidamos o (a) nosso (a) leitor (a) a olhar para as interações em curso no desenvolvimento da SD Debate Regrado (DR). Essa SD ocorreu durante os meses de outubro a dezembro, computando um total de 23 horas/aula, distribuídas em períodos de 3h por semana, com vistas a aprofundar os conceitos de opinião, ponto de vista e argumento, bem como o seu uso no gênero textual Debate Regrado.

As tarefas mobilizadoras desse estudo foram: jogo dramático, análise das cartas “respostas”, elaboração do mapa das descobertas e do mural das aprendizagens, pesquisa sobre o gênero em estudo, primeira produção do DR, elaboração de uma legenda investigativa e ficha de autorregulação, jogo das diferenças (linguagem formal e informal), leitura de textos, experiências envolvendo diferentes campos de visão (livros ZOOM e PONTO DE VISTA), análise de textos, produção escrita, entrevista, exercício - circuito de pontos de vista, jogo: pontos de vista, autorregulação da primeira produção, produção final⁷³.

Dentre as situações didáticas envolvendo as referidas tarefas, selecionamos três para aprofundamento analítico: a primeira diz respeito a um dos registros feitos no Mural das

⁷²23R- Peter (Q 19-SI, L 185)

⁷³ A SD sobre o Debate Regrado encontra-se no Apêndice E.

Aprendizagens, referente à socialização coletiva dos apontamentos realizados no mapa das descobertas sobre o gênero textual DR; a outra, ao exercício de análise textual envolvendo duas cartas de reclamação (a enviada por um aluno e a carta recebida da nutricionista em resposta); e, por último, ao Jogo da classificação categorial, especificamente à situação de socialização e validação de como cada equipe (dupla) classificou os enunciados.

O Mural das Aprendizagens, como já visto, objetivava partilhar conhecimentos, bem como instigar o processo de elaboração conceitual nas crianças. Através dessa proposta, os sujeitos podiam verbalizar os seus pensamentos sobre conceitos em investigação, assim como defenderem e justificarem os seus pontos de vista, convencerem os colegas sobre a validade dos seus próprios posicionamentos, chegarem a um consenso. Essa situação didática tornou-se recorrente, pois ainda na SD Carta de Reclamação, mostrou-se um espaço favorável à negociação social de saberes e meio de compreensão mútua entre pares, sendo a argumentação, em suas distintas dimensões, a agenciadora da negociação de significados no jogo dialógico.

A SI 4 ilustra o momento de socialização dos registros feitos no mapa das descobertas sobre o gênero textual em foco, sendo a sua síntese anotada no Mural das Aprendizagens da turma. As crianças partilharam com o grande grupo o que redigiram no seu mapa e, com a cognição distribuída, novas generalizações foram produzidas.

Quadro 19 - Sequência Interativa (SI) 4

Mural das Aprendizagens: momento de socialização dos registros feitos no mapa das descobertas sobre o gênero textual debate regrado.		
Linha	Interactantes	Ações discursivas
1	Wendy: “pessoas discutem um assunto e falam se concordam ou não” ((aluna está lendo o que registrou no seu mapa das descobertas))	Exposição de conhecimento.
2	Profe: pessoas discutem sobre um assunto e falam se concordam ou não. Fala Ícaro...	Repetição do que a criança fala.
3	Ícaro: não sei se não é a mesma coisa, eu coloquei assim oh, “todos devem concordar ou não para que seja feito ou tirado”.	Exposição de conhecimento com proposição comparativa a exposição da colega.
4	Profe: seja feito ou tirado?	Pergunta gerando dúvida.
5	Peter: é a mesma coisa!	Exposição de conhecimento, validação do ponto de vista de Ícaro.
6	Ícaro: assim oh, com o telhado da escola, se todos concordar, se querem deixar esse aí ou se querem colocar outro novo...	Exposição de conhecimento.
7	Melody: pode tirar ou colocar.	Exposição de conhecimento.
8	Profe: você está querendo dizer assim oh que tem ideias diferentes, opiniões diferentes.	Retomada da ideia do(a) aluno(a) com complementação.
9	Peter: cada um tem sua opinião.	Exposição de conhecimento.
10	Profe: cada um tem sua opinião. Tá, mas o que é uma opinião?	Pergunta solicitando explicação.

11	Peter: um argumento.	Exposição de conhecimento.
12	Ícaro: um argumento de /.../	Exposição de conhecimento, demonstrando concordância com colega Peter.
13	Jack: é que cada um dê sua ideia para que melhore aquilo lá ou que /.../	Exposição de conhecimento.
14	Ariel: cada um dá sua ideia /.../ ((crianças começam a falar ao mesmo tempo))	Exposição de conhecimento.
15	Profe: per aí que vocês disseram duas coisas diferentes.	Direcionamento do que deve ser falado.
16	Ícaro: tem argumento diferente	Exposição de conhecimento.
17	Profe: CALMA LÁ. ((gesticulando com membros superiores, sinalizando que algo possui inconsistência)). Tem num debate opiniões diferentes e argumentos. Agora, me ajudem! O que que é uma opinião?	Pergunta solicitando explicação.
18	Aladim: falar.	Exposição de conhecimento.
19	Profe: falar.	Repetição da fala da criança.
20	Aladim: não!	Exposição de conhecimento - contraposição ao seu próprio posicionamento.
21	Ícaro: opinião é sobre o que tá pensando.	Exposição de conhecimento. Contraposição ao seu posicionamento inicial l 12.
22	Profe: é o que uma pessoa pensa? ((crianças falam ao mesmo tempo))	Pergunta gerando dúvida.
23	Jasmine: é a sua ideia!	Exposição de conhecimento.
24	Jack: é o que ela ((referindo-se a uma pessoa)) pensa sobre aquilo.	Exposição de conhecimento.
25	Ícaro: profe, profe, é uma sugestão do que dá pra se /.../	Exposição de conhecimento com alteração de ponto de vista.
26	Profe: é uma sugestão? Opinião é uma sugestão? ((turma fica pensativa))	Pergunta gerando dúvida.
27	Profe: vamos dar um exemplo concreto. Ícaro, tu tá dizendo que opinião é o que a pessoa pensa, né, sobre. O que você pensa do Datashow?	Exposição de conhecimento, propondo reflexão.
28	Ícaro: muito bom! Ele é bom pra nossa sala de aula por causa que quando a profe qué passá um filme alguma coisa, que nem lá na outra escola onde eu estudava no Maria Nascimento, tinha que i láááá no salãozinho, nem que fosse cinco minutos, mas tinha que i lááááá no salãozinho e depois voltá pra sala, nem que fosse pra passa um vídeo de dois segundo.	Exposição de conhecimento.
29	Profe: muito bem! Agora, tenta explicar pra profe você deu... o Ícaro, turma, deu uma opinião do Datashow?	Pergunta solicitando avaliação.
30	Alguns alunos: simmmm	Exposição de conhecimento.
31	Profe: tá, então o que que é uma opinião? Tenta explicar pra profe como é que você chegou a elaboração dessa opinião. Que estratégia você usou? O que que é uma opinião?	Perguntas solicitando explicação.
32	Melody: a opinião é o que você acha sobre o assunto.	Exposição de conhecimento.
33	Profe: a opinião é o que ele ((reportando-se ao Ícaro)) acha sobre o assunto ou cada um acha sobre o assunto?	Pergunta gerando dúvida.
34	Ícaro: É, por exemplo eu posso gostar disso aí ((aponta o dedo para o Datashow)) aí vai o Aladim e diz que não gosta porque fica atrapalhando alguma coisa pra ele	Exposição de conhecimento com restabelecimento do ponto de vista L 21.
35	Aladim: É... ((sorri)) tem um /.../	Exposição de conhecimento. Apresenta concordância com a opinião do colega.

36	Melody: tem gente que não gosta.	Exposição de conhecimento demonstrando concordância ao colega Ícaro.
37	Ícaro: É... tem um caminhão dentro da sala daí não dá. Já no Maria se tivesse isso aí ((aponta para o Datashow)) seria muito melhor por causa que ... é muito ruim ((aluno está se referindo sobre a situação de ter que ir para outro espaço para utilizar o Datashow))	Exposição de conhecimento reforçando seu posicionamento.
38	Profe: tá, então vamos colocar aqui ((mural das aprendizagens)) é o que a pessoa acha sobre o assunto. Agora, eu quero fazer uma outra pergunta, se eu disser assim oh, tem que ver se o que eu falar sobre o assunto, no caso o Datashow, é uma opinião ou não? - No Datashow, dá para passar filmes.	Pergunta solicitando avaliação.
39	Ícaro: sim.	Exposição de conhecimento. ((Implicitamente parece estar “preso” à expressão que evoca a opinião.))
40	Profe: é uma opinião? ((movimenta a cabeça intensificando a dúvida))	Pergunta gerando dúvida.
41	Alguns alunos: nãããõ!	Exposição de conhecimento, contrapondo opinião de Ícaro.
42	Peter: tá só afirmando.	Exposição de conhecimento, contrapondo colega Peter.
43	Jack: é uma opinião que... não é uma opinião... claro que não!	Exposição de conhecimento.
44	Peter: é uma afirmação!	Exposição de conhecimento. Reforçando sua opinião.
45	Ariel: é uma informação.	Exposição de conhecimento.
46	Peter: é AFIRMAÇÃO!	Exposição de conhecimento. Reforçando sua opinião.
47	Ariel: informação sobre /.../	Exposição de conhecimento.
48	Profe: se eu disser o que eu penso sobre o Datashow, estou pensando que o Datashow dá pra passar filme. É uma opinião?	Direcionamento do que deve ser falado, pergunta solicitando resposta.
49	Jack: ela tá afirmando que dá pra passa filme ((Peter se envolve na resposta))	Exposição de conhecimento. Demonstra concordância ao posicionamento de Peter.
50	Peter: não é! ((referindo-se à pergunta da professora))	Exposição de conhecimento.
51	Profe: é uma opinião?	Pergunta gerando dúvida.
52	Jack: NÃO!	Exposição de conhecimento.
53	Profe: por que que não?	Pergunta solicitando explicação.
54	Peter: porque tá afirmando que dá pra passar filme.	Exposição de conhecimento com argumento.
55	Profe: como assim afirmando?	Pergunta solicitando explicação.
56	Jack: é uma opinião que dá pra passar filme.	Exposição de conhecimento. Demonstra dúvida ainda, se é opinião ou informação.
57	Profe: é opinião então?	Pergunta solicitando confirmação.
58	Peter: Não!	Exposição de conhecimento. Reafirma o seu posicionamento
59	Jack: porque tem uns que não sabem, tipo tem uns que vão chega aqui na escola e não vão sabe que é pra passa filme.	Exposição de conhecimento.
60	Peter: então, é uma afirmação e não uma opinião!	Exposição de conhecimento. Reafirmando seu posicionamento a partir de um contraponto ao do colega Jack.
61	Alguns alunos: ((sorriem))	

62	Profe: uma afirmação é diferente de uma opinião?	Pergunta gerando dúvida.
63	Peter: totalmente!	Exposição de conhecimento. Reafirma seu posicionamento.
64	Profe: Como assim Peter? Explica.	Pergunta solicitando explicação.
65	Peter: opinião é o que tu acha, afirmação é o que é certo.	Exposição de conhecimento com argumentação.
66	Profe: ahh ((não é uma expressão de concordância, apenas de que está ouvindo a criança)).	Expressão de que está atenta ouvindo a criança.
67	Ariel: que tem certeza que é!	Exposição de conhecimento. Demonstra concordância ao posicionamento de Peter.
68	Profe: que não tem como dizer outra coisa diferente?	Pergunta solicitando confirmação.
69	Peter: É! Que é certo!	Exposição de conhecimento.
70	Profe: não tem como alguém chegar aqui e dizer assim oh, não dá pra passa filme nesse Datashow?	Pergunta gerando dúvida.
71	Ícaro: claro que não dá!	Exposição de conhecimento. Mudança de ponto de vista.
72	Profe: a pessoa está falando...	Exposição de conhecimento.
73	Ícaro: a opinião dela que não dá pra passa ((Ícaro interpõe a profe))	Exposição de conhecimento. Contraoposição ao ponto de vista L 71.
74	Profe: é a opinião dela?	Pergunta gerando dúvida.
75	Ícaro: sim.	Exposição de conhecimento. Reafirmando seu posicionamento inicial.
76	Alguns alunos: unhh unhh! ((acenando que não))	Exposição de conhecimento. Contraoposição de Ícaro.
77	Ariel: tu nem sabe o que que é opinião!	Exposição de conhecimento. Contraoposição a fala do colega.
78	Profe: vocês concordam ou não com o que o Peter está dizendo? ((turma fica pensativa)) o Peter está falando que ... o meu pensamento sobre o Datashow: no Datashow dá para passar filme. Essa minha fala, é uma opinião ou não é uma opinião?	Pergunta gerando dúvida.
79	Melody: você está afirmando alguma coisa.	Exposição de conhecimento. Demonstra concordância ao posicionamento de Peter.
80	Profe: o Peter disse que não, porque eu estou afirmando alguma coisa que não tem como ser diferente, dá pra passar filme, é obvio que dá.	Repetição do posicionamento de Peter.
81	Ariel: você tem a certeza que dá pra passa filme.	Exposição de conhecimento. Concordância com posicionamento de Peter.
82	Profe: alguém vai falar diferente?	Pergunta solicitando confirmação.
83	Alguns alunos: não!	Exposição de conhecimento. Aceno de concordância.
84	Profe: não, porque isso...	Repetição da fala da criança e ensaio de complementação.
85	Peter: só vão fala errado daí. ((aluno interpõe a profe))	Exposição de conhecimento.
86	Profe: agora, se eu dissesse eu acho um ótimo recurso pra educação, pras aulas, o Datashow.	Exposição de conhecimento com proposição de reflexão.
87	Alguns alunos: É UMA OPINIÃO!	Exposição de conhecimento.
88	Profe: qual a diferença, então?	Pergunta solicitando explicação.
89	Melody: é uma opinião porque é uma coisa... ((Jack se intromete na fala))	Exposição de conhecimento.
90	Jack: é uma opinião porque fala se é bom pra ((Melody se intromete na fala))	Exposição de conhecimento.
91	Melody: a opinião é o que tu acha sobre o assunto, mas tipo assim afirmativo é uma coisa que tu tá afirmando.	Exposição de conhecimento com argumentação.

92	Dire: com licença Profe, crianças lembrem que amanhã é lanche livre.	Direção entra na sala e faz um comunicado sobre o passeio que farão - jogos entre turmas no ginásio municipal.
93	Charlie: tem que trazer material?	Esclarecimento de dúvida.
94	Jack: eu vô traze salgadinho.	Comentário.
95	Dire: tem que trazer material porque nós vamos ali pelas oito e voltamos ali pelas dez e quinze, é pra trazer material e lanche livre.	Resposta aos questionamentos dos(as) alunos(as).
96	Turma: tá.	Concordância.
97	Profe: obrigada Dire. Crianças, o que a Dire Ale falou, é uma opinião ou é um fato?	Pergunta gerando dúvida. ((Aqui, a professora entra com um novo conceito, “fato”, no intuito de auxiliar as crianças na diferenciação entre afirmação e opinião. Conceito que será explorado no Jogo da classificação categorial, na continuidade da SD.))
98	Peter: um fato.	Exposição de conhecimento.
99	Alguns alunos: um fato ((crianças falam ao mesmo tempo e aluna Jasmine fica com a mão erguida solicitando turno de fala))	Exposição de conhecimento.
100	Jasmine: e o Aladim deu a opinião dele sobre. ((Aluna atenta as conversas paralelas))	Exposição de conhecimento.
101	Profe: o que que o Aladim fez? ((muitas crianças falam ao mesmo tempo))	Pergunta solicitando explicação.
102	Melody: deu a opinião dele porque ele falo que os dois vão se um jogo muito curto.	Exposição de conhecimento.
103	Aladim: ((Sorri, atraindo atenção da turma para ele))	
104	Profe: então, na verdade, a opinião é um comentário...é o que eu acho sobre o...	Exposição de conhecimento com proposta para reflexão.
105	Alguns alunos: assunto	Complementação raciocínio da professora
106	Profe: então, vamos colocar ((anotar no mural das aprendizagens)) é o que a pessoa acha sobre o assunto, é o seu comentário sobre o fato, isso? O fato no caso que a Dire falou ali na porta é a gincana. Aladim, muito bem, o Aladim deu a opinião sobre a gincana, então aqui oh, ele fez um comentário sobre um fato, sobre a gincana que vai acontecer amanhã ((enquanto a professora fala o Aladim fica se achando e fazendo graça para os colegas))	Exposição de conhecimento com proposta de reflexão.
107	Jasmine: mas que graça que tem?	
108	Profe: não tem nenhuma, agora, eu quero saber, ohh foi falado duas coisas, xixixi ((profe pede silêncio)) foi falado que durante o debate se expressam opiniões diferentes, o que as pessoas acham sobre as coisas	Exposição de conhecimentos propondo reflexão.
109	Peter: e argumentos.	Exposição de conhecimento.
110	Profe: e argumentos. O que que são os argumentos? ((crianças falam juntas não dá pra entender, profe chama atenção.)) Peter você disse que também no debate existem argumentos, o que são argumentos?	Pergunta solicitando explicação.
111	Peter: são parecidos com uma afirmação, que que é argumento? ((aluno questiona, mexendo a cabeça, demonstrando dúvidas))	Exposição de conhecimento com dúvidas acerca do conceito – recupera sua ideia inicial - AFIRMAÇÃO.
112	Profe: dá um exemplo de argumento, explica. O que seria um argumento?	Pergunta solicitando explicação.

113	Peter: ããããh,	
114	Profe: tenta dizer. Pensa no debate se vocês usaram argumentos ou não? ((Ícaro levanta a mão pra falar)). Calma, deixa o Peter pensar...	Pergunta solicitando avaliação.
	[...] 11 turnos extraídos.	
115	Peter: é ele fala o que ele tá pensando	Exposição de conhecimento.
116	Profe: tá, mas falar o que ele tá pensando, vocês não disseram que é opinião?	Pergunta gerando dúvida.
117	Jack: é opinião.	Exposição de conhecimento.
118	Profe: e nem é só falar o que se está pensando, porque eu falei o que estava pensando sobre o Datashow e não era uma opinião, era um fato.	Exposição de conhecimento com proposta de reflexão.
119	Melody: profe, argumento por acaso não é o que tua acha que dá pra fazer com esse equipamento?	Exposição de conhecimento.
120	Ícaro: profe, profe, ((aluno solicita turno de fala))	
121	Melody: ou o que vai ser, o que vai melhorar? Não é isso?	Exposição de conhecimento.
122	Profe: será que é isso?	Pergunta gerando dúvida.
123	Ícaro: que nem nós tava fazendo, acho que foi segunda, quinta ou sexta, não ontem ((aluno Peter fica rindo da forma que o colega está falando))	Exposição de conhecimento.
124	Ariel: qual é a graça disso, ESCUTA! ((aluna chama atenção do colega Peter))	
125	Ícaro: argumento não é acrescentar mais uma coisa naquilo que a gente tá falando?	Exposição de conhecimento.
126	Profe: acrescentar mais uma informação naquilo que você já estava falando?	Pergunta gerando dúvida.
127	Ícaro: é	Exposição de conhecimento.
128	Profe: por exemplo?	Pergunta solicitando explicação.
129	Ícaro: tipo ((aluno fica pensativo))	
130	Profe: ohh, vamos ir anotando((mural)), o Ícaro tá dizendo que é acrescentar mais uma informação, informações eu ia dizer por que não pode ser só uma, pode ser mais que uma, né? Acrescentar mais uma informação sobre...	Exposição de conhecimento com proposta de reflexão.
131	Ícaro: profe, só vo dá um dica tá, só não é pra dá risada... oh já tão dando risada...	
132	Profe: xixixi ((chama atenção)), quê?	Expressão de que está atenta a fala da criança.
133	Ícaro: é que tipo nós tava falando sobre as olimpíadas e daí dá pra começa falar de outra coisa dentro das olimpíadas, que aconteceu dentro dela ou fora, daí pode vim o Papa Francisco... dá pra mistura as coisa.	Exposição de conhecimento.
134	Profe: então, você tá falando de misturar assuntos?	Pergunta gerando dúvida.
135	Jack: isso é engraçado? ((alguns alunos riem))	
136	Profe: Ícaro, dá um exemplo, então assim oh, acrescentar mais uma informação sobre o que está sendo falado. Então, oh, está sendo falado, o que está sendo falado no debate?	Pergunta solicitando explicação.
137	Peter: um fato.	Exposição de conhecimento.
138	Profe: está sendo falado um fato no debate?	Pergunta gerando dúvida.
139	Alguns alunos: uhmm uhmm ((concordam acenado com a cabeça))	Exposição de conhecimento. Concordância ao posicionamento de Peter.
140	Ícaro: um fato que tem opinião.	Exposição de conhecimento. Concordância mais complemento.
141	Melody: um comentário sobre o fato.	Exposição de conhecimento. Concordância mais complemento.

142	Profe: um comentário sobre o fato. Um fato, mais uma opinião, mais um argumento. Então, por exemplo, qual foi o fato que eu disse sobre o Datashow?	Exposição de conhecimento com proposição de reflexão.
143	Ícaro: que passa filme.	Exposição de conhecimento.
144	Profe: que passa filme. Qual foi meu comentário sobre esse fato, minha opinião?	Pergunta solicitando resposta.
145	Ícaro: que é bom porque não precisa se tivesse que ir para outro lugar...	Exposição de conhecimento. ((implicitamente aluno revisa seu ponto de vista inicial e postula nova asserção coerente com a expressa na L 140))
146	Profe: calma lá, que ele é muito bom porque auxilia nas aulas, agora acrescento uma informação a mais, por que ele é muito bom?	Exposição de conhecimento com pergunta solicitando resposta.
147	Peter: porque ele pode /.../((Ícaro toma o turno))	Exposição de conhecimento.
148	Ícaro: profe, profe, agora, eu sei. Lembra quando a profe dava um trabalho dá pra gente fazer uma apresentação de slides coisa assim, e daí dá pra gente por no Datashow.	Exposição de conhecimento.
149	Aladim: ou passar vídeo de um trabalho.	Exposição de conhecimento.
150	Profe: porque ele pode auxiliar os(as) alunos(as) na apresentação de um trabalho...	Retomada das ideias dos(as) alunos(as) mais complemento.
151	Ícaro: que nem nos cartaz que a gente tava fazendo...	Exposição de conhecimento.
152	Alguns alunos: eu tirei cem, eu tirei cem...	
153	Profe: então, o que que é um argumento? ((turma fica pensativa)) é acrescentar uma informação a mais no que está sendo falado, mas que informação seria essa?	Pergunta solicitando explicação.
154	Alguns alunos: bhaaa!	
155	Profe: é qualquer informação? É sobre qualquer assunto como o Ícaro falou?	Pergunta gerando dúvida.
156	Peter: tipo, o Papa Francisco! ((Referindo-se a qualquer assunto))	Exposição de conhecimento.
157	Jasmine: eu acho que quando tu vai fazer algum trabalho, tu não vai dizer assim ah agora eu vou dá meu argumento, você vai ter que falar outra coisa...	Exposição de conhecimento.
158	Profe: então, o que seria dar esse argumento? O que seria dar esse argumento sobre a máquina, sobre o Datashow?	Pergunta solicitando explicação.
159	Ícaro: a gente já estudo sobre isso, agora não consigo lembrar... sabe aquela aula lá que você falou pra nós: escrevem o que vem na cabeça de vocês sobre argumento.	Exposição de conhecimento com associação a algo já estudado.
160	Profe: era lá quando nós tava trabalhando com cartas. Vocês também tinham... então, vamos lembrar das cartas...	Retomada da ideia do(a) aluno(a) e comando de revisão.
161	Ícaro: profe!	
162	Profe: ah.	Demonstra estar atenta a criança.
163	Ícaro: não era para pedir pra alguém? ((criança fica pensativa))	Exposição de conhecimento.
164	Profe: oh, quando nós estávamos trabalhando com as cartas, vocês tinham que dar a opinião de vocês sobre o problema...	Exposição de conhecimento propondo reflexão.
165	Ícaro: e tinha que ter um argumento.	Exposição de conhecimento.
166	Profe: e o que é um argumento sobre?	Pergunta solicitando explicação.
167	Melody: é uma outra opinião.	Exposição de conhecimento.
168	Ícaro: é tipo...	
169	Profe: então, você está me dizendo que argumento é outra opinião?	Pergunta gerando dúvida.

170	Ícaro: profe, profe, como a coisa falou, opinião é tipo que tem que troca o telhado lá, porque quando não vem nuvem fica muito quente e tem as parte quebrada e quando ((aluno se intromete))	Exposição de conhecimento.
171	Melody: é o que eu falei antes!	Exposição de conhecimento.
172	Jack: e quando tá chovendo que a gente tem atividade de educação física a água fica caindo.	Exposição de conhecimento.
173	Profe: muito bem, então o que é o argumento?	Pergunta solicitando explicação.
174	Jack: argumento é a opinião sobre...	Exposição de conhecimento.
175	Alguns alunos: não é, não é!!	Exposição de conhecimento com contraposição as ideias de Jack.
176	Ariel: NÃO! É o porquê que você tá precisando...	Exposição de conhecimento.
177	Melody: É O PORQUÊ, É O PORQUÊ!!! ((aluna fica eufórica por se lembrar e balança os braços para cima e para baixo))))	Exposição de conhecimento com concordância a asserção de Ariel.
178	Profe: é o porquê...	Repetição da fala da criança.
179	Melody: é o porquê precisa ser melhorado...	Exposição de conhecimento.
180	Profe: é o porquê pensa assim ((crianças vibram e falam ao mesmo tempo))	Retomada da ideia do(a) aluno(a) mais complemento.
181	Melody: igual tem nas carta que nós escrevemo!!!	Exposição de conhecimento.
182	Profe: oh, “acrescentar mais uma informação sobre /.../” ((lê no bloco)) dizendo o porquê se pensa assim. ((escreve no bloco complementando a ideia acima))	Retomada da ideia do(a) aluno(a) mais complemento.
183	Ícaro: eu me lembrei aos poucos...	Autorregulação.
184	Profe: muito bem!	Confirmação.
185	Peter: parece bilboquê.	Heterorregulação - com associação ao objetivo do brinquedo (várias tentativas até encaixar)
186	Profe: oh Ícaro, olha só que legal! E que estratégia tu usou pra lembrar? ((aluno fica pensativo))	Pergunta solicitando explicação.
187	Aladim: lembrou de outra coisa.	Heterorregulação
188	Profe: Você fez comparação com o quê?	Pergunta solicitando resposta.
189	Jack: das cartas!	Heterorregulação
190	Ícaro: do que nós tinha aprendido...	Autorregulação -metacognição.
191	Profe: do que nós aprendemos com as cartas.	Repetição da fala da criança.
192	Ícaro: não precisa olhar no caderno é só tu memorizar.	Autorregulação -metacognição
193	Aladim: tem que dá os parabéns.	
	[...] 29 turnos de continuidade.	

Iniciemos concedendo destaque ao tempo dedicado à socialização, interação e construção de saberes na SD DR, o que condiz com o agenciamento dos elementos que compõem o sistema didático. Conforme Pascucci e Rossi (2005), é imprescindível um contexto educacional onde o adulto esteja atento aos processos de construção de conhecimento e de negociação de significados. A isso acrescentamos a atenção à construção e negociação que podem ser agenciados de modo eficaz e significativo em uma condição de troca social e problematização do objeto de conhecimento, por meio do jogo dialógico da argumentação.

Nessa perspectiva, planejar e gestar uma aula em hipótese alguma devem ser concebidos como a organização e proposição de um aglomerado de exercícios, técnicas, estratégias e recursos que, acrescidos de conhecimento científico, estabelecem-se como elementos

suficientes para que a criança apreenda. Pelo contrário, com base no que estamos percebendo através do material produzido em campo, trata-se de agenciar didaticamente os elementos que compõem o sistema didático para que a aula propicie a ocorrência de possibilidades de desenvolvimento (ZDI) de forma a desenvolver nos(as) alunos(as) que ali se encontram condições para que deem continuidade a esse apreender em diferentes contextos e espaços, de forma arbitrária e autônoma.

Conforme Gomes *et al* (2017, p. 117), ancoradas nos pressupostos da teoria histórico-cultural, na sala de aula,

faz-se fundamental a mediação dos professores e dos colegas para que o ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares possa promover desenvolvimento mental nos(as) alunos(as), ou seja, desenvolver capacidades de pensar, refletir, comparar, contrastar, raciocinar, compartilhar saberes, direitos e deveres, expectativas, normas e resultados.

Diante disso, queremos direcionar o nosso olhar e o do(a) leitor(a) também para o movimento de ensino/instrução e de aprendizagem agenciados em sala de aula, sobre como os processos de instrução e autoinstrução postos em ação pelos elementos que compõem o sistema didático despertam processos internos de desenvolvimento mental, sobre como as inter-relações de saberes são estabelecidas e a argumentação contribui para as apropriações conceituais, constituindo-se como elemento fundamental aos processos pedagógicos.

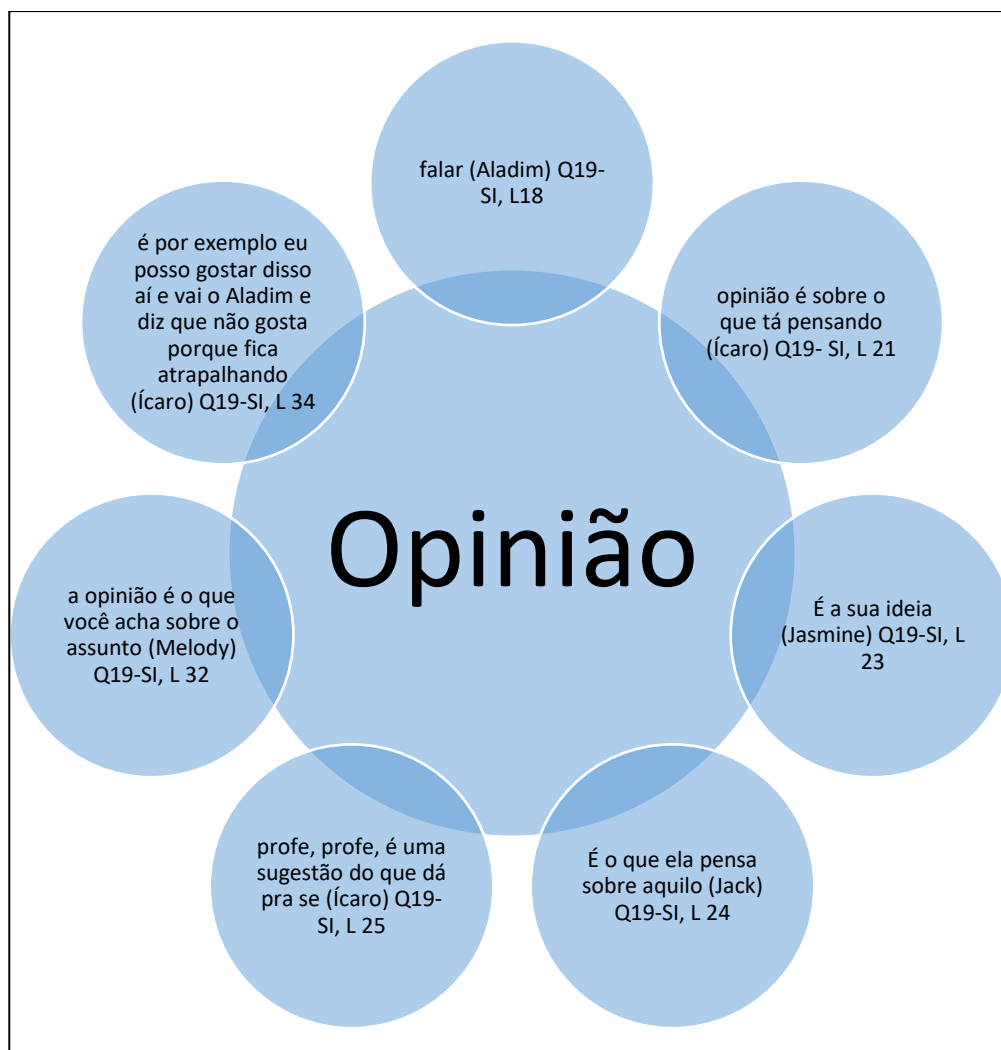
No Q 19 – SI 4, comparando-o com as SI 1 e 2, vimos uma modificação considerável no agir da docente, já que, poucas vezes, em suas ações, ativou a alternativa da pergunta-resposta com as crianças, mas as fez envolverem-se na situação, instigando a sua colaboração com o desenvolvimento de argumentos, com a exposição de um ponto de vista, justificativa, contrapontos, concessão, restrição, com o manejo de recursos linguísticos que permitem que o discurso seja apresentado como negociável. Expresso em outros termos, a docente agenciou elementos do sistema didático para que as crianças se envolvessem no jogo dialógico da argumentação. A presença da argumentação nessa dimensão, como agenciador didático, está presente nas intervenções em que a professora lançava questionamentos, solicitando explicações, avaliações e gerando dúvidas, tendo como base as proposições das crianças, e acionava recursos conversacionais e operadores argumentativos.

Em termos quantitativos, no Q 19-SI 4, temos 193 turnos, sendo 69 atribuídos à docente e 124, às crianças. Das 69 intervenções da professora, 44 caracterizaram-se como perguntas solicitando ou gerando explicação (16), dúvida (18), avaliação (4), confirmação (2) e resposta (4).

No início da SI 4, as crianças socializam conhecimentos que acreditam caracterizar o Debate Regrado. Wendy dá início ao dizer: *“pessoas discutem um assunto e falam se concordam ou não”* (L 1). Na sequência, outras exposições são feitas até que Peter verbaliza: *“cada um tem sua opinião”* (L 9), trazendo o conceito de opinião para o movimento interativo. Diante disso, a professora lança uma problematização - *“cada um tem sua opinião. Tá, mas o que é uma opinião?”* (L 10) -, solicitando ao grupo explicação acerca do conceito e lançando a Peter e ao grupo possibilidades de ações epistêmicas na esfera metaconceitual.

Peter assume o desafio - *“um argumento”* (L 11) - e Ícaro concorda com ele dizendo: *“um argumento de /.../”* (L 12). Jack também responde - *“é que cada um dê sua ideia para que aquilo lá ou que /.../”* (L 13) -, por sua vez, Ariel reafirma o posicionamento de Jack, verbalizando *“cada um dá sua ideia /.../”*. A professora, diante disso, chama atenção do grupo - *“CALMA LÁ. ((gesticulando com membros superiores sinalizando que algo no movimento possui inconsistência)). Tem num debate opiniões diferentes e argumentos. Agora, me ajudem, o que que é uma opinião?”* (L 17) - e retoma o propósito da discussão, reposicionando o tema opinião. Disso, então, resultam algumas generalizações (Imagem 32).

Imagem 32 - Síntese dos conhecimentos das crianças.



Fonte: Síntese produzida pela pesquisadora.

As generalizações que as crianças produzem ocorrem, também, devido às ações discursivas da docente, problematizando e gerando dúvida acerca das asserções: “*é o que uma pessoa pensa?*”; “*é uma sugestão. Opinião é uma sugestão?*”; “*vamos dar um exemplo concreto. Ícaro, tu tá dizendo que opinião é o que a pessoa pensa, né, sobre. O que você pensa do datashow?*”; “*Muito bem, agora, explica pra profe você deu... o Ícaro, turma, deu uma opinião sobre o datashow?*”; “*Tá, então o que é uma opinião? Tenta explicar pra profe, como é que você chegou à elaboração dessa opinião? Que estratégia você usou? O que é uma opinião?*”; “*a opinião é o que ele acha sobre ou cada um acha sobre o assunto?*”. Perguntas com essas características possibilitam que o nível da interação avance para o metacognitivo, em que as crianças reflitam sobre o que estão pensando e dizendo, sobre como estão aprendendo, assim como para o metaconceitual, em que pensem sobre o significado do

elemento que as está fazendo operar, do conceito em movimento, e produzam generalizações conscientes.

Todavia, percebemos, olhando para o todo da SI, que, para além de agenciar o movimento da atividade discursiva dos interactantes na dada situação, é fundamental não se ausentar da gestão das inter-relações em curso no sistema didático, uma vez que os movimentos de ensino/instrução e de aprendizagem dão-se tanto na esfera individual como no grupo. Em nosso caso, mesmo a professora percebendo que parte da turma tinha demonstrado, em suas verbalizações, recursos paralinguísticos e supra-segmentais, apreensão do conceito em debate, não desvia o foco das elaborações dos demais. Nisso, nota que algumas crianças, ao explicitarem o conceito opinião, ficavam presas aos termos que a acionavam (*é o que ela acha, o que ela pensa...*), o que a fazia lançar novo questionamento ao grupo. É isso o que ocorre na situação de registro no Mural das Aprendizagens.

Na oportunidade, a docente aproveitou para retomar o objeto da disputa conceitual que antecederia o registro, propondo-lhes uma situação arbitrária: “*tá, então vamos colocar aqui ((mural das aprendizagens)) é o que a pessoa acha sobre o assunto. Agora, eu quero fazer uma outra pergunta, se eu disser assim oh, tem que ver se o que eu falar sobre o assunto, no caso o Datashow, é uma opinião ou não? - No Datashow, dá para passar filmes.*” (L 38). Dito isso, surge: “*Ícaro: sim.*” (L 39). Ao ouvir o posicionamento do aluno, a professora imediatamente refaz o questionamento: “*é uma opinião? ((movimenta a cabeça intensificando a dúvida))*” (L 40), chamando a atenção do aluno e da turma para a pergunta que tinha sido feita. A resposta de Ícaro desestabiliza a docente, pois ele foi o aluno que, anteriormente, tinha conseguido elaborar um enlace real-imediate do conceito e explicitá-lo: “*é, por exemplo, eu posso gostar disso aí ((aponta o dedo para o Datashow)) e aí vem o Aladim e diz que não gosta porque fica atrapalhando alguma coisa pra ele*” (L 34). Porém, ao ter de agir arbitrariamente com o conceito, Ícaro faz outros enlaces.

A interação segue (L 41 a 53): **Alguns alunos:** *nãããõ!* **Peter:** *tá só afirmando.* **Jack:** *é uma opinião que... não é uma opinião... claro que não!* **Peter:** *é uma afirmação!* **Ariel:** *é uma informação.* **Peter:** *é AFIRMAÇÃO!* **Ariel:** *informação sobre /.../.* E, a professora reelabora a problematização: **Profe:** *se eu disser o que eu penso sobre o Datashow, estou pensando que o Datashow dá pra passar filme. É uma opinião?* **Jack:** *ela tá afirmando que dá pra passa filme ((Peter se envolve na resposta))* **Peter:** *não é! ((referindo-se à pergunta da professora))* **Profe:** *é uma opinião?* **Jack:** *NÃO!* **Profe:** *por que que não?*”. Diante disso, a docente faz um exercício de reflexão com a turma e, ao reconhecer um nível de elaboração individual que precisa receber intervenção, mesmo que os outros já chegaram à elaboração desejada, reelabora os seus

questionamentos e segue com a proposição reflexiva: “*como assim afirmando? É opinião, então? É a opinião dela?*”, até a L 144.

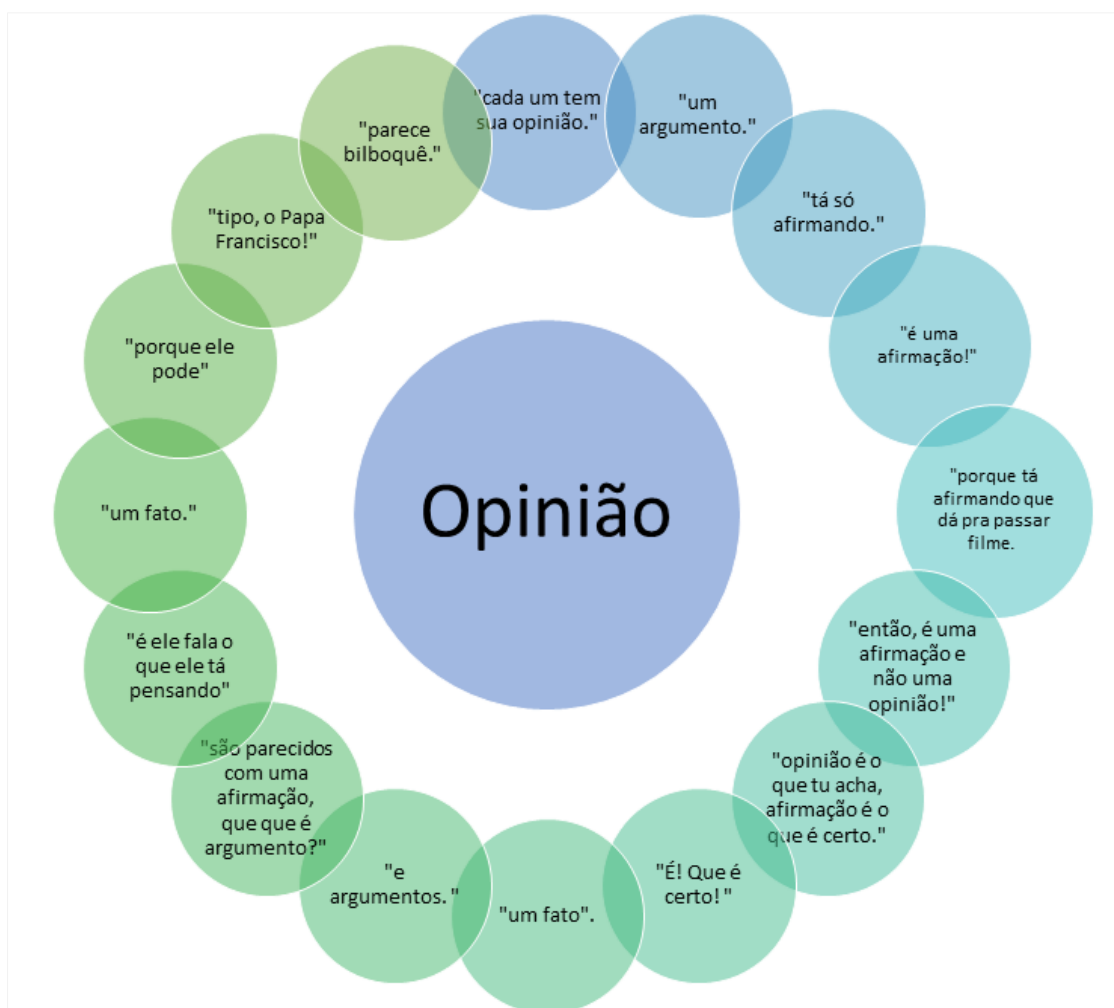
Durante essa interação (L 39 a 144), a professora instigou a turma a observar a diferença entre opinião e fato até perceber que um aluno, Ícaro, também tinha apreendido e estava conseguindo acompanhar o raciocínio do grupo: “*que é bom porque não precisa se tivesse que ir para outro lugar...*” (L 145). Naquele momento, a professora reelaborou a exposição de Ícaro, associando-a ao conceito de opinião que ela tinha emitido, tornando a resposta coerente à pergunta. Observa-se, pela exposição do aluno, que ele estabelece enlaces importantes, autorregula o que havia dito anteriormente, recupera a sua opinião sobre ter um *datashow* em sala de aula e explicita o conceito de opinião.

Outro aspecto que pode ser constatado é que, mesmo esse aluno não interagindo intensamente durante toda a discussão (em um total de 105 turnos de fala), ele mostra estar atento às elaborações produzidas pela cognição distribuída. Isso pode ser constatado nas breves inserções que ele tenta fazer, talvez, no intuito de engajar-se à discussão: “**Profe:** não tem como alguém chegar aqui e dizer assim oh, não dá pra passa filme nesse *Datashow*? **Ícaro:** claro que não dá! **Profe:** a pessoa está falando... **Ícaro:** a opinião dela que não dá pra passa. **Profe:** é a opinião dela? **Ícaro:** sim.” (L 70 a 75). Mas, em seguida, é contraposto por alguns colegas e, mais claramente, pela colega Ariel, com a uma heterorregulação metaconceitual - “*tu nem sabe o que que é opinião!*” (L 76 e 77) -, manifestação que o faz ficar, aparentemente, na “berlinda” da discussão, até que tome o turno de fala (L 143) e envolva-se com o raciocínio da professora, estabelecendo novos enlaces e generalizações sobre o conceito de opinião e argumento.

Vimos, nesse exemplo, que as intervenções da professora são, também, influenciadas pelas reações e elaborações das crianças provenientes das relações com a situação vivenciada e que essas, por sua vez, implicam no agenciamento do sistema didático, possibilitando ou não a elaboração conceitual. Nesse exemplo em específico, vimos o mecanismo-dialógico de instrução e autoinstrução sustentar e possibilitar, a partir do jogo dialógico da argumentação (asserções, réplicas, tréplica, negociação de significados, atribuição de sentidos), o movimento de elaboração conceitual. Notamos ainda, nesse movimento interativo, uma docente atenta para a produção de atividades discursivas, para a oferta de situações em que as crianças possam dizer sobre, debatam o conteúdo, atuem em um nível metacognitivo e metaconceitual, pensem sobre os conhecimentos produzidos, negociem significados: a porta de entrada para a tomada de consciência e a arbitrariedade.

Algo que corrobora o exposto pode ser observado nas apropriações feitas por Peter acerca do conceito opinião, as quais, podemos afirmar, foram possibilitadas, principalmente, pelo mecanismo-dialógico de instrução e autoinstrução, agenciado pelo jogo argumentativo. Vejamos, em continuidade, os enlaces de sentido promovidos por Peter, com a Imagem 33.

Imagem 33 - Síntese dos conhecimentos de Peter.



Fonte: Síntese produzida pela pesquisadora.

Peter, em um momento da interação, sentiu-se em condições para posicionar-se diante de uma indagação da professora e a réplica de um colega, argumentando o seu ponto de vista e sustentando-o a cada interposição que se sucede: *“como assim, Peter? Explica”*. **Peter:** *“opinião é o que tu acha, afirmação é o que é certo”*.

Isso também é visível com Ariel e Melody (L 169 a 177), na situação em que a professora faz uma pergunta gerando dúvida: *“então, você está me dizendo que argumento é outra opinião?”*. A partir dessa problematização, decorreu a interação entre crianças - **Ícaro:**

profe, profe, como a coisa falou, opinião é tipo que tem que trocá o telhado lá, porque quando não vem nuvem fica muito quente e tem as parte quebrada e quando” -, sendo que a aluna Melody intrometeu-se e disse: “é o que eu falei antes!”. E Jack expôs: “e quando tá chovendo que a gente tem atividade de educação física a água fica caindo.” Alguns alunos atentos ao debate manifestaram-se - “não é, não é!!” - e Ariel verbalizou: “NÃO! É o porquê que você tá precisando...”. Melody, euforicamente, finalizou: “É O PORQUÊ, É O PORQUÊ!!! ((aluna balança os braços para cima e para baixo))” (Imagem 34).

Imagem 34 – Manifestação de Melody



Observamos, nessas trocas, o jogo dialógico da argumentação emergindo tanto no discurso das crianças como no da docente. Na docente, manifestado, geralmente, através da proposição de questionamentos e da inserção do operador argumentativo “então”, e com a perspectiva de sintetizar ou retomar o dito pela criança/grupo e, a partir disso, lançar a dúvida, solicitar explicação ou avaliação. Já nas crianças, identificamos, além do uso dos operadores argumentativos, o emprego de recursos paralinguísticos e supra-segmentais, entre os quais o corpo, como no caso de Melody, de braços para cima e para baixo enquanto mencionava “É O PORQUÊ, É O PORQUÊ!!!”, como se essa agitação com os braços reforçasse a sua asserção,

aliados à entonação da voz. Esses recursos contribuem na atribuição de sentidos e indicam as relações afetivo-cognitivas estabelecidas na situação vivenciada.

No Q19 – SI 4, observa-se, também, que a docente repetiu várias vezes a mesma indagação, ora solicitando explicação, avaliação ou gerando dúvida, ora solicitando resposta e confirmação. Em cada ocorrência, há uma intenção específica, muitas vezes porque as verbalizações das crianças não são suficientes para explicitar o conceito em debate: **“Profe: cada um tem sua opinião, tá mas o que é uma opinião? Peter: um argumento. Ícaro: um argumento de /.../ Jack: é que cada um dê sua ideia para que melhore aquilo lá ou que /.../ Ariel: cada um dá sua ideia /.../ Profe: peraí que vocês disseram duas coisas diferentes. Ícaro: tem argumento diferente Profe: CALMA LÁ. Tem num debate, opiniões diferentes e argumentos. Agora, me ajudem! O que que é uma opinião?”** (L 10 a 17); outras, para engajar novas crianças à reflexão: **“Profe: vocês concordam ou não com o que o Peter está dizendo? O Peter está falando que ... o meu pensamento sobre o Datashow: no Datashow dá para passar filme. Essa minha fala, é uma opinião ou não é uma opinião?”** (L 78); outras ainda para que a própria criança repetisse o que havia dito no intuito de fazê-la se ouvir, pensar no que está dizendo, reelaborar a sua verbalização: **“Profe: muito bem! Agora, tenta explicar pra profe você deu... o Ícaro, turma, deu uma opinião do Datashow? Alguns alunos: simmmm. Profe: tá, então, o que que é uma opinião? Tenta explicar pra profe como é que você chegou à elaboração dessa opinião. Que estratégia você usou? O que que é uma opinião?”** (L 29 a 31); outras, para sintetizar conhecimentos já expostos: **Jasmine: e o Aladim deu a opinião dele sobre. Profe: o que que o Aladim fez? Melody: deu a opinião dele, porque ele falo que os dois vão se um jogo muito curto. Profe: então, na verdade, a opinião é um comentário...é o que eu acho sobre o... Profe: então, vamos colocar ((anotar no mural das aprendizagens)) é o que a pessoa acha sobre o assunto, é o seu comentário sobre o fato, isso? [...]** (L 100 a 106); ou, ainda, para instigar elaborações individuais para além das coletivas.

Conforme Leitão (*apud* RODRIGUES, 2006), os mecanismos semióticos que dão sustentação à argumentação, ou seja, à sua própria composição discursiva, viabilizam os recursos semióticos necessários para que os(as) alunos(as) possam regular as contraposições postas em movimento na interação. Cada movimento do jogo argumentativo (asserção, argumento, contra-argumento, conclusão) possui função imprescindível na promoção da reflexão a um nível metacognitivo, no caso da argumentação na dimensão epistêmica, e, sob nosso ponto de vista, a um nível metaconceitual.

Rodrigues (2006) explicita tal perspectiva afirmando que, ao envolver-se nessa dimensão discursiva, a criança, aos poucos, vai alternando o foco de sua atenção frente ao

conteúdo discutido (nível cognitivo) para os seus próprios pontos de vistas acerca dele (nível metacognitivo). Essa mudança de orientação conduz a uma distinção do processo de raciocínio do(a) aluno(a), que começa a ter os seus próprios pensamentos como objeto de reflexão, autorizando-o(a) a dizer que ela favorece o desenvolvimento da função autorreguladora do pensamento.

Com o que vimos no Q 19-SI 4, podemos acrescentar que a argumentação favorece o desenvolvimento, também, da função heterorreguladora. São muitas as situações em que as crianças passam a regular e a refletir não apenas sobre as suas elaborações, mas também sobre as dos colegas, possibilitando-lhes novas elaborações e interferindo na ascensão conceitual pela atuação na esfera da cognição distribuída.

No desenvolvimento do jogo: classificação categorial e no exercício de análise textual, por exemplo, isso fica bem evidente. O jogo foi criado com o objetivo de dar suporte intelectual às crianças para que tivessem condições de ampliar o conceito sobre “opinião”, sendo capazes de fazer generalizações a partir da classificação categorial. A ideia era fazê-las perceber quais as características de uma **opinião** e como ela difere de outros elementos como **fato** e **ponto de vista**.

Para tanto, a turma foi organizada em duplas e entregue para as duplas um número grande de enunciados, propondo que os agrupassem de tal forma que fosse possível denominar cada grupo com uma palavra, designá-lo com um conceito. Depois que o grupo cumprisse a tarefa, solicitou-se que indicasse o porquê de separar os enunciados precisamente daquela forma. Concluída a tarefa, houve uma terceira: que reduzisse o número de grupos em “dois”, novamente atribuindo-lhes um nome e explicando a razão que levou a esse novo agrupamento. Na sequência, fez-se uma retomada dos conhecimentos que a turma elaborou sobre **ponto de vista** e estabeleceu-se relação com os enunciados classificados. A reflexão ocorre através da socialização do trabalho das duplas com o grande grupo.

Quadro 20 – Sequência Interativa (SI) 5

Jogo: classificação categorial– socialização e validação de como cada equipe (dupla) separou os grupos.		
Linha	Interactantes	Ações discursivas
1.	Profe: próximo.	Comando da atividade.
2.	Wendy: o nome dos nossos grupos são “assuntos amplos e assuntos restritos”, agora, a nossa estratégia.	Exposição de conhecimento. ((Os conceitos dos termos “amplos” e “restritos” foram explorados na tarefa de interpretação textual das obras: Zoom e Ponto de Vista, onde

		as crianças puderam discutir o quanto os conhecimentos que se possui sobre um assunto (amplo ou restrito) podem influenciar na elaboração do ponto de vista de cada um. Como podemos observar, nesta SI, esses termos foram recuperados pelas alunas como recurso para nomear os grupos de sentenças))
3.	Juliet: “a nossa estratégia foi ir lendo as frases e vendo as que tinham assuntos mais amplos e restritos e assim fizemos os grupos restritos e amplos com mais e menos assuntos, tem dois grupos”.	Exposição de conhecimento com autorregulação.
4.	Wendy: a gente troxe pra vocês verem o exemplo que eu vou ler dos assuntos restritos “fevereiro e março deste ano foi construída uma nova cobertura para o pátio da escola”. Aqui, já tá informando que foi construída a cobertura para o pátio da escola. Agora, a Juliet vai ler o amplo.	Exposição de conhecimento.
5.	Juliet: “fevereiro e março deste ano foi construída uma nova cobertura para o pátio da escola que acredito estar mais adequada do que a anterior”.	Exposição de conhecimento.
6.	Wendy: e, nesse daí, tem opinião que ele diz que acredita estar mais adequada do que a cobertura anterior.	Exposição de conhecimento.
7.	Profe: ok, as meninas estavam... ah, não era vocês, né? Eram as meninas lá ((se referindo para a dupla da irmã gêmea de Wendy)) que estavam em dúvida entre opinião e ponto de vista.	Exposição de conhecimento com proposta de reflexão.
8.	Wendy: ((acena com a cabeça que não))	
9.	Profe: depois, nós vamos ter que discutir se é uma opinião que tem nessas frases ou se é um ponto de vista.	Exposição de conhecimento com proposta de reflexão.
10.	Peter: é, é verdade!	Exposição de conhecimento com expressão de concordância.
11.	Jack: tudo o que vem pela frente o Peter diz, ele não pensa.	
12.	Profe: Peter, é uma opinião ou um ponto de vista que tem nessas frases? Nós já discutimos isso.	Pergunta gerando dúvida.
13.	Jack: pronto, agora se ferro!	
14.	Profe: Juliet, lê de novo a ampla pra ele analisar se é um ponto de vista ou uma opinião.	Comando de revisão.
15.	Juliet: “fevereiro e março deste ano foi construída uma nova cobertura para o pátio da escola que acredito estar mais adequada do que a anterior”.	Exposição de conhecimento.
16.	Peter: é ponto de vista.	Exposição de conhecimento. Heterorregulação - fazendo asserção contrária a de Wendy L 6
17.	Profe: por quê?	Pergunta solicitando explicação.
18.	Peter: porque ponto de vista também tem uma opinião.	Exposição de conhecimento. Com argumentação.
19.	Jack: /.../ ele diz tudo o que vem pela frente! Ele não pensa! ((musicalizou essa frase para brincar com o colega)). ((crianças acham graça))	
20.	Profe: xixixixi, todo ponto de vista tem uma opinião?	Pergunta gerando dúvida?
21.	Peter: simmmm	Exposição de conhecimento.
22.	Profe: mas o ponto de vista é formado só por opinião?	Pergunta gerando dúvida?
23.	Peter: e argumento.	Exposição de conhecimento.

24.	Profe: e argumento, e tem argumento ali?	Pergunta solicitando avaliação.
25.	Peter: não.	Exposição de conhecimento.
26.	Profe: lê de novo.	Comando de revisão.
27.	Juliet: “fevereiro e março deste ano foi construída uma nova cobertura para o pátio da escola que acredito estar mais adequada do que a anterior”.	Exposição de conhecimento.
28.	Peter: não, porque argumento é o porquê, o porquê que ficou melhor.	Exposição de conhecimento. Com argumentação.
29.	Melody: tem sim.	Exposição de conhecimento. Com contraposição.
30.	Peter: pra defende a opinião.	Exposição de conhecimento. Com argumentação.
31.	Melody: profe, tem sim!	Exposição de conhecimento. Contraponto ao posicionamento de Peter.
32.	Profe: qual que é então?	Pergunta solicitando explicação.
33.	Melody: bom, eu acho que teria ... porque... lê a última frase ali.	Exposição de conhecimento.
34.	Peter: mas não é uma frase aquilo lá.	Exposição de conhecimento. Contraponto ao posicionamento de Melody.
35.	Juliet: “fevereiro e março deste ano foi construída uma nova cobertura para o pátio da escola que acredito estar mais adequada do que a anterior”.	Exposição de conhecimento.
36.	Melody: eu acho que ali onde ela fala que acredita estar mais melhor que a anterior tem um argumento.	Exposição de conhecimento. Com defesa de seu ponto de vista.
37.	Peter: não é, argumento é o que defende a opinião.	Exposição de conhecimento. Com contraposição e argumentação.
38.	Jack: é, argumento é o que defende a opinião.	Exposição de conhecimento demonstrando concordância ao ponto de vista de Peter.
39.	Profe: o que seria um argumento, então?	Pergunta solicitando explicação.
40.	Peter: seria porque que tá melhor.	Exposição de conhecimento.
41.	Wendy: é, eu também acho isso, porque se eu tivesse um argumento, ele teria que tá dizendo o porquê está melhor.	Exposição de conhecimento.
42.	Profe: então, será que ali forma um ponto de vista?	Pergunta gerando dúvida.
43.	Alguns alunos: não! Não! Não forma.	Exposição de conhecimento.
	[...]	

Como podemos observar no Q 20 – SI 5, a atividade do jogo, além das intervenções da professora, proporciona aos interactantes analisar a tarefa desenvolvida pela dupla Wendy e Juliet. A dupla classificou os seus grupos de sentenças a partir da estratégia “frases com assuntos amplos” e “frases com assuntos restritos”, apontando que, nas frases com assuntos amplos, havia opinião do enunciatário (L 6). Após a problematização lançada pela docente - “Peter, é uma opinião ou um ponto de vista que tem nessas frases? Nós já discutimos isso.” (L 12) -, o grupo iniciou uma reflexão sobre as sentenças e a classificação dada pela dupla, isto é, um processo de heterorregulação dos pensamentos expostos. A negociação epistêmica ficou explícita quando Melody disse: “eu acho que ali onde ela fala que acredita estar mais melhor

que a anterior tem um argumento” (L 33), e Peter contrapôs: “não é, argumento é o que defende a opinião” (L 37). Jack entra na conversa e reforça a asserção de Peter - “é, argumento é o que defende a opinião” (L 38). Intensificando o movimento reflexivo, a professora indagou: “o que seria um argumento então?” (L 39). Peter estabelece uma relação real-imediata - “seria porque que tá melhor” (L 40)-, estabelecendo uma ligação com o assunto da sentença - o telhado da escola. Wendy complementa a asserção proposta por Peter, autorregulando a sua exposição com um argumento: “é eu também acho isso, porque se eu tivesse um argumento, ele teria que tá dizendo o porquê está melhor” (L 41).

Movimento semelhante pode ser observado no exercício de análise textual (Q21 – SI 5), o qual objetiva explorar com as crianças a importância dos conhecimentos que se tem acerca de determinado assunto, os quais agregam qualidade ou não à opinião que emitimos, constituindo ou não um ponto de vista. O estabelecimento de relações dialógicas entre esses conceitos conduziu as crianças a pensarem sobre as opiniões postas nos textos em análise (cartas) e os conhecimentos mobilizados pelos envolvidos para a elaboração do referido posicionamento, trazendo ao debate, através do jogo dialógico da argumentação, o conceito de ponto de vista.

Quadro 21- Sequência Interativa (SI) 6

Correção da atividade: análise de duas cartas, uma de reclamação de um aluno representante do 3º ano - enviada a nutricionista do município e a outra, da própria nutricionista, respondendo a reclamação.		
Linha	Interactantes	Ações discursivas
	Profe: continuando, podemos dizer que esses textinhos se constituem em um ponto de vista?	Pergunta gerando dúvida. ((O termo textinhos, utilizado pela professora, refere-se as duas cartas em análise no exercício. A carta de reclamação do(a) aluno(a) Romeu (reclamando do cardápio da merenda escolar) e a carta da nutricionista do município, em resposta a reclamação feita pelo(a) aluno(a).))
1.	Alguns alunos: sim.	Exposição de conhecimento.
2.	Clark: não.	Exposição de conhecimento com contraposição ao colega - heterorregulação.
3.	Profe: por que que não Clark?	Pergunta solicitando explicação.
4.	Clark: Ahh, não sei!	Resposta a indagação.
5.	Aurora: sim.	Exposição de conhecimento.
6.	Profe: por que que sim?	Pergunta solicitando explicação.
7.	Anna: porque sim.	Resposta a indagação.

8.	Profe: porque sim não é resposta. Vamos lá, posso dizer que esses textos aqui se configuram um ponto de vista?	Pergunta gerando dúvida.
9.	Alguns alunos: simmmm!	Exposição de conhecimento.
10.	Profe: ((faz gestos com o corpo querendo dizer: como assim?))	Pergunta solicitando explicação.
11.	Aurora: porque cada um acha uma coisa sobre o mesmo assunto.	Exposição de conhecimento reforçando seu ponto de vista.
12.	Profe: e ponto de vista é o que eu acho sobre o assunto?	Pergunta gerando dúvida.
13.	Aurora: /.../	
14.	Elsa: não, isso é opinião.	Exposição de conhecimento contrapondo ponto de vista da colega.
15.	Profe: então, opinião é diferente de ponto de vista?	Pergunta gerando dúvida.
16.	Gulliver: é	Exposição de conhecimento expressando concordância ao posicionamento de Elsa.
17.	Profe: o que que é uma opinião e o que é um ponto de vista? ((profe escreve no quadro as palavras “opinião” e “ponto de vista” e questiona)) isso aqui é igual ou diferente? ((chamando atenção para as duas expressões))	Pergunta gerando dúvida.
18.	Alguns alunos: diferente.	Exposição de conhecimento.
19.	Aurora: uma é como se vê e a outra é como se expressa.	Exposição de conhecimento, demonstrando alteração de ponto de vista inicial e concordância ao posicionamento dos colegas Gulliver e Elsa. ((Vale destacar que a exposição deste conhecimento da aluna pode estar associada às tarefas já desenvolvidas: interpretação da obra Zoom e a experiência prática desenvolvida com objeto GALO – ativando campos de visões diferentes – longe/perto/atrás/frente/ao lado/embaixo/ em cima)).
20.	Profe: como assim, Aurora?	Pergunta solicitando explicação.
21.	Aurora: ai, me Deus. [...]	
22.	Profe: e eu posso dizer isso com base em quê? Como é que eu sei que ali tem um ponto de vista? ((crianças ficam pensativas)) porque além da opinião dela tem o quê?	
23.	Alguns alunos: conhecimentos.	
24.	Aurora: pelo jeito que ela tá falando ((respondendo a pergunta da professora))	
25.	Profe: então, ponto de vista é diferente de opinião?	
26.	Alguns alunos: simmmm!	
27.	Profe: é diferente?	
28.	Aurora: é ... o ano passado a gente tinha falado que era igual, mas não é!	
29.	Profe: pois é, analisando, agora, melhor esses textinhos a gente pode ver que não é.	
30.	Gulliver: agora, a gente tem um conhecimento mais amplo!	

	[...]	
31.	Profe: Será que nós conseguimos elaborar pontos de vistas no nosso debate regrado?	Pergunta solicitando avaliação.
32.	Aurora: mais ou menos, porque a gente não teve uns pontos de vista muito amplos, a gente teve uns pontos de vista mais restritos, não soubemos falar muito certo...	Heterorregulação/autorregulação Com argumentação.
33.	Profe: por que Aurora? Por que às vezes nós não temos tanto...	Pergunta solicitando explicação.
34.	Alguns alunos: conhecimentos.	Heterorregulação com argumento.
35.	Aurora: é, nós não tinha estudado bastante, nós tinha botado só umas coisa e ...	Autorregulação com argumento.

A SI 6 reprisa o que já vínhamos tratando e ainda mostra-nos o agenciamento por parte das crianças frente às próprias exposições no que diz respeito ao **ponto de vista**. Aurora, após chegar a uma definição para o conceito e diante de um questionamento problematizador da professora (“*Será que nós conseguimos elaborar pontos de vistas no nosso debate regrado?*”), autorregula e argumenta as suas verbalizações e heterorregula as dos colegas acerca da produção do debate regrado, dizendo: “*mais ou menos, porque a gente não teve uns pontos de vista muito amplos, a gente teve uns pontos de vista mais restritos, não soubemos falar muito certo... é, nós não tinha estudado bastante, nós tinha botado só umas coisa e ...*”(L 24). Sob esse contexto, vale destacar que essas considerações de Aurora ajudam-nos a perceber nosso(a) aluno(a) como um ser social, sujeito de um projeto de instrução e autoinstrução coletivo, em que a cognição também encontra-se distribuída no movimento do sistema didático, em que apreende a aprender, interage, explica, coopera, confronta, generaliza, apropria-se dos objetos de conhecimentos, estabelece relações, atribui sentidos. Na Imagem 35, podem ser observados os enlaces produzidos por Aurora, na continuidade da SI 5, a qual, na íntegra, totaliza 113 turnos de fala.

Imagem 35 - Síntese dos conhecimentos de Aurora



Fonte: Síntese produzida pela pesquisadora com base nos conhecimentos que Aurora expôs na tarefa de análise das duas cartas, uma de reclamação de um aluno representante do 3º ano - enviada à nutricionista do município e a outra, da própria nutricionista, respondendo à reclamação.

Outra manifestação de Aurora, após a elaboração desses enlaces conceituais, envolvendo autorregulação epistêmica (metaconceitual), ocorreu a partir da seguinte interação: **“Profe: então, ponto de vista é diferente de opinião? Alguns alunos: simmmm! Profe: é diferente?”** À pergunta da professora, Aurora respondeu **“é ... o ano passado a gente tinha falado que era igual, mas não é!”** A professora concordou com a aluna: **“pois é, analisando, agora, melhor esses textinhos, a gente pode ver que não é”** (L 81 a 85). Na oportunidade,

Gulliver envolveu-se no diálogo e argumentou em favor da proposição de Aurora: “*agora, a gente tem um conhecimento mais amplo!*” (L 86), também autorregulando os seus processos de aprendizagem.

Agenciamento parecido com esse ocorre no Q19 - SI 4, quando Peter disse “*parece bilboquê*” (L 162), ensejando uma definição para a estratégia de autorregulação de aprendizagem feita por seu colega Ícaro por meio de uma imagem. A presença da argumentação nas dimensões de agenciador didático, conteúdo e princípio epistêmico faz o processo de instrução e autoinstrução, como no caso do conceito de “opinião” (Q 19-SI 4) e “ponto de vista” (Q 21-SI 6), avançar para um pensar sobre como chegou-se à determinada elaboração, que estratégia foi usada, o que se sabia sobre e o que se sabe no presente, mobilizando o desenvolvimento de um processo que contribui para a compreensão e a autorregulação do conceito e da forma de aprender.

Além disso, resulta, desse movimento, o entendimento que os enlaces conceituais produzidos, nas situações de instrução e autoinstrução, encontram sustentação em conhecimentos produzidos em outros momentos, recuperados pelas crianças como argumento para novas elaborações ou para retomada de elaborações já produzidas. Isso ocorreu com o trabalho realizado em 2015, acerca do gênero textual Carta de Reclamação. Vejamos as falas que seguem: “*Ícaro: a gente já estudô sobre isso, agora, não consigo lembra... sabe aquela aula lá que você falou pra nós: escrevem o que vem na cabeça de vocês sobre argumento.*” (L 136); “*Ícaro: que nem nos cartaz que a gente tava fazendo...*” (L 128); “*Melody: igual tem nas carta que nós escrevemo!!!*” (L 158).

Considerando o que os dados até aqui analisados têm nos mostrado com relação à presença da argumentação no sistema didático em suas diferentes dimensões, intimamente relacionadas, impõe-se a seguinte questão: é possível definir a argumentação como princípio constitutivo do processo pedagógico sem que esteja presente no agenciamento do sistema didático e, fundamentalmente, como agenciadora do sistema didático? Outros elementos advirão do movimento do ensino/instrução e da aprendizagem no ano de 2017, que, somados àqueles, poderão contribuir para a complexificação dessa questão.

5.3 CENA 3 – “e nós ficamos debatendo”⁷⁴: a argumentação no movimento de instrução e autoinstrução mediante as apropriações conceituais dos alunos em 2017

Vimos, na análise do material de 2015 e 2016, que, nas situações pedagógicas em que ocorrem conflitos entre saberes, ou seja, a problematização do objeto de conhecimento, seja por meio do material didático, da intervenção docente ou da interação entre os sujeitos do processo, a elaboração de conceitos torna-se mais profícua. Ademais, como nos referimos a uma investigação-ação, constatam-se, em 2016, mudanças significativas no planejamento, na condução didática e no agir discursivo se comparados a 2015, as quais resultaram em uma ocorrência maior de momentos de debate, de conflitos envolvendo um problema de conhecimento, especificamente, nas trocas verbais após intervenção docente.

Isso ratifica a primordial função do professor no processo de ensino/instrução e desenvolvimento dos(as) alunos(as) (nas atividades-guia), assim como a possibilidade de promover em sala de aula interações verbais que favoreçam a elaboração do conhecimento científico, isto é, que se constituam pela referência a um objeto do conhecimento e pelo agenciamento de negociação de saberes, de estratégia de discurso, de autorregulação/heterorregulação, de instrução e autoinstrução, de que tomem parte as crianças.

Baseadas em tais considerações, recompomos objetivos específicos para os quais ainda precisamos voltar-nos: examinar como podem ser caracterizadas as verbalizações docentes na inter-relação entre professora, aluno(a) e conhecimento; explorar em que medida o trabalho real, desenvolvido pela docente, atende ao prescrito e ao representado; e desenvolver uma análise contrastiva das produções de crianças no curso de três anos de investigação, apreendendo o movimento da argumentação no processo de elaboração conceitual. Para tanto, convidamos nosso(a) leitor(a) a emergir conosco na análise do material gerado por meio do desenvolvimento da SD Artigo de Opinião (AO), implementada 2017. Essa inserção em campo encerra o período de três anos dedicados à geração de material e investigação do problema, tendo os estudantes do 5º ano do ensino fundamental, totalizando 28 crianças, como protagonistas.

Em 2017, a SD ocorreu durante os meses de setembro e outubro, computando um total de 29 horas, distribuídas em períodos de 9h por semana. A SD focalizou o aprofundamento conceitual no que diz respeito à elaboração de diferentes tipos de argumentos, o uso de expressões que os estruturam e estabelecem relações de sentido. Além disso, objetivou a

⁷⁴ 23R-Peter (Q 22-SI, L 128).

exploração das propriedades do gênero AO como forma composicional, estilo e conteúdo, e das propriedades da linguagem: ponto de vista, argumento, contra-argumento, expressões articuladoras da argumentação.

As tarefas mobilizadoras desse estudo foram: exploração de conceitos já estudados nas SD CR e DR, análise de textos e vídeos, definição de um assunto debatível (corrupção), pesquisas sobre o assunto, mural - teia das discussões, prática - *youtuber* por um dia com produção de um *post*, primeira produção, compreensão e interpretação de artigos de opinião, mapa das descobertas, bloco das aprendizagens, jogo da trilha com exploração de formas de argumentar, minidebate, legenda investigativa, jogo de terceiro excluído com análise de tipos de argumentos, exercícios de fixação, produção de um documentário sobre o que trabalhamos na SD, produção final, produção textual coletiva, momento de socialização dos trabalhos para comunidade escolar.⁷⁵

A primeira sequência interativa que selecionamos para análise desse período refere-se a um momento de socialização sobre os elementos que compõem o Artigo de Opinião. As crianças estavam envolvidas com a análise dos textos já explorados e com a localização, conforme legenda investigativa, dos itens indispensáveis para a composição de um texto com esse gênero. Primeiramente, as crianças realizavam a tarefa individualmente e, depois, socializávamos os achados, debatíamos o seu conteúdo, fazíamos a síntese das conclusões a que o grupo chegava, anotando no bloco⁷⁶ das aprendizagens.

Quadro 22 – Sequência Interativa (SI) 7

Momento de socialização da análise elementos que estruturam o artigo de opinião.		
Linha	Interactantes	Ações discursivas
	[...]	
1.	Profe: aqui, posso usar “diferentes tipos de argumentos”, né? E aí, para terminar o texto o que eu coloco? O que que se põe no final do texto? Pensam...	Esta tarefa envolveu momento de análise e socialização sobre os elementos que estruturam o artigo de opinião. O trecho que selecionamos da SI diz respeito à discussão desencadeada no grupo acerca do elemento “conclusão”. Então, na linha 1, veremos a professora finalizando a exploração do que compõe o desenvolvimento do

⁷⁵ A SD sobre Artigo de Opinião está integralmente apresentada no Apêndice F.

⁷⁶ O bloco de aprendizagens corresponde ao Mural das Aprendizagens, apenas o nome foi alterado devido ao novo formato do suporte.

		texto (diferentes tipos de argumentos) e lançando o questionamento, gerando dúvida sobre o que deve ser escrito para concluir um texto de opinião.
2.	Peter: pode botar um exemplo.	Exposição de conhecimento.
3.	Melody: termina como um artigo de opinião.	Exposição de conhecimento.
4.	Peter: pode dar um exemplo também!	Exposição de conhecimento, reforça seu posicionamento.
5.	Profe: como assim como um artigo de opinião?	Pergunta solicitando explicação.
6.	Melody: tipo assim no último texto que a gente ((Jasmine interpõe a colega))	Exposição de conhecimento.
7.	Jasmine: com o teu ponto de vista.	Exposição de conhecimento.
8.	Peter: é a opinião.	Exposição de conhecimento.
9.	Profe: ponto de vista. Vamos ler o último parágrafo do texto, vamos ver o que ele coloca... ((profe solicita que os(as) alunos(as) peguem o texto em análise)) Vamos lá galera, procurem lá pra ver ... pra ver ... como que ele termina o artigo de opinião? O que ele coloca no fim?	Pergunta solicitando avaliação.
10.	Melody: profe, profe, ele fez tipo um resumo de tudo o que ele escreveu no final ((crianças falam ao mesmo tempo))	Exposição de conhecimento.
11.	Profe: é? Ele fez isso? ((profe chama atenção da turma que está conversando)) Gente, olha o que a Melody falou.	Pergunta gerando dúvida.
12.	Melody: ele fez tipo uma conclusão.	Exposição de conhecimento.
13.	Profe: A Melody já levantou possibilidades de como terminar o texto. A Melody disse que, no final, ele faz um resuminho de tudo o que ele falou. Será que ele faz um resumo de tudo o que ele falou?	Pergunta gerando dúvida.
14.	Peter: não, porque isso é parte do texto.	Exposição de conhecimento, contrapondo Melody.
15.	Melody: tá, mas ele pode botá uma conclusão.	Exposição de conhecimento.
16.	Profe: o que que é uma conclusão?	Pergunta solicitando explicação.
17.	Peter: concluir o texto com a ideia final.	Exposição de conhecimento.
18.	Melody: ééééé!	Exposição de conhecimento.
19.	Profe: tá, mas que ideia seria essa para concluir?	Pergunta solicitando explicação.
20.	Peter: a mais importante.	Exposição de conhecimento.
21.	Melody: tipo aqui oh, profe tipo aqui oh ((aluna chama atenção para o texto e fica girando o dedo sobre a folha – último parágrafo)), ele fala sobre a corrupção cultura de novo, sobre a organizada e tal...	Exposição de conhecimento.
22.	Peter: sim, mas o texto é sobre isso Melody!	Exposição de conhecimento.
23.	Melody: mas, ele EXPLICA ISSO DE NOVO. ((expressão de indignação))	Exposição de conhecimento. Reforça sua opinião e contrapõe Melody.
24.	Profe: ela está defendendo a ideia de que ele faz um resuminho no final. Vamos ler para ver se o argumento da Melody é válido? Ela fala que, no final, ele fala de novo um pouquinho de cada coisa, vou ler ali... última parte... “A corrupção secreta e organizada não é privilégio de país pobre, ‘atrasado’. Porém, se pensarmos que corrupção mata - porque desvia dinheiro de hospitais, de escolas, da segurança-, então a mais homicida é a corrupção estruturada. Precisamos evitar que a necessária indignação com as microcorrupções ‘culturais’ nos leve a ignorar a grande corrupção. É mais difícil de descobrir. Mas é ela que mata mais gente.”	Pergunta solicitando avaliação.

25.	Peter: isso é um fato!	Exposição de conhecimento.
26.	Ícaro: é, praticamente isso aí é um fato, ele tá dizendo que /.../.	Exposição de conhecimento. Demonstra concordância ao posicionamento de Peter.
27.	Profe: o que que é um fato?	Pergunta solicitando explicação.
28.	Peter: é uma coisa que acontece, que aconteceu ou vai acontecer.	Exposição de conhecimento.
29.	Jack.: profe, reforçando o que ele falou no texto.	Exposição de conhecimento.
30.	Profe: é uma coisa que acontece, aconteceu ou vai acontecer.	Repetição da fala da criança.
31.	Peter: mas, isso é certo, desviou o dinheiro de hospitais ...	Exposição de conhecimento. Reforça sua opinião.
32.	Profe: isso é certo, está noticiado?	Pergunta solicitando avaliação.
33.	Peter: simmmmm!	Exposição de conhecimento.
34.	Profe: ou é a opinião dele?	Pergunta gerando dúvida.
35.	Peter: tá noticiado.	Exposição de conhecimento.
36.	Profe: onde que está noticiado?	Pergunta solicitando avaliação.
37.	Peter: não sei aonde, em algum lugar.	Exposição de conhecimento.
38.	Jasmine: pode ser a opinião dele.	Exposição de conhecimento. Contrapõe Peter.
39.	Profe: ok, mas temos que ver se está noticiado aqui ((referindo-se ao texto))	Confirmação a exposição do(a) aluno(a) Peter mais complemento.
40.	Peter: ((aluno acena com a cabeça que não.))	Exposição de conhecimento.
41.	Profe: gente, pensem com a profe, vamos debater a ideia da Melody, o que eu coloco no texto para terminar?	Pergunta solicitando avaliação.
42.	Peter: um fato.	Exposição de conhecimento. ((Mesmo o(a) aluno(a) acenando com a cabeça que não estava noticiado nada no texto em análise (l. 40), volta a defender a asserção de que é um fato))
43.	Profe: ela disse um resuminho e, agora, a conclusão, o que tu disse? ((dirige-se a aluna))	Pergunta solicitando avaliação.
44.	Melody: uma conclusão sobre o texto, sobre o que que ele achô, ai eu não sei como explicar...	Exposição de conhecimento. Demonstra concordância as ideias de Jasmine.
45.	Peter: o que ele sabe. Ah, mas eu acho que é um fato.	Exposição de conhecimento. Contrapõe Melody.
46.	Melody: não é, ele tipo dá uma reforçada no que ele falou.	Exposição de conhecimento. Contrapõe Peter.
47.	Profe: eu posso colocar alí, então, que ele faz uma síntese do que ele falou?	Pergunta gerando dúvida.
48.	Peter: eu colocaria um fato.	Exposição de conhecimento. Reforça seu posicionamento.
49.	Melody: um fato é tipo assim... ((kauã M. interpõe a colega))	Exposição de conhecimento.
50.	Jack.: profe, que nem aquele texto que a gente fez aqui pra passa na rádio, no final, a gente falou obrigado pela atenção e daí o Ícaro reforço... /.../ ((Ícaro interpõe Jack))	Exposição de conhecimento. Concorda com Melody usando de exemplo.
51.	Ícaro: reforçamos que .../.../ ((muitas crianças falam ao mesmo tempo))	Exposição de conhecimento.
52.	Melody: é, tipo isso!	Exposição de conhecimento.
53.	Profe: ah. Será que é isso?	Pergunta gerando dúvida.
54.	Peter: mas não deixa de ser um fato, a gente vai fazer isso.	Exposição de conhecimento. Contrapõe os colegas.
55.	Profe: Escutem, Peter, o que que é um fato?	Pergunta solicitando explicação.
56.	Peter: é uma coisa que acontece.	Exposição de conhecimento.

57.	Profe: e o que está escrito aqui é um fato?	Pergunta solicitando avaliação.
58.	Alguns alunos: é a opinião.	Exposição de conhecimento.
59.	Peter: mas isso não acontece? A falta de dinheiro e tal.	Exposição de conhecimento. Reforça seu posicionamento.
60.	Profe: ((dirige-se aos que disseram que é opinião e questiona)) como que estaria escrito se fosse um fato?	Pergunta solicitando explicação.
61.	Wendy: profe, assim oh, no final, ele pode tá reforçando a opinião dele, do fato que ele disse no meio do texto ((Melody interpõe a colega))	Exposição de conhecimento. Reforça ponto de vista da Melody.
62.	Melody: ele tá reforçando a opinião.	Exposição de conhecimento.
63.	Wendy: como uma conclusão.	Exposição de conhecimento. Complementação do ponto de vista de Melody.
64.	Profe: como uma conclusão, seria isso?	Pergunta gerando dúvida.
65.	Peter: não sei, eu acho que é um fato.	Exposição de conhecimento. Reforça seu ponto de vista.
66.	Melody: ele tá finalizando o texto dando a conclusão dele sobre o que ele entendeu sobre aquilo, o que ele sabe sobre aquilo, o que ele acha sobre aquilo...	Exposição de conhecimento. Argumenta para defender sua opinião.
67.	Peter: eu vou demora pra muda minha opinião.	
68.	Profe: por que tu acha que é um fato, Peter?	Pergunta solicitando explicação.
69.	Peter: porque isso acontece.	Exposição de conhecimento.
70.	Profe: oh, vamos ver ... pra ser um fato... ali no texto, está dizendo assim oh: “mas ela”, a corrupção organizada né?, é a “que mata mais gente” ((Melody interpõe a profe))	Exposição de conhecimento com possibilidade de reflexão.
71.	Melody: tipo assim, profe, que tavam dizendo que ((Peter interpõe Melody))	Exposição de conhecimento.
72.	Peter: tá, então, é uma conclusão!?	Exposição de conhecimento com indício de mudança de posicionamento.
73.	Profe: tá, mas o que é uma conclusão?	Pergunta solicitando explicação.
74.	Peter: é um final.	Exposição de conhecimento.
75.	Profe: é um final como, como é que eu monto esse final?	Pergunta solicitando explicação.
76.	Peter: com ideais.	Exposição de conhecimento.
77.	Profe: com ideias, tá, mas que tipo de ideias? Ideias referentes a quê?	Pergunta solicitando explicação.
78.	Peter: o que o povo acha.	Exposição de conhecimento.
79.	Profe: o que o povo acha... o que o povo teria que fazer... Dar uma sugestão... Poderia ser isso?	Pergunta gerando dúvida.
80.	Peter: mostrar para o povo o que vai acontecer se não terminar a corrupção, a organizada por exemplo.	Exposição de conhecimento.
81.	Alguns alunos: ahh! ((conversas paralelas))	Exposição de conhecimento.
82.	Peter: mostrar um exemplo de coisas ruins que pode acontecer.	Exposição de conhecimento.
83.	Profe: isso não seria nos argumentos?	Pergunta gerando dúvida.
84.	Peter: é, isso é um argumento.	Exposição de conhecimento.
85.	Profe: vamos analisar de novo, escutem: “A corrupção secreta e organizada não é privilégio de país pobre, ‘atrasado’. Porém, se pensarmos que corrupção mata - porque desvia dinheiro de hospitais, de escolas, da segurança-, então a mais homicida é a corrupção estruturada.” ((Peter interpõe a professora))	Comando de revisão.
86.	Peter: ah, ele tá reforçando ainda mais a opinião dele que tem que investigar mais a organizada.	Exposição de conhecimento – com mudança de asserção.
87.	Profe: então, você tá concordando com o Jack que disse que ele faz um reforço da ((Peter interpõe a profe))	Pergunta solicitando confirmação.
88.	Peter: mas não com a Melody.	Exposição de conhecimento e defesa de seu ponto de vista.

89.	Profe: e tá concordando com a Melody quando ela diz que ele faz um resumo das ideias.	Pergunta solicitando confirmação
90.	Peter: ele não tá reforçando? ((questiona para reforçar a opinião dele))	Exposição de conhecimentos com defesa do seu ponto de vista – exposto na linha 86.
91.	Melody: ENTÃO! Ele já não falou isso no texto? Agora, ele só tá reforçando a ideia dele!	Exposição de conhecimentos com defesa do seu ponto de vista.
92.	Peter: então, mas não resumindo, MELODY!	Exposição de conhecimento com contraposição.
93.	Melody: ELE JÁ FALO, PETER!	Exposição de conhecimentos com defesa do seu ponto de vista.
94.	Peter: mas o quê? Ele não tá RESUMINDO!	Exposição de conhecimentos com contraposição.
95.	Melody: ele já FALO aquilo no texto.	Exposição de conhecimentos com defesa do seu ponto de vista.
96.	Peter: tu falo que era resumi e não tá... não é um resumo! Não é um resumo isso!	Exposição de conhecimentos com defesa do seu ponto de vista
97.	Profe: calma, calma, agora o Peter vai argumentar, porque ele é contra ((Peter interpõe a professora))	Solicitação de explicação.
98.	Peter: o resumo é uma forma de texto, né? Então, se isso aqui já é um texto, vai te dois textos dentro de um? Porque resumo é uma forma de texto, não é uma complementação de uma opinião resumida. É um outro texto, então dois textos dentro de um?	Exposição de conhecimentos com defesa do seu ponto de vista.
99.	Profe: o que que tu pensa sobre isso Melody?	Pergunta solicitando avaliação.
100.	Melody: ah?	
101.	Profe: você não ouviu o que ele disse?	Pergunta solicitando resposta.
102.	Melody: não!	
103.	Profe: vem aqui Peter, perto ...	Comando de revisão.
104.	Peter: por exemplo, resumo é uma forma de texto, então, não pode te dois texto dentro de um só.	Exposição de conhecimentos.
105.	Aladim: e como é que numa história de livro tem o resumo.	Exposição de conhecimentos.
106.	Melody: mas é que eu não sabia como explica aquilo.	Exposição de conhecimentos com mudança de posicionamento.
107.	Profe: ah.	Expressão de que está atenta ao que a criança está dizendo.
108.	Melody: por isso que eu falei isso, mas eu não sabia como explica aquilo... ele tava dando uma conclusão sobre aquilo.	Exposição de conhecimentos com argumento sobre o porquê havia denominado de resumo. Mas, concordando com o colega que o termo não era o mais adequado.
109.	Profe: então, você está concordando com o Peter?	Pergunta solicitando uma confirmação.
110.	Melody: sim.	Exposição de conhecimentos.
111.	Profe: você usou uma palavra equivocada ((referindo-se a resumo)) porque você não achou outra.	Exposição de conhecimentos.
112.	Melody: é.	Exposição de conhecimentos.
113.	Peter: profe, então, eu estou certo?	Pergunta solicitando confirmação.
114.	Profe: pergunta para Melody.	Comando de revisão.
115.	Peter: diz que eu to certo? Diz que eu to certo? ((aluno ri e saracoteia na frente da colega))	

116.	Profe: não, você não fez essa pergunta pra mim. Ele me disse: profe, então, eu estou certo? ... Melody, responde pra ele... você ouviu o argumento dela?	Comando de revisão.
117.	Peter: não.	
118.	Profe: então, escuta!	Comando de revisão.
119.	Peter: ela disse que sim.	
120.	Profe: é isso que vale? ((referindo-se a expressão do(a) aluno(a), como se não importasse o argumento, o importante era ele estar certo))	Exposição de conhecimento propondo reflexão.
121.	Wendy: ele tá certo, então, não importa a opinião dos outros.	Exposição de conhecimentos.
122.	Melody: na verdade, quem está mais certo nessa história é a Wendy.	Exposição de conhecimentos.
123.	Peter: por quê?	Exposição de conhecimentos.
124.	Melody: porque ela que deu a opinião certa! ((começa uma conversação na sala porque chegam quatro colegas que estavam em uma outra atividade e o Peter diz a eles que está num debate com a Melody e a Melody começa a discursar /.../ muitas crianças falando ao mesmo tempo))	Exposição de conhecimentos.
125.	Profe: Deu, chega, vou contar até 3... 1, 2, 3... olha só Aurora, Robin, Gulliver e ...	Comando da atividade.
126.	Alunos: Elsa.	
127.	[...] ((professora recompõe o que foi feito no período em que estavam ausentes))	
128.	Peter: e nós ficamos debatendo.	Exposição de conhecimentos.
129.	Profe: profe, isso, mas não quer dizer que vocês que chegaram, agora, não podem ter opiniões diferentes. Então, olhem aqui pra profe, vejam o que sintetizamos das nossas discussões e vejam se vocês concordam ou discordam com essas ...	Exposição de conhecimentos com proposição de reflexão
	[...]	

Focalizando, de imediato, a caracterização das verbalizações docentes, no Q 22-SI 7, podemos visualizar que de um total de 129 turnos de interação, 44 pertencem à docente, sendo que 32 configuram-se como questionamentos (dúvidas 9, explicação 11, confirmação 3, resposta 1, avaliação 8), cinco como comando de revisão do texto em análise ou do que algum colega havia verbalizado. Os demais turnos consistem em: comando da atividade (1), confirmação da exposição da criança mais complemento (1), exposição de conhecimento com proposição reflexiva (3), repetição da fala da criança (1) e expressão de que está atenta ao que a criança está falando (1). Diante disso, é perceptível o processo de autorregulação do trabalho pedagógico e a tomada de consciência do seu papel no processo de instrução e de autoinstrução, bem como na proposição de atividades-guia, o que envolve o agenciamento da argumentação em suas dimensões, a real e importante implicabilidade da argumentação na apropriação conceitual, como constituinte do processo pedagógico.

Nas L 9 a 13, observamos ainda que, a partir da problematização e do jogo dialógico da argumentação, ocorreu o desenrolar de um processo de negociação de significados, no caso, referente ao vocábulo “conclusão”. Reafirma-se, ainda, se atentarmos para o conteúdo das L 13 a 23 e da L 85 a 110 que esse agenciamento fomentado pela docente junto ao movimento da

argumentação como conteúdo, alçado à condição de agenciador didático (nível pragmático de acordo com Leitão), torna-se um mecanismo de instrução e autoinstrução que promove o desenvolvimento sociocognitivo dos(as) alunos(as). Melhor explicitando, assim, estão presentes interações em que capacidades como pensar, refletir, comparar, constatar, raciocinar, atribuir sentido, estabelecer relações, compartilhar saberes emergem, repercutindo na ascensão conceitual dos envolvidos no processo, seja individual ou coletivo, em um nível metacognitivo e metaconceitual.

Aprofundando a nossa reflexão, trazemos o excerto de outra SI, a qual se refere à exploração oral de um artigo de opinião, em que os estudantes, além de debater acerca da tese defendida no texto “Corrupção Cultural ou Organizada?”, de Renato Janine Ribeiro, são instigados a estabelecer relações entre o conteúdo e o registro dos *posts* produzidos por eles, na função de *youtuber* por um dia. O registro consistia na classificação dos tipos de corrupções apresentadas pelos grupos, em um espiral, as quais poderiam ser microcorrupções e ou macrocorrupções.

Quadro 23- Sequência Interativa (SI) 8

Exploração oral do texto: “Corrupção Cultural ou Organizada?” e debate sobre assunto		
Linha	Interactantes	Ações discursivas
	[...]	
1.	Profe: ahhhh! Olha o que o Juan disse! Xixxxx, Peter, senta! A opinião do Juan é que se deve começar pelas microcorrupções porque se eu combater as pequenas corrupções eu não vou ter corrupções grandes.	Comando de revisão com repetição da fala da criança.
2.	Aurora: verdade! ((acena com a cabeça em forma de concordância.))	Exposição de conhecimento.
3.	Profe: será que tem lógica o que ele falou?	Pergunta gerando dúvida.
4.	Alguns alunos: simmmm!	Exposição de conhecimento.
5.	Profe: por que dizem isso? Concordam com ele em que sentido?	Pergunta solicitando explicação.
6.	Peter: por causa do argumento dele, significa /.../	Exposição de conhecimento.
7.	Profe: como?	Pergunta solicitando explicação.
8.	Aurora: porque ele tem razão!	Exposição de conhecimento.
9.	Profe: por que ele tem razão?	Pergunta solicitando explicação.
10.	Aurora: porque a gente deve começar pelas menor pra depois ir pras maior.	Exposição de conhecimento.
11.	Profe: e o autor do texto diz que a gente tem que fazer como isso, como que se combate esse processo?	Pergunta solicitando avaliação.
	[...]	
12.	Profe: agora, qual a relação deste texto com o espiral que nós fizemos?	Pergunta solicitando avaliação.
13.	Peter: nenhuma!	Exposição de conhecimento.
14.	Melody: tem, sim. Profe, que, no espiral textos, tem tem corrupção organizada e ((Peter interpõe Melody))	Exposição de conhecimento.

15.	Peter: não, que, no espiral, tem coisas pequenas que são corrupções culturais e a organizada que é a grande. ((aluno diz isso em pé e quando se refere à corrupção organizada fica fazendo círculos com os braços))	Exposição de conhecimento.
16.	Profe: ((muitas crianças falam ao mesmo tempo)) olha só, atenção! Existe alguma relação do espiral com este texto que nós lemos?	Pergunta solicitando avaliação.
17.	Peter: sim!	Exposição de conhecimento.
18.	Alguns alunos: simmm! ((falam concomitante com Peter))	Exposição de conhecimento.
19.	Melody: sim, profe!	Exposição de conhecimento.
20.	Robin: mostrar em qual daquelas parte está ((Peter interpõe Robin))	Exposição de conhecimento.
21.	Peter: profe, o espiral tem coisas pequenas que são corrupções pequenas ((Melody interpõe Peter))	Exposição de conhecimento.
22.	Melody: que seria a cultural.	Exposição de conhecimento.
23.	Peter: e grandes	Exposição de conhecimento.
24.	Melody e Peter: que são as organizadas! ((falam ao mesmo tempo))	Exposição de conhecimento.
25.	Profe: deixa só eu fazer uma pergunta para o Peter. Peter, o que que te fez aderir o ponto de vista da Melody? Por que a princípio você disse não.	Pergunta solicitando explicação.
26.	Peter: porque na hora que ela usou um argumento me deu uma ideia.	Exposição de conhecimento.
27.	Profe: que argumento que ela usou?	Pergunta solicitando explicação.
28.	Peter: não me lembro agora.	
29.	Profe: porque primeiro você disse que não tinha nada a ver, né?	Pergunta solicitando confirmação.
30.	Peter: ((acena com a cabeça que sim)) e ela falou que tem.	Exposição de conhecimento.
31.	Melody: eu disse que sim porque, no espiral, tinha dois tipos de corrupção, a cultura e a organizada.	Exposição de conhecimento com justificação.
32.	Peter: isso, daí eu me lembrei a cultura é pequena e a organizada é grande.	Exposição de conhecimento. Recupera o argumento a que faz referência na L 26
33.	Profe: aí??? Você pegou a fala dela e fez o teu argumento?	Pergunta solicitando explicação.
34.	Peter: é!	Exposição de conhecimento.
35.	Melody: ele ampliou!	Exposição de conhecimento.
36.	Profe: que argumento é o teu? ((reportando-se para o Peter))	Pergunta solicitando explicação.
37.	Peter: que no no no nesse negógico aqui ((Melody complementa))	Exposição de conhecimento.
38.	Melody: no espiral.	Exposição de conhecimento, complementando raciocínio do colega.
39.	Peter: tem texto, exemplos com corrupção pequenas e corrupções grandes.	Exposição de conhecimento.
40.	Profe: o que que ele fez, Melody?	Pergunta solicitando explicação.
41.	Melody: ele amplio!	Exposição de conhecimento.
42.	Profe: ampliou o quê?	Pergunta solicitando explicação.
43.	Melody: a opinião dele.	Exposição de conhecimento.
	[...]	

No Q 23-SI 8, fica explícita, se observarmos as verbalizações de Peter, a ascensão dos enlaces conceituais, a ponto de, a partir de determinado momento, a criança passar a usá-lo de forma arbitrária e consciente, ou, expressando de outra forma, a ponto de o agenciamento da

instrução e autoinstrução fornecer condições a esse estudante para dar continuidade ao aprender para além do contexto inicial de ensino, de forma autônoma.

Nas L 6 e L 26, Peter fez uso arbitrário do conceito de argumento quando disse: “*por causa do argumento dele, significa /.../*”, “*porque na hora que ela usou um argumento me deu uma ideia.*”, de tal forma que, ao ser questionado sobre o seu argumento para defender a sua posição e o porquê passou a concordar com Melody, fez uso desse recurso e disse: “*que no no no nesse negógico aqui ((Melody complementa))*”, “*tem texto, exemplos com corrupção pequenas e corrupções grandes.*” (L 37 e L 39). Podemos afirmar que Peter avança da atribuição de enlaces lógico-imediatos que produzira em 2015 a enlaces lógico-verbais em 2016 até o uso do conceito como um instrumento no seu sistema de conceitos, que mobiliza para atribuir sentido a outra problematização, no caso, a existência ou não de relação entre o conteúdo posto no espiral e o assunto sobre as micros e macrocorrupções colocadas em pauta pelo autor do texto em discussão.

A observação da cena até aqui envolveu a breve análise de materiais específicos do ano de 2017, no caso, duas sequências interativas de exercícios próximos aos já analisados nos anos anteriores, no intuito apenas de captar algumas recorrências. Mas, para além disso, queremos juntamente com nosso(a) leitor(a) olhar como as elaborações comportaram-se ao longo de três anos de trabalho, bem como de que maneira a argumentação, quando consubstanciada no processo pedagógico, favorece a complexificação e a ascensão conceitual dos participantes. Para isso, na sequência, desenvolveremos uma análise contrastiva das elaborações discentes e formas de intervenção docente, tomando, para análise, as suas verbalizações em momentos de interação, registros das crianças no mapa das descobertas e produções escritas.

5.3.1 “Agora, a gente tem um conhecimento mais amplo”⁷⁷: as elaborações conceituais de Peter e Jasmine no percurso dos três anos de investigação-ação

Para essa análise contrastiva, selecionamos o material de duas crianças em específico, Peter e Jasmine. Peter é um aluno bastante ativo e que aparece com frequência nas SI. Jasmine, por sua vez, é uma estudante mais introvertida, com poucas verbalizações em aula, envolvendo-se nas interações apenas quando solicitada e/ ou em momentos esporádicos. Buscando verticalização analítica, continuaremos enfocando, no material de análise, as elaborações dos

⁷⁷ Gulliver (Q 21-SI, L 31)

conceitos explorados até aqui. Para iniciar, vejamos as verbalizações de Peter acerca dos vocábulos opinião, ponto de vista e argumento de 2015, 2016 e 2017.

Imagem 36 - Síntese dos conhecimentos de Peter -2015



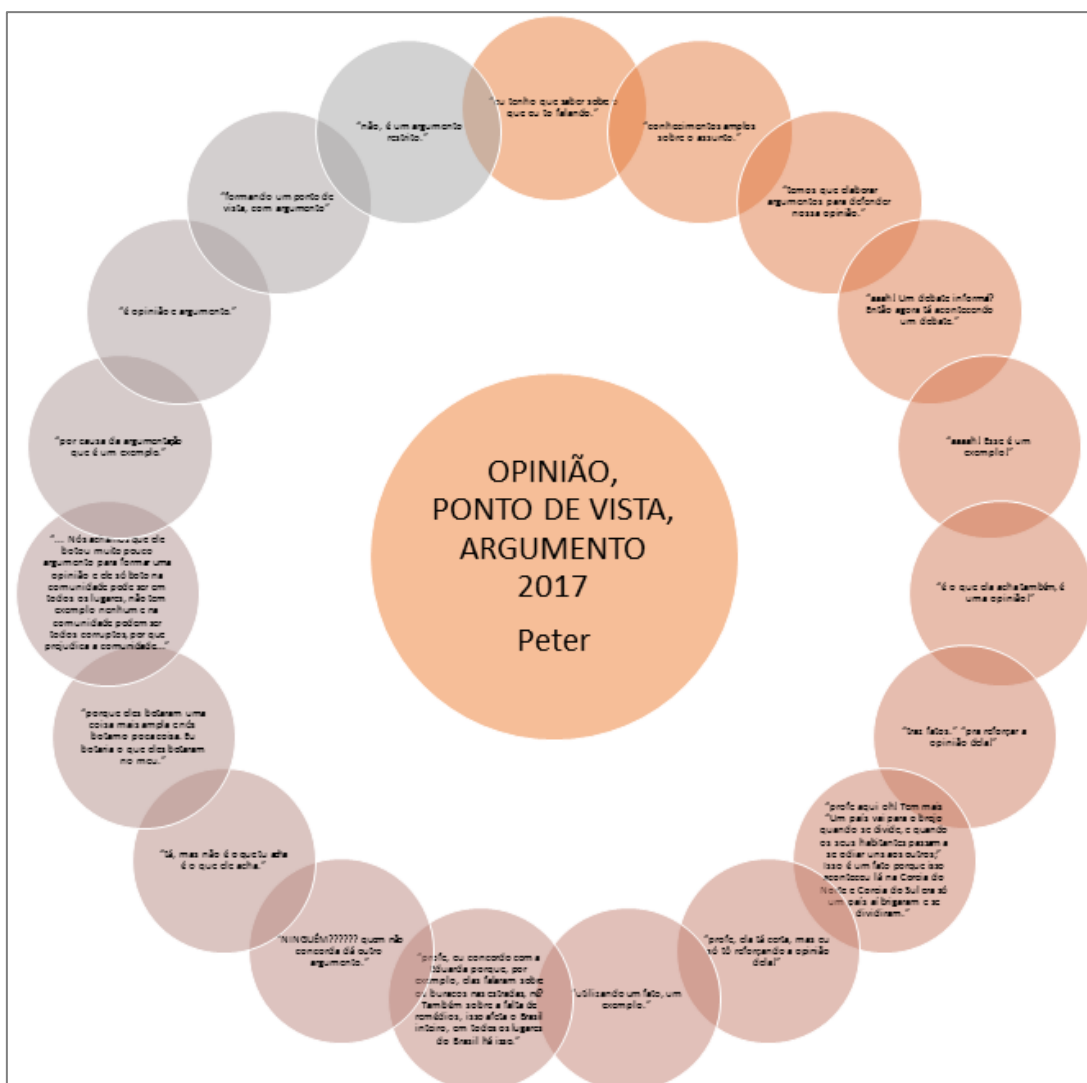
Fonte: Síntese produzida pela pesquisadora com base nos conhecimentos que Peter expôs em diferentes momentos de socialização, enfocando os conceitos "opinião" e "argumento", durante o desenvolvimento da SD sobre o gênero textual Carta de Reclamação.

Imagem 37 - Síntese dos conhecimentos de Peter - 2016



Fonte: Síntese produzida pela pesquisadora com base nos conhecimentos que Peter expôs em diferentes momentos de socialização, enfocando os conceitos “opinião”, “ponto de vista” e “argumento”, durante o desenvolvimento da SD sobre o gênero textual Debate Regrado.

Imagem 38 - Síntese dos conhecimentos de Peter – 2017a



78

78 "eu tenho que saber sobre o que eu to falando."

"conhecimentos amplos sobre o assunto."

"temos que elaborar argumentos para defender nossa opinião."

"profe, quando que nós vamos fazer um debate de novo?"

"aaah! Um debate informal? Então, agora, tá acontecendo um debate."

"aaaah! Esse é um exemplo!"

"é o que ela acha também, é uma opinião!"

"traz fatos." "pra reforçar a opinião dela!"

"profe aqui oh! Tem mais "Um país vai para o brejo quando se divide, e quando os seus habitantes passam a se odiar uns aos outros;" Isso é um fato porque isso aconteceu lá na Coreia do Norte e Coreia do Sul era só um país, aí brigaram e se dividiram."

"profe, ela tá certa, mas eu só tô reforçando a opinião dela!"

"utilizando um fato, um exemplo."

"profe, eu concordo com a Melody porque, por exemplo, elas falaram sobre os buracos nas estradas, né? Também sobre a falta de remédios, isso afeta o Brasil inteiro, em todos os lugares do Brasil há isso."

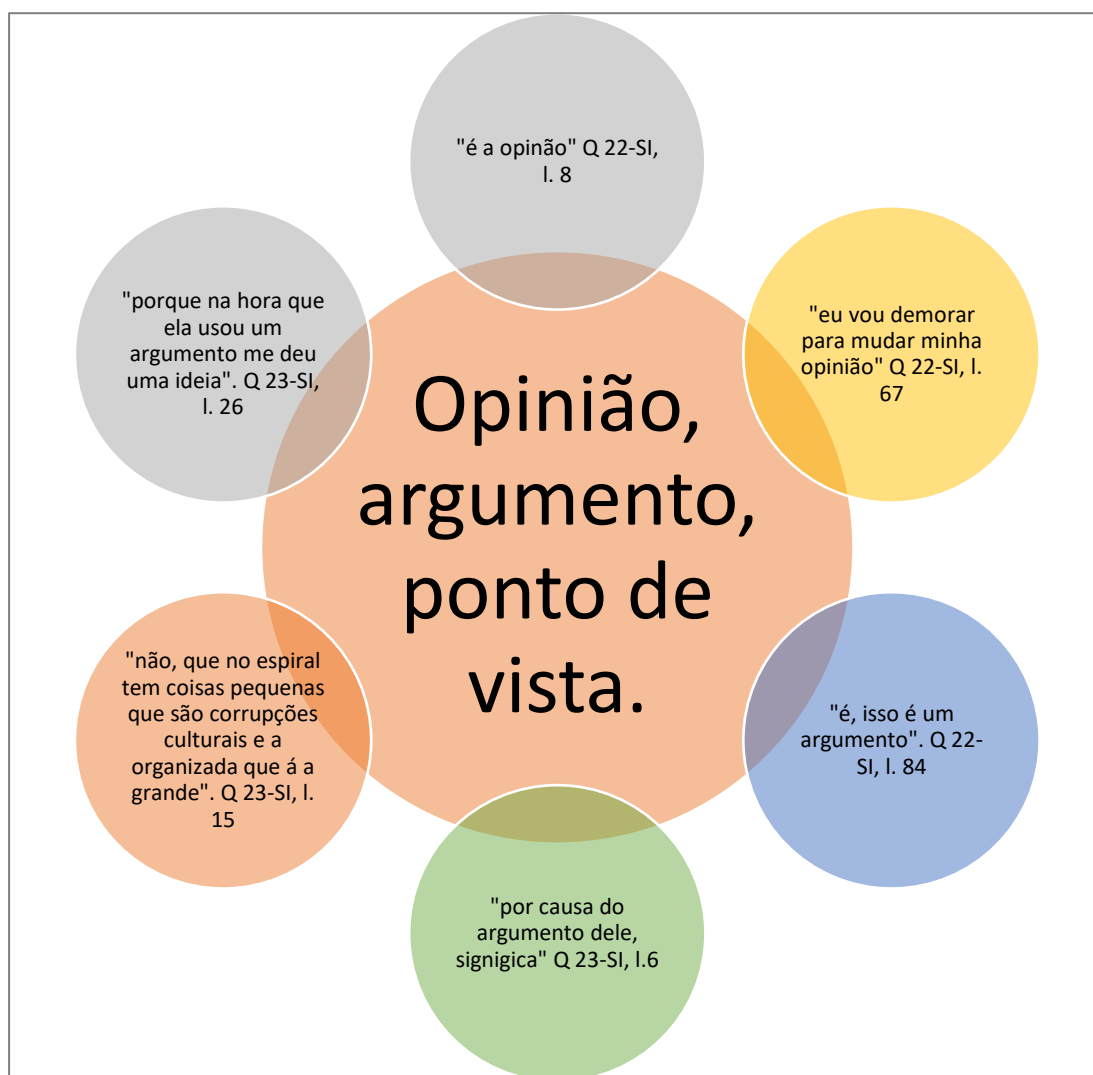
"é essa a ideia do autor!"

"que nós não devemos mais dar bola para as pequenas corrupções, corrupções culturais, e sim para as grandes, as corrupções organizadas."

"NINGUÉM????? quem não concorda dá outro argumento."

Fonte: Síntese produzida pela pesquisadora com base nos conhecimentos que Peter expôs em diferentes momentos de socialização, enfocando os conceitos “opinião”, “ponto de vista” e “argumento”, durante o desenvolvimento da SD sobre o gênero textual Artigo de Opinião, não expostos nas SI transcritas neste texto.

Imagem 39 - Síntese dos conhecimentos de Peter – 2017b



Fonte: Síntese produzida pela pesquisadora com base nos conhecimentos que Peter expôs em diferentes momentos de socialização enfocando os conceitos “opinião”, “ponto de vista” e “argumento”, durante as SI transcritas neste texto.

“tá, mas não é o que tu acha, é o que ele acha.”

“porque eles botaram uma coisa mais ampla e nós botamo poca coisa. Eu botaria o que eles botaram no meu.”

“... Nós achamos que ele botou muito pouco argumento para formar uma opinião e ele só boto na comunidade, pode ser em todos os lugares, não tem exemplo nenhum e na comunidade podem ser todos corruptos, por que prejudica a comunidade...”

“nós daria mais exemplos, por exemplo, que prejudica várias áreas que não são corruptas e não só a comunidade porque na comunidade pode ter gente corrupta que ganha com isso.”

“por causa da argumentação que é um exemplo.”

“é opinião e argumento.”

“formando um ponto de vista, com argumento”

“não, é um argumento restrito.”

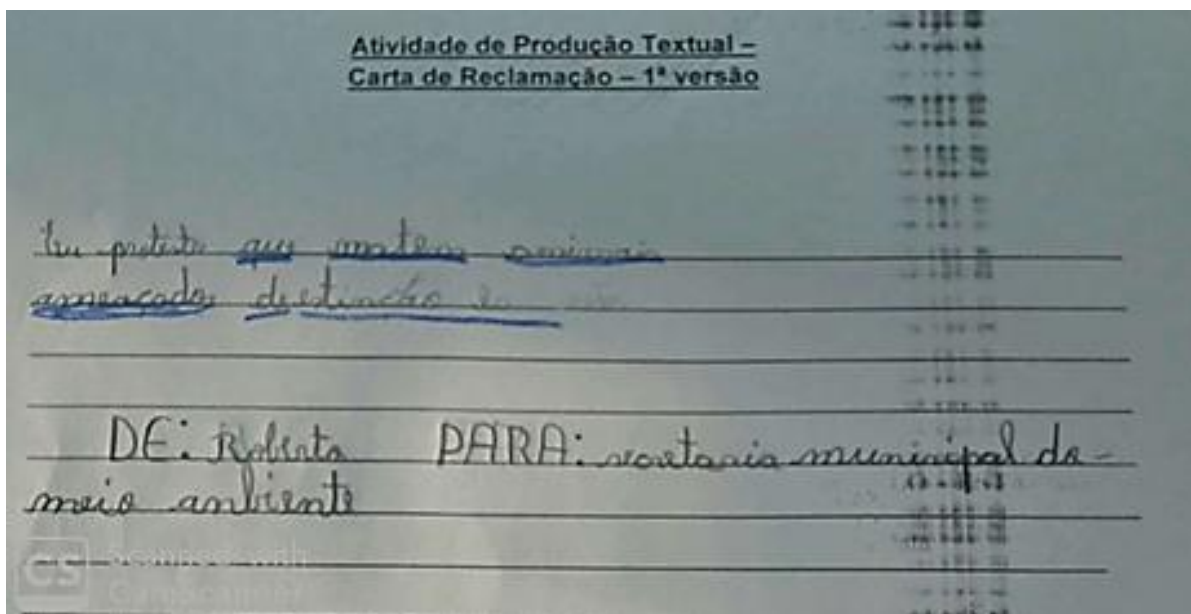
“de uma notícia, de fatos.”

Ao selecionarmos as verbalizações de Peter sobre os conceitos de opinião, argumento e ponto de vista e situando-os longitudinalmente, podemos perceber não apenas a complexificação na elaboração conceitual do estudante, mas uma mudança nas operações de pensamento acessíveis a ele, na forma de interagir, na forma de afetar-se com as situações propostas. Se tomarmos os enunciados - *“eu protesto que matem os animais em extinção”* (2015), *“opinião é o que tu acha, afirmação é o que é certo.”* (2016) e *“profe aqui oh! Tem mais ‘Um país vai para o brejo quando se divide, e quando os seus habitantes passam a se odiar uns aos outros;’ Isso é um fato porque isso aconteceu lá na Coreia do Norte e Coreia do Sul, era só um país aí brigaram e se dividiram.”*, *“profe, ela tá certa, mas eu só tô reforçando a opinião dela!”*, *“temos que elaborar argumentos para defender nossa opinião.”* (2017) –, é válido afirmarmos que, em 2015, Peter estava inteiramente ligado à expressão literal do sentido que ele atribuiu ao ato de protestar (exercício do púlpito) e, mesmo ele transmitindo um complexo conteúdo semântico, os seus enlaces esgotavam-se no estabelecimento das situações reais-imediatas da própria experiência.

Mas observamos que, na medida em que se desenvolvem as relações de generalidade com o trabalho sobre debate regrado (2016) e artigo de opinião (2017), amplia-se a independência do conceito em face do vocábulo “opinião” e uma autonomia cada vez maior das operações semânticas em si e em sua expressão verbal. Em 2016, Peter, para além do uso imediato do conceito, ascendeu a uma reflexão epistêmica, promovendo enlaces lógicos-verbais e atribuindo-lhe uma definição. Em 2017, por sua vez, já identificava-o em diferentes situações, situando-o dentro de um sistema de conceitos, definindo-o, autorregulando-o, exemplificando-o e, como veremos nas produções escritas, compreendendo-o a ponto de utilizá-lo de forma autônoma e arbitrária em outros contextos.

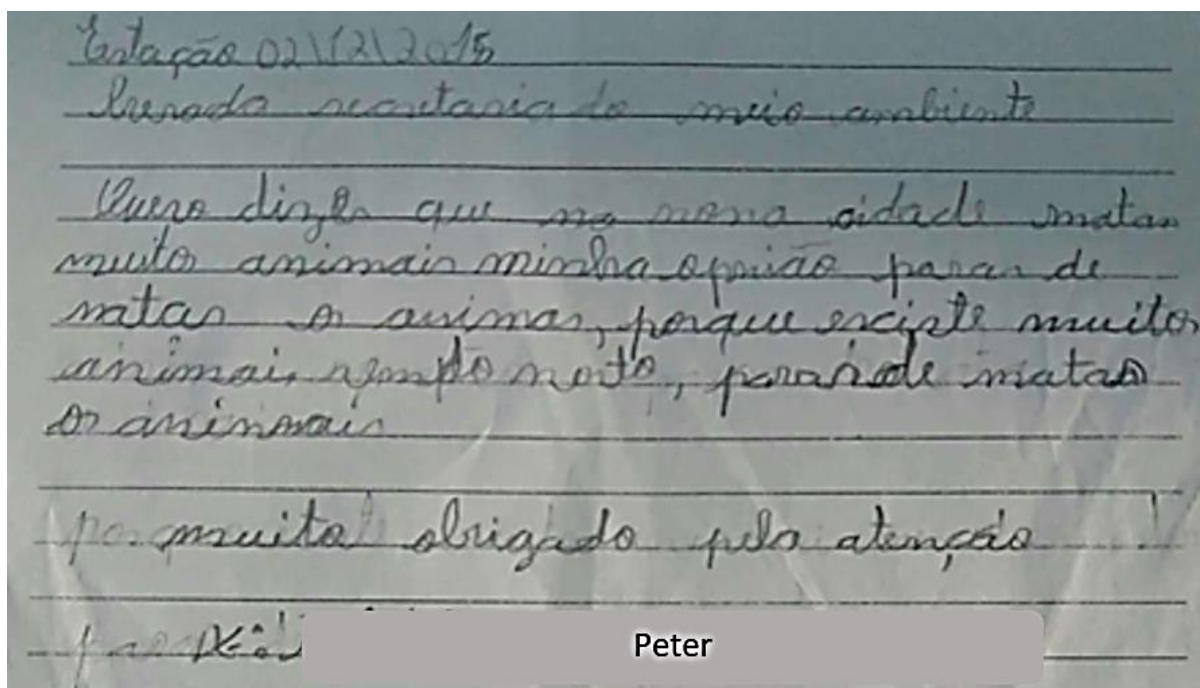
Em 2015, Peter não apresentava interesse e envolvimento com as situações propostas, ficava alheio ao desenvolvimento da aula, tanto que aguardava a professora terminar as orientações para dizer: “o que é pra fazê mesmo?”. Tal relação estabelecida com o estudo e a pesquisa refletia-se também em suas produções, as quais eram feitas de qualquer jeito, rapidamente, sem lhes destinar muita importância. O seu desejo estava em finalizar a tarefa para brincar, fazer piadas, “bagunçar”. Seguem imagens com versões da Carta de Reclamação produzida por Peter.

Imagem 40 – Registro Individual Primeira Produção (RI PP) Carta de Reclamação aluno Peter



Fonte: Material de análise da pesquisadora - Primeira Produção/2015.

Imagem 41 – Registro Individual Produção Fina (RI PF) Carta de Reclamação aluno Peter



Fonte: Material de análise da pesquisadora - Produção Final/2015.

Vimos, comparando as versões da CR de Peter, que, inicialmente, ele apenas reproduz o que verbalizou no exercício do púlpito (exercício de expressão oral onde as crianças subiam no púlpito para expressar a sua opinião - reclamação acerca de um assunto). Porém, na produção final, após desenvolvimento da SD, ele reorganizou os seus pensamentos acerca dos conceitos

em investigação, como opinião e argumento, e traduziu, na sua escrita, a principal função do gênero, a qual era reclamar de algo que não se aprovasse. Enfim, percebemos, na produção final de Peter, uma implicação considerável do trabalho desenvolvido sobre o gênero, não tanto do agenciamento do sistema didático como um todo, mas, de forma mais pontual, da realização do exercício ficha de autorregulação (Imagem 42 e 42a).

Imagem 42 – Registro Individual Ficha de autorregulação (RI FA) - Carta de Reclamação aluno Peter⁷⁹

FICHA DE AUTORREGULAÇÃO – CARTA DE RECLAMAÇÃO				
Elementos que estruturam o gênero: carta de reclamação	O que devo escrever?	Há no meu texto?	Não há no meu texto?	Reescrita
CABEALHO: LOCAL E DATA	ONCEM DIA DO DIA MES ANO		X	data 28 de outubro de 2015
SAUDAÇÃO (INICIAL: VOCATIVO + CUMPRIMENTOS)	APRESENTAÇÃO E CUMPRIMENTOS DO MEU ANTECESSOR	X	X	PRESENTE SECRETARIA DO MEIO AMBIENTE
DESCRIÇÃO DO RELATO DO PROBLEMA (RECLAMAÇÃO)	PARA DE MATAR ANIMAIS EM RISCO DE EXTINÇÃO	X		EU PROTESTO QUE ESTÃO MATANDO ANIMAIS EM RISCO DE EXTINÇÃO
OPINIÃO – IDEIA DEFENDIDA	PARA DE MATAR OS ANIMAIS	X		PARA DE MATAR OS ANIMAIS

Fonte: Material de análise da pesquisadora - Ficha de Autorregulação parte 1/2015.

⁷⁹ Argumento: “porque existe animais quase estintos”.

Sugestão: “parar de matar animais”

Saudação final: “Obrigado pela atenção”.

Imagem 42a – Registro Individual Ficha de autorregulação (RI FA)- Carta de Reclamação aluno Peter⁸⁰

FICHA DE AUTORREGULAÇÃO - CARTA DE RECLAMAÇÃO				
ARGUMENTO PARA JUSTIFICATIVA DA OPINIÃO		X		- PORQUE ESTÁ CONTINUA
SUGESTÃO PARA RESOLUÇÃO DO PROBLEMA		✓		PARAR DE MATAR OS ANIMAIS
SAUDAÇÃO INICIAL		✓		BOA TARDE PROFESSORA
ASSINATURA	✓			
IDENTIFICAÇÃO DO EMISOR	✓			

Fonte: Material de análise da pesquisadora - Ficha de Autorregulação parte 2/2015.

No exercício da ficha, somente com a frequente cobrança da docente, Peter envolveu-se e foi autorregulando item por item. Observando as fichas, vimos que o aluno deu-se conta de que não tinha em seu texto inicial: o cabeçalho, o argumento, a sugestão e a saudação final. Os demais elementos, segundo avaliação dele, estavam presentes em seu texto e/ ou necessitavam de algum ajuste. Interessante destacar aqui que Peter colocava-se como avaliador de sua própria produção, estabelecendo contrapontos entre conhecimentos espontâneos e científicos somente nos momentos de socialização do processo com o grande grupo. Então, quando todos já haviam regulado a sua primeira produção e a professora lançava a proposta de socialização, Peter voltava-se para o seu texto e a sua ficha.

Peter: *profe, tem que fazer a opinião agora?*

Profe: *é.*

⁸⁰ Cabeçalho: “Estação 28 de outubro de 2015”.

Saudação Inicial: “Presada Secretária do Meio Ambiente”.

Descrição ou relato do problema: “Eu protesto que estão matando animais em risco de extinção”.

Opinião: “parar de matar os animais.”

Peter: *é que tem que parar de matar animais em extinção.*

(...)

Peter: *profe, o que que é pra fazer?*

Profe: *olha a tua carta pra ve se tem argumento.*

Peter: *o que que é argumento?*

Profe: *é dizer o porquê da tua opinião. ((profe lê a primeira produção do(a) aluno(a) e questiona)) “Eu protesto que matem animais em extinção”, por quê? Tu tem o por quê?*

Peter: *não.*

Profe: *não tem. Então, escreve aqui ó.*

Peter: *((aluno escreve na ficha)) “porque existe animais quase extintos”.*

Peter, logo, localizou a opinião na primeira produção, perguntou para a docente se era aquilo a fazer e assinalou na sua ficha. No caso do argumento, a situação foi diferente, pois ele demonstrou não dominar o conceito e questionou a professora, que, por sua vez, agenciou a atividade em nível cognitivo, expondo conhecimentos e direcionando o olhar da criança para o que tinha de escrever sobre aquele elemento estruturante do gênero. Fica evidente que as verbalizações da docente seguem a tríade pergunta-responde-avalia, alheias ao jogo dialógico da argumentação.

Já em 2016 e 2017, Peter apresentou um envolvimento maior em relação às situações propostas durante todo o desenvolvimento das SD. Isso nos fez pensar: qual foi a fonte de motivação e de necessidades afetivas de que estava se alimentando Peter, naquelas ocasiões? Sim, porque alguma coisa no movimento de instrução e autoinstrução, no agenciamento didático, devia estar sendo captado de maneira diferenciada por ele, que, diferentemente do ano anterior, mostrava-se um aluno atuante e interessado em aprender. Uma possibilidade é compreender que Peter apercebe-se em um processo de aprendizagem e passa a experimentar-se nisso, atribuindo sentidos, testando compreensões, debatendo posições, relacionando-se afetivamente de forma diferente com as situações pedagógicas.

Tal mudança também fica evidente na forma de Peter agir com colegas e com a professora, na realização das tarefas no tempo que destina às verbalizações de seus pensamentos e aos registros escritos. Peter, para além de produzir enlances reais-imediatos com os conceitos em investigação - “*não, porque argumento é o porquê, o porquê que ficou melhor.*” (Q 20-SI 5, L 28) -, como na situação em que associa o argumento a uma justificativa para trocar o telhado da escola, realiza enlances lógico-verbais - “*não é, argumento é o que defende a opinião.*” (Q 20-SI 5, L 37) -, heterorregulando a elaboração em pauta durante a interação e

defendendo o seu ponto de vista, o de que não havia um argumento naquela sentença, porque não havia defesa da opinião.

Em 2017, agenciou as suas próprias intervenções, problematizando-as, contrapondo-as às dos colegas, estabelecendo relações epistêmicas (metaconceituais) acerca dos objetos de conhecimento em investigação, como podemos ver no Q 22-SI 7: **Peter**: *ah, ele tá reforçando ainda mais a opinião dele que tem que investigar mais a organizada (L 86)*. **Profe**: *então, você tá concordando com o Jack que disse que ele faz um reforço da (L 87)*. **Peter**: *mas não com a Melody. (L 88)*. **Profe**: *e tá concordando com a Melody quando ela diz que ele faz um resumo das ideias. (L 89)*. **Peter**: *ele não tá reforçando? (L 90)*. **Melody**: *ENTÃO! Ele já não falou isso no texto? Agora, ele só tá reforçando a ideia dele! (L 91)*. **Peter**: *então, mas não resumindo, MELODY! (L 92)*. **Melody**: *ELE JÁ FALO, PETER! (L 93)*. **Peter**: *mas o quê? Ele não tá RESUMINDO! (L 94)*. **Melody**: *ele já FALO aquilo no texto. (L 95)*. **Peter**: *tu falo que era resumi e não tá... não é um resumo! Não é um resumo isso! (L 96)*. **Peter**: *o resumo é uma forma de texto, né? Então, se isso aqui já é um texto, vai te dois textos dentro de um? Porque resumo é uma forma de texto, não é uma complementação de uma opinião resumida. É um outro texto, então, dois textos dentro de um?” (L 98)*.

Para melhor ilustrar a inter-relação entre características encontradas no jogo dialógico da argumentação a que vimos discorrendo, selecionamos um excerto do Q 22-SI 7 e elaboramos uma tabela que qualifica a interação de que Peter participa.

Tabela 7 – Características encontradas no jogo dialógico da argumentação

CÓDIGO IDENTIFICADOR	AÇÕES ARGUMENTATIVAS e OPERADORES ARGUMENTATIVOS	MARCAS SUPRA-SEGMENTAIS
Q 22-SI 7, L 86	Asserção com argumento	
Q 22-SI 7, L 88	Contraposição - mas	
Q 22-SI 7, L 90	Reforça sua asserção	
Q 22-SI 7, L 91	Reforça sua asserção com argumento – então	Intensifica sua asserção com mudança na entonação do vocábulo “ENTÃO”.
Q 22-SI 7, L 92	Contraposição à asserção da colega – então, mas	Intensifica sua asserção com mudança na entonação ao referir-se à colega “MELODY”.
Q 22-SI 7, L 93	Reforça sua asserção.	Intensifica seu posicionamento tonificando sua fala.
Q 22-SI 7, L 94	Contraposição à asserção da colega com argumento - mas	Enfatiza seu argumento com mudança no tom de voz: “RESUMINDO”.
Q 22-SI 7, L 95	Contraposição à asserção da colega com argumento.	Enfatiza seu argumento com mudança no tom de voz: “FALO”.
Q 22-SI 7, L 96	Contraposição à asserção da colega com argumento.	Faz momento de pausa, possibilitando à colega momento a

		mais para refletir sobre o que estava em debate.
Q 22-SI 7, L 98	Reforça seu posicionamento com argumento – então, porque	Insere no argumento marcas prosódicas de indagações, possibilitando à colega momentos de reflexão.

Fonte: Sistematização da pesquisadora com base no Q 22-SI 7

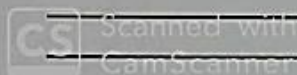
Nesse excerto, em específico através das marcas supra-segmentais e elementos da argumentação, é possível constatar, mais uma vez, junto às ações de pensamento a influência do meio nas elaborações de Peter. O que se pode concluir, diante disso e mediante outras situações aqui transcritas, é que a argumentação como agenciadora do sistema didático presentifica-se como um instrumento tanto externo como interno ao sujeito, movimentando o processo de instrução e autoinstrução e mostrando-se fundamental aos atos de pensar, ensinar e aprender, ou seja, ao estabelecimento de relações afetivo-cognitivas e à construção de sentidos. Enfim, compreendemos que, dessa forma, aprende-se mais do que conteúdo, mas um modo de pensar, o que ratifica Vigotski (2007) quando assevera que, para compreendermos a fala de outrem, precisamos entender para além das palavras, temos de compreender o seu pensamento e conhecer a sua motivação.

Nas produções escritas, tanto na de 2016 como na de 2017, respeitadas as suas devidas complexificações, Peter articulou operações sumamente complexas de construção arbitrária do tecido semântico, agindo de modo mais intelectual e consciente com os conceitos (Imagem 43 e 44).

Imagem 43 – Registro Individual (RI) Produção escrita - Ponto de Vista aluno Peter

1. A partir das leituras, das entrevistas, da produção do Debate Regrado sobre as Olimpíadas 2016 e, com base, nos conhecimentos construídos ao longo das nossas aulas, redija a seguir um texto que apresente o seu PUNTO DE VISTA sobre o tema: "O Brasil obteve vantagens ou desvantagens ao sediar as Olimpíadas?"

Nas Olimpíadas teve vantagens e desvantagens. Foi vantagem como atraindo bastante turistas, além do Brasil em destaque. Brasileiros puderam ir às Olimpíadas de perto e eles não ficaram calados das vantagens. Desvantagem, o Brasil gastou muito dinheiro em torno de 32 bilhões e teve + obras + infraestrutura entre outras coisas. Concluindo foi mais vantagem.



Scanned with
CamScanner

Fonte: Material de análise da pesquisadora - 2016.

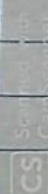
Imagem 44 – Registro Individual Produção Final (RI PF) – Artigo de Opinião aluno Peter

DATA 08/12/17 TODOS NÓS SOMOS CORUPTOS

Eu acho que a corrupção pode ser qualquer coisa que prejudica alguém, por exemplo: suborno, desvio de verbas, compra de votos entre outras.

Normalmente todos são prejudicados o fideiussor e a vítima. "Perato" Samir Ribeiro a corrupção pode ser dividida em dois grandes eixos: A cultural e a organizada. A corrupção cultural não é tão grave e vem até como: favorecimento, suborno... Já a organizada é bem estruturada com mais pessoas e envolvendo + coisas.

Concluindo só que a corrupção pode ser cultural ou organizada e acontece em todos os níveis não só na política.



Fonte: Material de análise da pesquisadora - Produção final artigo de opinião/2017.

Analisar as produções escritas, conforme Vigotski (2009, p.320-231), ajuda-nos a perceber como a criança opera voluntariamente com as suas próprias habilidades, especificamente, quando “suas habilidades se transferem do plano inconsciente e automático para o plano arbitrário, intencional e consciente.” Para tanto, olhando o artigo de opinião de Peter (Imagem 44), por exemplo, podemos constatar o que ele foi capaz de realizar sozinho e de que conceitos apropriou-se no decorrer de três anos de trabalho.

Peter redigiu com propriedade o seu ponto de vista sobre a corrupção, utilizando argumentos consistentes, demonstrando ter apreendido o que é emitir uma opinião e argumentá-la, formando um ponto de vista, mostrando coerência entre as suas verbalizações em momento de sistematização com o grande grupo e o registro no bloco das aprendizagens - *“Profe: o que que é um artigo de opinião? Pra que que ele serve? Em um artigo de opinião, a gente dá a nossa... Alguns alunos: opinião. Profe: só a opinião? Peter: e defende ela. Profe: e defende a opinião. Peter: formando um ponto de vista, com argumento.”* – e com os seus registros individuais no mapa das descobertas - *“para defender sua opinião precisa de argumento, ele pode ser formado por exemplo, fato, notícia e reportagem precisa de uma conclusão, o nome de autor, parágrafo e pontuação e uma tese. Existem palavras que ligam os dados escrevemos, por exemplo, porque – como – quando etc”*.

No desenvolvimento de Peter, vimos claramente a transição de processos motivados e condicionados pela situação interativa à linguagem escrita. Para produção textual, ele mesmo recriou a situação e representou-a no pensamento, no caso, elaborando pontos de vista acerca de determinado assunto e defendendo-os com perspicácia. Detectamos que Peter ascende não apenas conceitualmente, mas desenvolve capacidades e habilidades que contribuem para a constituição de seu perfil como estudante, sujeito capaz de interagir em nível metacognitivo e metaconceitual, bem como refletir e posicionar-se criticamente frente às diferentes situações que lhe acometem. Segundo Vigotski:

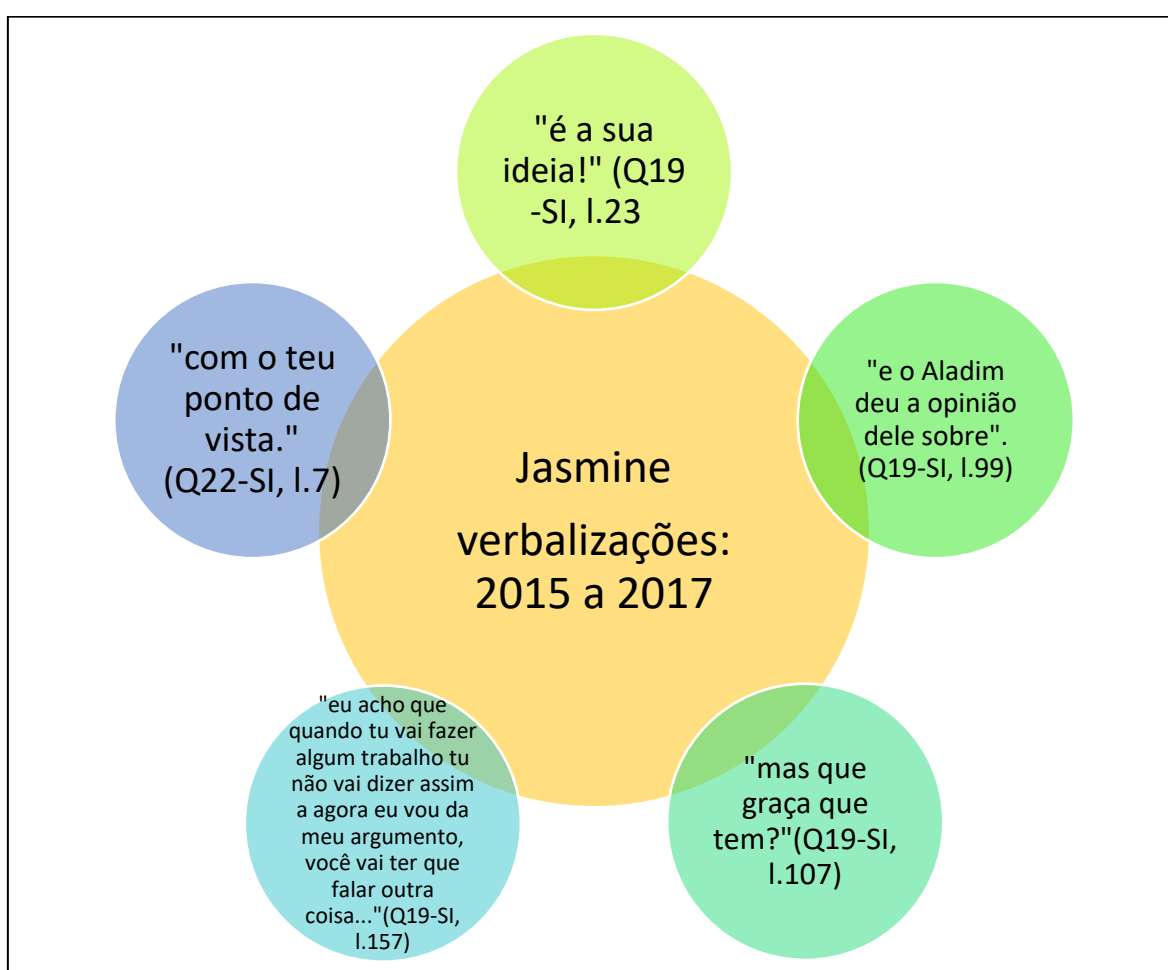
O meio exerce influência sobre o desenvolvimento da criança de forma distinta, em idades diferentes, porque a própria criança se modifica, assim como se altera sua relação com a situação. Como já dissemos, o meio exerce influência pela vivência da criança, ou seja, dependendo de como ela elaborou internamente sua relação com determinado momento ou situação. O meio define o desenvolvimento da criança dependendo do grau de sentido que ela atribui a ele. (VIGOTSKI, 2018, p. 83)

As relações estabelecidas por Peter com as situações vivenciadas no decorrer dos três anos de trabalho foram distintas, bem como o próprio Peter modificou-se no percurso. A manutenção de situações que implicaram formas complexas de pensamento ao longo de 2015,

2016 e 2017 produziu um meio que permitiu vivências diferentes e, como observamos, a produção de sentidos distintos. Nessas situações, esteve a argumentação presente no agenciamento didático, o que, certamente, interferiu nas vivências e relações afetivas estabelecidas por Peter.

Nesse ponto, convidamos o(a) leitor(a) a olhar para algumas das interações verbais, acerca dos objetos de conhecimento selecionados (opinião, ponto de vista e argumento), produzidas por Jasmine, estudante cujo perfil difere substancialmente de Peter.

Imagem 45– Sistematização dos conhecimentos da aluna Jasmine



Fonte: Síntese produzida pela pesquisadora com base nos conhecimentos que Jasmine expôs em diferentes momentos de socialização - extraídos das sequências interativas 2015 a 2017.

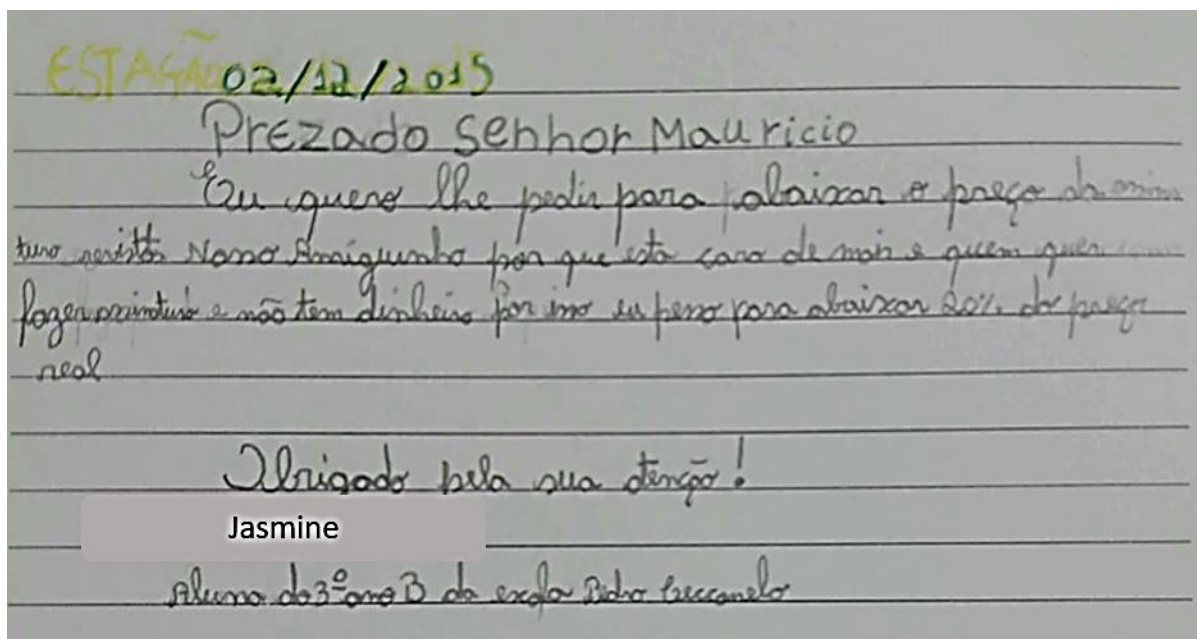
Observando as verbalizações de Jasmine e tomando como base as sequências interativas transcritas até o momento, podemos destacar que ela era uma aluna que mantinha para si as relações de sentido que estabelecia e que fazia poucas interferências nas discussões em aula, mesmo assim pontuais e coerentes com as negociações que estavam em movimento. Quando

exclamou “*é a sua ideia!*” (Q19 – SI 4, L 23), produziu uma asserção acerca do vocábulo *opinião*, promovendo relações de sentido a partir da situação interativa. Na oportunidade, a professora recompôs a fala do aluno Peter e lançou o seguinte questionamento: “*cada um tem sua opinião. Tá, mas o que é uma opinião?*”, solicitando explicação, sendo que Peter reelaborou o seu pensamento - “*um argumento*” -, ao que Jack replicou - “*é que cada um dê sua ideia para que melhore aquilo lá ou que*”- e Ariel complementou: “*cada um dá sua ideia*”. Diante disso, a professora lançou um comentário: “*perai que vocês disseram duas coisas diferentes.*” E Ícaro interpôs-se à docente afirmando: “*tem argumento diferente*”. A professora problematizou mais uma vez: “*calma lá. Tem num debate, opiniões diferentes e argumento. Agora, me ajudem! O que que é uma opinião?*” Tal questionamento gerou contrapontos: “*falar*”, disse Aladim; “*opinião é sobre o que tá pensando*”, disse Ícaro. E a professora questionou o grupo: “*é o que uma pessoa pensa?*”; e Jasmine disse: “*é a sua ideia!*”, demonstrando-se envolvida na situação interativa, mesmo que com frequências menores de participação verbal.

No Q 22 – SI 7, quando em discussão o elemento *conclusão*, Jasmine disse: “*com o seu ponto de vista*” (L 7), referindo-se a um modo sobre como terminar um texto de *opinião*. A professora problematizou: aqui posso usar “*diferentes tipos de argumentos*”, né? E aí, para terminar o texto, o que eu coloco? O que que se põe no final do texto? Pensam...” E seus colegas dizem: “**Peter**: pode botar um exemplo. **Melody**: termina como um artigo de *opinião*. **Peter**: pode dar um exemplo também!” A professora solicitou explicação: “**Profe**: como assim, como um artigo de *opinião*? **Melody**: tipo assim no último texto que a gente”; e Jasmine interpôs à colega dizendo: “*com o seu ponto de vista*”, mostrando novamente estar atenta às negociações de significado em movimento, estabelecendo reflexões epistêmicas acerca do conceito.

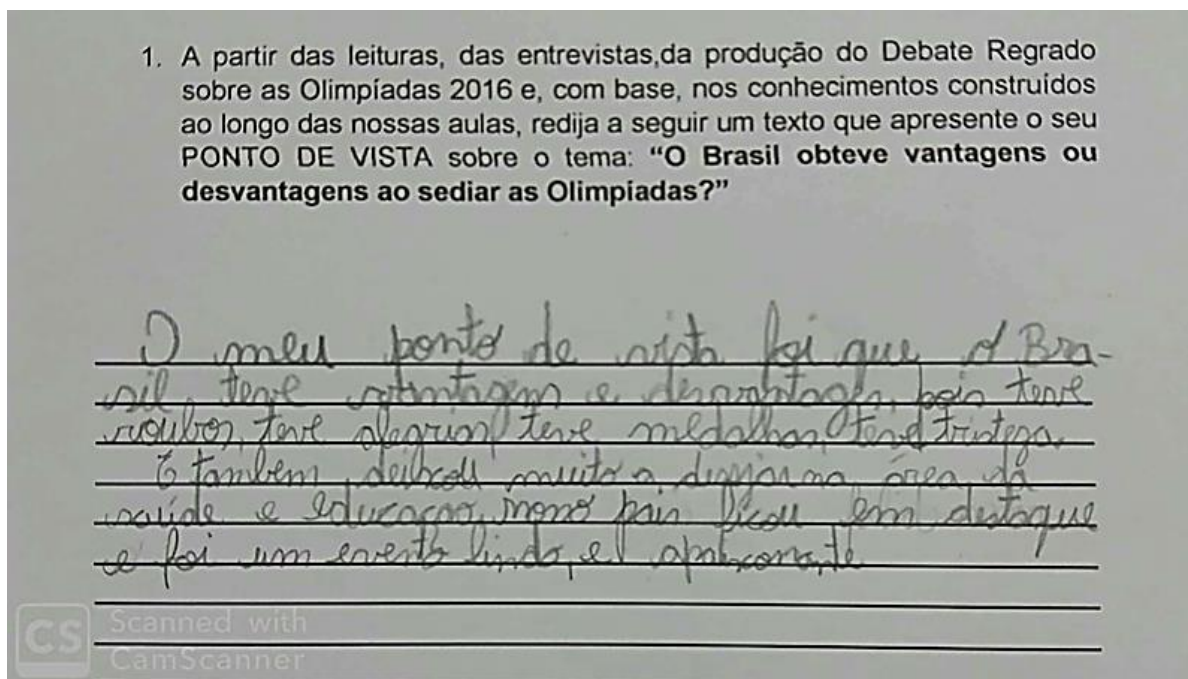
Jasmine demonstrou seriedade e dedicação em todas as tarefas. Isso também se depreende de seus registros escritos, os quais ilustram os conceitos de que se apropriou durante o percurso da pesquisa (Imagem 46, 47 e 48).

Imagem 46 – Registro Individual Produção Final (RI PF) da Carta de Reclamação da aluna Jasmine



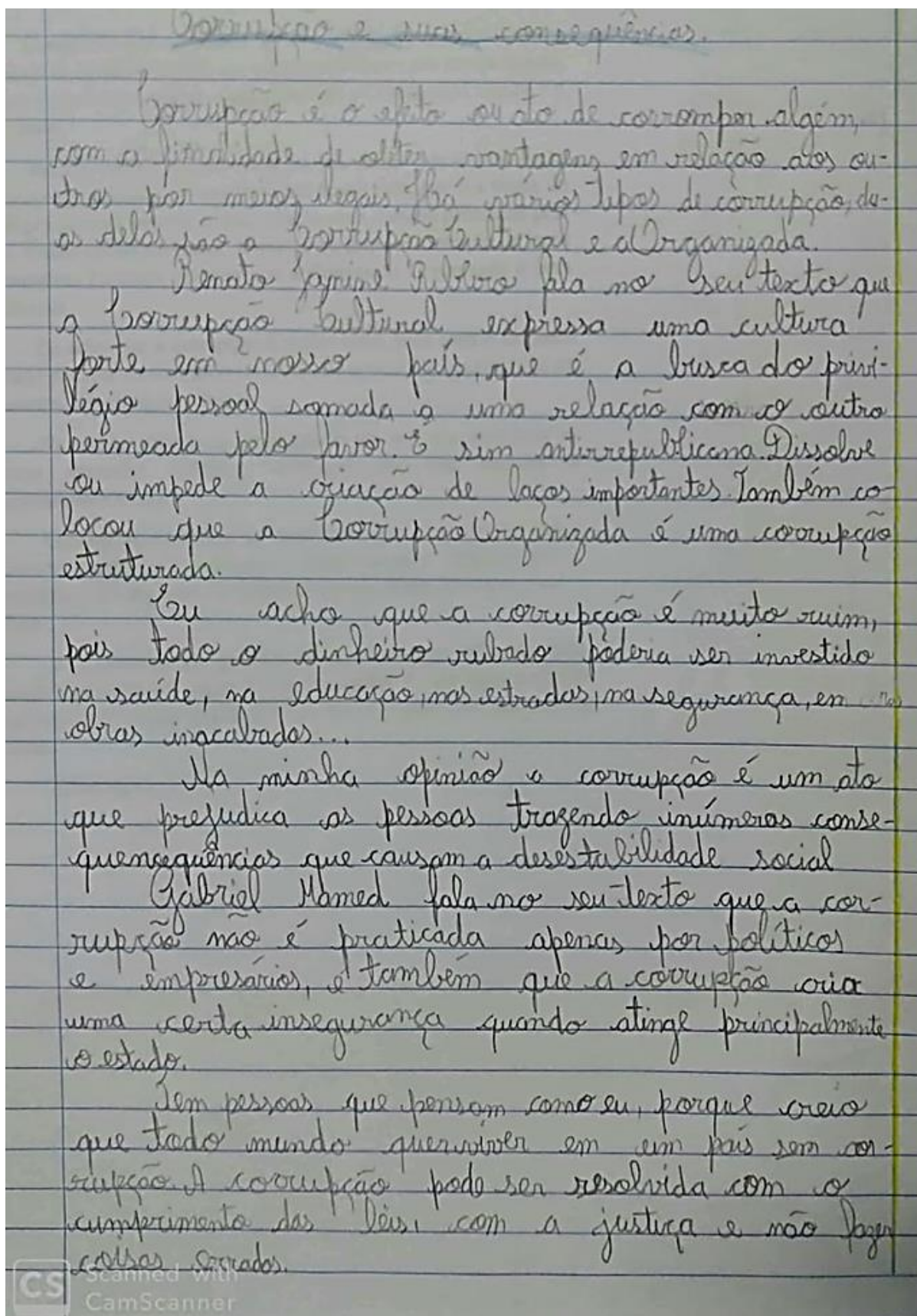
Fonte: Material de análise da pesquisadora - 2015.

Imagem 47 – Registro Individual (RI) Produção escrita – Ponto de Vista da aluna Jasmine



Fonte: Material de análise da pesquisadora – 2016.

Imagem 48 – Registro Individual Produção Final (RI PF) – Artigo de Opinião da aluna Jasmine



Fonte: Material de análise da pesquisadora - Produção final artigo de opinião /2017.

Ao comparar entre si as produções da aluna, podemos perceber que ela amplia consideravelmente as suas elaborações, usa os conceitos com propriedade, conforme amplia-se o nível de complexidade e de exigência dos gêneros estudados. Em 2015, a sua opinião e o argumento, apesar de serem elaborações simples, eram adequados ao contexto sociocomunicativo posto para aquele momento: *“Eu quero lhe pedir para abaixar o preço da assinatura revista Nosso Amiguinho por que está caro de mais e quem quer fazer assinatura e não tem dinheiro...”*. Jasmine fez uso dos conceitos estudados, promovendo enlaces reais-imediatos.

Já em 2016, Jasmine conseguiu posicionar-se diante de um assunto, apontando prós e contras, usando expressões específicas para introduzir o seu ponto de vista: *“O meu ponto de vista foi que o Brasil teve vantagem e desvantagens, pois teve roubos, teve alegrias, teve medalhas, teve tristeza. E também deixou muito a desejar na área da saúde e educação, nosso país ficou em destaque e foi um evento lindo e apaixonante”*. Os seus enlaces, além de reais-imediatos, ascendem para lógico-verbais, afirmamos isso, também, uma vez que, em seu mapa das descobertas, registrou: *“ponto de vista é a opinião que é defendida pelo argumento”*.

No ano de 2017, na composição do artigo de opinião, Jasmine realizou muitos outros enlaces conceituais. Através de sua escrita, podemos inferir que a aluna apreendeu, para além do conceito de opinião e ponto de vista, a função da argumentação para defesa de uma tese. Jasmine, em seu texto, apresentou o assunto corrupção com definições baseadas em textos que estudamos durante a SD, posicionou-se e defendeu tal asserção através do uso de argumentos consistentes: *“Eu acho que a corrupção é muito ruim, pois todo o dinheiro rubado poderia ser investido na saúde, na educação, nas estradas, na segurança, em obras inacabadas... Na minha opinião a corrupção é um ato que prejudica as pessoas trazendo inúmeras consequencequências que causam a desestabilidade social. Gabriel Mamed fala no seu texto que a corrupção não é praticada apenas por políticos e empresários, e também que a corrupção cria uma certa insegurança quando atinge principalmente o estado. Tem pessoas que pensam como eu, porque acredito que todo mundo quer viver em um país sem corrupçã...”*

No excerto do texto de Jasmine, identificamos vários objetos de conhecimentos investigados durante as SDs, como opinião, argumento, contra-argumento, argumento de autoridade com menção ao autor, ponto de vista, expressões que introduzem a opinião, também explicitados por ela em seu mapa das descobertas.

“falam sobre um assunto, cada um tem sua opinião e analisam se concordam ou não.”
06/10/2016

“Ponto de vista é achar um ponto de vista para ver as coisas” 03/11/2016

“Ponto de vista é a opinião que é defendida pelo argumento”. 11/11/2016
“Conhecimento é o que a pessoa sabe sobre o assunto, amplo é mais sobre o assunto – restrito é menos sobre o assunto” 24/11/2016
“Quanto mais argumentos mais aprofundados e convincente será o ponto de vista”. 24/11/2016
“o artigo de opinião é formado por argumentos diferentes. Nele pode ter exemplos, conhecimentos científicos e pessoais, causa e consequência. 02/10/2017”
“o artigo de opinião tem palavras chave de expressões e com elas deixamos os parágrafos mais compreensíveis. 06/10/2019”

Com base nas observações acerca das elaborações conceituais de Peter e Jasmine e em nosso referencial teórico, é possível destacar que a instrução e a autoinstrução (atividades-guia), agenciadas pela argumentação, podem (ou não) desencadear processos internos de desenvolvimento, como a elaboração conceitual. Considere-se nisso que a ZDI tem, para a dinâmica do desenvolvimento, mais importância que o nível de desenvolvimento atual/real, uma vez que aquela refere-se à possibilidades de apropriação de quaisquer conceitos, conforme Smolka (2000), a possibilidades de tornar próprio, atribuir pertença, tornar pertinente, no adequar, no transformar...

Como defendem Gomes *et al* (2017, p.117), “é por meio da atividade-guia construída pelos participantes da sala de aula que nos constituímos sujeitos aprendizes” e, mediante ela, apresentar aos(às) alunos(as) desafios face ao que já sabem. Esse circular produtivo pode ser observado no desenvolvimento das SD ao longo dos três anos, já que se faz a exploração de objetos de conhecimento específicos, abordados a cada ano em níveis de complexidade diferentes. Com isso, os(as) discentes foram sendo desafiados a debater os objetos de conhecimento, utilizando a argumentação, também como instrumento para agenciamento da sua própria aprendizagem.

5.3.2 “Calma, calma, agora, o Peter vai argumentar por que ele é contra”⁸¹: as intervenções docentes frente às elaborações conceituais das crianças

Por tratar-se de uma investigação-ação e por situar-se no campo da didática, faz-se necessária uma atenção maior às ações discursivas da professora ao longo dos três anos, sobre como ocorreu o agenciamento didático e, mais especificamente, como podem ser caracterizadas as intervenções docentes na inter-relação entre professora-aluno(a) e conhecimento.

⁸¹ Professora (Q 22-SI 7, l. 97)

Para tanto, elegemos, entre as sequências interativas transcritas em seções anteriores, três para análise contrastiva, sendo uma de cada ano de imersão em campo: Q17 – SI 2, 2015, que ilustra momentos de socialização da turma sobre a atividade de autorregulação da primeira produção do gênero textual Carta de Reclamação; Q19 - SI 4, 2016, que transcreve também um momento de socialização do grande grupo, todavia acerca das apreensões feitas do gênero Debate Regrado; e Q22 - SI 7, 2017, que apresenta um momento de socialização da turma sobre a análise desenvolvida dos elementos que compõem o gênero textual Artigo de Opinião.

Para categorização e análise dos turnos de fala da docente, construímos a seguinte ficha, exposta na imagem 49.

Imagem 49 – Ficha de categorização dos turnos de fala da docente

Formas de intervenção da Professora		Quantidade de intervenções
QUADRO SI –		
Comando da atividade		
Comando de revisão		
Direcionamento do que deve ser falado		
Retomada de ideias dos alunos + Complemento		
Confirmação da exposição da criança + complemento		
Confirmação da exposição da criança		
Exposição de conhecimentos	Com proposição reflexiva	
	Sem proposição reflexiva	
Explicação + solicitação de complementação da criança		
Repetição da fala da criança		
Expressão de que está atenta ao que a criança está falando		
Leitura de excertos de textos, exercícios...		
Questionamentos solicitando e ou gerando	Dúvidas	
	Explicação	
	Confirmação	
	Resposta	
	Avaliação	
Total de turnos da Sequência Interativa:	Total de turnos da Professora:	
	Total de turnos dos alunos:	

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Essa categorização foi elaborada tendo como base as três sequências interativas já mencionadas, as quais envolviam a mesma professora, o mesmo grupo de alunos e uma situação didática de idêntica natureza, focalizada na socialização de conhecimentos acerca dos gêneros

em investigação, envolvendo o grande grupo e tendo como objetivo o registro das elaborações no Mural das Aprendizagens.

Vimos anteriormente, na análise das SI, no movimento do sistema didático, diante das possibilidades de desenvolvimento propostas pela docente, que as crianças ascendiam do nível cognitivo de interação para o nível metacognitivo e metaconceitual, quando expostas a uma situação problematizadora acerca dos objetos de conhecimento em pauta, ou seja, quando a argumentação transforma-se em mecanismo de instrução e autoinstrução. Referimo-nos que a situação está no nível cognitivo quando a interação entre os envolvidos circundava em torno da exposição de conhecimentos, em que perguntas eram feitas e respostas eram dadas e confirmadas sem a proposição reflexiva, sem a dúvida, sem elaboração de hipóteses e contrapontos. E que avança para o nível metacognitivo e metaconceitual quando exigido dos interactantes e/ ou sendo-lhes proporcionada a discussão sobre os conhecimentos expostos, em que o objeto de conhecimento em pauta ganhava novas generalizações, era problematizado, passava de um interlocutor a outro com asserções, argumentos, contrapontos, conclusões, de forma coerente, fazendo progredir a reflexão, individualmente e coletivamente, assim como a interpretação e a definição do objeto em estudo.

Nesse contexto, comparando tais níveis de interação das crianças com as ações interventivas da docente, identificamos intrínseca relação, como se pode compreender a partir dos dados a seguir.

Imagem 50 – Ficha de categorização dos turnos de fala da docente Q17 - SI 2

Formas de intervenção da Professora		Quantidade de intervenções
QUADRO SI – 2 (2015)		
Comando da atividade		3
Comando de revisão		4
Direcionamento do que deve ser falado		-
Retomada de ideias dos alunos + Complemento		-
Confirmação da exposição da criança + complemento		1
Confirmação da exposição da criança		2
Exposição de conhecimentos	Com proposição reflexiva	-
	Sem proposição reflexiva	3
Explicação + solicitação de complementação da criança		-
Repetição da fala da criança		-
Expressão de que está atenta ao que a criança está falando		-
Leitura de excertos de textos, exercícios...		-
Questionamentos solicitando e ou gerando	Dúvidas	-
	Explicação	3
	Confirmação	1
	Resposta	9
	Avaliação	5
Total de turnos da Sequência Interativa: 57	Total de turnos da Professora: 31	
	Total de turnos dos alunos: 26	

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Imagem 51 – Ficha de categorização dos turnos de fala da docente Q 19 – SI 4

Formas de intervenção da Professora		Quantidade de intervenções
QUADRO SI – 4 (2016)		
Comando da atividade		-
Comando de revisão		1
Direcionamento do que deve ser falado		1
Retomada de ideias dos alunos + Complemento		4
Confirmação da exposição da criança + complemento		-
Confirmação da exposição da criança		1
Exposição de conhecimentos	Com proposição reflexiva	9
	Sem proposição reflexiva	-
Explicação + solicitação de complementação da criança		-
Repetição da fala da criança		6
Expressão de que está atenta ao que a criança está falando		3
Leitura de excertos de textos, exercícios...		-
Questionamentos solicitando e ou gerando	Dúvidas	18
	Explicação	16
	Confirmação	2
	Resposta	4
	Avaliação	4
Total de turnos da Sequência Interativa: 193	Total de turnos da Professora: 69	
	Total de turnos dos alunos: 124	

Fonte: Elaboração da pesquisadora.

Imagem 52 – Ficha de categorização dos turnos de fala da docente – Q 22- SI 7

Formas de intervenção da Professora		Quantidade de intervenções
QUADRO SI – 7 (2017)		
Comando da atividade		1
Comando de revisão		5
Direcionamento do que deve ser falado		-
Retomada de ideias dos alunos + Complemento		-
Confirmação da exposição da criança + complemento		1
Confirmação da exposição da criança		-
Exposição de conhecimentos	Com proposição reflexiva	3
	Sem proposição reflexiva	-
Explicação + solicitação de complementação da criança		-
Repetição da fala da criança		1
Expressão de que está atenta ao que a criança está falando		1
Leitura de excertos de textos, exercícios...		-
Questionamentos solicitando e ou gerando	Dúvidas	9
	Explicação	11
	Confirmação	3
	Resposta	1
	Avaliação	8
Total de turnos da Sequência Interativa: 129	Total de turnos da Professora: 44	
	Total de turnos dos alunos: 85	

Fonte: Dados tabelados pela pesquisadora conforme material de análise.

Com relação às ações discursivas, contrastando as fichas de categorização, vimos que a docente, de forma progressiva, foi assumindo o seu papel de interlocutora exigente, não se dando por satisfeita com o que as crianças externalizavam de imediato, dando voz a elas, tempo e espaço à interação, gerando dúvidas sobre o dito, solicitando explicações, avaliação, e até propondo reflexões quando fazia a exposição de algum conhecimento.

No Q17 – SI 2, 2015, de um total de 57 turnos de interação, 31 foram assumidos pela professora e 26 pelos(as) alunos(as), sendo que os movimentos da docente centraram-se em: expor conhecimento (3), retomar e/ ou confirmar exposição da criança com complementação (4), dar comando de revisão e de tarefa (7), perguntar solicitando explicação (3), confirmação (1), resposta (9) e avaliação (5). Já em 2016, no Q19 – SI 4, o tempo e o espaço dedicados à interação arampara 193 turnos de fala, sendo 69 assumidos pela professora e 124 pelas crianças. Dos 69 turnos, 38 classificam-se como questionamentos: 18 gerando dúvida, 16 solicitando explicação, 4 solicitando respostas, dois solicitando confirmações e quatro solicitando avaliações.

Outro aspecto que se ampliou foram os momentos de exposição de conhecimento; além de expor algo sobre o conteúdo em foco, a docente lançava um comentário reflexivo, como, por exemplo: “*Profe: ohh, vamos ir anotando((mural)), o Ícaro tá dizendo que é acrescentar mais*

uma informação, informações eu ia dizer por que não pode ser só uma, pode ser mais que uma, né? Acrescentar mais uma informação sobre...” (Q19 – SI 4, L 30). A docente faz isso ora lançando perguntas de confirmação ora deixando espaço para alunos complementarem.

Em 2017, Q 22 – SI 7, temos um total de 129 turnos, sendo 44 assumidos pela docente e 85 pelas crianças. Dos 44, 32 localizam-se na categoria proposição de questionamentos: gerando dúvida (9), solicitando explicações (11), confirmação (3), resposta (1), avaliação (8). As exposições de conhecimento também mantiveram-se na esfera da proposição de reflexão sobre o que está em investigação.

Destarte, temos de considerar, antes de delinear algumas considerações sobre os dados, todo o processo de investigação-ação agenciado pela docente no período de três anos, as autorregulações da prática pedagógica a cada SD desenvolvida, as leituras, as sessões de orientação, a inter-relação de conhecimentos proporcionada pelo Gepalfa. Enfim, há que se considerar o olhar reflexivo sobre o vivido, caracterizando-se como a regulação da autorregulação, percurso extremamente complexo, não só por constituir-se em uma análise da própria prática, mas por envolver o processo de elaboração conceitual dos(as) participantes deste estudo no movimento do sistema didático.

Diante disso, é válido considerarmos que, para além do planejamento, de estratégias e consignas eficazes, que possibilitem ao(a) aluno(a) ascender conceitualmente, o agenciamento desses elementos é indispensável. Contrastando as intervenções docentes com as exposições das crianças, vimos que o ato de pensar sobre um objeto de conhecimento, bem como a sua apropriação procedeu, com maior fecundidade, através da proposição de atividades-guia, agenciadas pelas argumentação, isto é, de asserções que se diferenciam de outras, que possuem um posicionamento, mesmo que implícito, um expressar de pontos e contrapontos, pelas comparações, pela busca de razões e/ ou argumentos para defini-lo, pelas generalizações de significado, pelas inter-relações dentro de um sistema de conceitos.

A organização discursiva da docente, especificamente, que se enquadra na categorização de questionamentos gerando dúvida, explicação e/ ou avaliação, mostra-se como fundamental para a instituição do jogo dialógico/da argumentação em sala de aula, isto é, para manter o movimento da problematização dos objetos de conhecimento.

A dimensão da argumentação como agenciador didático é identificada quando a professora munida de suas capacidades argumentativas inter-relaciona os elementos do sistema didático, estabelecendo unidades de sentido entre o trabalho prescrito (conteúdos, objetivo, tarefas, instrumentos, estratégias, dinâmicas), o trabalho representado (suas perspectiva teóricas, metodologia de trabalhos, crenças, valores) e o trabalho real (a gestão da aula, o que

realmente efetiva-se no movimento das situações de ensino e aprendizagem) (BRONCKART, 2006). Por meio de perguntas, a docente mobiliza, na interação, atividades de reflexão em níveis metacognitivos e metaconceituais e:

- a) **estimula os(as) alunos(as) a explicar o que disseram:** “como assim um artigo de opinião?” (Q 22-SI 7, L 5);
- b) **põe em dúvida a asserção dos(as) alunos(as) para a turma também pensar sobre o dito:** “A Melody já levantou possibilidades de como terminar o texto. A Melody disse que, no final, ele faz um resuminho de tudo o que ele falou. Será que faz um resumo de tudo o que ele falou?” (Q 22-SI 7, L 13);
- c) **estimula a criança a posicionar-se e defender seu ponto de vista:** “por que tua acha que é um fato, Peter?” (Q 22-SI 7, L 68) “calma, calma, agora, o Peter vai argumentar porque ele é contra” (Q 22-SI 7, L 97);
- d) **gera contrapontos entre o posicionamento dos interactantes, colocando um deles na posição de oponente:** “vocês concordam ou não com o que o Peter está dizendo?” (Q 19-SI 4, L 78) “então, você está concordando com o Peter?” (Q 22-SI 7, L 109);
- e) **leva a criança e, por vezes, a turma a pensar mais de uma vez sobre o que está falando:** “muito bem, agora, tenta explicar pra profe, você deu... o Ícaro, turma, deu uma opinião do Datashow?” (Q 22-SI 7, L 29);
- f) **instiga o(a) aluno(a) a perceber como chegou àquela conclusão:** “oh Ícaro, olha só que legal! E que estratégia você usou para lembrar?” (Q 19-SI 4, L 186);
- g) **propõe a regulação das próprias produções – movimentos de autorregulação e heterorregulação:** “será que nós conseguimos elaborar pontos de vistas no nosso debate regrado?” (Q 21-SI 6, L 23);
- h) **realiza reflexões acerca do conteúdo debatido utilizando situações arbitrárias:** “tá, então, vamos colocar aqui: é o que a pessoa acha sobre o assunto. Agora, eu quero fazer outra pergunta, se eu dizer assim oh, tem que ver se o que eu falar sobre o assunto, no caso o Datashow, é uma opinião ou não? – No Datashow, dá para passar filmes.” (Q 19-SI 4, L 38); “como que estaria escrito se fosse um fato” (Q 22-SI 7, L 60);
- i) **proporciona aos estudantes que argumentem e contra-argumentem posicionamentos:** “não, você não fez essa pergunta pra mim. Ele me disse: profe, então, eu estou certo? ... Melody, responde pra ele... você ouviu o argumento dela?” (Q 22-SI 7, L 116).

Com o exposto, pretendemos postular que a argumentação como agenciadora implica no movimento do sistema didático e isso incide sobre a gestão da aula, das situações que lhe ocorrem e de seu percurso no estabelecimento de consonância entre o trabalho real

desenvolvido pela docente e o prescrito e o representado, ou seja, na semântica do agir docente, discente e do processo pedagógico.

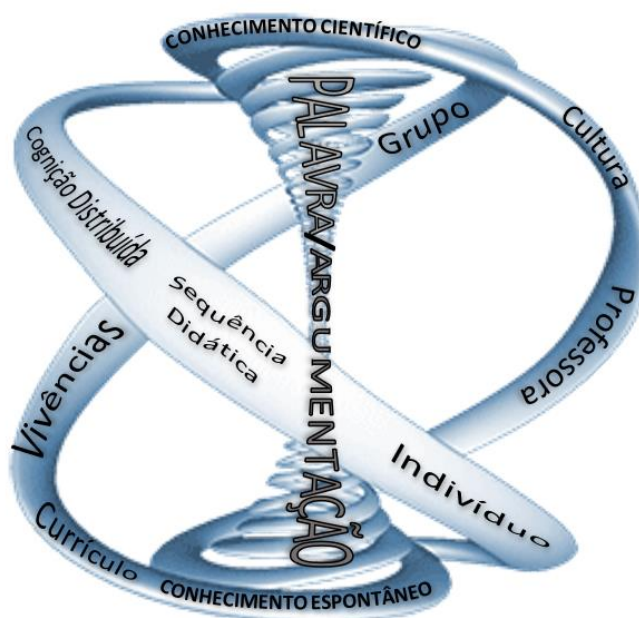
A emergência da dimensão da argumentação como conteúdo veio a lume em duas importantes esferas: primeiramente, como conteúdo a ser problematizado, por meio do estudo dos gêneros textuais Carta de Reclamação, Debate Regrado e Artigo de Opinião, o que possibilitou às crianças o desenvolvimento da capacidade argumentativa, bem como muni-las de recursos linguísticos para agir discursivamente; em segundo, como atividade discursiva por envolver os interactantes em situações de instrução e autoinstrução envoltas por proposições reflexivas acerca dos objetos de conhecimento, nas quais eram exigidos pontos de vista diferentes, asserções, justificativas, contrapontos, negociações de significados, conclusões, isto é, ações discursivas nos planos pragmático (ações verbais) e argumentativo (operações definidoras da argumentação) (LEITÃO, 2005).

Essas considerações ajudam-nos a perceber que a dimensão da argumentação como conteúdo não se restringe à condição de ser, ela própria, o conteúdo (como o foi neste estudo), mas diz respeito à necessidade de haver um conteúdo a ser debatido, problematizado, posto sob investigação. Assim, entra em ação a argumentação na dimensão como conteúdo, isto é, fornecendo recursos linguísticos, nos planos pragmático e argumentativo (LEITÃO, 2005), aos interactantes em uma dada situação de ensino/instrução e de aprendizagem.

Entre as já referidas dimensões, vimos a transversalização da dimensão da argumentação como princípio epistêmico, que fornece tanto ao discente como ao docente possibilidades de desenvolvimento na esfera da episteme, da atribuição de sentido ao conteúdo debatido, da elaboração conceitual. Em outras palavras, observamos que a emergência da argumentação no agenciamento do sistema didático, considerando tais dimensões, acaba por metamorfosear-se em um mecanismo dialógico-discursivo de instrução e autoinstrução, viabilizando ações pedagógicas nos planos metacognitivo, metaconceitual e metalinguístico, bem como a tomada de consciência e a ação arbitrária acerca dos objetos de conhecimento investigados.

À vista disso, é que nos sentimos com segurança para apontar a íntima relação entre argumentação como agenciadora didática e a nossa hipótese central da tese: argumentação como princípio constitutivo do processo pedagógico. Por que do processo pedagógico? Essencialmente, por ele ser revestido por uma intencionalidade que tem como objetivo produzir, transmitir, transcender conhecimentos, ou seja, por implicar no desenvolvimento de ações pedagógicas, instruir e instruir-se. Na perspectiva vigotskiana, implica “uma atividade autônoma da criança que é orientada por alguém que tem a intencionalidade de fazê-lo. Ou seja,

obutchenie implica a atividade da criança, a orientação da pessoa e a intenção dessa pessoa” (PRESTES, 2010, p. 188). Sob tal perspectiva, podemos afirmar que tal processo pedagógico, ou seja, produzir, transmitir, transcender conhecimentos, envolve a atribuição de sentidos, os quais são sempre produzidos por sujeitos em relação com a situação vivenciada, são partes de uma prática historicamente construída, nas palavras de Smolka (2000), de uma “trama complexa de significações”, nas quais os interactantes apropriam-se, promovem a apropriação por meio do discurso em sala de aula. Nada melhor para sintetizar essa concepção de processo pedagógico a que nos referimos do que recuperar o espiral circular produtivo com os elementos constituintes do sistema didático, já que, a nosso ver, ele ilustra e, de certa forma, corrobora e valida a nossa tese, isto é, a argumentação como princípio constitutivo do processo pedagógico.



Findado esse segundo bloco analítico, convidamos nosso(a) leitor(a) a acompanhar, na sequência, algumas considerações que encerram a nossa exposição.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao reconhecermos que o processo de instrução, autoinstrução e de aprendizagem da produção escrita de textos, no caso pertencentes à tipologia argumentativa, padece ainda de muito investimento tanto no que se refere à fundamentação do processo pedagógico como à didática, vista como teoria pedagógica, propusemo-nos a investigar o movimento da argumentação no sistema didático sob três vieses - como princípio epistemológico, como conteúdo curricular e como “agenciador” didático -, problematizando a sua incidência e a sua atuação no processo de elaboração conceitual tanto da professora quanto das crianças. A problemática que nos guiou durante a pesquisa e que possibilitou, nas palavras de Vigotski, o “A-vivenciamento” a esta tese teve, portanto, a seguinte formulação: considerando a tessitura do sistema didático, em que se movimentam discursivamente professor, aluno(a) e conhecimento, que dimensões a argumentação assume no processo pedagógico, cuja intencionalidade é a elaboração de conceitos científicos?

A nossa investigação, além do objetivo acima explicitado, tomou como base outras expectativas como norteadoras do trabalho:

- a) analisar a emergência da argumentação no movimento de ensino/instrução e de aprendizagem, identificando as suas especificidades, em especial, aquelas que se manifestam nas apropriações conceituais acionadas pelos(as) estudantes em resposta às atividades-guia construídas nesse processo;
- b) examinar algumas características presentes nas verbalizações situadas na inter-relação entre professor, aluno(a) e conhecimento e em que medida o trabalho real, desenvolvido pela docente, atende ao prescrito e ao representado;
- c) desenvolver uma análise contrastiva das produções de crianças no curso de três anos de investigação, apreendendo o movimento da argumentação no processo de elaboração conceitual;
- d) explorar a tessitura conceitual frente à emergência da argumentação no processo pedagógico, observando o movimento da professora-pesquisadora e o potencial analítico do material produzido em campo;
- e) investigar o potencial interpretativo da Teoria Histórico-Cultural, da Teoria da Argumentação na dimensão Epistêmica e da Didática para compreensão da argumentação no agenciamento do sistema didático, fundamentalmente, da tríade professora – aluno(a) – conhecimento.

Damos início ao trabalho de investigação-ação, colocando-nos como sujeitos partícipes do processo, como observadora e observada, ativando continuamente a reflexão na e da ação docente, buscando pela autoconsciência e regulação do próprio saber-fazer-pedagógico.

Acreditando, como destaca Becker (2000), na produção de um amplo processo de reflexão epistemológica como condição para a transformação docente, bem como na indissociabilidade entre teoria e prática, voltamo-nos para as pesquisas desenvolvidas no Brasil sobre a argumentação e sua relação com a construção do conhecimento, especificamente, as que referenciam contextos escolares e que tomam a argumentação como elemento fundamental no processo de ensino/instrução e de desenvolvimento. Nessa busca, localizamos produções existentes no campo da Educação e da Psicologia e Linguística.

Ao explorar os resultados das teses e dissertações, apesar de dispormos de interlocutores com os quais manter um diálogo crítico, percebemos que, no campo em que nos situamos, a Educação, ainda não havia sido pauta de investigação a argumentação como princípio constitutivo do processo pedagógico, nem se investido na realização de um esforço sistemático, longitudinal e denso, que viesse gerar uma teorização acerca das elaborações conceituais produzidas pelos sujeitos nesse processo, confirmando, assim, a pertinência de nosso estudo.

A opção pela realização de uma investigação-ação remeteu ao desenvolvimento de uma pesquisa pouco afeta ao modelo tradicional de “tese”. Trata-se de uma metodologia constituída de ciclos que incidem um sobre o outro, não como um circular repetitivo, mas como um movimento retrospectivo e prospectivo do próprio processo de investigação. Em virtude disso, a constituição teórica também não foi delimitada desde o princípio, mas foi ganhando consistência no percurso; foi no diálogo entre a Teoria Histórico-Cultural, a Teoria da Argumentação na dimensão Epistêmica e a Didática que foi sendo dimensionado o lugar teórico deste estudo.

A consistência teórica foi legitimada, ou seja, considerada fecunda, potente ao nosso problema de instigação, somente com a análise exploratória (Capítulo 4). Esse primeiro bloco analítico tomou como referência o material produzido em campo durante o desenvolvimento da sequência didática sobre Carta de Reclamação, no ano de 2015, com as crianças no 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental, que nos possibilitou enxergar elementos fundamentais para a constituição da tese desenvolvida nesta exposição, dentre eles: o movimento da argumentação no sistema didático sob os três vieses, bem como a sua possível incidência e atuação no processo de elaboração conceitual tanto da professora quanto das crianças; a potência interpretativa da base teórica escolhida para a compreensão da argumentação no agenciamento do sistema didático, fundamentalmente na tríade professora, aluno(a) e conhecimento; o potencial analítico

do material produzido em campo; e a pertinência da tessitura conceitual, edificada pelas três abordagens teóricas, para dar a ver a emergência da argumentação no processo pedagógico.

Após tais delineamentos, voltamos a campo e desenvolvemos a sequência didática sobre Debate Regrado, bem como redimensionamos o nosso procedimento analítico. Para tanto, definimos que o nosso segundo bloco de análise comportaria um procedimento microgenético (Capítulo 5), pois, através da atenção aos detalhes e à seleção de eventos, teríamos condições de melhor observar o movimento da argumentação e suas especificidades durante o processo de desenvolvimento da investigação-ação, considerando ainda as relações subjetivas e as condições sociais da situação no processo de elaboração conceitual.

Nesse bloco, apresentamos à análise três cenas, cada uma correspondendo a um ano de desenvolvimento da pesquisa e constituída por diferentes eventos. Assim, selecionamos parte do material já analisado e produzido em campo, em 2015, estando as crianças no 3º (terceiro) do Ensino Fundamental, e, sucessivamente, materiais produzidos em campo em 2016, estando as crianças no 4º (quarto) ano, e materiais produzidos em 2017, com as crianças no 5º (quinto) ano do Ensino Fundamental.

Essa modalidade analítica possibilitou-nos identificar, além do movimento da argumentação no sistema didático como princípio epistemológico, conteúdo curricular e agenciador didático, a emergência de suas especificidades no processo de instrução, autoinstrução e aprendizagem, em especial, aquelas que se manifestavam nas apropriações conceituais acionadas pelos(as) estudantes em resposta às atividades-guia construídas no processo.

Diante disso, especificamente, recuperando as análises desenvolvidas com base no material produzido em campo no ano de 2015, passamos a considerar que:

- as estratégias de autorregulação/heterorregulação presentes no âmbito do sistema didático acabam por mostrarem-se como instrumentos didáticos potenciais, pois, se agenciadas argumentativamente, favorecem as crianças na interpretação e explicação dos objetos de conhecimento investigados, da ação realizada, isto é, possibilitam-lhes transcender para a elaboração de reflexões epistêmicas, generalização de conceitos, ter consciência do que faz, de como se faz e para que se faz, acompanhando o seu próprio processo de aprendizagem.
- as elaborações das crianças, se considerarmos os conceitos de “opinião” e “argumento” trazidos para a análise, emergiram de situações didáticas em que a docente intervinha com questionamentos. Nessas situações, as crianças mobilizavam algum tipo de reflexão sobre o conceito, em especial, quando o questionamento solicitava uma

explicação, avaliação ou gerava dúvida, exigindo que elas falassem sobre o conceito ou ainda autorregulá-lo, contrapondo seus conhecimentos com seus usos em situações reais de comunicação. Quando a intervenção da professora gerava a dúvida, mais produtiva tornava-se a interação, chegando à produção de enlaces lógico-verbais por parte de alguns alunos. Tal movimento repercute sobre o processo de pensamento, de atribuição de sentido, de exposição oral, de escuta e, principalmente, de problematização do objeto de conhecimento.

- Os elementos que compõem o sistema didático, tendo a argumentação como agenciador, acabam por configurarem-se como mobilizadores de reflexões em nível metacognitivo e metaconceitual. As limitações localizadas nas elaborações das crianças ocorriam quando havia limitações no agenciamento didático, especificamente, quando a professora centrava-se na proposição de questionamentos que solicitam resposta e/ ou confirmação e exposição de conhecimentos, sem abertura para reflexão, mantendo a interação no nível cognitivo (de exposição de conhecimentos).

Chegar a essas considerações, a partir do material produzido em campo no ano de 2015, foi-nos de extrema importância, pois atuaram como elementos de regulação para as nossas próximas ações na pesquisa. Também implicaram no trabalho docente em suas três esferas: no trabalho real, no prescrito e no representado. No entanto, as maiores mudanças necessárias situavam-se na esfera do trabalho real, mudanças nos comportamentos verbais e não verbais que eram produzidos durante o desenvolvimento das sequências didáticas, que, por vezes, não encontravam consonância com o trabalho prescrito (planejamento) e o representado (concepções que embasavam a prática).

Após esse momento de reflexão da ação docente, damos continuidade ao movimento retrospectivo e prospectivo do próprio processo de investigação-ação. Logo, para a análise do material produzido em campo no ano de 2016, já tínhamos o delineamento de algumas considerações, as quais serviram também de contraponto para a leitura do material em análise. Diante dessas observações, foi possível corroborar os pontos já destacados e ainda apontar que:

- a presença da argumentação no sistema didático traz os(as) alunos(as) para o diálogo, sendo que, através de instrumentos intelectuais como a comparação, dedução, exemplificação, categorização, contraposição, próprios da lógica argumentativa, avaliam a sua própria atividade de aprendizagem (autorregulação), assim como a de seus colegas (heterorregulação), pondo em movimento atividades de metacognição e metaconceitualização. Tais processos mostram-se nas situações de interação como

responsáveis por ativar as inter-relações de saberes, a negociação de significados, as generalizações e elaborações conceituais situadas dentro de um sistema de conceitos;

- a presença da argumentação como agenciador didático nas ações mobilizadas no sistema didático viu-se refletir também na postura discente. As crianças demonstravam estar mais “livres”, seguras para expor e defender o que pensavam, atribuir sentidos, contrapor conhecimentos, negociar até chegar a um consenso acerca do que estava em pauta no processo de instrução, autoinstrução e de aprendizagem;
- ministrar aulas significa mais do que planejar estratégias de ensino diferenciadas, selecionar conteúdos e traçar objetivos de aprendizagem conforme o ano em que os(as) alunos(as) encontram-se. Trata-se de agenciar didaticamente os elementos que compõem o sistema didático para que a aula ofereça possibilidades de desenvolvimento, de forma a mobilizar nos(as) alunos(as) que ali encontram-se condições para que deem continuidade a esse apreender para além da sala de aula, de forma arbitrária e autônoma.

Em 2017, com o desenvolvimento da sequência didática sobre Artigo de Opinião, além da análise do material produzido em campo, focalizando a emergência da argumentação no processo pedagógico, bem como as suas especificidades, fez-se uma análise contrastiva das produções das crianças no curso dos três anos de investigação. Com isso, buscamos apreender o movimento da argumentação no processo de elaboração conceitual e entre as verbalizações da professora. Com essa análise, vimos que:

- a gestão da aula, ou seja, o seu agenciamento apresentou necessidade de envolver a totalidade do sistema didático, melhor especificando, a inter-relação entre os elementos que o constituem lembrando que, como destaca Camps (2012, p. 28), “se deberá tener en cuenta que su actividad está marcada por el contenido de enseñanza que es el objeto que media en dicha relación y por los objetivos que la escuela se plantea en relación con él”. Logo, foi no movimento, de forma centrípeta e centrífuga, do conhecimento, agenciado pela argumentação em suas três dimensões, que vimos as elaborações conceituais ascenderem e os discentes tornarem-se sujeitos do seu próprio processo de aprendizagem;
- a argumentação carece ser naturalizada no processo de instrução e autoinstrução, constituir-se como um instrumento externo e interno fundamental que os atos de pensar, ensinar e aprender recebem da presença de um interlocutor também pensante, seja professor ou colega, promovendo elaborações conceituais mais profundas e cada vez mais complexas;

- a argumentação precisa constituir-se como uma competência docente para atuar na dimensão de agenciadora didática, para ascender a níveis de operações reflexivas tanto do discente quanto docente, uma vez que a prática pedagógica requer um planejar e um replanejar constante (autorregulação), conforme necessidades de desenvolvimento dos envolvidos no processo;
- as ações verbais docentes permitem, dentre outras coisas, estimular os(as) alunos(as) a explicar o que disseram, pôr em dúvida a asserção dos(as) alunos(as) para a turma também pensar sobre o dito, estimular a criança a posicionar-se e defender o seu ponto de vista, gerar contrapontos entre o posicionamento dos interactantes, colocando um deles na posição de oponente, levar a criança e, por vezes, a turma a pensar mais de uma vez sobre o que está falando, instigar o(a) aluno(a) a perceber como chegou àquela conclusão, propor a regulação das próprias produções, em um movimento de autorregulação e heterorregulação, realizar reflexões acerca do conteúdo debatido através de situações arbitrárias, proporcionar aos estudantes que argumentem e contra-argumentem posicionamentos, envolver a proposição de questionamentos, gerando dúvida, explicação e/ ou avaliação, os quais se mostram como fundamentais para a instituição do jogo dialógico da argumentação;
- a ação docente implica um movimento de fundamentação pedagógica, pois foi somente a partir da argumentação como agenciadora da prática - problematizando concepções teóricas, processo de ensino e aprendizagem, inter-relacionando conhecimentos espontâneos e científicos, negociando significados com as crianças -, que a professora-pesquisadora ascendeu conceitualmente, evoluiu como profissional, foi capaz de atuar em nível metacognitivo e metaconceitual em sala de aula, ir da exposição do conhecimento e da tríade pergunta-responde-confirma para a problematização dos conceitos e a construção de “neoformações”.

Diante dessas considerações, não podemos esquecer dos muitos autores com que dialogamos e que deram suporte à problematização e defesa de nossas pressuposições. Dentre eles, destacamos a relevância dos estudos de Vigotski (2007, 2009, 2014, 2018), Leitão (2006, 2007, 2011, 2013), Rodrigues (2010) e Dickel *et al* (2016).

Das ideias vigotskianas, destacamos a importância atribuída à instrução escolar para o processo de desenvolvimento e elaboração conceitual, a qual requer a participação ativa da criança no processo de apropriação dos produtos da cultura e da experiência humana: a “palabra está inserta en un contexto del cual toma su contenido intelectual y afectivo, se impregna de ese

contenido y pasa a significar más o menos de lo que significa aisladamente y fuera del contexto” (VIGOTSKI, 2014, p. 333). A palavra constitui-se fenômeno do discurso enquanto o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz, constituindo-se uma generalização/conceito.

Ao enriquecer as palavras, encontramos as contribuições de Leitão e Rodrigues, para quem, nas relações dialógicas, há um processo em que múltiplas ideias avaliativas e diversas formas de significar contradizem-se e entrecruzam-se nas atividades comunicativas de uma maneira mutuamente responsiva, que se parece com as réplicas do “diálogo” face a face. Esse movimento responsivo é visto como o componente crítico da argumentação, através do qual se evidencia o impacto da oposição sobre o argumento defendido e capturam-se eventuais transformações nas ideias, nas formas de conhecimento em questão. Nesse âmbito, ocorre a argumentação na dimensão epistêmica, a qual se constitui como um processo dialógico que promove a construção do conhecimento, uma vez que traz, em sua própria organização, a possibilidade de promover uma reflexão em nível metacognitivo, levando os indivíduos a um movimento de autorregulação do pensamento, pois se vincula diretamente às propriedades semiótico-discursivas.

Sob esses termos teórico-práticos e considerando a importância de, no processo de instrução, autoinstrução e de aprendizagem, oferecer condições para que as crianças vivenciem diferentes situações de interação em que se atribuam sentidos às palavras, promova-se a inter-relação entre conceitos espontâneos e científicos e permitam-se relações que garantam a instituição do mecanismo dialógico-discursivo, destacamos as contribuições de Dickel *et al* (2016). Essas pesquisadoras tratam a modalidade de *sequência didática* como uma forma de promover a construção de oportunidades de aprendizagem, que ultrapassasse os limites da experiência imediata dos(as) estudantes, enfatizando a promoção de contextos que estimulem o movimento *de possibilidade de desenvolvimento e apropriações* (ZDI). Além disso, constitui-se como um método de pesquisa, quando a própria professora é a pesquisadora do objeto que objetiva investigar.

Diante desses destaques teóricos, reiteramos a compreensão da argumentação em sua dimensão epistêmica como uma atividade discursiva, dialógica, que permite agir nos discursos. Por isso, a argumentação é fundamentalmente palavra, significado e sentido, fenômeno do discurso e, portanto, fenômeno do pensamento e, focalizado por sua luz, generalização/conceito.

Além disso, apreendendo a argumentação nessa dimensão, atrelada ao desenvolvimento das capacidades de abstrair e generalizar (significado) e vinculada àquilo que nos afeta

profundamente, pela unidade afeto-cognição, que ações epistêmicas são mobilizadas. Evidenciamos, em nossa exposição, que atividades discursivas que conduzem os(as) alunos(as) a manifestarem-se em situações para, frente a um objeto de conhecimento, justificar a sua asserção, responder a posições contrárias, verificar concepções, submetê-las à revisão, são ações de linguagem constituintes de um mecanismo dialógico-discursivo de instrução e autoinstrução, bem como mobilizadoras de possibilidades de desenvolvimento, de apropriação conceitual (ZDI).

Sob à luz dessas reflexões e do nosso exercício de análise, fundamentamos a tese segundo a qual a argumentação pode/deve vir a ser princípio constitutivo do processo pedagógico. A sua emergência foi evidenciada/requerida:

- 1) no planejamento didático, na seleção e combinação de metas, ferramentas e ambiente, implicando no agenciamento da cognição distribuída, na interação entre envolvidos e no processo instrução, autoinstrução e de aprendizagem, na esfera do sistema didático;
- 2) na mobilização do movimento, de forma centrípeta e centrífuga, dos conhecimentos espontâneos e científicos, atuando no estabelecimento das relações dialógicas dentro de um sistema de conceitos;
- 3) na atividade metacognitiva e autorregulatória, do que se sabe sobre o objeto investigado e do que ainda se precisa descobrir;
- 4) no agenciamento de conhecimentos científicos, na argumentação como conteúdo com suas peculiaridades linguísticas, recursos lógico-verbais, a palavra, o sentido, a réplica, a asserção, o argumento, o contra-argumento, e a sua função de elaborar e defender pontos de vista, na perspectiva do estabelecimento da compreensão mútua, processo ativo e responsivo;
- 5) na propulsão de atividades discursivas, que viabilizam aos sujeitos imersos no processo de instrução e autoinstrução a ascensão conceitual, bem como sistematizar e institucionalizar conhecimentos que são objeto da própria consciência, abrindo “perante a criança o sésamo dos conceitos conscientizados e arbitrários” (ROUSSEAU *apud* VIGOTSKI, 2009, p. 277);
- 6) no currículo escolar, equacionada ao desempenho argumentativo dos envolvidos no processo, independente da faixa etária, oferecendo aos aprendizes o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas necessárias às práticas sociais de linguagem e ao estabelecimento de relações dialógicas;
- 7) no estabelecimento de relações de sentido entre as vivências da criança, ou seja, da forma como ela elaborou internamente a sua relação com determinado momento e a situação didática em desenvolvimento;
- 8) na busca pela autoconsciência e regulação do saber-fazer-pedagógico.

Esse último ponto merece uma observação. E faço-a em primeira pessoa.

Durante todo o processo de pesquisa, o olhar reflexivo sobre o vivido foi sendo apurado, requerendo de mim, professora-pesquisadora, atitudes de transformação. Tudo começou com a percepção de possíveis incoerências entre o trabalho real, o prescrito e o planejado. Assim sendo, questionava-me: o que precisa saber-fazer um professor para ser bem-sucedido naquilo que é a especificidade de seu ofício: o agenciamento de processos de instrução e autoinstrução e seu percurso, das expectativas e dos objetivos predefinidos pelo documento orientador escolar, das necessidades de aprendizagens e das possibilidades de desenvolvimento dos(as) alunos(as). Com o passar do tempo, conforme se dava o movimento da minha ação docente, no lugar que ocupava, com as crianças com quem trabalhava, essa problemática foi ganhando diferentes configurações, dando a ver a possibilidade de muitas pesquisas, tanto que foi necessário, para compor o texto que por ora concluo, recompor a minha trajetória profissional e intelectual, bem como o que me fazia olhar com maior tenacidade para as questões relativas à elaboração do conhecimento científico no processo pedagógico.

Como docente de anos iniciais e responsável pelo projeto de produção textual, assumi o compromisso, primeiramente, comigo, de retomar as minhas compreensões acerca do processo de instrução, autoinstrução e aprendizagem da produção textual, voltando-me para a questão sobre como os conhecimentos linguísticos-argumentativos poderiam auxiliar na reflexão sobre os conhecimentos, as condições, as possibilidades implicados na linguagem em funcionamento. Enfim, comprometi-me a responder, considerando a tessitura do sistema didático, em que se movimentam discursivamente professor, aluno(a) e conhecimento, que dimensões a argumentação assume no processo pedagógico, cuja intencionalidade é a elaboração de conceitos científicos?

Com base na análise desenvolvida e nos resultados apresentados, consideramos ter atingido os objetivos propostos para este estudo, respondido ao nosso problema de pesquisa, bem como dado conta do compromisso assumido na condição de professora-pesquisadora. Acreditamos, ainda, ter contribuído para ampliação das discussões acerca dos processos pedagógicos, especificamente, para a compreensão da emergência da argumentação no agenciamento do sistema didático, a qual, considerando as suas dimensões, acaba por metamorfosear-se em um mecanismo dialógico-discursivo de instrução e autoinstrução, que possibilita ações pedagógicas nos planos metacognitivo, metaconceitual e metalinguístico, a tomada de consciência e a ação arbitrária acerca dos objetos de conhecimento investigados.

Todavia, após chegar a essa proposição, como possibilidade para futuras investigações, deixamos algumas questões: *quando se pensa na formação continuada de professores, organização curricular de cursos de licenciatura, que princípios precisam ser levados em conta, considerando que a argumentação necessita, também, ser competência docente para atuar na dimensão de agenciadora didática e como propulsora de níveis de operações reflexivas tanto entre discentes quanto em docentes? Ainda nesse âmbito, sob que condições e princípios devem pautar-se a gestão de uma situação de aula e seu percurso? Que relações isso pode ter com a formação, a construção da identidade docente e o seu ofício?*

Isso posto, concluímos este trabalho na expectativa de realizar outras pesquisas que venham não somente a corroborar os nossos resultados, mas a fundamentar o processo pedagógico e o campo da didática. Reiteramos, por fim, o nosso compromisso com a formação docente na perspectiva de constituirmo-nos “profissionais autônomos, investigativos, reflexivos, capazes de tomar decisões sobre sua ação pedagógica em situações instáveis e complexas” (DICKEL *et al*, 2011, p. 3), profissionais guiados pela racionalidade da prática reflexiva, a qual pauta a perspectiva do professor como pesquisador, um profissional que reflete e produz conhecimento pedagógico por meio de um processo de reflexão na e sobre a ação pedagógica.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BAKHTIN, M. [VOLOSHINOV, V. N.]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução: GALVÃO, Maria Ermantina. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2. ed. revista Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1997.

_____. O discurso no romance. In: **Questões de literatura e de estética**: A teoria do romance. Trad. Aurora F. Bernardini et alii. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. 8ª ed., São Paulo: Vozes, 2000.

BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2014.

BRANDÃO, C. R.; STECK, D. Pesquisa participante: a partilha do saber. In: _____. (Org.). **Pesquisa participante**: o saber da partilha. São Paulo, Aparecida: Idéias e Letras, 2006. 295 p.

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>, 2018. Acesso em: maio/2018.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução: Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução: Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. A atividade de linguagem em relação à língua – Homenagem a Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). **O interacionismo sociodiscursivo**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 19-42.

BROUSSEAU, Guy. **Introdução ao estudo da teoria das situações didáticas**: conteúdos e métodos de ensino. São Paulo: Ática, 2008.

BRUNER, J. **A Cultura da Educação**. Trad. Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAREL, Marion; DUCROT, Oswald. **La Semántica Argumentativa. Una Introducción a la Teoría de los Bloques Semánticos.** Edición literaria a cargo de María Marta Negroni y Alfredo M. Lescano. Buenos Aires: Colihue, 2005.

CAMPS, Anna e colaboradores. **Propostas didáticas para aprender a escrever.** Tradução: Valério Campos. Porto Alegre: Atmed, 2006.

CAMPS, A.; DOLZ, J. **Introducción: Enseñar a argumentar:** un desafío para la escuela actual. *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*. Año 1995, Número 26. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-EnsenarAArgumentar-2941554%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-EnsenarAArgumentar-2941554%20(1).pdf). Acesso em nov./2018.

CAMPS, A.. **La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos.** Revista iberoamericana de educación, n.º 59, pp. 23-41. 2012.
Revista iberoamericana de educación, n.º 59, pp. 23-41.

CAMPOS, S.; PESSOA, V. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: Geraldí, C.; Fiorentini, D.; Pereira, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente.** Campinas/SP: Mercado de Letras, 1998.

COLL, César; COLOMINA, R. Interação entre alunos e aprendizagem escolar. In: COLL, César; PALÁCIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação.** Tradução Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v.2. p. 298-314

COLLARES, Darli. **Epistemologia genética e pesquisa docente: estudo das ações no contexto escolar.** Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

COLE, M.; ENGESTRÖM, Y. A cultural-historical approach to distributed cognition. In: G. Salomon. **Distributed Cognitions: Psychological and Educational Considerations**, New York, Cambridge University Press, p. 1-46, 1993.

DANIELS, Harry. **Vygotsky e a pesquisa.** Tradução Edson Bini. São Paulo: Edições Loyola Jesuítas, 2011.

DE CHIARO, Sylvia; AQUINO, Kátia Aparecida da Silva. **Argumentação na sala de aula e seu potencial metacognitivo como caminho para um enfoque CTS no ensino de química: uma proposta analítica.** *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 411-426, abr./jun., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n2/1517-9702-ep-43-2-0411.pdf>. Acesso em: junho/2019.

DE CHIARO, Sylvia; LEITÃO, Selma. **O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula.** *Psicologia*, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 350-357, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a09v18n3.pdf>. Acesso em: junho/2019.

DICKEL, Adriana (et al). **Práticas pedagógicas em língua portuguesa e literatura: espaço, tempo e corporeidade.** Porto Alegre: Edelbra, 2016. (Coleção Entre Nós: Ensino Fundamental/ Anos Iniciais).

DICKEL, Adriana; ANDREOLA, Neusa; CAIMI, Flávia Eloisa. Em busca do protagonismo do(a) professor(a) em seu processo formativo: uma experiência de formação continuada. In: **25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação tem como tema central Políticas Públicas e Gestão da Educação: construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas**. São Paulo/ SP, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoes/Relatos/0423.pdf>. Acesso em: novembro/2017.

DICKEL, Adriana (et al). Possibilidades de in(ter)venções pedagógicas na sala de aula: um olhar sobre as micointerações. **Cadernos de Educação** | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [33]: 143-165, maio/agosto 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1654/1537>. Acesso em out/2017.

DICKEL, Adriana; LAIMER, Juliana; SCARTAZZINI, Silvia Maria. Processos discursivos de sistematização de conhecimentos sobre a linguagem escrita em turmas de 4º e 5º anos do ensino fundamental. In: **II Seminário Nacional de Pesquisa em Educação: conexões e diálogos na pós-graduação – UFFS**. Chapecó, 2016. Disponível em: http://docs.wixstatic.com/ugd/a90bcc_0e4436a9c6944a90b86dba11032cc381.pdf. Acesso em: dez/ 2018.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard, NOVERRAZ, Michèle e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campina, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação**. Educar, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR. Disponível em: http://www.educarevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf. Acesso em março/2016.

ESTAÇÃO-SMECDT. **Projeto Político-Pedagógico**: Escola Municipal de Ensino Fundamental Pedro Ceconelo. Estação/RS, última atualização 2014.

ESTEBAN, María Paz Sandin. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010. FIORIN, José Luiz. Argumentação. São Paulo: Contexto, 2015.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógica e da didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

GARRIDO, Margarida Vaz et al. **Cognição social: fundamentos, formulações actuais e perspectivas futuras**. Psicologia, Vol. XXV (1), 2011, Edições Colibri, Lisboa, pp. 113-157. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/psi/v25n1/v25n1a06.pdf>. Acesso em junho/2019.

GIRALDI, Luciana Ponce Bellido; SIGOLO, Silvia Regina Ricco Lucato. **Perspectiva longitudinal de pesquisa em Educação no Brasil**. Atos de Pesquisa em Educação. Blumenau, v. 11, n.1, p. 02-22, jan. /abr. 2016. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4247/3271>. Acesso em junho/2018.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. Revisitando Espinosa e Marx na Psicologia Histórico-Cultural: reflexões sobre a unidade afetivo-cognitivo. In: **Congresso Nacional de**

Psicologia Escolar e Educacional, 10., Maringá-PR. Anais..., 2011. Disponível em: http://newpsi.bvs-psi.org.br/eventos/x_conpe.pdf. Acesso em: ago/2019.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso; DIAS, Maíra Tomayno de Melo; VARGAS, Patrícia Guimarães. **Entre textos e pretextos**: a produção escrita de crianças e adultos na perspectiva histórico-cultural. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso; DIAS, Maíra Tomayno de Melo. Práticas sociais de leitura em uma sala de aula de jovens e adultos: contrastes em foco. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.31, n.02, p. 183-210, abril-junho/2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/307811749>. Acesso em: julho/2019

GOÉS, Maria Cecilia Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cad. CEDES**, vol.20, n.50, p. 9-25, abr. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622000000100002&script=sci_abstract. Acesso em: out./ 2016.

GOULART, Cecilia. Enunciar é argumentar: analisando um episódio de uma aula de História com base em Bakhtin. **Pro-Posições**, v. 18, n. 3 (54) - set./dez. 2007.

HOLLAN, J.; HUTCHINS, E.; KIRSH, D. **Distributed cognition**: toward a new foundation for human-computer interaction research. *Transactions on Computer-Human Interaction (TOCHI)*7, 2, p. 174-196, 2000. Disponível em: <https://www.lri.fr/~mbl/Stanford/CS477/papers/DistributedCognition-TOCHI.pdf>. Acesso em: ago./2018.

KAUFMANN, J. C. **A invenção de si: uma teoria de identidade**. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

KLEIMAN, A.B. Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento. In: M.L.G. CORREA; F. BOCH (eds.), **Ensino de língua**: representação e letramento. Campinas, Mercado de letras, p. 75-91, 2006.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. 11^a ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Desvendando os Segredos do Texto**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LEAL, Telma, MORAIS, Artur Gomes. **A argumentação em texto escritos**: a criança e a escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LEITÃO, S. & FERREIRA, A.P.M. Argumentação infantil: condutas opositivas e antecipação de oposição. In: L. Meira & A.G. Spinillo (Orgs). **Psicologia Cognitiva**: cultura, desenvolvimento e aprendizagem (236-258). Recife: Editora da UFPE, 2006.

LEITÃO, Selma. Uma perspectiva de análise do Papel da Argumentação em Ambientes de Ensino-Aprendizagem, p. 241-264. IN: MOUTINHO, Karina; LYRA, Pompéia Villachan; SANTA-CLARA, Angela. **Novas tendências em psicologia do desenvolvimento**: teoria, pesquisa e intervenção. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.

_____. Argumentação e Desenvolvimento do Pensamento Reflexivo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 20 (3), 454-462, 2007a.

_____. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: LEITÃO, Selma; DAMIANOVIC, Maria Cristina (Org.). **Argumentação na escola: o conhecimento em construção**. Organizadores. Campinas SP: Pontes Editores, 2011.

_____. Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco. **Pro-Posições** _ Dossiê Linguagem e construção de conhecimento: a argumentação em sala de aula. Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação/ UNICAMP, Campinas, SP, v18 n.3, p.75-92, set./dez. 2007b.

LEONTIEV, A. Sobre o desenvolvimento histórico da consciência. In: LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, p. 89-142, 1978.

_____. **Linguagem e razão humana**. Lisboa: Editorial Presença, s. d., 1984.

_____. Actividade e consciência. In: VILHENA, V. M. (org.). **Práxis: a categoria materialista de prática social**. Volume II. Lisboa: Livros Horizonte, 1980, p. 49-77.

_____. **Actividad, conciencia, personalidad**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1981.

LIMA, Maria Conceição Alves de. **Textualidade e ensino: os aspectos lógico-semântico-cognitivos da linguagem e o desempenho discursivo escolar**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

_____. **Desenvolvimento cognitivo: Desenvolvimento cognitivo seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo: Ícone, 1990.

_____. **Psicologia geral**. V. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MARCELO, Carlo. Tradução: Cristina Antunes. **A identidade docente: constantes e desafios**. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em ago./2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 4 ed., Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p.19-36.

_____. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 2003

MATSUKI, Edgard. **Ministro da Educação classifica resultado da ANA como "preocupante"**. Colaboração para o UOL, em Brasília 17/09/2015 17h35, atualizada em 18/09/2015 10h48. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2015/09/17/ministro-da-educacao-classifica-resultado-da-ana-como-preocupante.htm>. Acesso em: ago/2018

MERCER, Neil; Hennessy, Sara; Warwick, Paul. Dialogue, thinking together and digital technology in the classroom: Some educational implications of a continuing line of inquiry. **International Journal of Educational Research**. Journal homepage: www.elsevier.com/locate/ijedures, 2017.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOLL, Luis C. Vygotsky's zone of proximal development: Rethinking its instructional implications. **Infancia y Aprendizaje**, 50-51, 157-168, 1990.

NEMIROVSKY, Myriam. **O ensino da linguagem escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLIVEIRA, Rosiska D. e Oliveira, Miguel D. Pesquisa social e ação educativa. In: Carlos Rodrigues Brandão, (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

ORSOLINI, Margherita. A construção do discurso nas discussões em sala de aula: uma análise sequencial. p. 123-144. In: PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Anna Maria; ZUCCHERMAGLIO, Cristina. **Discutindo se aprende, interação social, conhecimento e escola**. Trad. Cláudia Bressan e Susana Termingnoni – Porto Alegre: Artmed, 2005.

Paris, S. & Winograd, P. How metacognition can promote academic learning and instruction. In: B. Jones & L. Idol (Orgs.), **Dimensions of thinking and cognitive instruction**. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 1990.

PASCUCCI, M.; ROSSI, F. Professores e crianças nos discursos: a construção de textos escritos. In: PONTECORVO, C.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola**. Porto Alegre: Artmed, 2005. cap. 8, p. 163-185.

PERELMAN, C. & OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. Trad. Maria Emantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. p. 15-34. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa Rita. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista Saúde Pública**, 29 (4) 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v29n4/10>. Acesso em: nov./2018.

PLATIN, C. **A argumentação histórica, teorias, perspectivas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PONTECORVO, Clotilde. Discutir, argumentar e pensar na escola. O adulto como regulador da aprendizagem, p. 65-88. IN: PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Anna Maria; ZUCCHERMAGLIO, Cristina. **Discutindo se aprende, interação social, conhecimento e escola**. Trad. Cláudia Bressan e Susana Termingnoni – Porto Alegre: Artmed, 2005.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Seminovitch Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional**. 2010. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RODRIGUES, Sylvia Regina de Chiaro Ribeiro. **A argumentação em sala de aula: um caminho para o desenvolvimento da auto-regulação do pensamento**. Tese de Doutorado. Orientadora Prof.^a Dr^a Selma Leitão. Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Psicologia Cognitiva. 194 folhas, Recife, 2006.

ROMANOWSKI, J.P.; WACHOWICZ, L. A. Avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos? In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES; Leonir Pessati. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville: UNIVILLE, 2003, p. 121-139.

RUSSEL, David. **Rethinking Genre in School and Society: An Activity Theory Analysis**. Iowa State University. Disponível em <http://www.iastate.edu>. 1997. Acesso em ago/2017.

SANTA CLARA, Angela Maria Oliveira. **A constituição dialógico-argumentativa do conhecimento no processo de produção do texto escrito**. Tese (Doutorado) Orientadora: Prof.^a Dr^a Leitão Santos, Selma. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

SANTA-CLARA, Ângela; SPINILLO, Aline Galvão. “Pontos de convergência entre o inferir e o argumentar”. **Psic.: Teor. E Pesq.** [on line] v.22 n.1 Brasília jan./abr. 2006. Universidade Federal de Pernambuco- p. 87-96. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-37722006000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: junho/2019.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. A construção da viagem inversa: ensaio sobre a investigação nas Ciências Sociais. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v.3, n.3, p. 55-88, jan/jul. 1991.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. Org. por Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Rediliger. 5^a ed. São Paulo: Cultrix, 1973.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino/instrução ea aprendizagem**. Trad.Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Ana Carla da; DE CHIARO, Sylvia. O impacto da interface entre a aprendizagem baseada em problemas e a argumentação na construção do conhecimento científico. **Investigações em Ensino de Ciências – Capa > v. 23, n. 3 (2018)**. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/1103/pdf>. Acesso em julho/2019.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cad. CEDES** [online]. 2000, vol.20, n.50, pp.26-40. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622000000100003>. Acesso em: junho/19.

STÜRMER, Clarisse Hendges. **Escrita em sala de aula: situando o papel da interação verbal na produção de textos**. Dissertação de Mestrado Em Educação. Orientadora Prof^a Dr^a Adriana Dickel. Universidade de Passo Fundo, UPF, Brasil. 2010.

TEZZA, Cristovão. “Discurso poético e discurso romanesco na teoria de Bakhtin”. In: FARACO *et al.* **Uma introdução a Bakhtin**. Curitiba: Hatier, 1988.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

URBANO, Hudinilson. Marcadores conversacionais. In.: PRETI, Dino (org.). **Análise de Textos Oraís**. São Paulo: FFLCH/USP, 1995.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, Edusp, 1988.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Organizadores Michael Cole [et al]; Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 7^aed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – II, Pensamiento y Lenguaje. Conferencias sobre Psicología**. (Edição dirigida por Alvarez, A. e Del Rio, P.) Madri: Machado Grupo de Distribución, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Claudia da Costa Guimarães Santana. - 1. ed. - Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VYGOTSKI, L.S. Los métodos de investigación reflexológicos y psicológicos. In: VYGOTSKI, Lev S. **Problemas Teóricos y Metodológicos de la Psicología**. Obras Escogidas. Tradução de Josée Maria Bravo. Madrid: Visor, tomo I, 1991, p. 3-22.

WOOD, D.; BRUNER, J.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Child Psychol. Psychiat.**, Vol. 17, pp 89-100. Pergamon Press. Printed in Great Britain, 1976.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Protocolo de registros dos
documentos produzidos durante o trabalho de campo:
setembro a dezembro de 2015

Tipos de documentos:

Categoria: SD – SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Categoria: DB – DIÁRIO DE BORDO

Categoria: RI – REGISTRO INDIVIDUAL

Sub categorias:

MD - MAPA DAS DESCOBERTAS (RI MD)

RI- CARTA DE RECLAMAÇÃO PRIMEIRA PRODUÇÃO (RI CRPP)

FA – FICHA DE AUTORREGULAÇÃO

RI- CARTA DE RECLAMAÇÃO PRODUÇÃO FINAL (RI CRPF)

Categoria: VA – VÍDEOS DAS AULAS

Sub-categorias: VAGG– VÍDEOS DAS AULAS (Câmera Filmadora Grande Grupo)

VAPG – VÍDEOS AULAS (Câmera Go Pro Pequenos Grupos)

Categoria: SI – SEQUÊNCIA INTERATIVA (Cenas interativas transcritas)

Sub-categoria: SIS – SEQUÊNCIA INTERATIVA SIMPLIFICADA (Cenas interativas transcritas Simplificadas, sem explicitação das capacidades de linguagem)

Tipo de Material	Código	Data	Descrição
SD	SD/15	08/2015	Planejamento didático acerca do gênero textual Carta de Reclamação. Propriedades do gênero: estrutura composicional: cabeçalho, saudação inicial, corpo da carta, saudação final, assinatura; conteúdo: assunto, reclamação, opinião, argumento, sugestão; gênero textual diferente função; correspondências » cartas: emissor – receptor, meio de comunicação. Propriedades da língua: estilo linguístico: linguagem formal, operadores argumentativos. A referida sequência didática foi desenvolvida nos meses de setembro a dezembro de 2015, computando um total de 20 horas/aula, distribuída em períodos de 1h 30min. por semana, envolvendo alunos matriculados no 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental, divididos em duas turmas (3º anos A / 3º ano B)
DB	DB/15	01/08/15 a 15/12/15	Registros de experiências pessoais e coletivas (sessão de orientações) referente à pesquisa em desenvolvimento. Via de análise de situações, de tomada de decisões e de correção de rumos. Uma forma de

			“distanciamento reflexivo”. (ZABALZA, 2004)
RI MD	RI MD 01A-Wendy/15	01/09/15 a 02/12/15	Mapa das Descobertas - Atividade na perspectiva de ser para os alunos um espaço específico para que possam registrar, documentar todo o processo de trabalho, suas aprendizagens e, para mim, enquanto professora, um instrumento de acompanhamento individual do conhecimento real de cada criança, bem como observação dos níveis de generalização conceitual produzidos sobre objeto de estudo.
	RI MD 02A-Aurora/15		
	RI MD 03A-Charlie/15		
	RI MD 04C-Harry/15		
	RI MD 05C-Aladim/15		
	RI MD 06D-Jasmine/15		
	RI MD 07E-Melody/15		
	RI MD 08E-Romeu/15		
	RI MD 09H-Robin/15		
	RI MD 10H-Gulliver/15		
	RI MD 11J-Alice/15		
	RI MD 12K-Jack/15		
	RI MD 13K-Aslan/15		
	RI MD 14L-Anna/15		
	RI MD 15L-Elsa/15		
	RI MD 16L-Ariel/15		
	RI MD 17L-Ícaro/15		
	RI MD 18L-Bruce/15		
	RI MD 19M-Sophie/15		
	RI MD 20M-Juliet/15		
	RI MD 21M-Bela/15		
	RI MD 22R-Dorothy/15		
	RI MD 23R-Peter/15		
	RI MD 24Y-Clark/15		
	RI MD 25M-Maria/15		
RI CRPP	RI PP 01A-Wendy/15	06/10/2015	Primeira Produção - atividade por considerar junto com a criança a importância desse registro escrito – compreendendo-o como um momento de exposição individual dos elementos a serem investigados, bem como um recurso de autorregulação e fonte de pistas sobre os caminhos possíveis para (re)organizar, (re)conduzir o planejamento, no caso do professor, e de refacção textual para o aluno.
	RI PP 02A-Aurora/15		
	RI PP 03A-Charlie/15		
	RI PP 04C-Harry/15		
	RI PP 05C-Aladim/15		
	RI PP 06D-Jasmine/15		
	RI PP 07E-Melody/15		
	RI PP 08E-Romeu/15		
	RI PP 09H-Robin/15		
	RI PP 10H-Gulliver/15		
	RI PP 11J-Alice/15		
	RI PP 12K-Jack/15		
	RI PP 13K-Aslan/15		
	RI PP 14L-Anna/15		
	RI PP 15L-Elsa/15		
	RI PP 16L-Ariel/15		
	RI PP 17L-Ícaro/15		
	RI PP 18L-Bruce/15		
	RI PP 19M-Sophie/15		
	RI PP 20M-Juliet/15		
	RI PP 21M-Bela/15		
	RI PP 22R-Dorothy/15		
	RI PP 23R-Peter/15		
	RI PP 24Y-Clark/15		
	RI PP 25M-Maria/15		

RI FA	RI FA 01A-Wendy/15	27/10/15 a 02/12/15	Ficha de Autorregulação – atividade que permitiu ao aluno a regulação da própria aprendizagem, balizada por critérios claros, conhecidos e pré-definidos.
	RI FA 02A-Aurora/15		
	RI FA 03A-Charlie/15		
	RI FA 04C-Harry/15		
	RI FA 05C-Aladim/15		
	RI FA 06D-Jasmine/15		
	RI FA 07E-Melody/15		
	RI FA 08E-Romeu/15		
	RI FA 09H-Robin/15		
	RI FA 10H-Gulliver/15		
	RI FA 11J-Alice/15		
	RI FA 12K-Jack/15		
	RI FA 13K-Aslan/15		
	RI FA 14L-Anna/15		
	RI FA 15L-Elsa/15		
	RI FA 16L-Ariel/15		
	RI FA 17L-Ícaro/15		
	RI FA 18L-Bruce/15		
	RI FA 19M-Sophie/15		
	RI FA 20M-Juliet/15		
	RI FA 21M-Bela/15		
	RI FA 22R-Dorothy/15		
	RI FA 23R-Peter/15		
	RI FA 24Y-Clark/15		
	RI FA 25M-Maria/15		
RI CRPF	RI PF 01A-Wendy/15	02/12/2015	Produção Final – atividade que permitiu a refacção do texto, considerando as propriedades investigadas.
	RI PF 02A-Aurora/15		
	RI PF 03A-Charlie/15		
	RI PF 04C-Harry/15		
	RI PF 05C-Aladim/15		
	RI PF 06D-Jasmine/15		
	RI PF 07E-Melody/15		
	RI PF 08E-Romeu/15		
	RI PF 09H-Robin/15		
	RI PF 10H-Gulliver/15		
	RI PF 11J-Alice/15		
	RI PF 12K-Jack/15		
	RI PF 13K-Aslan/15		
	RI PF 14L-Anna/15		
	RI PF 15L-Elsa/15		
	RI PF 16L-Ariel/15		
	RI PF 17L-Ícaro/15		
	RI PF 18L-Bruce/15		
	RI PF 19M-Sophie/15		
	RI PF 20M-Juliet/15		
	RI PF 21M-Bela/15		
	RI PF 22R-Dorothy/15		
	RI PF 23R-Peter/15		

	RI PF 24Y-Clark/15		
	RI PF 25M-Maria/15		
VA	VAGG/15	01/09/15 a 02/12/15	Tempo do vídeo. Descrição das atividades desenvolvidas e vídeo gravadas.
	VAPG/15	03/11/15 a 02/12/15	
VAGG	VAGG01/15	01/09/2015	Tempo: 22:42 Início do trabalho com o gênero textual Carta; confecção do Mapa das Descobertas.
VAGG	VAGG02/15	01/09/2015	Tempo: 09:41 + 12:07 Retomada do trabalho já desenvolvido sobre gêneros textuais em outras aulas; proposição da investigação sobre gênero Carta; Delineamento de objetivos de aprendizagem; Minuto de pensamento: O que é carta?
VAGG	VAGG03/15	08/09/2015	Tempo: 43:20 + 25:22 Socialização do pensamento: 1º esquema coletivo envolvendo a conceitualização do gênero Carta; contação e exploração da história “O Carteiro Chegou”.
VAGG	VAGG04/15	15/09/2015	Tempo: 16:39 + 43:44 Finalização do trabalho com a história e atividade escrita sobre correspondências (em duplas).
VAGG	VAGG05/15	22/09/2015	Tempo: 20:35 + 10:00 + 32:03 Atividade de socialização e comparação dos elementos composicionais das diferentes cartas. Exercícios de compreensão e interpretação sobre função do gênero Carta de Reclamação.
VAGG	VAGG06/15	29/09/2015	Tempo: 32:36 + 07:38 + 31:42 Minuto do Pensamento/Mapa das Descobertas. Atividade Púlpito. Socialização dos assuntos possíveis de serem reclamados e ideias para posterior produção escrita.
VAGG	VAGG07/15	06/10/2015	Tempo: 51:51 + 30:38 Término atividade púlpito. Atividade escrita: Primeira Produção. Exercícios de compreensão e interpretação sobre o gênero Carta de Reclamação.
VAGG	VAGG08/15	27/10/2015	Tempo: 52:27 + 27:01 Organização coletiva da legenda investigativa X objetivos de aprendizagens. Jogo da Reclamação.
VA	VAGG09/15	03/11/2015	Tempo: 52:06 +07:43 +07:40 Registro do Jogo. Confecção da Ficha de Autorregulação. Início da Análise da Primeira Produção (Cabeçalho)
	VAPG09/15	03/11/2015	Tempo: 45:13 + 19:43 + 19:53 Interações verbais entre professor e alunos: dúvidas e debates sobre atividades desenvolvidas.

VA	VAGG10/15	10/11/2015	Tempo: 52:22 + 27:08 + 09:30 Retomada do que já foi estudado. Minuto do Pensamento/Mapa das descobertas. Continuação da análise da primeira produção (Saudação, Problema, Opinião). Autorregulação.
	VAPG10/15	10/11/2015	Tempo: 19:53 + 19:53 + 07:17 + 17:06 Interações verbais entre professor e alunos: dúvidas e debates sobre atividades desenvolvidas.
VA	VPGG11/15	17/11/2015 E 24/11/2015	Tempo: 52:25 Retomada do que já foi estudado. Minuto do Pensamento/Mapa das descobertas. Continuação da análise da primeira produção (Argumento, Sugestão, Saudação, Assinatura, Emissor). Autorregulação
	VAPG11/15	17/11/2015 E 24/11/2015	Tempo: 16:45; 08:06; 16:53 Interações verbais entre professor e alunos: dúvidas e debates sobre atividades desenvolvidas.
VA	VPGG11.1/15	02/12/2015	Tempo: 1:31:42 Avaliação e autoavaliação. Produção Final.
	VAPG11.1/15	02/12/2015	Tempo: 19:53; 13:47 Interações verbais entre professor e alunos: dúvidas e debates sobre atividades desenvolvidas.
EMA	EMA/15	FEV/2016	Episódio descritivo que sinaliza movimentos das aprendizagens do grupo, seguindo a lógica de aplicação da sequência didática e objetivos do trabalho desenvolvido.

APÊNDICE B

Protocolo de registros dos
documentos produzidos durante o trabalho de campo:
Outubro a dezembro 2016

Tipos de documentos

Categoria: SD – SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Categoria: DB – DIÁRIO DE BORDO

Categoria: RI – REGISTRO INDIVIDUAL

Sub categorias:

MD - MAPA DAS DESCOBERTAS (RI MD)

RI- DEBATE REGRADO PRIMEIRA PRODUÇÃO (RI DBPP)

FA – FICHA DE AUTORREGULAÇÃO

RI – DEBATE REGRADO PRODUÇÃO FINAL (RI DBPF)

RI- DEBATE REGRADO PONTO DE VISTA (RI DBPV)

Categoria: VA – VÍDEOS DAS AULAS

Sub categorias: VAGG– VÍDEOS DAS AULAS (Câmera Filmadora Grande Grupo)

VAPG – VÍDEOS AULAS (Câmera Go Pro Pequenos Grupos)

Categoria: SI – SEQUÊNCIA INTERATIVA (Excertos interativos transcritos)

Tipo de Material	Código	Data	Descrição
SD	SD/16	08/2016	Planejamento didático acerca do gênero textual Debate Regrado. Propriedades do gênero: estrutura composicional: abertura, fases do debate, participação da plateia, recapitulação, conclusão e agradecimentos; conteúdo: Olimpíadas Rio-2016; Propriedades da língua: estilo linguístico: linguagem formal/informal, opinião, argumento e contra-argumento, expressões articuladoras da argumentação (PONTO DE VISTA). A referida sequência didática foi desenvolvida nos meses de outubro a dezembro, computando um total de 23 horas/aula, distribuídas em períodos de 3h por semana, envolvendo alunos matriculados no 4º (quarto) ano do Ensino Fundamental, divididos em duas turmas (4º anos A / 4º ano B)
DB	DB/16	01/08/16 a 15/12/16	Registros de experiências pessoais e coletivas (sessão de orientações) referentes à pesquisa em desenvolvimento. Via de

			análise de situações, de tomada de decisões e de correção de rumos. Uma forma de “distanciamento reflexivo”. (ZABALZA, 2004)
RI MD	RI MD 01A-Wendy/16	03/10/16 a 05/12/16	Mapa das Descobertas - Atividade na perspectiva de ser para os alunos um espaço específico para que possam registrar, documentar todo o processo de trabalho, suas aprendizagens e, para mim, enquanto professora, um instrumento de acompanhamento individual do conhecimento real de cada criança, bem como observação dos níveis de generalização conceitual produzidos sobre objeto de estudo.
	RI MD 02A-Aurora/16		
	RI MD 03A-Charlie/16		
	RI MD 04C-Harry/16		
	RI MD 05C-Aladim/16		
	RI MD 06D-Jasmine/16		
	RI MD 07E-Melody/16		
	RI MD 08E-Romeu/16		
	RI MD 09H-Robin/16		
	RI MD 10H-Gulliver/16		
	RI MD 11J-Alice/16		
	RI MD 12K-Jack/16		
	RI MD 13K-Aslan/16		
	RI MD 14L-Anna/16		
	RI MD 15L-Elsa/16		
	RI MD 16L-Ariel/16		
	RI MD 17L-Ícaro/16		
	RI MD 18L-Bruce/16		
	RI MD 19M-Sophie/16		
	RI MD 20M-Juliet/16		
	RI MD 21M-Bela/16		
	RI MD 22R-Dorothy/16		
	RI MD 23R-Peter/16		
	RI MD 24Y-Clark/16		
	RI MD 25M-Maria/16 (transferida)		
	RI MD 25K-Tiana/16		
	RI MD 26C-Bob/16		
	RI MD 27L-Paul/16		
RI MD 28I-Juan/16			
RI PP	RI PP 01A-Wendy/16	13/10/2016	Primeira Produção - atividade por considerar junto com a criança a importância desse registro escrito – compreendendo-o como um momento de exposição individual dos elementos a serem investigados, bem como um recurso de autorregulação e fonte de pistas sobre os caminhos possíveis para (re)organizar, (re)conduzir o planejamento, no caso do professor, e de refacção textual para o aluno.
	RI PP 02A-Aurora/16		
	RI PP 03A-Charlie/16		
	RI PP 04C-Harry/16		
	RI PP 05C-Aladim/16		
	RI PP 06D-Jasmine/16		
	RI PP 07E-Melody/16		
	RI PP 08E-Romeu/16		
	RI PP 09H-Robin/16		
	RI PP 10H-Gulliver/16		
	RI PP 11J-Alice/16		
	RI PP 12K-Jack/16		
	RI PP 13K-Aslan/16		
	RI PP 14L-Anna/16		
	RI PP 15L-Elsa/16		
	RI PP 16L-Ariel/16		
	RI PP 17L-Ícaro/16		
	RI PP 18L-Bruce/16		
	RI PP 19M-Sophie/16		
	RI PP 20M-Juliet/16		
	RI PP 21M-Bela/16		
	RI PP 22R-Dorothy/16		
	RI PP 23R-Peter/16		

	RI PP 24Y-Clark/16		
	RI PP 25M-Maria/16 (transferida)		
	RI PP 25K-Tiana/16		
	RI PP 26C-Bob/16		
	RI PP 27L-Paul/16		
	RI PP 28I-Juan/16		
RI FA	RI FA 01A-Wendy/16	31/10/2016 a 05/12/16	Ficha de Autorregulação – atividade que permitiu ao aluno a regulação da própria aprendizagem, balizada por critérios claros, conhecidos e pré-definidos.
	RI FA 02A-Aurora/16		
	RI FA 03A-Charlie/16		
	RI FA 04C-Harry/16		
	RI FA 05C-Aladim/16		
	RI FA 06D-Jasmine/16		
	RI FA 07E-Melody/16		
	RI FA 08E-Romeu/16		
	RI FA 09H-Robin/16		
	RI FA 10H-Gulliver/16		
	RI FA 11J-Alice/16		
	RI FA 12K-Jack/16		
	RI FA 13K-Aslan/16		
	RI FA 14L-Anna/16		
	RI FA 15L-Elsa/16		
	RI FA 16L-Ariel/16		
	RI FA 17L-Ícaro/16		
	RI FA 18L-Bruce/16		
	RI FA 19M-Sophie/16		
	RI FA 20M-Juliet/16		
	RI FA 21M-Bela/16		
RI FA 22R-Dorothy/16			
RI FA 23R-Peter/16			
RI FA 24Y-Clark/16			
RI FA 25M-Maria/16 (transferida)			
RI FA 25K-Tiana/16			
RI FA 26C-Bob/16			
RI FA 27L-Paul/16			
RI FA 28I-Juan/16			
RI DBPF	RI PF 01A-Wendy/16	05/12/2016	Produção Final – atividade que permitiu a refacção do texto, considerando as propriedades investigadas.
	RI PF 02A-Aurora/16		
	RI PF 03A-Charlie/16		
	RI PF 04C-Harry/16		
	RI PF 05C-Aladim/16		
	RI PF 06D-Jasmine/16		
	RI PF 07E-Melody/16		
	RI PF 08E-Romeu/16		
	RI PF 09H-Robin/16		
	RI PF 10H-Gulliver/16		
	RI PF 11J-Alice/16		
	RI PF 12K-Jack/16		
	RI PF 13K-Aslan/16		
	RI PF 14L-Anna/16		
	RI PF 15L-Elsa/16		
	RI PF 16L-Ariel/16		
	RI PF 17L-Ícaro/16		
	RI PF 18L-Bruce/16		
	RI PF 19M-Sophie/16		
	RI PF 20M-Juliet/16		

	RI PF 21M-Bela/16		
	RI PF 22R-Dorothy/16		
	RI PF 23R-Peter/16		
	RI PF 24Y-Clark/16		
	RI PF 25M-Maria/16 (transferida)		
	RI PF 25K-Tiana/16		
	RI PF 26C-Bob/16		
	RI PF 27L-Paul/16		
	RI PF 28I-Juan/16		
RI DBPV	RI PV 01A-Wendy/16	05/12/2016	Registros escritos sobre o ponto de vista defendido no DR.
	RI PV 02A-Aurora/16		
	RI PV 03A-Charlie/16		
	RI PV 04C-Harry/16		
	RI PV 05C-Aladim/16		
	RI PV 06D-Jasmine/16		
	RI PV 07E-Melody/16		
	RI PV 08E-Romeu/16		
	RI PV 09H-Robin/16		
	RI PV 10H-Gulliver/16		
	RI PV 11J-Alice/16		
	RI PV 12K-Jack/16		
	RI PV 13K-Aslan/16		
	RI PV 14L-Anna/16		
	RI PV 15L-Elsa/16		
	RI PV 16L-Ariel/16		
	RI PV 17L-Ícaro/16		
	RI PV 18L-Bruce/16		
	RI PV 19M-Sophie/16		
	RI PV 20M-Juliet/16		
	RI PV 21M-Bela/16		
	RI PV 22R-Dorothy/16		
	RI PV 23R-Peter/16		
	RI PV 24Y-Clark/16		
	RI PV 25M-Maria/16 (transferida)		
	RI PV 25K-Tiana/16		
	RI PV 26C-Bob/16		
	RI PV 27L-Paul/16		
	RI PV 28I-Juan/16		
VA	VAGG/16	03/10/16 a 05/12/16	Tempo do vídeo. Descrição das atividades desenvolvidas e vídeo gravadas.
	VAPG/16	03/10/16 a 05/12/16	
VAGG E VAPG	VAGG e VAPG 01/16	03/10/2016	Tempo: 44:54min + 15:00min Início do trabalho com o gênero Debate Regrado. Retomada do que foi trabalhado sobre Carta de Reclamação. Jogos dramáticos. Confecção do Mapa das descobertas e registro dos conhecimentos prévios sobre DB.
	VAGG e VAPG 02/16	06/10/2016	Tempo: 1h 15min Socialização dos registros feitos no MD. Contextualização sobre DR, diferenciar o gênero debate de outros gêneros orais,

			exploração dos vídeos: jogo dramático - turma, mesa redonda, debate: televisivo, sala de aula, púlpito.
	VAGG e VAPG 03/16	10/10/2016	Tempo: 54:16min + 10:53min - Mural das aprendizagens (registro coletivo): as propriedades do gênero e da linguagem que iremos investigar nesta S.D. Revisão do vídeo do “Debate Regrado na sala de aula – Olimpíadas de Língua Portuguesa” para que juntos possamos elencar as principais características desse gênero. Proposição da realização de um debate regrado. Sugestão: roteiro para Debate Regrado: Definição do tema /problema para o debate.
	VAGG e VAPG 04/16	13/10/2016	Tempo: 52:29min + 27:03min Ensaio e organização para o DR. Divisão da turma em grupos com momento para produção de argumentos, pontos de vista,... Retomada das regras para o DR (Roteiro). Primeira produção Debate Regrado. Mapa das Descobertas – registros de novas apreensões.
	VAGG e VAPG 05/16	20/10/2016	Tempo: 56:45min + 19:53min Mural das aprendizagens – socialização sobre conhecimentos espontâneos e o que iremos investigar nesta S.D. Elaborando, de forma coletiva, em um painel, a Legenda Investigativa comum para a turma (<i>checklist</i>). Mapa das Descobertas – registros de novas apreensões.
	VAGG e VAPG 06/16	24/10/2016	Tempo: 1h23min Explorar com as crianças as diferentes maneiras de comunicar-se, diferenciando a linguagem formal da informal, principalmente na modalidade oral. Jogo das diferenças. Atividade escrita sobre diferentes gêneros - estilo linguístico próprio, considerando que cada um possui uma função/objetivo/um porquê de ser escrito e ocorre em uma situação de comunicação específica formal ou informal.
	VAGG e VAPG 07/16	31/10/2016	Tempo: 1h27min Retomada conhecimentos explorados na última aula. Mapa das Descobertas – registros de novas apreensões. Jogo dramático: qual a função? Em que situação? Registro do jogo. Autorregulação do Debate Regrado produzido pela turma, considerando o que já estudamos, isto é, que esse gênero textual possui um estilo linguístico formal. - Praticar e avaliar com as crianças também modos de portar-se em um debate regrado: postura, tom de voz e atitudes: mediador,

			debatedores, plateia. (Ficha de autorregulação).
VAGG e VAPG 08/16	03/11/2016		Tempo: 1h 23min Retomada conhecimentos explorados na última aula. Atividade: Transforme os discursos abaixo, apresentados na linguagem informal, para a linguagem formal. Mapa das Descobertas – registros de novas apreensões
VAGG e VAPG 09/16	07/11/2016		Tempo: 1h16min Início da oficina 2 - Investigar e apreender que elementos compõem o Conteúdo do Gênero textual Debate Regrado: diferentes pontos de vista. Mapa das Descobertas – registros de conhecimentos espontâneos sobre ponto de vista. Atividade diferentes pontos de vista: livro ZOOM, experiências com binóculo e registro da experiência.
VAGG e VAPG 10/16	10/11/2016		Tempo: 47:27min + 17:56min Retomada conhecimentos explorados na última aula. Mapa das Descobertas – registros de novas apreensões. Exploração: o conhecimento sobre o assunto agrega qualidade à minha opinião constituindo-se, assim, em um PONTO DE VISTA. Atividade de análise textual: carta de reclamação aluno + carta resposta a essa reclamação nutricionista.
VAGG e VAPG 11/16	17/11/2016		Tempo: 30:09min + 40:17min Retomada do que estávamos fazendo na última aula e finalização da atividade. Correção da atividade com debate de ideias. Mapa das Descobertas – registros de novas apreensões. Socialização das apreensões e registro no Mural das aprendizagens.
VAGG e VAPG 12/16	18/11/2016		Tempo: 1h19min Retomada dos registros feitos no Mural das Aprendizagens. Organização das entrevistas para atividade Circuito de Pontos de Vistas. Jogo: “classificação categorial” (envolvendo respostas das cartas) Registro do jogo.
VAGG e VAPG 13/16	21/11/2016		Tempo: 56:16min + 1h10min + 1h 20min Retomada do que já foi estudado. Exploração diferenças entre opinião, ponto de vista e fato. Atividade: circuito de pontos de vistas, análise das entrevistas em grupos. Socialização das análises para grande grupo – ficha de registro da atividade. Início do jogo PONTO DE VISTA –
VAGG e VAPG 14/16	29/11/2016		Tempo: 43:33 +59:22+ 1h 36min + 1h12min Finalização do jogo, registro do jogo.

			<p>Assistir ao Vídeo do Debate Regrado produzido pela turma e proceder à avaliação DO ELEMENTO PONTO DE VISTA, considerando o que já estudamos, isto é, que esse gênero textual possui um CONTEÚDO constituído por alguns elementos, dentre eles, a exposição de um PONTO DE VISTA. (Ficha de autorregulação - Atividade Mini Debate).</p> <p>Mapa das Descobertas – registros de novas apreensões.</p> <p>Organização do DR produção final</p>
	VAGG e VAPG 15/16	05/12/2016	<p>Tempo: 52:32min + 1h 05min + 49:31min</p> <p>Debate Regrado – produção final.</p> <p>Síntese coletiva dos conhecimentos apreendidos – Mural das Aprendizagens.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mapa das descobertas: registro individual e revisão dos conhecimentos apreendidos. - Produção escrita: Ponto de Vista. - Culminância.

APÊNDICE C

Protocolo de registros dos
documentos produzidos durante o trabalho de campo:
Setembro e outubro 2017

Tipos de documentos

Categoria: SD – SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Categoria: DB – DIÁRIO DE BORDO

Categoria: RI – REGISTRO INDIVIDUAL

Sub categorias:

MD - MAPA DAS DESCOBERTAS (RI MD)

RI- ARTIGO DE OPINIÃO PRIMEIRA PRODUÇÃO (RI DBPP)

FA – FICHA DE AUTORREGULAÇÃO

RI – ARTIGO DE OPINIÃO PRODUÇÃO FINAL (RI DBPF)

Categoria: VA – VÍDEOS DAS AULAS

Sub categorias: VAGG– VÍDEOS DAS AULAS (Câmera Filmadora Grande Grupo)

VAPG – VÍDEOS AULAS (Câmera Go Pro Pequenos Grupos)

Categoria: SI – SEQUÊNCIA INTERATIVA (Excertos interativos transcritos)

Tipo de Material	Código	Data	Descrição
SD	SD/17	07/2017	Planejamento didático acerca do gênero textual Artigo de Opinião. Propriedades do gênero: estrutura composicional: introdução, desenvolvimento (opinião, tipos de argumentos e contra-argumento) e conclusão; conteúdo: Corrupção; propriedades da língua: estilo linguístico: linguagem formal, expressões articuladoras da argumentação. A referida sequência didática foi desenvolvida nos meses de setembro e outubro, computando um total de 29 horas/aula, distribuídas em períodos de 9h por semana, envolvendo alunos matriculados no 5º (quinto) ano do Ensino Fundamental.
DB	DB/16	11/09/17 06/10/17	Registros de experiências pessoais e coletivas (sessão de orientações) referentes à pesquisa em desenvolvimento. Via de análise de situações, de tomada de decisões e de correção de rumos. Uma forma de “distanciamento reflexivo”. (ZABALZA, 2004)
	RI MD 01A-Wendy/17		
	RI MD 02A-Aurora/17		

RI MD	RI MD 03A-Charlie/17	03/10/16 a 05/12/16	Mapa das Descobertas - Atividade na perspectiva de ser para os alunos um espaço específico para que possam registrar, documentar todo o processo de trabalho, suas aprendizagens e, para mim, enquanto professora, um instrumento de acompanhamento individual do conhecimento real de cada criança, bem como observação dos níveis de generalização conceitual produzidos sobre o objeto de estudo.
	RI MD 04C-Harry/17		
	RI MD 05C-Aladim/17		
	RI MD 06D-Jasmine/17		
	RI MD 07E-Melody/17		
	RI MD 08E-Romeu/17		
	RI MD 09H-Robin/17		
	RI MD 10H-Gulliver/17		
	RI MD 11J-Alice/17		
	RI MD 12K-Jack/17		
	RI MD 13K-Aslan/17		
	RI MD 14L-Anna/17		
	RI MD 15L-Elsa/17		
	RI MD 16L-Ariel/17		
	RI MD 17L-Ícaro/17		
	RI MD 18L-Bruce/17		
	RI MD 19M-Sophie/17		
	RI MD 20M-Juliet/17		
	RI MD 21M-Bela/17		
	RI MD 22R-Dorothy/17		
	RI MD 23R-Peter/17		
	RI MD 24Y-Clark/17		
	RI MD 25M-Maria/17 (transferida)		
	RI MD 25K-Tiana/17		
	RI MD 26C-Bob/17		
	RI MD 27L-Paul/17		
	RI MD 28I-Juan/17		
	RI AOPP		
RI PP 02A-Aurora/17			
RI PP 03A-Charlie/17			
RI PP 04C-Harry/17			
RI PP 05C-Aladim/17			
RI PP 06D-Jasmine/17			
RI PP 07E-Melody/17			
RI PP 08E-Romeu/17			
RI PP 09H-Robin/17			
RI PP 10H-Gulliver/17			
RI PP 11J-Alice/17			
RI PP 12K-Jack/17			
RI PP 13K-Aslan/17			
RI PP 14L-Anna/17			
RI PP 15L-Elsa/17			
RI PP 16L-Ariel/17			
RI PP 17L-Ícaro/17			
RI PP 18L-Bruce/17			
RI PP 19M-Sophie/17			
RI PP 20M-Juliet/17			
RI PP 21M-Bela/17			
RI PP 22R-Dorothy/17			
RI PP 23R-Peter/17			
RI PP 24Y-Clark/17			
RI PP 25M-Maria/17 (transferida)			
RI PP 25K-Tiana/17			
RI PP 26C-Bob/17			
RI PP 27L-Paul/17			

	RI PP 28I-Juan/17		
RI FA	RI FA 01A-Wendy/17		Ficha de Autorregulação – atividade que permitiu ao aluno a regulação da própria aprendizagem, balizada por critérios claros, conhecidos e pré-definidos.
	RI FA 02A-Aurora/17		
	RI FA 03A-Charlie/17		
	RI FA 04C-Harry/17		
	RI FA 05C-Aladim/17		
	RI FA 06D-Jasmine/17		
	RI FA 07E-Melody/17		
	RI FA 08E-Romeu/17		
	RI FA 09H-Robin/17		
	RI FA 10H-Gulliver/17		
	RI FA 11J-Alice/17		
	RI FA 12K-Jack/17		
	RI FA 13K-Aslan/17		
	RI FA 14L-Anna/17		
	RI FA 15L-Elsa/17		
	RI FA 16L-Ariel/17		
	RI FA 17L-Ícaro/17		
	RI FA 18L-Bruce/17		
	RI FA 19M-Sophie/17		
	RI FA 20M-Juliet/17		
	RI FA 21M-Bela/17		
	RI FA 22R-Dorothy/17		
	RI FA 23R-Peter/17		
	RI FA 24Y-Clark/17		
	RI FA 25M-Maria/17 (transferida)		
	RI FA 25K-Tiana/17		
	RI FA 26C-Bob/17		
	RI FA 27L-Paul/17		
RI FA 28I-Juan/17			
RI AOPF	RI PF 01A-Wendy/17	05/12/2016	Produção Final – atividade que permitiu a refacção do texto, considerando as propriedades investigadas.
	RI PF 02A-Aurora/17		
	RI PF 03A-Charlie/17		
	RI PF 04C-Harry/17		
	RI PF 05C-Aladim/17		
	RI PF 06D-Jasmine/17		
	RI PF 07E-Melody/17		
	RI PF 08E-Romeu/17		
	RI PF 09H-Robin/17		
	RI PF 10H-Gulliver/17		
	RI PF 11J-Alice/17		
	RI PF 12K-Jack/17		
	RI PF 13K-Aslan/17		
	RI PF 14L-Anna/17		
	RI PF 15L-Elsa/17		
	RI PF 16L-Ariel/17		
	RI PF 17L-Ícaro/17		
	RI PF 18L-Bruce/17		
	RI PF 19M-Sophie/17		
	RI PF 20M-Juliet/17		
	RI PF 21M-Bela/17		
	RI PF 22R-Dorothy/17		
	RI PF 23R-Peter/17		
	RI PF 24Y-Clark/17		
	RI PF 25M-Maria/17 (transferida)		

	RI PF 25K-Tiana/17		
	RI PF 26C-Bob/17		
	RI PF 27L-Paul/17		
	RI PF 28I-Juan/17		
VA	VAGG/17	11/09/17 a 06/10/17	Tempo do vídeo. Descrição das atividades desenvolvidas e vídeo gravadas.
	VAPG/17	11/09/17 a 06/10/17	
VAGG E VAPG	VAGG e VAPG 01/17	11/09/2017	Tempo: 52:22min. + 38:07min + 58:04min + 55:04 + 27:45 Início do trabalho com o gênero Artigo de Opinião. Retomada do que foi trabalhado sobre Debate Regrado. Brincadeira da dança das cadeiras cooperativa: relembrando conceitos já trabalhados. Boletim informativo: exploração. <i>Brainstorming</i> , “JORNAL MURAL” definição tema de investigação CORRUPÇÃO. Contextualização temas: análise de vídeos com registro. Confecção do Mapa das descobertas e registro dos conhecimentos prévios sobre Corrupção.
	VAGG e VAPG 02/17	13/09/2017	Tempo: 30:37min. + 17:00min. + 51:40min. + 24:59min. 55:09mi. Discussão: o que é produzir um ato corrupto? o que é ser corrupto? o que é corrupção? Confecção da “Teia das Discussões”. Atividade: atos corruptos. Análise de texto. <i>Youtuber</i> por 1 dia. Confecção painel coletivo: corrupção, e eu com isso? (Mural da escola) Mapa das descobertas: registro das apreensões acerca da corrupção.
	VAGG e VAPG 03/17	15/09/2017	Tempo: 40:00min. + 21:00min. + 12:00min. + 53:00min. + 20:23min. Revisão do que foi realizado na aula anterior. Proposta de participar com programa na Rádio da Escola. Leitura e compreensão de textos. Exploração oral dos questionamentos. Contextualização do gênero Artigo de Opinião. Gravação tópico a ser socializado na Rádio (texto “A Caminho do Brejo”) Mapa das descobertas: registro conhecimentos espontâneos sobre Artigo de Opinião.
	VAGG e VAPG 04/17	18/09/2017	Tempo: 52:00min. + 45:23min. +33:30min. + 52:09min. Apresentação dos <i>Posts</i> . Registro. Confecção do espiral – classificação e análise dos atos corruptos.

			Compreensão e interpretação textual. Teia das discussões. Primeira produção Artigo de Opinião.
	VAGG e VAPG 05/17	22/09/2017	Tempo: 52:30min. + 42:00min. + 46:44min. + 54:34min. Reflexão sobre textos de opinião analisados com mapeamento dos objetivos de ensino da SD (registrar em um painel) Jogo da trilha. Registro. Socialização do registro
	VAGG e VAPG 06/17	25/09/2017	Tempo: 42:22min. + 07:23min. + 52:20min. + 18:45min. Socialização e retomada do que já estudamos, registro no bloco das aprendizagens. Atividade de análise textual e identificação de tópico investigado sobre o gênero. Jogo: terceiro excluído. Tipos de argumentos. Registro do jogo. Socialização do registro com reflexão sobre as ideias. Atividade: parágrafos dissertativos com lacunas
	VAGG e VAPG 07/17	02/10/2017	Tempo: 52:21min. + 38:56min. + 22:14min. + 52:18min. + 20:00min. Retomada conhecimentos explorados na última aula. Correção da atividade parágrafos dissertativos. Atividade de análise textual e identificação de tópico investigado sobre o gênero. Mapa das Descobertas – registros de novas apreensões
	VAGG e VAPG 08/17	04/10/2017	Tempo: 52:14min. + 39:26min. + 52:00 + 27:08min. + 52:00 Finalização da atividade de análise textual. Retomada conhecimentos explorados na última aula – registro no bloco das aprendizagens. Atividade detetives textuais: confecção individual de uma legenda investigativa. Socialização dos elementos da legenda para o grande grupo. Mapa das Descobertas – registros de novas apreensões Revisão do mapa das descobertas estudadas e ficha de autorregulação.
	VAGG e VAPG 09/17	06/10/2017	Tempo: 52:10min. + 22:24min. +34:58min. Produção final – artigo de opinião. Produção do documentário. Produção textual coletiva.
	VAGG e VAPG 10/17	08/12/2017	Tempo: 08:12min.+ 52:00min. + 22:00 Revisão textual – artigo de opinião. Culminância: toda equipe escolar, assistir o documentário com apresentação do texto coletivo produzido pela turma. Ponto de Visto do 5º ano sobre Corrupção.

APÊNDICE D

Sequência Didática Carta de Reclamação

A presente sequência didática refere-se ao trabalho desenvolvido sobre o gênero textual Carta de Reclamação. Antes de iniciar a sua produção, foi realizada uma revisão dos conteúdos que estavam sendo trabalhados com a turma. Naquele momento, foi eleito o gênero Carta de Reclamação para investigação, uma vez que a maioria das crianças disse ser este o seu texto preferido (conforme tabulação desenvolvida em aulas anteriores). Além disso, foi solicitado à professora regente a caracterização da turma, por escrito. De posse disso, passou-se para a elaboração da SD.

A organização da SD segue os seguintes passos: situação inicial, primeira produção, exercícios de investigação acerca das necessidades de aprendizagens das crianças, produção final e culminância. Chamamos a atenção do nosso leitor para os balões que aparecem no decorrer da SD, os quais explicitam as atividades, situações didáticas imprescindíveis que precisam ser realizadas nos diferentes momentos da SD, conforme fluxograma da proposta de SD desenvolvida pelo Gepalfa (DICKEL, *et al*, 2016. p. 78-79). Todavia, vale destacar que os balões foram inseridos apenas em uma das atividades desenvolvidas, a título de exemplificação.

Em síntese, a presente SD possui como conteúdos de ensino:

- ✓ **PROPRIEDADES DO GÊNERO:** contexto de produção (incluir o autor, o leitor (ou ouvinte) e seus papéis sociais, objetivo do texto, locais por onde circulam (ou são publicados) esses textos etc.; conteúdo temático (temas que são tratados em textos pertencentes a esse gênero); forma composicional (sua organização).
- ✓ **PROPRIEDADES DA LÍNGUA:** estilo linguístico (marcas enunciativas características, linguagem formal e informal).

Seleção das propriedades do gênero e da linguagem.

- **Situação Inicial:**

- Lembrar, com as crianças, o trabalho realizado no início do ano referente ao objetivo do projeto de Produção Textual, bem como o texto estudado sobre o joalheiro e sua lupa.

NOME: _____
TURMA: _____ ANO: _____



**MINHAS
DESCOBERTAS!**

Organizar com os alunos um espaço específico para que possam registrar, documentar todo o processo de trabalho.

Questão para reflexão: pensando nas aulas de Produção Textual, que sentido podemos atribuir à LUPA se considerarmos a sua real função?

- Com esse exercício, esperamos que as crianças recuperem as contribuições que fizeram no dia em que foi explorado este texto: “investigar os textos”, “procurar coisas com mais atenção”, “encontrar pistas”, ... Para finalizar, lembrá-los que, naquela oportunidade, eles mesmos intitularam-se como “Detetives textuais” e entregar uma folha com o contorno de um boneco para que atribuam características ao desenho e transformem-no em um detetive ou em uma detetive, como preferirem.

- Na sequência, explorar com as crianças que esta folha será a identificação do envelope que guardará o “MAPA DAS DESCOBERTAS” de cada um deles e, neste momento, questioná-los:

1. Quem imagina o que será isso?
2. O que é um mapa? Para que ele serve? Como ele é organizado?
3. Quem já viu um mapa, o que ele informava? Qual é o seu conteúdo?
4. Por que chamaremos o nosso mapa de “Mapa das descobertas”?
5. Faremos descobertas sobre o quê?
6. Como faremos para registrar essas descobertas?

Obs: A ideia desta atividade é propor a produção de um Mapa conceitual, isto é, oportunizar as crianças para registrarem tudo o que irão aprender sobre o gênero que será estudado.

- Entregar para cada criança uma folha de ofício A3 para que possam colocar o título no seu mapa: Ex:

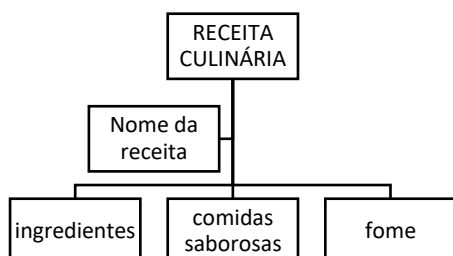
MEU MAPA DAS DESCOBERTAS

Acompanhamento individual do conhecimento real de cada criança, bem como observação dos níveis de generalização conceitual produzidos sobre objeto de estudo.

- Feito isso e, no intuito de explorar os conhecimentos prévios das crianças sobre o gênero CARTA, serão desenvolvidas as atividades: “Minuto do Pensamento” e “Registro do Pensamento”.

- **“Minuto do Pensamento”**: explicar para as crianças que esta atividade consiste em ficar durante um minuto pensando sobre uma palavra ou expressão que será escrita no quadro. Para marcar esse tempo, a professora utilizará uma ampulheta.
- **Para exemplificar, fazer com as crianças um exercício sobre o gênero já estudado:**

Estratégia didática que aciona os saberes dos alunos sobre as PG e as PL em investigação.



Pensar:

1. O que eu sei sobre esta palavra?
2. Do que me lembro quando penso nesta palavra?
3. ...

- **“Registro do Pensamento”**: momento em que as crianças se voltarão para o “Mapa das descobertas” e deverão anotar tudo o que pensaram sobre a palavra escrita no quadro pela professora.
- Para dar início à atividade, deve-se escrever no quadro:

“Minuto” do Pensamento: **CARTA**

- Após as crianças pensarem um minuto sobre a palavra CARTA, solicitar que elas registrem esse pensamento no MAPA DAS DESCOBERTAS.

Considerando a importância da interação.

- Na sequência, propor a socialização dos pensamentos e o registro no caderno, lembrando de que ninguém poderá mexer no que escreveu no “Mapa das Descobertas”, esse conhecimento será ampliado aos poucos, conforme formos estudando sobre o gênero.



- Contação de história: O Carteiro Chegou

Promoção de uma situação desencadeadora da SD.

- Exploração oral da história

Momento antes da leitura: (dados da capa, qual será o assunto da história, ...)

1. O que podemos visualizar na capa deste livro?
2. Quem são estas personagens?
3. Que o será que diz nesta história?

4. O que será que o carteiro está levando nesta sacola?
5. Qual é a função do carteiro?
6. Onde o carteiro trabalha?
7. Por que existem os correios?
8. Pelo correio, apenas recebemos cartas?

Durante a leitura: ler cada trecho da história e questionar as crianças:

9. O que será que tem dentro deste envelope?
10. O que está dizendo no envelope?
11. Será que é uma carta? Por que vocês afirmam isso?
12. Quem é o remetente?
13. Para quem é esta correspondência?
14. O que está escrito nesta correspondência? Qual o objetivo? Qual o nome desse gênero textual?

Momento após a leitura:

1. O que conta a história?
2. Quem são os personagens?
3. O que eles estavam fazendo?
4. Em que tempo ocorre a história? Como sabem disso?
5. Como inicia a história?
6. Que sentimento vivencia o personagem principal da história? Em que momento da história cada um (sentimento de medo, fome, fadiga) se sobressai? Por quê?
7. Como termina essa história?

- Através de questionamentos, além de explorar a compreensão textual, queremos levar os alunos a perceber que nem tudo o que o carteiro entrega são cartas, mas, sim, correspondências.

Constituição de um *corpus* que envolva uma boa quantidade de textos e fatos linguísticos, a ser acionado no desenvolvimento das atividades.

Extrapolando a história:

Atividade: O carteiro chegou!

- A professora passará pelas classes dos alunos com uma sacola (carteiro), entregando correspondências. Cada criança deverá abrir sua correspondência, ler e identificar no caderno:
 - a) Que tipo de correspondência é esta?
 - b) Qual é sua função, isto é, com que objetivo foi escrita?
 - c) O que está dizendo?
 - d) Quem a escreveu?
 - e) Quem a recebeu?
- Após cada criança finalizar a atividade anterior, faremos a socialização no grande grupo. Conforme as crianças irão expondo oralmente as suas percepções sobre a correspondência que receberam, a professora irá fazendo os registros em um painel, bem como intervindo nas exposições das crianças, caso necessário.
- Neste exercício, o objetivo centraliza-se na discriminação de diferentes tipos de carta (reclamação, solicitação, pessoal, comercial, carta do leitor), bem como fazer

apontamentos para questões que investigaremos enquanto estivermos trabalhando com o Gênero Textual Carta.

Ex. do Painel

Alunos 3º Ano A	Que tipo de correspondência é?	O que está dizendo?	Qual sua função?	Quem a escreveu?	Quem a recebeu?
Gabrieli	Carta	Que o preço dos alimentos está alto.	Reclamar de algo	Sr. Helena (do lar)	Sr. Gerson (Gerente do supermercado)

- A seguir, seguem as cartas postas na atividade:

Brasília, 3 de maio de 2003

Sr.
Carlos Ferreira
Coordenador de vendas

Prezado Senhor:

Tendo em vista que as negociações com a Organização Jasmim Ltda. já foram concluídas com sucesso, mas o contrato aguarda ainda a assinatura de um de seus diretores, informo que não poderei estar de volta à sede antes da próxima terça-feira, dia 8 de outubro. Solicito, por essa razão, que seja encaminhado ao departamento financeiro o pedido de mais duas diárias em meu nome.

Atenciosamente,
Marisa Rocha

Caro Editor,
Eu, como outras crianças que gostam de ler, só posso escolher um livro ou revista em quadrinhos de vez em quando por causa do preço. Fico desapontado, porque gostaria de ler muito mais do que estou lendo hoje.
João, 10 anos, de Atibaia, SP.

Fonte: Guia de Planejamento e orientações didáticas para o professor do 3º ano do ciclo I. SME/DOT: São Paulo, 2008.

PAINEL DO LEITOR

Orca

"Terrível a morte da treinadora do parque de Orlando, que teve o 'rabo de cavalo' abocanhado por uma orca ('Orca agarrou treinadora pelo cabelo, diz funcionário do SeaWorld', 'Folha Online', 25/2).

Os 'especialistas' apressam-se em culpar a orca, mas eu a defendo: é corriqueiro nesses parques vermos treinadores premiando os animais com peixes após as exposições. Eles abanam um peixe à beira do tanque e o animal salta e o abocanha. Ora, qual a diferença para a orca entre um tentador filé de peixe e o 'rabo de cavalo' da treinadora, abanando à sua frente? Que outra reação se poderia esperar do animal?

Espero que a Sociedade Protetora dos Animais defenda a orca, com a autoridade que eu não tenho, e que as treinadoras percebam a temeridade de abanar seus cabelos à frente do animal, depois que o acostumaram a abocanhar peixes sendo abanados à beira do tanque. Uma providencial touca de natação teria evitado a tragédia."

HELMIR ZIGOTO (Brasília, DF)

Fonte: **Folha de S. Paulo**, São Paulo, PAINEL DO LEITOR, 26 fev 2010.

São Paulo, 20 de novembro de 1997.

Adorei a reportagem Ligados nos seus direitos, do dia 15 de novembro de 1997.

Eu nunca me liguei nessa coisa de direitos do consumidor, mas agora vou ficar ligada pra não dançar. Vou ser como o Lucas que voltou à livraria pra trocar o livro.

E essa história de tratar bem crianças só quando elas estão com os pais é um absurdo, mas dá pra entender. Vendedor tem que vender, não é verdade? Se ele não vender, não ganha, e se não ganhar, não come! E todo mundo sabe que criança não tem dinheiro. Eu não tenho!

Mariana, não fique triste. Logo você vai ser grande e vai poder fazer compras sozinha.

Beatriz Gomes, Rua Ernesto Monjardim, 55, Parque das Hortências, CEP 06754-060, São Paulo, SP.

Rio Branco, 7 de maio 2001.

Oi Beatriz,

Recebi na semana passada uma carta do nosso amigo Marcos. Ele não está mais morando em Salvador; o pai dele foi transferido para Aracaju. Ele me contou um monte de novidades, entre elas o sucesso que foi a feira de livros na escola em que ele estuda. Ele me falou, também, do livro que está lendo – *O Menino Marrom*. Eu já li esse livro; a professora deu no mês passado. A história é super legal. É difícil imaginar alguém marrom e alguém cor-de-rosa, mas quando a gente começa a ler o livro, entende tudo rapidinho e não quer mais parar.

Nossa! Esqueci de perguntar sobre você. Escreva pra mim contando as novidades.



1000 beijos,

Marcela

São Paulo, 1 de junho de 2009.

Querida Mariana

Tudo bem com você? Aqui vai tudo bem.

Lembra do livro *O Pequeno Príncipe* que eu comentei com você, na carta de março? Eu demorei uns dois meses pra ler porque não estava rolando uma simpatia. Já tinha visto o filme, achei muito bonito, mas a música me fez dormir em algumas partes.

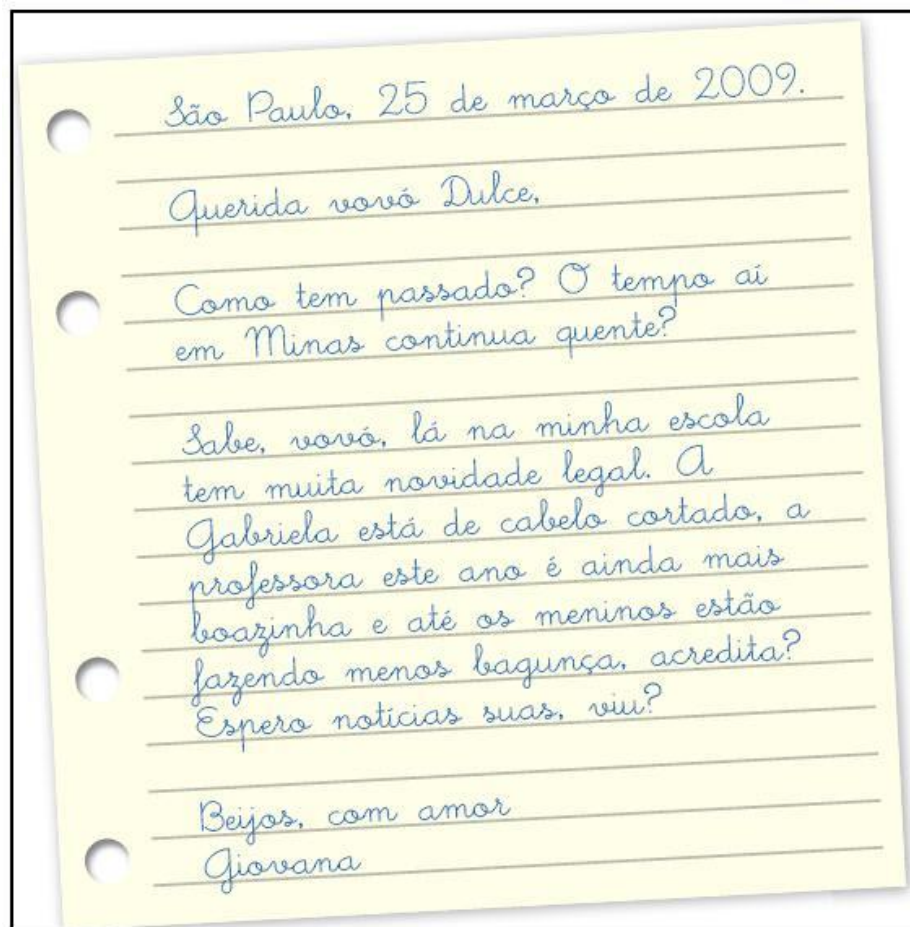
Como as pessoas dizem, o livro é bem melhor que o filme, porque quando eu leio um livro que vai me envolvendo, tenho a mania de grifar as frases que mais chamam a minha atenção. E sabe o que eu descobri? Algumas das frases daqueles cartões de amizade são desse livro. Olha só! Vê se você conhece essa: "Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas!"

Aparecem muitas mensagens bonitas. Comecei a pensar como ficamos amigas, como é cultivar uma amizade, e como hoje está difícil achar um verdadeiro amigo.

Como eu conheço você, sei que vai gostar de ler esse livro. Depois me escreve, comentando, ok?

Beijos e até breve.

Vivi



São Paulo, 5 de fevereiro de 2010.

À Empresa de Alimentos Doce D+

A/c Departamento de Atendimento ao Consumidor

Prezados senhores,

No último feriado, fui para Curitiba. Lá comprei dois tabletes do chocolate Rufs no supermercado Emília. Para minha surpresa, ao chegar em São Paulo e abrir um deles, vi que estava todo esbranquiçado, quase podre. Fiquei mais surpreso ainda quando abri a segunda embalagem e também encontrei outro chocolate estragado.

Como não posso voltar ao supermercado onde fiz a compra, peço-lhes que entrem em contato comigo para que seja feita a troca do produto.

Meu telefone é: (11) 7777-7777

Atenciosamente,

Caio Fernandes de Souza

São Paulo, 19 de fevereiro de 2009.

Prezada senhora Maria Aparecida Brandão.

Como a senhora já tem ciência pelos relatórios semestrais, desde que comecei a trabalhar nesta empresa, há quase dois anos, pude contribuir para elevar o nível de vendas em 15%. Além disso, tenho cumprido todas as metas estabelecidas pela direção, nos prazos solicitados e com a satisfação de nossos clientes atestada pelos relatórios mensais de controle de qualidade.

Assim sendo, creio que não estaria ousando em solicitar um aumento na minha remuneração. De acordo com o que consegui levantar com os colegas do mercado e em dados publicados em jornais, a maior parte dos bons profissionais que ocupam cargo semelhante ao meu tem remuneração aproximadamente 10% maior do que a minha.

Caso esse aumento me seja concedido, vou recebê-lo como reconhecimento pelo meu esforço e, por isso, me sentirei estimulada a contribuir cada vez mais com o crescimento de nossa empresa.

Desde já agradeço sua atenção e subscrevo-me cordialmente.

Sandra Vieira Torres

São Paulo, 21 de maio de 2009.

Prezada dona Elisa.

Como a senhora já sabe, meu pai foi transferido no trabalho e terei de mudar para Curitiba no meio do ano.

Com isso, a classe do 9º B vai ficar sem representante. Assim, como a senhora é a diretora da escola, gostaria de solicitar sua autorização para elegermos um novo representante.

Caso seja preciso, estarei à disposição para organizar essa eleição, procurando candidatos, marcando a data da votação, bem como organizando as urnas e a contagem dos votos.

Peco desculpas por causar esse problema e desde já agradeço sua atenção.

Caio Fernandes de Souza,
representante de classe do 9º ano B

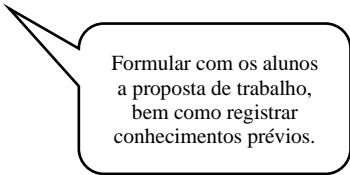
Exploração da atividade:

- Após socialização dos saberes dos colegas referentes as correspondências recebidas, responda:
 - a) O que estes textos têm em comum?
 - b) Vocês devem ter percebido que, em algumas das cartas, o emissor apenas pede algo ao destinatário da carta. Em outras, mais do que pedir, ele reclama de algo, em algumas conta algo pessoal que viveu. Das cartas exploradas nesta atividade, quais delas possuem uma reclamação?
 - c) O que é reclamar? (Procurar, no dicionário, o significado do verbo reclamar)
 - d) Do que os emissores destas cartas estão reclamando?
 - e) Na sua opinião, eles têm razão em fazer esta reclamação? Por quê?
 - f) Levando em conta os significados do verbo reclamar e as cartas de reclamação que lemos, pense em silêncio...
O que é uma carta de reclamação?

Atividades:

- Minuto do Pensamento;
- Registro do pensamento;
- Socialização do pensamento (Registrar em um painel coletivo - “Mapa das Aprendizagens” - esta socialização, destacando as questões que iremos investigar neste trabalho sobre o Gênero Carta de Reclamação)

- Compreensão de uma Carta de Reclamação:



Formular com os alunos a proposta de trabalho, bem como registrar conhecimentos prévios.

Getúlio Vargas, 10 de setembro de 2015.

Ilustríssimo Senhor Prefeito Municipal,

Eu, Valdir, venho expor a seguinte situação: no trajeto que fazemos até à escola, percebemos que no cruzamento da Rua Jacob Gremelmair com a Avenida Severiano de Almeida estão ocorrendo inúmeros acidentes, pois falta um semáforo, no sentido de orientar melhor os motoristas e proporcionar mais segurança aos pedestres.

Sendo assim, como a segurança é algo indispensável à vida de todos, gostaria de sugerir a implantação de um semáforo no local, pois sei que toda a população ficará agradecida.

Certo de contar com sua compreensão, desde já agradeço.

Valdir da Silva
Representante do CPM da Escola Estadual Antônio Scussel.

1. Leia o gênero textual acima e identifique que tipo de carta é esta:

- () carta comercial.
- () carta do leitor.
- () carta pessoal.
- () carta de reclamação.
- () carta do editor.

2. Responda com atenção:

a) Quem é o emissor desta carta (quem a escreveu)?

b) Quem é o destinatário (para quem foi escrita)?

3. Pense, agora, no objetivo desta carta. Assinale a alternativa correta:

- () Fazer uma exposição sobre situação financeira da empresa.
- () Comunicar-se com uma pessoa íntima.

- () Tornar pública uma opinião a respeito de algo que foi publicado (livro, revista, jornal).
 () Fazer uma reclamação para uma empresa.
 () Solicitar algo.
4. Em que cidade a carta foi escrita?

5. Qual o assunto desta carta? O que ela comunica?

6. Você concorda com o que diz na carta? Por que?

7. Copie as partes da carta em que Valdir dá a opinião dele sobre o assunto.

8. Se tivesse a oportunidade de escrever uma carta de reclamação. Para quem escreveria? E, qual seria o assunto?

- **Inversão de atividade – explorando a oralidade: Vídeo “Púlpito com crianças”**
 (Exercício em que a criança é motivada a subir em um púlpito para expor a sua opinião, reclamação acerca de um assunto que a incomode)

1. Exploração do vídeo: “Púlpito com crianças”
 apresentado por Serginho Groisman no Programa Altas Hora.
 Link do Vídeo: <http://globoplay.globo.com/v/2200958/>

Estratégia didática
 que considera o texto
 (oral/escrito) imerso
 em situações reais de
 comunicação

- O que observaram no vídeo que assistiram?
- Que relação estas cenas possuem com o nome do programa “Púlpito com crianças”?
 Por que dizem isso? No que se baseiam?
- O que significa “púlpito”? Alguém já havia escutado ou lido esta palavra?
- Vamos procurar, no dicionário, o significado desse vocábulo?
- A partir do que significa a palavra “púlpito”, podemos ampliar as relações que estabelecemos entre o que as crianças estão fazendo e o nome do programa?
- Alguém já subiu num púlpito?
- Em que lugares podemos encontrar situações como a do vídeo? Em que pessoas sobem num púlpito para expressar a sua opinião sobre um assunto e/ ou fazer uma reclamação, um protesto?
- Se tivesse a oportunidade de fazer um protesto, uma reclamação. O que protestaria?
 Do que reclamaria? E a quem faria?

- Atividade oral:
Organizar, na sala, um “púlpito” e propor às crianças que subam nele e façam a sua reclamação. (Gravar este momento para atividade posterior).

✓ **PRIMÉRIA PRODUÇÃO:**

- Propor à turma a produção de uma carta de reclamação, explicar que este será um texto real, que possuirá um emissor e um receptor real, bem como poderá ser enviada e até aguardar uma resposta.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PEDRO CECCONELO – ESTAÇÃO RS

Nome: _____ Turma: _____ Data: _____

Atividade de Produção Textual –
Carta de Reclamação – 1ª versão

Dizer ainda que, nesta, poderão registrar a reclamação que possuem, o seu protesto, bem como enviar ao destinatário, expondo, como emissor, a sua opinião sobre o assunto e até fornecendo uma sugestão, como na carta do Sr. Valdir trabalhada anteriormente.

Realização de uma primeira produção vinculada ao gênero em investigação.

Segunda parte da sequência, elaborada a partir dos conhecimentos dos alunos expostos na primeira produção.

- **ANALISANDO CARTAS DE RECLAMAÇÃO:**

- Revisitando atividades já exploradas:

1. Convidar as crianças a retomar a carta escrita por seu Valdir e analisar:
 - a) Como ela inicia? Por que essa carta inicia deste jeito?
 - b) O que aparece, normalmente, já no início do primeiro parágrafo dessa carta?
 - c) E no restante dos parágrafos, o que aparece, o que é transmitido?
 - d) Como ela termina? Por que essa carta termina desse jeito?
 - e) A partir das cartas que já lemos em nossas aulas, que outras maneiras existem de iniciar e terminar uma carta? Por que essas formas são diferentes? Nas cartas de reclamação, utilizamos que tipo de linguagem? Aquela que conversamos com a mãe, um colega – a mesma que observamos nas cartas pessoais? A partir do que concordam ou discordam disso?
 - f) Que linguagem foi usada nas cartas de reclamação que lemos? Por que dizem isso? Exemplifiquem?
 - g) Em que situação vocês imaginam que alguém envia uma carta de reclamação para o prefeito, como foi o caso do senhor Valdir?

- h) Vamos registrar, no caderno, os elementos importantes que observamos, a partir dessa conversa, sobre como se inicia e como se termina a escrita de uma carta (chamando a atenção dos alunos para a nomenclatura de cada elemento).
- i) Feito isso, voltar a atenção dos alunos para o corpo da carta, o que diz em cada parágrafo, que aspectos/ questões destes que estão escritos na carta não poderiam de ser ditos em hipótese alguma, por quê? O que os leva a pensar assim? Como podemos denominar esses elementos importantes que estruturam a carta de reclamação?

- Propor aos alunos a estruturação de uma legenda com a descrição de todos os elementos importantes que precisam estar escritos em uma carta de reclamação, fazer isso com base no exercício de análise textual desenvolvido anteriormente:

Realização com os alunos de um mapeamento das aprendizagens a serem realizadas.

LEGENDA INVESTIGATIVA

(Confecção de um painel coletivo com a legenda.)

DATA DE ENVIO DA CARTA

DESTINATÁRIO

RECLAMAÇÃO - PROBLEMA

OPINIÃO SOBRE O ASSUNTO

JUSTIFICATIVA – ARGUMENTO

SUGESTÃO PARA A RESOLUÇÃO DO PROBLEMA

SAUDAÇÃO FINAL

EMISSOR

IDENTIFICAÇÃO DO EMISSOR

OBS: combinar com os alunos as cores da legenda.

- Enquanto os alunos vão identificando, na carta do Sr. Valdir, os elementos essenciais que compõem uma carta de reclamação, também deverão ir sublinhando-os, conforme a cor da legenda.

- **Possíveis intervenções da professora, caso haja necessidade:**

- a) Após a escrita da data em que a carta foi escrita e o nome do emissor, que elemento podemos visualizar, o que está escrito na sequência:

“Eu, Valdir, venho expor a seguinte situação: no trajeto que fazemos até à escola, percebemos que no cruzamento da Rua Jacob Gremelmair com a Avenida Severiano de Almeida estão ocorrendo inúmeros acidentes,”

- b) O que o Sr. Valdir está dizendo no início da carta? Ele aponta para algum problema / faz alguma reclamação? Qual? Na sequência, o que ele diz? Como continua sua escrita? Ele justifica ao destinatário da carta o porquê está fazendo tal reclamação?

“pois falta um semáforo, no sentido de orientar melhor os motoristas proporcionar mais segurança aos pedestres.”

- c) A partir desta escrita, conseguimos identificar qual é a opinião do Sr. Valdir sobre o assunto em pauta? Qual é o assunto do qual o Sr. Valdir está reclamando? O que os faz pensar assim? Que parte da carta expressa a opinião do emissor (Valdir) sobre o problema no trânsito? É no primeiro parágrafo ou no segundo? É possível identificar a opinião do Sr. Valdir? Ela está escrita na carta de forma clara ou tem que ser identificada a partir de outras informações?
- d) Após expor o problema, justificar, deixar clara a sua opinião, o Sr. Valdir faz mais algum comentário com relação ao assunto? Qual? Como esse comentário pode ser identificado? Que elemento seria esse?

“Sendo assim, como a segurança é algo indispensável à vida de todos, gostaria de sugerir a implantação de um semáforo no local, pois sei que toda a população ficará agradecida.”

- **Levar os alunos a perceber que, juntamente com a opinião sobre o assunto, o emissor já dá uma sugestão ao prefeito no intuito de auxiliar na resolução do problema.**

- e) Após isso, finalizar a carta, como ele faz a saudação final? Por que usa esta linguagem? Se fosse uma carta pessoal, para um amigo, será que escreveria da mesma forma? Por quê?

Promoção de atividades que permitam a refacção do texto, considerando as propriedades investigadas, bem como a realização de atividades que propiciem a autorregulação, balizada por critérios claros, conhecidos e pré-definidos.

- Feita esta exploração, entregar aos alunos uma ficha de autorregulação para avaliação e reescrita da primeira produção (conforme a reflexão feita no exercício anterior, tomando como base a legenda).
- Inicialmente, convidá-los para ler a ficha e estabelecer relação com os elementos observados por eles, no exercício anterior, e escrito no cartaz. Enquanto isso vai acontecendo, eles deverão ir colorindo o quadrinho com a identificação dos elementos, conforme as cores da legenda.
- Chamar a atenção das crianças para os vocábulos novos que estão escritos na ficha, fazendo os *links* com o que já foi conversado referente à carta do Sr. Valdir.

FICHA DE AUTORREGULAÇÃO – CARTA DE RECLAMAÇÃO

Elementos que estruturam o gênero: carta de reclamação	O que devo escrever?	Há no meu texto?	Não há no meu texto?	Reescrita
CABEÇALHO: LOCAL E DATA				
SAUDAÇÃO INICIAL: VOCATIVO + CUMPRIMENTOS				
DESCRIÇÃO OU RELATO DO PROBLEMA (RECLAMAÇÃO)				
OPINIAO – IDEIA DEFENDIDA				

FICHA DE AUTORREGULAÇÃO – CARTA DE RECLAMAÇÃO

ARGUMENTO PARA JUSTIFICATIVA DA OPINIAO				
SUGESTAO PARA RESOLUCAO DO PROBLEMA				
SAUDAÇÃO FINAL: DESPEDIDA				
ASSINATURA				
IDENTIFICAÇÃO DO EMISSOR				

- Concluída a exploração da ficha, bem como qual será a sua função, convidar os alunos para acessar o Mapa das Descobertas e desenvolver as seguintes atividades:

1. Minuto do Pensamento – O que mais eu aprendi sobre o gênero em estudo?
2. Registro do pensamento – registro individual no Mapa das Descobertas.
3. Socialização do pensamento – Registro coletivo no Mural das Aprendizagens.

- **Análise da primeira produção:**

- Considerando a Ficha de Autorregulação, envolver os alunos em uma atividade de detetives textuais, ou seja, de investigação dos elementos que estão presentes em sua primeira produção e os elementos que não estão ou estão de uma forma que não condiz com o gênero textual estudado: Carta de Reclamação.
- Para isso, os alunos deverão ler a carta que escreveram e, após observar cada elemento da ficha, seguindo a legenda e fazendo um X (xis) nas colunas da ficha em que está escrito “tenho no meu texto” – “não tenho no meu texto”. Enquanto as crianças vão fazendo esta atividade de investigação, a professora deverá circular pela sala para observar em quais elementos elas apresentam maior dificuldade.
- Ao concluírem, a professora deverá instigar a socialização do trabalho, quais dos elementos mais apareceram nas cartas e quais ficaram de fora. Todavia, o

aprofundamento focalizará questões de compreensão que envolverem maior complexidade.

Como a maioria da turma apresentou dificuldades no corpo do texto (reclamação, argumento e sugestão), as atividades que seguem serão para explorar tais questões.

• JOGO: CARTA DE RECLAMAÇÃO

Materiais:

- Trilha temática (assuntos trazidos pelos alunos durante a atividade “púlpito com crianças” e escritos nas cartas).
- Dado dos elementos (elementos que compõem a carta de argumentação).
- Ampulheta.
- Uma venda para olhos.
- Marcadores.
- Ficha numérica para pontuação.
- Ficha de registro e pontuação.

REGISTRO: JOGO DAS RECLAMAÇÕES

EQUIPES	GRUPO A	GRUPO B
CRITÉRIOS		
Descrição ou Relato do Problema (Reclamação)		
Opinião – Ideia defendida		
Argumento para justificativa da opinião		
Sugestão para resolução do problema		
Emissor		
Destinatário		
Obs.: Ganha o jogo o grupo que elaborar oralmente e registrar na planilha todos os elementos citados no dado, bem como marcar a maior pontuação.		



REGRAS:

1. Dividir a turma em dois grupos (A e B) e cada qual com o seu coordenador, criança responsável pelas anotações na “ficha de registros”.
2. Entregar, para cada jogador, um marcador (coração de E.V.A.), sendo que cada time corresponderá a uma cor (Grupo A= laranja / Grupo B = amarelo)
3. Os dois coordenadores deverão tirar par ou ímpar para ver quem começa o jogo.
4. Todos os alunos participarão, cada um na sua vez, com os olhos vendados, deverão jogar o marcador em cima da trilha, bem como jogar o dado. Ao tirar a venda, o grupo terá o tempo da ampulheta para dialogar sobre o tema e registrar na “ficha”.
5. O diálogo consistirá em elaborar sua proposição sobre o assunto sorteado com o marcador, ou seja, o que indicar no dado, por exemplo, relato do problema referente ao assunto ou a opinião sobre o assunto, ou um possível emissor para aquele assunto ...
6. Após o término do tempo, o grupo fará a socialização e o grupo contrário procederá à avaliação, se a resposta foi coerente marcará 2 pontos (marcação de pontos de 2 em 2), caso contrário marcará 1 ponto.
7. Se cair no dado os elementos “opinião” e “argumento – justificativa da opinião”, o grupo contrário terá a oportunidade de “pedir a palavra” e marcar ponto também. Caso solicite a palavra e não responda com coerência, o grupo perderá ponto.
8. Se uma das equipes jogar e cair no dado algo que já respondeu, perde a vez de jogar e passa para o outro grupo.
9. Ganha o jogo, o grupo que elaborar oralmente e registrar na planilha todos os elementos citados no dado, bem como marcar a maior pontuação.

REGISTRO INDIVIDUAL DO JOGO:

CRITÉRIOS	GRUPO _____
Descrição ou Relato do Problema (Reclamação)	
Opinião – Ideia defendida	
Argumento para justificativa da opinião	
Sugestão para resolução do problema	
Emissor	
Destinatário	

- Cada aluno receberá uma cópia da ficha para fazer o registro da sua jogada, isto é, relembrar que elementos e que assunto “caiu” quando jogou após esta reflexão, continuar completando a ficha, considerando o assunto já em pauta.

Atividades que visem ao aprofundamento e à sistematização de conhecimentos relativos à PG e PL investigadas.

- Concluída a exploração da ficha:

Questioná-los: o que chamou atenção neste jogo? Qual a sua relação com a produção da carta de reclamação? Por que dizem isso? Todos concordam com as ideias socializadas? Por quê? ...

- Convidar os alunos para acessar ao Mapa das Descobertas e desenvolver os seguintes exercícios:
 4. Minuto do Pensamento;
 5. Registro do pensamento;
 6. Socialização do pensamento.

- Desenvolvidas tais tarefas, retomar, com as crianças, a “ficha de autorregulação” para revisar o que não haviam escrito de forma correta e/ ou esquecido de referenciar na carta. Desenvolver esta tarefa individualmente, porém a professora deverá circular na sala para auxiliar quem precisar, focalizando a escrita de cada elemento, assim como realizar as intervenções que achar conveniente de acordo com as particularidades de cada aluno.
- ATIVIDADE DE SISTEMATIZAÇÃO E VALIDAÇÃO DO CONHECIMENTO:
 - ✓ Convidar às crianças para reler o Mapa das Descobertas e, em seguida, socializar com o grupo, respondendo as seguintes questões:
 - ✓ O que eu aprendi sobre esse gênero?
 - ✓ Que elementos me ajudaram a compreender esse gênero de texto?
 - ✓ Com que dificuldades me deparei (na leitura e na produção escrita)?
 - ✓ Como as superei?
 - ✓ Quais os elementos que estruturam a carta de reclamação e eu não havia escrito?

Após um conjunto de atividades com vistas à apropriação de conhecimentos sobre a linguagem, é fundamental que as crianças sistematizem os seus achados para servirem-se deles quando diante de uma nova situação de leitura ou produção escrita. Os “achados” não são regras a serem memorizadas, mas algo a ser sistematicamente complementado à medida que a vivência com textos, aprofunda-se.

- PRODUÇÃO FINAL
 - ✓ Após essa sistematização do conteúdo, entregar aos alunos uma folha pautada para que passem a sua carta a limpo. Para isso, poderão utilizar a “ficha de autorregulação” como um suporte para a reescrita final. Essa atividade será feita individualmente e sem o auxílio da professora. Cada aluno fará à sua maneira, expressando, no papel, o que realmente internalizou do Gênero Carta de Reclamação.
- Culminância: levar os alunos para a sala de informática para digitarem as cartas, lerem para os colegas e organizá-las dentro de envelopes devidamente identificados para, posteriormente, enviar aos seus destinatários.

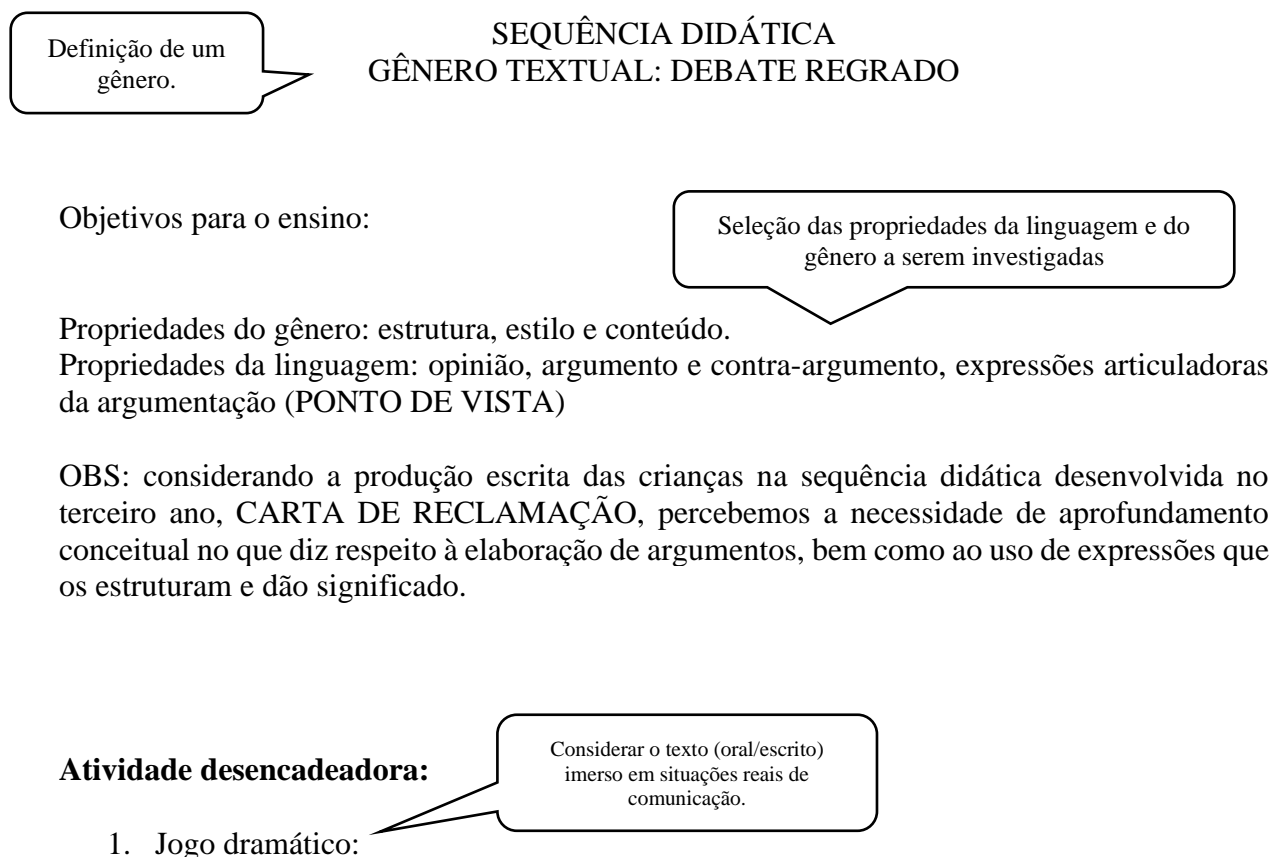
Programação de um momento para a culminância da S.D. considerando que: os saberes construídos sejam expostos a outros sujeitos; que os textos produzidos ganhem a esfera comunicativa na qual circulam.

APÊNDICE E

Sequência Didática Debate Regrado

A sequência didática que segue refere-se ao trabalho desenvolvido sobre o gênero textual Debate Regrado. Antes de iniciar a sua produção foi realizada uma revisão dos conteúdos trabalhos com a turma sobre o gênero Carta de Reclamação. Também foi solicitado à professora regente que fizesse a caracterização da turma, por escrito.

A organização da SD segue os seguintes passos: Atividade desencadeadora, primeira produção, Oficinas com exercícios de investigação acerca das necessidades de aprendizagens, produção final e culminância. Ademais, no decorrer da prescrição do trabalho, são inseridos balões explicativos fazendo referência às atividades/momentos imprescindíveis/situações didáticas que precisam ser realizadas nos diferentes momentos da SD, conforme fluxograma da proposta de SD desenvolvida pelo Gepalfa (DICKEL, et a, 2016. p. 78-79). Todavia, vale destacar que os balões foram inseridos apenas em uma das atividades desenvolvidas, a título de exemplificação.



- Retomar o trabalho desenvolvido no ano anterior, recapitular os objetos de ensino investigados, reconhecendo-os e transpondo-os para uma situação oral.

Obs. Com essa atividade, pretendemos verificar se os alunos são capazes de utilizar os conceitos aprendidos no ano anterior em contextos diferentes - usá-los de forma arbitrária.

Elaboração de objetivos para o ensino.

Dividir a classe em duplas e entregar-lhes um excerto de uma das respostas às cartas escritas pela turma no ano anterior. Com o excerto em mãos, o grupo deverá ler e responder oralmente as seguintes questões:

- Sobre o que está sendo falado neste trecho? (ASSUNTO)
- Para quem ele foi destinado? (DESTINATÁRIO)
- Quem o produziu? (EMISSOR)
- Por que ele foi produzido? (FUNÇÃO/RECLAMAÇÃO)
- O que pensa a pessoa que o escreveu? (OPINIÃO)
- Por que ela pensa assim? (ARGUMENTOS)
- Que outras ideias aparecem neste trecho? (SUGESTÕES)

Em seguida, propor aos alunos que organizem a apresentação deste excerto através de um jogo dramático, isto é, que um dos alunos desempenhe o papel do emissor e o outro atue como o destinatário, sendo que eles deverão colocar-se no lugar destas pessoas (diretora, prefeito, secretário, gerente da loja, aluno (a) ...). Deverão desenvolver a cena em forma de diálogo (podendo expressar suas ideias também através de gesto e expressões faciais/corporais), como se o que diz no excerto tivesse sido dito oralmente. Para esta atividade, será levado para sala o Baú das fantasias com roupas e acessórios para que os alunos caracterizem-se.

CHAMAR ATENÇÃO DOS ALUNOS: um jogo dramático caracteriza-se pela liberdade de expressão, não pode haver a preocupação com a plateia e a memorização do texto. Por isso, no momento da apresentação, poderão recriar e ampliar a situação posta como motivação inicial, porém deve ser respeitada a ordem dada.

- Filmar os jogos dramáticos apresentados e montar vídeo (*moviemaker*).

EXCERTOS PARA 4º ANO A e 4º ANO B:

“Prezado aluno Eduardo Tharles Trainottin,
Representante da turma do 4º ano B

[...] Segundo Resolução Nº 26 de 17 de junho de 2013, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, os cardápios da alimentação escolar deverão ser elaborados pelo nutricionista, com utilização de gêneros alimentícios básicos, de modo a respeitar as referências nutricionais, os hábitos alimentares, a cultura agrícola da região e na alimentação saudável adequada. Desta forma, a oferta de doces DEVE SER

restrita na alimentação escolar, pois a elevada ingestão de açúcares diminui a quantidade nutritiva da alimentação, onde um alto consumo de energia concomitante a baixa ingestão de nutrientes, contribuem para uma maior densidade energética, sendo uma das principais causas do aumento dos casos de excesso de peso e obesidade, dentre outras complicações à saúde. Destacando que doces e preparações doces já são incluídas na alimentação escolar nas seguintes preparações: iogurte, doces em pasta, geleias de frutas, doce de leite, bolachas, bolos, sagu e achocolatados.”

Agradeço o interesse, e fico a disposição para esclarecimentos!
Atenciosamente, Fabieli Witschinski.
Nutricionista CRN2 - 9072.”

“Queridos alunos da turma do 4º ano B.

Em atenção ao pedido realizado, devido à preocupação com os animais da nossa cidade, informo que realizamos todas as medidas administrativas cabíveis quando ocorrem denúncias de maus tratos a animais. Caso presenciem alguém que esteja com o intuito de matar ou maltratando um animal, devem encaminhar a denúncia ao Departamento de Meio Ambiente do Município que tomará as medidas cabíveis, sendo que o infrator responderá por crime ambiental e será punido por tal ato [...]”.

Com carinho, um forte abraço em cada um de vocês que se preocupam com os animais e a natureza.

Carla Carvalho.

Licenciadora Ambiental do Município de Estação.”

“Prezadas Marieli Antonioli e Jéssica Paula Kaiser!

[...] Realmente, quando vocês escreveram a carta, a cobertura estava com muitos problemas e necessitava ser trocada. Assim, em fevereiro e março desse ano, foi construída uma nova cobertura para o pátio, que acredito estar muito mais adequada do que a anterior. As telhas utilizadas são térmicas, para proteger as crianças e também os adultos do forte calor no verão. Informo também, que a cobertura foi projetada e executada de modo que não existam mais goteiras nos dias de chuva.

Espero, sinceramente, que agora o pátio coberto esteja adequado para a utilização nas aulas de Educação Física, nos recreios e em todas as atividades realizadas na Escola. Gostaria de destacar, que estou sempre à disposição para auxiliá-las na resolução de algum problema enfrentado na escola.

Agradeço a atenção. Um forte abraço!

Marcele Anversa Lima.

Secretária Municipal de Educação, Cultura e Desporto.”

“Prezada Luana Rosseto!

[...] Como já tive sua idade, sei que há cada novo ano letivo, as crianças ficam ansiosas para saber quem será a nova professora. Isso porque todos desejam ter uma professora querida, inteligente e que saiba ensinar os conteúdos da série. Eu e minhas colegas que trabalham aqui na Secretaria de Educação procuramos não nos “intrometer” na divisão das turmas entre as professoras, pois temos certeza de que todas as educadoras que trabalham na Escola Pedro Cecconelo são excelentes!!!!

Sei também que no início do trabalho, os alunos e professoras demoram para conhecer-se e acostumar-se uns com os outros. Isso é absolutamente normal, pois cada pessoa tem um modo de ser diferente. O importante é que todos possam respeitar-se e aprender a conviver!!![...]

Gostaria de destacar, que estou sempre à disposição para auxiliá-las na resolução de algum problema enfrentado na escola.

<p>Agradeço a atenção. Um forte abraço! Marcele Anversa Lima. Secretária Municipal de Educação, Cultura e Desporto.”</p>
<p>“Caro aluno Kauã Dacampo! Recebi sua carta de reclamação com sugestão sobre os valores dos brinquedos. Dispomos na loja de alguns brinquedos com valores inferiores a R\$ 10,00; porém estes de qualidade inferior e sem trocas com fornecedores. Percebemos, já a algum tempo, que nossos clientes estão procurando produtos com melhor qualidade, por isso temos a grande maioria de brinquedos com valores superiores ao valor acima mencionado. E quanto ao fato de reduzir R\$ 10,00 no valor de cada brinquedo lhe explico que devido a realidade financeira do país atualmente, altos custos de transporte e energia elétrica, fica um tanto difícil realizar este abatimento no valor. [...] <p style="text-align: right;">Um cordial abraço. Ricardo Zancanaro Proprietário – Loja do Tuta.”</p> </p>

Contextualizando sobre o Gênero:

2. Levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o que é um debate, qual a sua finalidade e como ele acontece, registrando, no mural das aprendizagens, as respostas dos alunos. Além disso, diferenciar o gênero debate de outros gêneros orais públicos como as mesas redondas ou painéis, púlpito (programa assistido na outra sequência didática) e o próprio jogo dramático produzido pela turma, por exemplo.
3. Para isso, levar os alunos a participarem como ouvintes de uma série de vídeos (jogo dramático - turma, mesa redonda, debate: televisivo, sala de aula) para que eles possam perceber as características em comum/diferente dos diversos eventos postos para análise.

Construir um *corpus* que envolva uma boa quantidade de textos e fatos linguísticos a ser acionada no desenvolvimento das atividades.

- Como podemos caracterizar os vídeos assistidos?
- São todos iguais, com a mesma estrutura e objetivo?
- Dentre os vídeos assistidos, vocês já conheciam um deles. Qual era? Com qual objetivo foi produzido? Quando trabalhamos com ele, o que observamos?
- Há mais vídeos com esse mesmo objetivo ou objetivo parecido? Qual/quais?

Entregar para as crianças a seguinte tabela para que possam ir anotando as diferenças ou semelhanças entre os gêneros assistidos.

Jogos dramáticos	Púlpito	Debate regrado Sala de aula (2 Vídeos)	Debate regrado Televisivo	Mesa redonda

Elaboração de objetivos para o ensino.

- Se compararmos esses vídeos com a carta de reclamação que produzimos no ano passado, podemos identificar elementos da sua estrutura que se assemelham e/ou diferenciam? Quais? O que significam? Qual a sua funcionalidade?

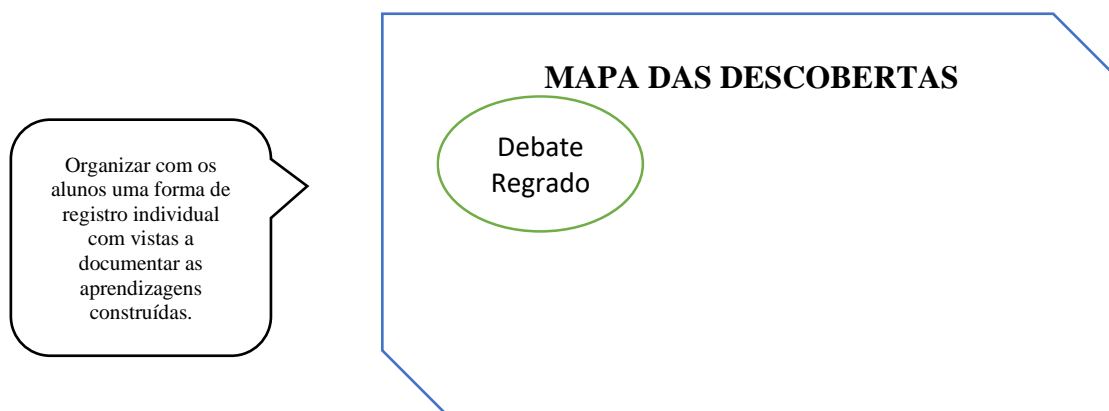
Obs. Instigar a verbalização dos alunos sobre os conceitos trabalhados na SD anterior que, até então, muito deles foram apenas utilizados a partir de enlaces reais-imediatos.

Apresentação e formulação da proposta de trabalho.

Para aprofundar o trabalho que desenvolvemos sobre o gênero Carta de Reclamação, bem como analisar as **RESPOSTAS QUE RECEBEMOS** de alguns de nossos destinatários, trabalharemos com e sobre o gênero textual **DEBATE REGRADO, sua estrutura, estilo e conteúdo**. Com o estudo deste gênero, aprofundaremos nossa investigação acerca das **expressões articuladoras que compõem os enunciados de caráter argumentativo** próprios do gênero já estudado, a carta de reclamação, e do gênero que guiará nosso trabalho a partir de agora, o **Debate Regrado**.

Fazer com os alunos um mapeamento das ações e aprendizagens a serem realizadas, registrando-as preferencialmente em um painel ou outro espaço de sistematização das aprendizagens.

- Anexar, no mural das aprendizagens (registro coletivo), as propriedades do gênero e da linguagem que iremos investigar nesta S.D. Concomitante a isso, entregar as crianças uma folha A3 para que organizem o seu “Mapa das Descobertas” e já registrem, nele, as primeiras apreensões que possuem sobre o gênero Debate Regrado. Feito isso, socializar os registros e pontuá-los no mural coletivo.



- Após essa primeira reflexão sobre os vídeos assistidos e a formulação da proposta de trabalho que será desenvolvida com a turma, convidar os alunos para rever o vídeo do “Debate Regrado na sala de aula – Olimpíadas de Língua Portuguesa” para que, juntos, possamos elencar as principais características desse gênero. Enquanto assistem ao vídeo, pedir que registrem, no caderno, os elementos característicos como se tivéssemos que organizar uma legenda investigativa do gênero.

Observação da estrutura, estilo e do conteúdo de um debate:

Acionar os saberes dos alunos sobre as PG e PL em investigação.

- Se tem um mediador?
- Se as pessoas falam todas ao mesmo tempo?
- Se existe um assunto específico, ou se falam sobre vários assuntos?
- Se todos que participam têm a mesma opinião sobre o assunto? Como eles sustentam essa opinião?
- Se é um gênero oral?
- Se a variante linguística utilizada se aproxima da linguagem formal ou informal?
(CHAMAR ATENÇÃO DOS ALUNOS: Embora tenha características próprias da oralidade, o discurso deve ser claro e sem atropelos, evitando-se ideias repetidas)
- Em síntese, o que é um debate? O que significa a palavra DEBATE?

debate

substantivo masculino

1. *p.us.* luta em defesa de uma causa; contenda, justa, peleja.
2. *p.ana.* discussão acirrada; altercação.
"foi tudo resolvido sem d."
3. *p.ext.* exposição de razões em defesa de uma opinião ou contra um argumento, ordem, decisão etc. (freq. us. no pl.).
"d. políticos"
• *jur* discussão ou argumentação entre defesa e acusação, diante de uma assembleia, antes do julgamento.
4. *p.ext.* exame conjunto de um assunto, questão ou problema.
5. *lit* na Idade Média, composição poética não cantada, que consiste em uma espécie de discussão entre dois contendores, com versos irregulares e rimas toantes, ger. de temas satíricos e alegóricos.

Origem

⊙ ETIM fr. *débat* 'controvérsia, querela'

Fonte: <https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=significado%20de%20debate>

CHAMAR ATENÇÃO DOS ALUNOS: O debate só é possível quando há diferentes pontos de vista sobre um determinado assunto; uma das regras principais dentro de um debate é o respeito ao outro debatedor. Deve-se escutar com respeito seus pontos de vista e apresentar os seus também de modo respeitoso para não ofender o outro; a diferença é de ideias, não de pessoas; no decurso do debate, um dos interlocutores pode ser convencido pelo outro, ou ainda é possível que ambas as partes aceitem os argumentos do outro lado (mesmo que parcialmente) e repensem suas opiniões. Mesmo que isso não aconteça, o importante é que um debate serve para conhecer-se os diferentes pontos de vista sobre determinado assunto para todos os participantes (para quem debate e também para quem assiste).

- Socialização das observações dos alunos sobre o gênero.
- Registro dos conhecimentos verbalizados no mural das aprendizagens.

Primeira produção:

Promover uma primeira produção vinculada ao gênero em investigação.

4. Propor à turma a realização de um DEBATE REGRADO.
 - Organização:
 - Nesta etapa, as decisões devem ser tomadas, na sala de aula, por todos os envolvidos.
 - Levar para sala de aula um questionário para definição de assunto e papéis:

1. Qual será o assunto? _____

- Para isso, convidar os alunos para reportarem-se ao nosso “Mural de Notícias” e, juntos, tentarmos evidenciar um FATO POLÊMICO E DE INTERESSE DO GRUPO – assunto que será o mobilizador inicial do nosso debate.

CHAMAR ATENÇÃO DOS ALUNOS: nesse “Mural”, há várias notícias sobre as olimpíadas, muitas delas já classificadas como pertencentes a “mundos diferentes”, ou seja, notícias que abordam aspectos positivos das olimpíadas e notícias que abarcam questões negativas. Isso posto, pois, o gênero textual explorado antes deste (Debate) foi o gênero Notícia.

- Neste momento, instigar as crianças para a percepção de ideias diferentes sobre o seguinte FATO: Realização das olimpíadas no Brasil.

Questionamentos:

Há, neste “Mural”, notícias que expressam ideias diferentes sobre a realização das olimpíadas no Brasil? (Destacar, nas notícias, as questões mencionadas pelos alunos).

Este fato, a partir do que discutimos até agora, poderia ser uma questão polêmica? O que significa o termo “polêmico”?

Procurar com os alunos o significado no dicionário.

Findada essa exploração, levar a turma a estruturar a seguinte questão:

FOI VANTAJOSO OU NÃO REALIZAR AS OLIMPÍADAS NO BRASIL?

- Definido o ASSUNTO PARA O DEBATE, encaminhar, como tema de casa, uma pesquisa. Pedir que os alunos coletem materiais (notícias, entrevistas, reportagens, ...)

sobre as Olimpíadas. Arquivar esse material para, posteriormente, organizar um portfólio de consulta, que as crianças poderão utilizar como suporte no momento do planejamento do debate.

2. Quem serão os alunos debatedores? _____
3. Quem serão os alunos que comporão o auditório? _____
4. Quem será o mediador? _____
5. Haverá um tempo para cada debatedor falar? _____
6. Haverá regras para a realização do debate? Quais? _____

Possibilidades de Regras:

- Antes da discussão, cada debatedor exporá sua opinião (3 min.).
- Cada debatedor faz a apreciação da fala inicial de um dos seus interlocutores, iniciando, assim, a discussão (3 min.).
- O interlocutor citado pode pedir a réplica (2 min.).
- Cada participante só poderá falar na sua vez e não deve exceder o tempo estipulado e deve sempre atender ao mediador.
- Após o debate, o público poderá fazer perguntas diretas, de forma oral, a qualquer dos debatedores. O tempo para essa etapa será de 10 minutos.
- Cada debatedor inquirido terá 1 minuto para dar sua resposta.

- Instigar, nos alunos, essa construção, porém deixar que enumerem as regras que acharem conveniente, pois consiste na primeira produção.
- Após decisão, será dado início ao debate:

SUGESTÃO: roteiro para Debate Regrado:

- **Planejamento:** organizar as crianças em um círculo para que possamos, juntos, montar dois portfólios: um que envolva questões positivas sobre as olimpíadas e outro que contenha posicionamentos negativos sobre as olimpíadas. Com os portfólios prontos, determinar um tempo de 30 a 40 min. para que os grupos possam organizar sua exposição oral, tanto os debatedores (pontos de vistas) como a plateia (possíveis questionamentos), mediados (fala de abertura e organização do *checklist* para *feedback*).

➤ **Início do debate.**

- **Abertura:** (etapa cumprida pelo mediador)
 - Cumprimento ao público;
 - Exposição do tema (motivo do debate);
 - Explicitação das normas previamente estipuladas;
 - Apresentação dos debatedores.

• **1ª Fase:**

- Mediador passa a palavra a um dos debatedores;
 - Retoma a palavra e passa-a ao outro debatedor;
- (ambos devem falar somente o tempo estipulado)◊ cumprimento e exposição cada um (nesse 1º momento, os debatedores somente devem expressar seus pontos de vista sem mencionar

seus interlocutores)

• **2ª Fase:**

- Mediador retoma a palavra e repassa-a novamente para o primeiro debatedor, para que ele comente a exposição do oponente;
- Nesse momento, pode ocorrer a réplica;
- Mediador inverte as posições entre os debatedores: o 2º faz comentário e o 1º, a réplica.

• **Participação da Plateia:**

- Momento da interferência da plateia aos debatedores (10min). Estes terão 1 minuto para responder a cada questionamento.

Recapitulação:

- Breve comentário de cada debatedor (2min);
- Síntese do debate pelo mediador.

Conclusão:

- Posicionamento final (pelo mediador).

• **Agradecimentos:**

- Do mediador para os participantes (debatedores e plateia).

✚ **O trabalho deve ser gravado para posterior atividade de autorregulação.**

Atividade de análise e reflexão:

Contemplar um processo de investigação que tenha, como núcleo, problemas relativos ao funcionamento da língua.

- Convidar os alunos para retomarem os registros pessoais que realizaram sobre o gênero textual DEBATE REGRADO e, em conjunto, avaliá-los oralmente, reconstruindo a proposta – elaborando de forma coletiva, em um painel, uma Legenda Investigativa comum para a turma (*checklist*).

Elementos constituintes do gênero	Sim	Não	Em parte	Observações.
A postura corporal e volume de voz foram adequados à situação?				
O papel de cada um no grupo foi dividido de maneira organizada e adequado?				
Todos os integrantes tiveram participação?				
- Cada um soube esperar sua vez de falar?				

- A posição defendida pelos colegas foi respeitada?				
A linguagem utilizada atendeu o exigido pelo gênero debate regrado?				
Ocorreu repetição de palavras? (daí, daí, e, e, e, então, então...)				
Foram utilizados muitos vícios de linguagem? (aah! Uuh! Né, né! Tipo assim, tipo assim! ...)				
Foram mencionadas palavras incompletas? (tava, fico, ...)				
Ocorreu o uso de gírias durante o debate? (te liga, passa a bola, ...)				
Houve a exposição de pontos de vistas diferentes?				
Os pontos de vistas apresentados eram restritos ou amplos?				
Os pontos de vistas elaborados possuíam uma linha lógica de pensamento e envolvia o tema em debate?				
Houve a elaboração de argumentos para a sustentação das opiniões?				
Os argumentos e contra-argumentos apresentados foram coerentes, isto é, relacionavam-se com a ideia exposta na opinião?				

OFICINA
1OFICINA
2OFICINA
2 A

- Finalizada a elaboração da Legenda Investigativa, solicitar aos alunos que retomem o seu MAPA DAS DESCOBERTAS e desenvolvam uma avaliação do que já registraram sobre o gênero Debate Regrado e ampliem tal conceito pautados no que já discutimos até o momento. Após isso, socializar com o

grande grupo e fazer os apontamentos necessários também no MURAL DAS APRENDIZAGENS (COLETIVO).

• **OFICINA 01**

Desenvolver atividades didáticas que envolvem as PG e PL

Explorar com as crianças as diferentes maneiras de comunicar-se, diferenciando a linguagem formal da informal, principalmente na modalidade oral.

- Jogo das diferenças:

Entregar a seguinte atividade para as crianças:

- ✚ Observe os trechos escritos nos quadros que seguem e identifique se há ou não diferenças entre eles. Caso encontre alguma, registre nos espaços abaixo.

<p>Querida dire! Quero reclama sobre a pracinha, porque nunca a gente consegue i sozinho, sempre a turma do 5° ano se mete no nosso espaço. Então, peço pra senhora que converse com a piizada e diga pra eles respeita o cronograma como tá organizado.</p> <p>Valeu.</p>	<p>Prezada Diretora! Quero reclamar sobre a pracinha, porque nunca nós conseguimos ir sozinhos, sempre a turma do 5° ano invade nosso espaço. Então, sugiro que a senhora converse com eles e solicite que respeitem o cronograma conforme o estabelecido.</p> <p>Obrigada pela atenção.</p>
<p>Registro:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	

Exploração oral:

- a) Vocês encontraram diferenças entre os trechos escritos? Quais são essas diferenças?
- b) Os trechos escritos transmitem a mesma informação? Com base em que afirmam isso? O que eles comunicam?
- c) A quem foram destinados? O destinatário é uma pessoa comum ou uma autoridade?
- d) Em que situação estes textos foram produzidos? Em uma conversa informal, na hora do recreio ou através de uma correspondência escrita, formal?
- e) O que significa uma conversa informal? (Obs. Pode-se solicitar ao ajudante que pesquise o significado das palavras no dicionário).
- f) E o que significa uma conversa formal?
- g) Na opinião de vocês, há diferença entre um texto informal oral ou escrito (hora do recreio, em casa, em uma festinha com amigos, bilhete, recado, ...) e um texto formal oral ou escrito (com a direção da escola, no gabinete com o prefeito, em uma palestra, discurso político, carta de reclamação, notícia,...)? Por quê? O que há de diferente? (Rever com eles o conceito de texto, já trabalhado.)
- h) De que forma esta mensagem foi transmitida, através de um texto oral ou por um texto escrito?
- i) Na sua opinião, há diferenças entre a produção de um texto oral e um escrito? O que o faz pensar assim? Dê exemplos?
- j) Poderia comunicar a mesma mensagem à diretora ou ao prefeito oralmente e por escrito? Haveria diferenças? Quais? Por quê? Que gênero textual poderia utilizar para isso? Em que situações poderiam ser produzidos?

✚ Outras questões que surgirem no decorrer da reflexão.

Obs. Levar os alunos a perceberem que cada texto possui um estilo linguístico próprio, considerando que cada um possui uma função/objetivo/um porquê de ser escrito e ocorre em uma situação de comunicação específica formal ou informal. As duas formas estão adequadas e dependem da ocasião em que são empregadas.

Elaboração de objetivos para ensino.

- Entregar para cada aluno a tabela que segue e solicitar que, através de um exercício de memória, recuperem as informações acerca de cada elemento solicitado na tabela. Quais os textos/gêneros que nós já investigamos?

EXCERTO DO GÊNERO	NOME DO GÊNERO	FUNÇÃO DO GÊNERO	SITUAÇÃO COMUNICATIVA
“Certo dia, a lebre que era muito convencida, desafiou a tartaruga para uma corrida, argumentando que ela era mais rápida e que a tartaruga nunca a venceria. A tartaruga começou a treinar enquanto a lebre não fazia nada. Chegou o dia da corrida. [...]”			

<p>“[...] Escrevo para reclamar do recolhimento do lixo, pois sua equipe não está recolhendo o lixo da minha casa e o lixo está poluindo o ambiente. Não que a gene não cuide, mas o vento pode levar o lixo, nós colocamos na rua e seus funcionários passam direto e não levam.[...]”</p>			
<p>“[...]Nove atletas australianos foram detidos na noite desta sexta-feira, depois que as credenciais que usavam foram reconhecidas como adulteradas para dar direito a lugares privilegiados na Arena Carioca 1, durante a semifinal de basquete masculino, entre Sérvia e Austrália [...]”</p>			
<p>“[...]</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Em uma panela funda, acrescente o leite condensado, a margarina e o chocolate em pó. 2. Cozinhe em fogo médio e mexa até que o brigadeiro comece a desgrudar da panela. 3. Deixe esfriar e faça pequenas bolas com a mão passando a massa no chocolate granulado. <p>[...]”</p>			
<p>“Mãe! Fui joga bola com os piá. Não volto tarde. Bjs. Bruno”</p>			

JOGO DRAMÁTICO: QUAL A FUNÇÃO? EM QUE SITUAÇÃO?

- Organizar a turma em meia lua e retomar a atividade Jogo Dramático realizada no início do nosso trabalho, o desafio, agora, é lidar com o IMPROVISO (sem ensaio) e considerar o que

discutimos sobre o texto oral/escrito (NO CASO, NESTA ATIVIDADE O ORAL), sua função (COM QUE FINALIDADES SERÁ PRODUZIDO) e estilo linguístico (FORMAL E INFORMAL). Essas habilidades e competências não foram exigidas em nossa primeira experiência com o Jogo.

- Para isso, levaremos ao grande grupo um baú intitulado “Qual a função? Em que situação?”, contendo, dentro dele, nove cenas para serem representadas. Assim, chamaremos dois alunos para colocarem-se a frente do grupo, os quais deverão “pescar” do baú uma cena e, no prazo de cinco minutos, representar o que diz nela. Fazer isso até que todos os alunos participem.

- ✚ Essa atividade será proposta considerando que os alunos já possuem um certo domínio sobre os assuntos postos para discussão, pois serão os já explorados nas cartas de reclamação produzidas por eles.

Fichas do Jogo:

<p>Situação – texto oral conversa com colegas na hora do recreio. Assunto - organização do recreio. Emissor – aluno Recebedor – aluno</p>	<p>Situação – texto oral reunião com professores. Assunto - organização do recreio. Emissor – aluno Recebedor – professor</p>
<p>Situação – texto oral conversa com pais em casa. Assunto - organização do recreio. Emissor – aluno Recebedor – pais. (pai ou a mãe)</p>	<p>Situação – texto oral conversa com colegas na pracinha. Assunto - organização do recreio. Emissor – aluno Recebedor – aluno.</p>
<p>Situação – texto oral atividade em grupo sala de aula. Assunto - organização do cardápio do lanche escolar. Emissor – aluno Recebedor – aluno</p>	<p>Situação – texto oral em reunião com a nutricionista. Assunto - organização do cardápio do lanche escolar. Emissor – aluno Recebedor – nutricionista</p>
<p>Situação – texto oral palestra para turma do 3º ano. Assunto – alimentação saudável. Emissor – aluno 4º ano. Recebedor – público 3º ano.</p>	<p>Situação – expressão oral sala de aula (apresentação de trabalho) Assunto - alimentação saudável. Emissor – aluno Recebedor – colegas e professora</p>
<p>Situação – texto oral gabinete com prefeito. Assunto - quadra esportiva da escola. Emissor – aluno Recebedor – prefeito</p>	<p>Situação – texto oral debate regrado em sala de aula. Assunto - organização do cardápio do lanche escolar. Emissor – aluno Recebedor – aluno</p>

✚ Atividade de autorregulação:

Promover atividade que permita autorregulação balizada por critérios claros, conhecidos e bem definidos

- Convidar a turma para assistir ao Vídeo do Debate Regrado produzido por ela, em sala de aula, e proceder à mesma avaliação, considerando o que já estudamos, isto é, que esse gênero textual possui um estilo linguístico formal.
- Praticar e avaliar com as crianças também modos de portarem-se em um debate regrado: postura, tom de voz e atitudes: MEDIADOR, DEBATEDORES, PLATÉIA.

➤ Para isso, entregar às crianças a ficha de *checklist*.

✚ Dando continuidade às atividades, entregar aos alunos o seguinte exercício:

Desenvolver atividades que permitam a refacção do texto, considerando as propriedades investigadas.

a) Transforma os discursos a seguir, apresentados na linguagem informal, para a linguagem formal:

- Éééé primeiro eu queria cumprimentar bom dia a todos iiiiii, ééé hoje nós estamos aqui com o debate regrado sobre as olimpíadas que o tema é as olimíadas

- bom, a gente acha que sim, que foi vantajoso te as olimpíadas aqui porque antes não tinha tantos esportes como o Karatê e tal.

- a gente não concordo, porque não precisa só investir na saúde pode in investir em outras coisas pra cidade... aqueles istadios que eles gastaram pra fazer podem se tornar em outras coisas

- o nadador Ryan Lothe mentiu sobre ser roubado ele e mais três atletas indígenas mas fala certo, não dá pra entender, tá escrito indisciplina, indisciplinados nas arquibancadas tinha uma placa que dizia Temer jamais...

- precisa de saúde mas que praticar esporte também faz bem.

Obs. Os excertos são transcrições da produção oral dos alunos (debate regrado).

b) Utilizamos a linguagem Formal e Informal em qual situação, assinale “F” para Formal e “I” para Informal:

- () Durante uma entrevista de emprego.
- () Durante uma conversa com os amigos.
- () Numa palestra para o público.
- () Na sala de aula durante uma atividade de trabalho em grupo.
- () Em casa em uma conversa com os pais.
- () Na escola em uma produção de um debate regrado.
- () Durante o recreio em uma conversa com colegas.
- () Na escola na produção de uma notícia.
- () Na escola, atividade com celular, troca de torpedos.

✚ MAPA DAS DESCOBERTAS. (Registro individual)

- O que aprendi até agora sobre Debate Regrado?


✚ MURAL DAS APRENDIZAGENS:

- O que aprendemos até agora sobre Debate Regrado?

- O que nos ajudou a entender ISSO?

- Qual o estilo linguístico próprio deste gênero?

- A partir do que estudamos, como podemos definir Linguagem Formal e Linguagem Informal?

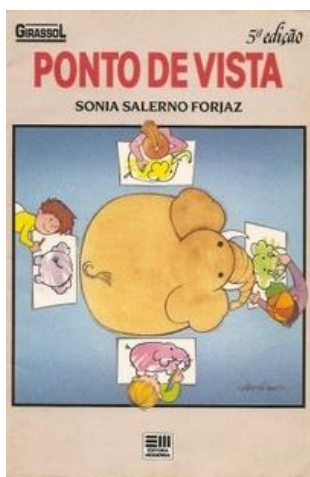
- Marcar no mural das aprendizagens com uma  estrela as necessidades de aprendizagens já investigadas.

OFICINA 02


- Investigar e apreender que elementos compõem o Conteúdo do Gênero textual Debate Regrado: diferentes pontos de vista (opinião, argumento / contra-argumento e conclusão) capacitando as crianças para a compreensão, identificação, definição e elaboração de tais elementos sobre diferentes assuntos, sejam eles temáticos ou teóricos.

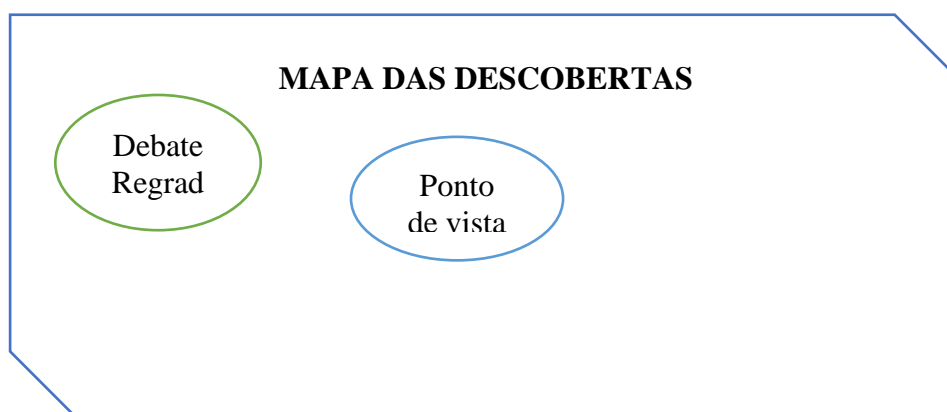
Propor uma situação desencadeadora da SD.

Atividade desencadeadora: PONTOS DE VISTA.



- Organizar as carteiras dos alunos em forma de quadrado, deixando espaço para a circulação entre os lados, colocar, no centro do quadro (sala), a figura de um animal (o animal selecionado será um galo – pois, na sequência dessa atividade, não será feita a exploração do livro a seguir, mas, sim, do livro ZOOM) e entregar para cada criança uma folha de sulfite para que ilustrem o animal. Fazer isso, conforme ilustração da capa do livro “Ponto de Vista” de Sonia Salerno Forjaz. (Obs. Esse livro não será explorado, imagem utilizada apenas para ilustrar a atividade proposta).

 Porém antes de dar início à atividade, questionar os alunos se eles sabem o que significa “ponto de vista”, solicitar que pensem sobre o assunto e registrem no seu MAPA DAS DESCOBERTAS.



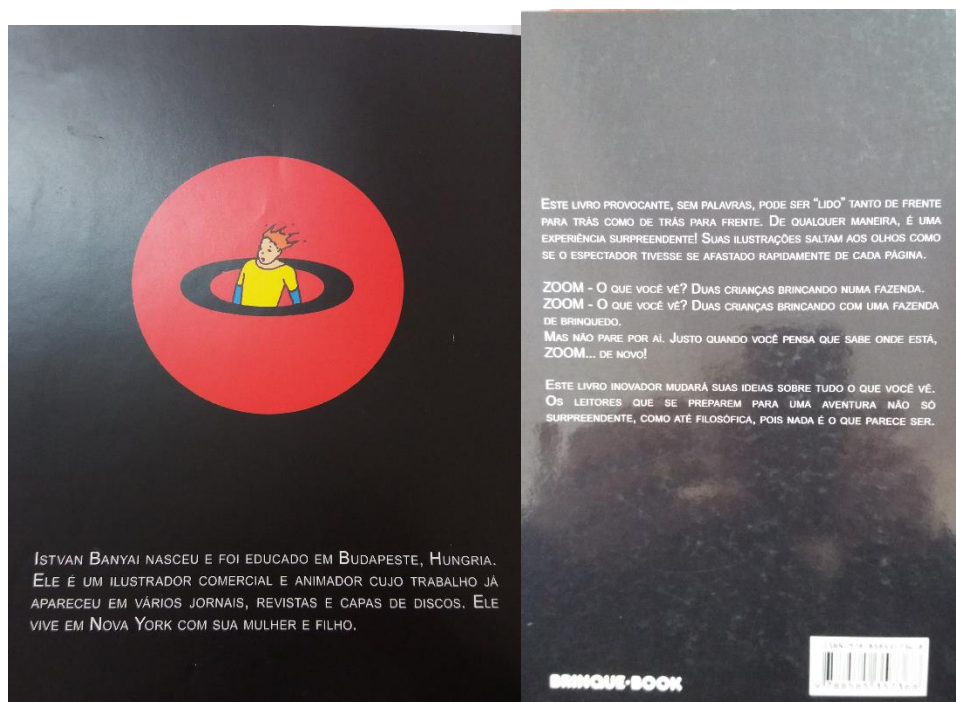
- Feito esse registro, dar continuidade à aula com a socialização das ilustrações, anexando-as em um painel intitulado “Pontos de Vista”; ao lado das imagens, deixar espaço para registrar o conhecimento espontâneo da turma sobre o elemento PONTO DE VISTA já registrado no MAPA DAS DESCOBERTAS (o qual poderá ampliar após socialização coletiva).



- Na sequência, convidar os alunos para assistir a uma apresentação de *slides*, do livro *Zoom*, de Istvan Banyai, húngaro de Budapeste, que ganhou o prêmio do New York Times, em 1995. O livro é composto só por imagens que, pouco a pouco, vão dando uma visão mais ampla do mesmo contexto.

- Finda a projeção, deixar um tempo para os alunos comentarem livremente sobre as sensações vividas durante a exposição das imagens e, depois, indagar:

- Qual o título do livro? O que significa? Qual a sua relação com a sequência de imagens expostas?
- Quem é o autor desse livro? Qual pode ter sido o seu objetivo ao produzir esse texto? O que será que ele quer despertar / mostrar para os seus leitores? (Após comentários dos alunos, ler para a turma o resumo da obra, contracapa do livro e informações sobre o autor.)



- Essa sequência de imagens possui relação com a atividade que acabamos de desenvolver? Em que sentido? A partir do que afirma isso?



- Enfatizar a importância de ampliarmos a nossa visão para melhor compreender a realidade e, conseqüentemente, saber lidar mais adequadamente com ela, pois só assim saberemos sob qual PUNTO DE VISTA ELA ESTÁ SENDO OLHADA. Chamar a atenção dos alunos que isso não é algo simples, que, para conhecermos mais sobre as coisas, ampliar a nossa visão, precisamos investigar, estudar, pesquisar sobre.... PRECISAMOS CONHECER DE QUE LADO/ SOB QUAIS CONHECIMENTOS ESTÁ SENDO OBSERVADO DETERMINADA FIGURA/ ASSUNTO:

EX:

GALO – posicionando-me atrás do galo, qual o meu ponto de vista? Por que afirma isso?

– Posicionando-me ao lado do galo, qual meu ponto de vista? Por que diz isso?

- Posicionando-me a um metro do galo, qual o meu campo de visão? - Posicionando-me a cinco metros do galo, qual o meu campo de visão? Há diferença entre um campo de visão e o outro? Qual? Posso dizer que um é melhor que o outro, ou ambos são importantes? Por que diz isso? O que o campo de visão de 1m de distância me possibilita dizer sobre o galo que o campo de visão de 5m de distância do galo não me permite? E vice-versa?

- ✚ Explorar com as crianças – **visão restrita** (perceber detalhes – particularidades sobre o assunto) - **visão geral** (perceber diferentes aspectos relacionados ao ponto observado - aumentar o meu conhecimento sobre o assunto)
Obs: ambas as visões são importantes.

- Retomar a história “PONTO DE VISTA” escrita por ANA MARIA MACHADO e ilustrada por ZIRALDO (trabalhada com os alunos durante a SD do gênero Notícia).

E questionar: qual era o ponto de vista dos meninos da história sobre a FAVELA? Por que pensavam assim? De que lugar eles falavam/olhavam? Sob qual PONTO DE VISTA EMBASAVAM (A PARTIR DE QUE CONHECIMENTOS) a sua OPINIÃO?

E qual a opinião de VOCÊS (turma do 4º ano) sobre FAVELA? Sob qual PONTO DE VISTA estão elaborando esse posicionamento, QUE CONHECIMENTOS POSSUEM PARA AFIRMAR ISSO? Quem são vocês? Onde vivem? O que sabem sobre favela? Como podemos caracterizar esse conhecimento, ele é restrito ou amplo?

O conhecimento que tenho sobre o assunto (restrito ou amplo) pode influenciar na elaboração da minha OPINIÃO? Por quê? Exemplifiquem.

CHAMAR ATENÇÃO DOS ALUNOS: O conhecimento que se tem sobre o assunto agrega qualidade à minha opinião constituindo-se, assim, em um PONTO DE VISTA.

- Entregar para cada criança a seguinte folha:

<p>“[...] Segundo Resolução Nº 26 de 17 de junho de 2013, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE, os cardápios da alimentação escolar deverão ser elaborados pelo nutricionista, com utilização de gêneros alimentícios básicos, de modo a respeitar as referências nutricionais, os hábitos alimentares, a cultura agrícola da região e na alimentação</p>	<p>“[...]Escrevo para reclamar do cardápio do lanche escolar, gostaria que você botasse pelo menos três doces por mês, pois toda a nossa escola está querendo um docinho. Sugiro que tire o feijão e o arroz, porque se não parece um almoço e aumente mais a quantidade de lanches. [...]”</p> <p style="text-align: right;">Eduardo Tharles Trainotti. Representante da turma do 4º ano B.</p>
---	--

<p>saudável adequada. Desta forma, a oferta de doces DEVE SER restrita na alimentação escolar, pois a elevada ingestão de açúcares diminui a quantidade nutritiva da alimentação, onde um alto consumo de energia concomitante a baixa ingestão de nutrientes, contribuem para uma maior densidade energética, sendo uma das principais causas do aumento dos casos de excesso de peso e obesidade, dentre outras complicações à saúde. [...]”</p>	
--	--

Fabieli Witschinski.
Nutricionista.

a) Nos excertos há a presença de uma opinião sobre determinado assunto?

- Qual é o assunto em pauta?
- Qual é a opinião da nutricionista sobre o assunto? Destaque no texto.
- Quais os conhecimentos mobilizados pela nutricionista para a elaboração de sua opinião? Eles são amplos ou restritos, são confiáveis ou duvidosos?
- Qual é a opinião do aluno sobre o assunto? Destaque no texto.
- Quais os conhecimentos mobilizados pelo aluno para a elaboração de sua opinião? Eles são amplos ou restritos, são confiáveis ou duvidosos?
- Podemos dizer que esses excertos constituem-se em um ponto de vista? Por que pensam assim? Defendem a opinião (positiva/negativa)? Mas, com base em que conhecimentos afirmam isso?
- Ambos os emissores possuem, na sua escrita, a exposição dos conhecimentos que os levaram defender tal opinião, de ter ou não doces na refeição escolar?
- Então, a que conclusão podemos chegar? O que é um ponto de vista? Quais as suas características?

✚ Mapa das descobertas – após essas explorações, convidar as crianças para realizar uma avaliação do seu próprio conhecimento acerca do elemento PONTO DE VISTA já anotado no Mapa das Descobertas, instigando-as a relacioná-lo aos campos de visão que experienciamos – restrito ou ampliado, bem como, orientá-los que, se caso, percebam que precisam “ampliar sua visão”, registrem-na no mapa.

✚ **Elaborando PONTOS DE VISTA:**

- Organizar a turma em trios e solicitar que retomem o assunto que guiou a escrita da sua carta de reclamação e socialize com os seus colegas do grupo qual era/é a OPINIÃO sobre o assunto. Sugerir que discutam com os colegas sobre o assunto, se possuem a mesma OPINIÃO ou não,

se essa foi construída a partir do mesmo PONTO DE VISTA (A PARTIR DOS MESMOS CONHECIMENTOS) ou não.

- Chamar atenção das crianças para o Gênero Textual que estamos trabalhando e para as suas características (pontos de vistas diferentes) – por isso, a ação de DEBATER - DIALOGAR – para que cada um possa argumentar o seu posicionamento com base em seus conhecimentos, ou seja, elaborar um ponto de vista sobre o assunto, oferecendo oportunidade para que os jurados OPTEM de que lado ficarão.

- Feito isso, entregar uma cópia da carta de cada aluno e pedir que eles sublinhem no texto a opinião defendida sobre o assunto.

Nesse instante, questionar os alunos:

1. Qual é o comando da atividade?
2. O que é que vocês terão de sublinhar na carta?
3. Sobre o que estávamos falando minutos atrás?
4. A partir do que já conversamos, podemos dizer que PONTO DE VISTA e OPINIÃO significam a mesma coisa?
5. Vamos retomar os registros que fizemos (cartaz + pirâmide do conhecimento) sobre PONTO DE VISTA?
6. Agora vamos pensar O que é OPINIÃO?
7. Esta palavra possui o mesmo significado que a palavra PONTO DE VISTA?
8. O que os faz dizer isso? Podem exemplificar?
9. Qual a relação existente entre esses termos? Um pode existir sem o outro? Por quê? Com base em que afirmam isso?

TAREFA EXTRA-CLASSE:

Construir um *corpus* que envolva uma boa quantidade de textos e fatos linguísticos a ser acionada no desenvolvimento das atividades.

- Pedir que o grupo escolha um dos assuntos, o mais comentado por eles, para que possamos realizar a atividade “**CIRCUITO DE PONTOS DE VISTA**”, onde o grupo dará oportunidade a outras pessoas elaborarem pontos de vista sobre o assunto que eles escolheram, no intuito de conhecer PONTOS DE VISTAS DIFERENTES.

- ✚ Antes disso, selecionar com a turma as pessoas que cada grupo entrevistaria e que perguntas fariam, levando em conta a nossa questão central do debate: FOI VANTAJOSO OU NÃO REALIZAR AS OLIMPÍADAS NO BRASIL?

- Após combinações e sugestões de perguntas extraídas pelas crianças, montar um roteiro de entrevista.

 **ROTEIRO DE ENTREVISTA:**

Prezado Senhor (a),

Nós, alunos das turmas do 4º ano A e B, da Escola Municipal de Ens. Fund. Pedro Ceconelo, juntamente com a professora Camila Comin Bortolini, vimos através deste lhe fazer um convite. Nossa turma está desenvolvendo um estudo sobre o Gênero textual Debate Regrado, no qual o assunto centra-se na realização das Olimpíadas no Brasil. Para enriquecê-lo, precisamos entrevistar pessoas que possam nos fornecer diferentes pontos de vistas sobre o tema. Seria uma honra, para nós, podermos contar com sua participação nesse trabalho. Caso aceite participar, assumiremos o compromisso de, ao final do estudo, enviarmos a você, a título de socialização, o material produzido, resultante de nossos estudos.

Dados do entrevistado:

Nome: _____ Idade: _____

Profissão: _____ Cargo: _____

Questões:

1. Você teve oportunidade de acompanhar os jogos olímpicos?
 sim não Por qual motivo (não) acompanhou?

2. Caso tenha acompanhado, isso ocorreu com que frequência?
 Pelo noticiário todos os dias.
 Pelo noticiário de vez em quando.
 Acompanhando as competições todos os dias.
 Acompanhando as competições em alguns dias.

3. Você possui preferência por algum esporte? Como justifica tal opção?

4. Você chegou a acompanhar as notícias, entrevistas, reportagens, comentários que circularam na mídia durante o evento? Houve alguma ou algum fato que lhe chamou atenção? Por quê?

5. Do seu ponto de vista, os governantes tiveram uma boa ideia em trazer as Olimpíadas para o Brasil? Por quê?

6. Em que medida os brasileiros aproveitaram a oportunidade de ter as Olimpíadas acontecendo no Brasil?

7. O Brasil obteve vantagens ao sediar as Olimpíadas? Justifique seu posicionamento.

8. O Brasil obteve desvantagens ao sediar as Olimpíadas? Justifique seu posicionamento.

9. O que ficou desse grande evento para o Brasil?

✚ Retomar com as crianças que, na ficha de entrevista que encaminharemos às pessoas selecionadas, tem uma explicação do trabalho que estamos desenvolvendo, bem como o nosso comprometimento que, ao final do estudo, enviaremos a cada um deles, a título de socialização, o resultado do nosso trabalho.

- Lembrar as crianças que esta atividade deverá estar finalizada para a próxima aula e que todos os grupos deverão tê-la em mãos.

- JOGO: “classificação categorial” (ENVOLVENDO RESPOSTAS DAS CARTAS)

- Dá-se ao grupo um grande número de enunciados, propondo que agrupem esses enunciados de tal forma que seja possível denominar cada grupo com uma palavra, designá-lo com um conceito. Depois que o grupo cumpriu esta tarefa, propomos que expliquem porque separaram os enunciados precisamente desta forma. Logo, damos a terceira tarefa: que reduzam o número de grupos em “dois”, novamente solicitando nome para cada grupo e a explicação do porquê do nome e com base em que fizeram este novo agrupamento.

Obs. Possíveis lógicas de agrupamento:

1. Assuntos: cardápio escolar, cobertura pátio da escola, ... (seria a situação real-concreta) a base da classificação é a situação real-concreta.
2. Categoria: fatos e opiniões (seria uma operação de abstração de caráter lógico-verbal)

FATOS	OPINIÃO
O tema da Semana do Meio Ambiente deste ano é “Posse Responsável de Animais”.	O tema da Semana do Meio Ambiente deste ano, “Posse Responsável de Animais”, é melhor que o tema do ano passado.
Uma alimentação colorida e variada fornece os nutrientes necessários para manter o cérebro ativo e saudável.	Uma alimentação colorida e variada é importante, pois ela fornece os nutrientes necessário para manter o cérebro ativo e saudável.
Fevereiro e março deste ano foi construída uma nova cobertura para o pátio da escola.	Fevereiro e março deste ano foi construída uma nova cobertura para o pátio da escola, que acredito estar mais adequada do que a anterior.
Há cada novo ano letivo, as crianças ficam ansiosas para saber quem será a nova professora.	Há cada novo ano letivo, as crianças ficam ansiosas para saber quem será a nova professora e isso não precisaria acontecer.
Dispomos na loja de alguns brinquedos com valores inferiores a R\$ 10,00.	Dispomos na loja de alguns brinquedos com valores inferiores a R\$ 10,00; porém penso que estes brinquedos são de qualidade inferior.

Obs. A partir dessa atividade, pretendemos dar suporte intelectual às crianças para que elas tenham condições de ampliar o conceito que possuem sobre OPINIÃO, sendo capaz de fazer generalizações a partir da classificação categorial. Ou seja, fazendo-os perceber quais as características de uma OPINIÃO e como ela difere de outros elementos como o FATO (é uma das confusões que as crianças fazem); que o fato é aquilo que aconteceu, enquanto que a opinião é o que alguém pensa sobre o que ocorreu, é uma interpretação dos fatos.

- Retomar os conhecimentos espontâneos que a turma elaborou sobre o ELEMENTO PONTOS DE VISTA (PAINEL - PIRÂMIDE) e relacioná-lo com a atividade anterior, retomar qual a sua relação com o termo OPINIÃO e QUESTIONÁ-LOS:

- Nesses enunciados, há a presença de conhecimentos que embasam a opinião? Esses conhecimentos são restritos ou amplos? Esses enunciados podem ser caracterizados como um ponto de vista ou não??? Por quê? Comente sobre.

Obs. Com essa atividade, pretendemos levar os alunos a pontuar as características da OPINIÃO e do PONTO DE VISTA. Muitas vezes, NÓS ficamos apenas na elaboração de uma OPINIÃO SOBRE UM ASSUNTO, pois o conhecimento que possuímos sobre ele é muito restrito e não nos permite chegar à elaboração de um PONTO DE VISTA, ou seja, expor nossa opinião e junto deixar claro quais conhecimentos que nos levam a defender TAL posicionamento. Então, elaborar um ponto de vista é ir além de dizer se eu concordo ou não com a inclusão de mais doces no cardápio escolar, é, junto com isso, expor (escrito ou oral) o que me leva a afirmar isso, com base em que conhecimentos cheguei a essa opinião. Exemplificar com a carta da nutricionista e do aluno Eduardo.

- ✚ Após a reflexão, solicitar aos alunos que revisem as suas escritas sobre O QUE SIGNIFICA ELABORAR UM PONTO DE VISTA, concordando, ampliando e ou reelaborando o CONCEITO no Mapa das Descobertas e, posteriormente, de forma coletiva, no Mural das Aprendizagens.

- Após essa atividade, devolver às crianças o material da atividade “CIRCUITO DE PONTOS DE VISTA” (fazer cópia do material, respeitando o grupo de cada criança) para que possam, INDIVIDUALMENTE, desenvolver uma avaliação, ou seja, VERIFICAR se todos os registros feitos podem ser nomeados como sendo um PONTO DE VISTA ou RESTRINGEM-SE na exposição de uma OPINIÃO.

- Findada a atividade de avaliação, cada aluno retornará ao seu grupo e apresentará as suas observações, também o grupo deverá chegar a um consenso para preencher a ficha que segue.

Grupo:		Pontuação		Pontuação		Pontuação	
		Etapa 1:		Etapa 2:		Total:	
		-----		-----		-----	
REGISTRO DO CIRCUITO:	Expresso um fato	Expressou uma opinião	Expressou um ponto de vista	Expressou um ponto de vista (restrito) Apresentando poucos conhecimentos sobre o assunto.	Expressou um ponto de vista (amplo), apresentando muitos conhecimentos sobre o assunto.	TOTAL DE PONTOS	
	Entrevistado: _____ _____	2 PONTOS	5 PONTOS	5 PONTOS	5 PONTOS		10 PONTOS
Pergunta 1:							
Pergunta 3:							
Pergunta 4:							
Pergunta 5:							
Pergunta 6:							
Pergunta 7:							
Pergunta 8:							
Pergunta 9:							
<p>ENCERRADA A AVALIAÇÃO E ATRIBUÍDA A PONTUAÇÃO, A PROFESSORA TRACORÁ O MATERIAL ENTRE OS GRUPOS PARA QUE PROCEDAM A CORREÇÃO, OU SEJA, SE CADA GRUPO FOI COERENTE NA ATRIBUIÇÃO DA PONTUAÇÃO.</p> <p>- FINDADA A CORREÇÃO SERÁ FEITA A classificação dos grupos considerando a pontuação, OU SEJA, aquele que deu conta da tarefa com maior eficiência “COLETAR PONTOS DE VISTA”.</p> <p>PREMIAÇÃO: 1º LUGAR – BARRINHA DE CHOCOLATE 2º LUGAR – BOMBOM 3º LUGAR - PIRULITO 4º LUGAR - BABALOO</p> <p>OBS: CASO OCORRA MUITAS DIVERGÊNCIAS DE AVALIAÇÕES ENTRE GRUPOS (NOTAS), A PROFESSORA DETERMINARÁ UM TEMPO PARA QUE O(S) GRUPO(S) EXPONHA(M) AS SUAS JUSTIFICATIVAS PARA A NOTA ATRIBUÍDA, BEM COMO SORTEARÁ UM OUTRO GRUPO PARA VALIDAR OU NÃO A JUSTIFICATIVA DADA.</p>							

✚ JOGO PONTO DE VISTA – regras do jogo.

- O jogo é composto por um baralho de 90 cartas, deve-se embaralhar bastante as cartas, depois, o jogador da direita deve cortar o baralho ao meio e o embaralhador irá distribuir as cartas em sentido horário ao redor da mesa, são nove cartas para cada jogador, fazendo com que o jogo rode sempre em sentido horário.

- Quem inicia o jogo é o jogador que fica à esquerda de quem embaralhou, ele deverá comprar uma carta do maço que sobrou, e deverá descartar uma carta à sua escolha, deve deixá-la ao lado do maço virada para cima.

- Das nove cartas recebidas, cada jogador deve formar trincas a partir do estabelecimento de relações lógicas entre:

1º - Possibilidade de trincas (primeiro momento do jogo)

ASSUNTO + ASSUNTO + ASSUNTO

ASSUNTO + FATO + OPINIÃO

TRÊS CARTAS DIFERENTES QUE SE REFEREM AO MESMO ASSUNTO.

2º - Possibilidade de trincas (segundo momento do jogo)

ASSUNTO + FATO + OPINIÃO

Formando três trincas, o jogador poderá bater. Além disso, para bater, o jogador que tiver visto sua carta no descarte, poderá recolhê-la e, assim, formar a sua última trinca, não importando a ordem do jogo, quando bater, ele deverá baixar seu jogo para a mesa, para que os outros jogadores assegurem-se que está certo.

Obs. ESSE JOGO SERÁ UM EXERCÍCIO PARA INTRODUIR A OFICINA 02, na qual será dada ênfase aos demais elementos que compõem um argumento). A ideia é explorar o MÉTODO DE CONCEITOS ARTIFICIAIS (“palavra artificial” – conceito novo. Esse jogo vai exigir que a criança trabalhe com conceitos novos (palavras sem sentido Ex: todavia) – que ainda não investigou, vai conduzindo-as à criação de uma série de hipóteses consecutivas, instigando-as a comparar com os fatos reais, rejeitando as hipóteses falsas e substituindo-as por outras novas. (LURIA, 2001).

- Cartas do Jogo:

CONTRA-ARGUMENTAÇÃO	ARGUMENTO 1	CONCLUSÃO
---------------------	-------------	-----------

OPINIÃO 1	ARGUMENTO 2	ARGUMENTO 3
ASSUNTO	FATO	OPINIÃO 2
CARDÁPIO ESCOLAR	O cardápio de alimentação das escolas municipais de Estação é elaborado pela nutricionista.	Penso que o cardápio de alimentação de todas as escolas deve ser elaborado pelo nutricionista.
Acredito que, a alimentação servida na escola é mais uma atividade pedagógica que acontece no ambiente escolar.	Porque, a alimentação está diretamente relacionada ao aprendizado. Um aluno bem nutrido tem maior facilidade para aprender, melhor desempenho em suas atividades e concentração.	Ademais, uma alimentação colorida e variada, sem inclusão de doces fornece os nutrientes necessários para manter o cérebro ativo e saudável.

<p>A menos que sejam preparações doces como: iogurte, doces em pasta, geleias de frutas, doce de leite, bolos, achocolatados, ...</p>	<p>Certamente, a ingestão de pouco açúcares aumentará a qualidade nutritiva da alimentação evitando o aumento de peso (obesidade) e outras complicações a saúde.</p>	<p>Assim, a oferta de doces deve ser restrita na alimentação escolar, e o cardápio escolar deve seguir a orientação do nutricionista.</p>
<p>ANIMAIS DE ESTIMAÇÃO</p>	<p>Há muitos animais abandonados nas ruas.</p>	<p>Do meu ponto de vista todas as pessoas que tem <i>animais de estimação</i> devem assumir a responsabilidade de cuidar deles.</p>
<p>Pessoalmente acho que abandonar um animal é jogá-lo a própria sorte, sem alimentos e um local apropriado para se abrigar-se do frio, da chuva e dos possíveis perigos que a rua oferece.</p>	<p>Porque o abandono de animais além de ser um ato de crueldade com o bichinho é uma questão de saúde pública. Principalmente se considerarmos que inúmeros deles vagam pelas ruas sem vacinação, podendo contrair doenças e consequentemente transmiti-las, a nós, humanos.</p>	<p>Além disso, abandonar animal é crime previsto na Lei Federal 9605/1998.</p>
<p>Porém, existe um grande número de pessoas inconsequentes que por algum motivo qualquer, acaba por abandonar seus bichinhos. Esses motivos podem ser dos mais diversos: desde porque ele faz suas necessidades em lugar errado, ou até porque ele cresceu demais, por exemplo.</p>	<p>Provavelmente, se houvessem projetos de controle e conscientização da população em relação a esse tema, os casos diminuiriam.</p>	<p>Portanto, a posse responsável de animais precisa ser cobrada para que todos tenhamos um ambiente saudável para viver. E, para que os animais, sejam tratados com atenção, cuidado e carinho.</p>

<p>OLIMPÍADAS</p>	<p>No mês de agosto do ano de 2016, no Rio de Janeiro, aconteceram os jogos olímpicos.</p>	<p>Na minha opinião a olimpíada no Brasil foi um sucesso.</p>
<p>Particularmente penso que, durante os jogos, o povo brasileiro sentiu orgulho do seu país.</p>	<p>Porque os atletas brasileiros brilharam ao conquistar 19 medalhas, o melhor resultado da história do país.</p>	<p>Também, porque as cerimônias de abertura e encerramento das Olimpíadas 2016 foram bem organizadas e emocionantes. A festa final foi um show de alegria e contagiou todos os que participaram e assistiram no mundo inteiro pela televisão.</p>
<p>Mas, apesar de alguns casos negativos, como o mistério da água verde da piscina, ter ganhado destaque na mídia, os elogios para o país e a cidade olímpica sobressaíram e geraram orgulho para o povo brasileiro.</p>	<p>Provavelmente com esse grande evento o Brasil pode mostrar ao mundo que não é só corrupção, violência e incompetência. Tem muita coisa boa acontecendo, gente empreendendo, histórias brilhantes acontecendo.</p>	<p>Concluindo, as Olimpíada foi um belo espetáculo e projetou uma boa imagem do Brasil. Acariciou nossa autoestima.</p>
<p>OLIMPÍADAS</p>	<p>Orçamento da Olimpíada sobe a 7 bilhões de reais, diz comitê Rio 2016.</p>	<p>Pessoalmente acho que a olimpíada mais prejudicou o Brasil do que ajudou.</p>

<p>Na minha opinião, o país gastou muito dinheiro com a realização das olimpíadas, deixando assim de investir mais em questões básicas como Educação e Saúde.</p>	<p>Principalmente porque, vivemos atualmente uma crise econômica e política em nosso país. Muitas pessoas desempregadas, muitas famílias sem condições de sobreviver em nosso país.</p>	<p>Ademais, muitos dos gastos com a Olimpíada foram excessivos, por exemplo em Brasília, a primeira cidade a receber a tocha olímpica e onde foram realizados grandes shows, o custo para o Governo do Distrito Federal chegou a R\$ 4,3 milhões. A passagem da tocha por Brasília durou 12 horas.</p>
<p>Mas, mesmo o Comitê Olímpico Internacional afirmar que o evento contribui para o desenvolvimento econômico do Brasil. Quem ninguém saiu prejudicado com o evento, nem mesmo as famílias que foram removidas de onde moravam para a construção das vias de acesso e parques olímpicos. Questiona-se: a quem mesmo as olimpíadas beneficiaram?</p>	<p>Certamente, conforme pesquisas, os R\$ 20 mil reais que cada cidade gastou, em média, para recepcionar a tocha olímpica, poderiam ter Investido em saúde e educação, reforma de escolas públicas por exemplo.</p>	<p>Enfim, acredito que o Brasil tem que concentrar seus esforços para conquistar medalhas de ouro na saúde, na educação, no cuidado com o meio ambiente,...</p>
<p>LIXO</p>	<p>A reciclagem reduz, de forma significativa, impacto sobre o meio ambiente.</p>	<p>Na minha opinião é fundamental fazer a coleta seletiva do lixo.</p>
<p>Penso que, a reciclagem é um dos mais importantes métodos de recolha de resíduos domésticos.</p>	<p>Porque, a reciclagem faz com que materiais feitos de vidro, papel, plástico e metal possam ser utilizados outras vezes. Bem como, por ser uma maneira que reduz o consumo de recursos naturais e retarda a expansão dos lixões, contribuindo assim com a preservação do meio ambiente.</p>	<p>Além disso, reciclar é uma ótima ideia de negócio, de emprego. Muitos catadores de lixo, por exemplo, começaram a separar os diversos produtos e a vender para empresas de reciclagem de lixo, obtendo seu salário através do lixo.</p>

<p>Entretanto, o problema maior é que a maioria das pessoas apenas sabe da importância da reciclagem e coleta seletiva, mas não a faz corretamente.</p>	<p>Frequentemente, na pressa de se livrar do lixo, a pessoa não leva em consideração as instruções de coleta seletiva ao pé da letra. O erro mais comum é misturar materiais "sujos", que inviabilizam o reaproveitamento de outros produtos.</p>	<p>Portanto, a separação do lixo deve ser feita corretamente. E, com um pouco de dedicação e cuidado de todos, é possível contribuir para que o lixo seja reaproveitado de maneira a preservar a natureza.</p>
<p>BULLYNG NA ESCOLA</p>	<p>O Bullying é reconhecido como problema crônico nas escolas.</p>	<p>Eu penso que o bullying deve ser extinto da escola.</p>
<p>Para mim, o bullying é o maior responsável por todas as formas de agressão entre alunos.</p>	<p>Porque o bullying é um ato caracterizado pela violência física e/ou psicológica, de forma intencional e continuada, de um indivíduo, ou grupo contra outro(s) indivíduo(s), ou grupo(s), sem motivo claro.</p>	<p>Ademais, ele faz com que o dia a dia da escola se reduza a empurrões, pontapés, insultos, histórias humilhantes, mentiras... Tudo para implicar com as vítimas, sendo que isso pode ocorrer até via internet, denominado como cyberbully.</p>
<p>Porém, um dos desafios para a identificação do bullying é o fato de muitas dessas práticas serem aceitas como meras brincadeiras por pais e professores - crianças que se dão apelidos, fazem gozações e chacotas umas com as outras.</p>	<p>Inegavelmente, o Bullying atrapalha todo o andamento escolar, inclusive a aprendizagem, sendo que normalmente os agressores são as crianças com maior porcentagem de reprovação e as vítimas costumam ser uma criança ou um jovem com baixa autoestima e retraído tanto na escola quanto no lar.</p>	<p>Assim, é fundamental acabar com atitudes como essas nas escolas. Há diversas formas de ação eficiente contra o bullying no espaço escolar. Uma delas é desenvolver projetos educativos que envolvem estratégias de intervenção e prevenção contra a violência na escola.</p>

<p>LIÇÃO DE CASA</p>	<p>A maioria das escolas propõe aos alunos lição de casa.</p>	<p>Eu acho que a lição de casa possui uma função pedagógica importante.</p>
<p>Acredito que lição de casa ajuda no desenvolvimento da autonomia da criança em relação aos estudos, ajuda a identificar dúvidas para esclarecê-las com o professor.</p>	<p>Visto que, por meio dela a criança pode estudar e rever o conteúdo que teve em aula.</p>	<p>Além do mais, analisando os exercícios que os alunos resolvem sozinhos em casa, o professor pode descobrir quais são as dúvidas de cada um e trabalhar novamente os pontos em que eles apresentam mais dificuldades.</p>
<p>Mas nem todo mundo pensa assim, a quem diga que as tarefas para casa não melhoram a performance dos alunos – antes pelo contrário, dizem: representam o verdadeiro inferno, para pais e filhos.</p>	<p>Aprofundando esse contraponto, diz-se que a lição de casa, geralmente intensifica as desigualdades porque, principalmente entre as classes trabalhadoras, não se pode contar com a presença dos pais ou outros mediadores em casa que poderiam, acompanhar sistematicamente a elaboração das tarefas.</p>	<p>Então, visto por esse lado, posso concluir que o problema não é a existência da lição de casa em si, mas o formato e o conteúdo propostos nas lições. Logo, se essas não forem apropriadas para a etapa de desenvolvimento da criança, realmente, não devem ser cobradas.</p>
<p>UNIFORME ESCOLAR</p>	<p>Muitas escolas adotam o uso do uniforme escolar.</p>	<p>Eu sou a favor ao uso.</p>

<p>Na minha opinião o uso do uniforme deve ser adotado pelas escolas.</p>	<p>Primeiro, porque o seu uso desenvolve nos alunos, um sentimento de pertencimento ao grupo, fundamental no desenvolvimento psicossocial das crianças.</p>	<p>E, segundo, porque o uniforme escolar é um item que proporciona grande praticidade para os alunos e economia para os pais. Com certeza, usar diferentes roupas a cada dia de aula é no mínimo, caro, devido ao desgaste.</p>
<p>No entanto, algumas crianças e adolescentes numa certa idade sempre querem chamar a atenção dos colegas usando roupas diferentes e mais caras, desencadeando o consumismo.</p>	<p>Nesse sentido, reforça-se a validade do uso do uniforme, mantendo o foco do aluno na aprendizagem. Todos igualmente fazem parte do grupo e possuem os mesmos interesses, no caso a aprendizagem.</p>	<p>Enfim, eu sou a favor, porque acredito que a escola é um lugar para ir em busca de conhecimento e não de promover desfiles. Além disso, o uniforme possibilita praticidade aos alunos e uma economia para os pais.</p>
<p>UNIFORME ESCOLAR</p>	<p>Uso do uniforme escolar é obrigatório em muitas escolas.</p>	<p>Penso que o uso do uniforme escolar está ultrapassado.</p>
<p>Na minha opinião, o uso do uniforme deveria ser reconsiderado.</p>	<p>Isto posto pois, geralmente, os uniformes são impostos aos alunos, que, mesmo tendo de usá-los diariamente, não têm qualquer participação na escolha deles.</p>	<p>Ademais, essa imposição por parte da escola é prejudicial: em muitos colégios, alunos sem a vestimenta adequada voltam para a casa ou são proibidos de entrar na sala de aula.</p>

<p>No entanto, há os defensores do uniforme escolar, os quais argumentam que ele é indispensável para a identificação dos alunos nos arredores do colégio e nas excursões. Mas, penso que os crachás também cumpririam muito bem essa função.</p>	<p>Indiscutivelmente, as roupas são uma forma de expressão da pessoa. Cada um tem seu jeito de ser, de pensar e de se vestir. Com o uniforme, os alunos não podem expressar livremente sua personalidade.</p>	<p>Em suma, os alunos devem ter, sim, a opção de escolherem o que vestir.</p>
---	---	---

- Trabalhar com as crianças as expressões que anunciam a posição do autor diante do que está sendo enunciado, questionando-as:
 - a) Qual a estratégia que a dupla usou para montar as tricas?
 - b) A partir do que identificaram: O assunto, o fato e a opinião?
 - c) O que levaram em consideração para realizar essa seleção de cartas?

- Registrar, no quadro, os comentários dos alunos.

<p>O que consideramos para identificar a carta e mencionava o ASSUNTO:</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>-</p>	<p>O que consideramos para identificar a carta e mencionava o FATO:</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>-</p>	<p>O que consideramos para identificar a carta e mencionava a OPINIÃO:</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>-</p> <p>-</p>
---	---	--

✚ Continuação da atividade de autorregulação:

- Convidar a turma para assistir ao Vídeo do Debate Regrado produzido por eles em sala de aula e proceder à avaliação DO ELEMENTO PONTO DE VISTA, considerando o que já estudamos, isto é, que esse gênero textual possui um CONTEÚDO constituído por alguns elementos, dentre eles, a exposição de um PONTO DE VISTA.

Considerar junto com as crianças a importância da primeira produção – compreendida como um momento de exposição (oral/escrita, individual/coletiva) dos elementos a serem investigados (PG e PL), como um recurso de autorregulação e fonte de pistas sobre os caminhos possíveis para (re)organizar/ (re)conduzir o planejamento.

- Para isso, será desenvolvido um MINI-DEBATE a partir da seguinte questão:

- As exposições feitas pelos DEBATEDORES devem apresentar o elemento PONTO DE VISTA sobre o assunto debatido de forma clara e coerente?

- Uso da linguagem formal.
- Tom de voz adequado (médio).
- Postura adequada na expressão oral.

- Uso de expressões que anunciam a posição do debatedor.
- Exposição de um ponto de vista (a favor ou contra).
- Inter-relação entre ponto de vista e assunto posto para debate.

- Dividir a turma em dois grupos A e B + PLATÉIA + MEDIADORES

GRUPO A

Realizará a sua avaliação pontuando os **pontos fracos** dos debatedores referentes à elaboração do elemento PONTO DE VISTA.

GRUPO B

Realizará a sua avaliação pontuando os **pontos fortes** dos debatedores referentes à elaboração do elemento PONTO DE VISTA.

PLATEIA – Realizará a avaliação das considerações feitas pelos debatedores e elaborará questões para esclarecimento.

MEDIADORES – Farão a abertura, controle do tempo e turno de fala, considerações finais.

✚ Ficha de Autorregulação - *Checklist*, somente o elemento ponto de vista.

✚ Mural das aprendizagens:

- O que aprendemos até agora sobre Debate Regrado?

- O que nos ajudou a entender ISSO?


Obs. Chamar atenção das crianças para a importância de um planejamento – escrita das opiniões antes de ir para o debate.

- Que elemento compõe o CONTEÚDO deste gênero?

- Como se chama o elemento que acabamos de investigar?

- A partir do que estudamos, como podemos definir o elemento PONTO DE VISTA?

Obs. Crianças precisam perceber que o ponto de vista é constituído por opinião + conhecimentos que a sustentam.

- Marcar, no mural das aprendizagens, com uma  estrela as necessidades de aprendizagens já investigadas.

OFICINA 02 A

- Retomar o Jogo Ponto de Vista e questionar os alunos sobre a relação do jogo em ação (trincas que formaram para bater/ganhar) e o nome do jogo.
- Lembrá-los que, para formar trincas, deveriam agrupar: assunto + fato + opinião. Logo, o nome do jogo é “ponto de vista”, por quê?
- Podemos estabelecer alguma relação entre as cartas do jogo com o nome dele? Qual? A partir do que afirmam isso?
- Retomar com as crianças o conceito de ponto de vista já trabalhado em aula e registrado no mural. No que consiste o ponto de vista? E a opinião? E o fato? Há alguma relação entre eles? Qual? O que os leva a pensar assim?

Obs. Esperamos que as crianças concluam que: o fato é aquilo que aconteceu, a opinião é o que alguém pensa sobre o que ocorreu e o ponto de vista são os conhecimentos que dão sustentação a tudo isso. (Certamente, chegarão a isso, pois já foi discutido anteriormente)

- Após essa conclusão, questioná-los:
 - Que conhecimentos são esses?
 - No jogo “ponto de vista”, vocês observaram algo relacionado a isso?
 - Será que seria possível identificar nesse jogo, além de opiniões, a presença de um ponto de vista? Com base em que dizem isso? Exemplifiquem?

- Atividade: constituindo pontos de vista.
 - Organizar a turma em duplas e entregar as cartas do jogo para que, juntos, tentem encontrar/organizar um ponto de vista referente a um dos assuntos explorados no jogo.
 - Feito isso, pedir que os alunos socializem com o grande grupo o que observaram, expressando as suas ideias sobre.
- ✚ Acreditamos que os alunos irão selecionar um assunto e, conseqüentemente, as cartas que se relacionarem a ele - formando/encontrando um ponto de vista (opinião + conhecimentos que a sustentam)
 - Na seqüência, expor para os alunos, em um cartaz, a escrita de um ponto de vista, conforme segue:

OLIMPÍADA

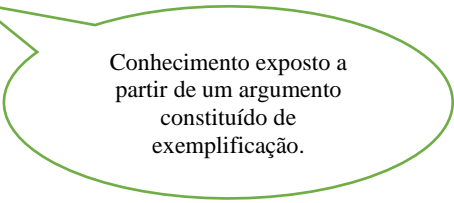
<p>No mês de agosto do ano de 2016, no Rio de Janeiro, aconteceram os jogos olímpicos. Na minha opinião a olimpíada no Brasil foi um sucesso. Porque os atletas brasileiros brilharam ao conquistar 19 medalhas, o melhor resultado da história do país. Também, porque as cerimônias de abertura e encerramento das Olimpíadas 2016 foram bem organizadas e emocionantes. A festa final foi um show de alegria e contagiou todos os que participaram e assistiram no mundo inteiro pela televisão. Mas, apesar de alguns casos negativos, como o mistério da água verde da piscina, ter ganhado destaque na mídia, os elogios para o país e a cidade olímpica sobressaíram e geraram orgulho para o povo brasileiro. Provavelmente com esse grande evento o Brasil pode mostrar ao mundo que não é só corrupção, violência e incompetência. Tem muita coisa boa acontecendo, gente empreendendo, histórias brilhantes acontecendo. Concluindo, as Olimpíada foi um belo espetáculo e projetou uma boa imagem do Brasil. Acariciou nossa autoestima.</p>	<p>Orçamento da Olimpíada sobe a 7 bilhões de reais, diz comitê Rio 2016. Pessoalmente acho que a olimpíada mais prejudicou o Brasil do que ajudou. Principalmente, porque vivemos atualmente uma crise econômica e política em nosso país, muitas pessoas desempregadas, muitas famílias sem condições de sobreviver em nosso país. Ademais, muitos dos gastos com a Olimpíada foram excessivos, por exemplo em Brasília, a primeira cidade a receber a tocha olímpica e onde foram realizados grandes shows, o custo para o Governo do Distrito Federal chegou a R\$ 4,3 milhões e a passagem da tocha por Brasília durou, apenas, 12 horas. Mas, mesmo o Comitê Olímpico Internacional afirmar que o evento contribui para o desenvolvimento econômico do Brasil e que ninguém saiu prejudicado com o evento, nem mesmo as famílias que foram removidas de onde moravam para a construção das vias de acesso e parques olímpicos. Questiona-se: a quem mesmo as olimpíadas beneficiaram? Certamente, conforme pesquisas, os R\$ 20 mil reais que cada cidade gastou, em média, para receber a tocha olímpica, poderiam ter sido investidos em saúde e educação, reforma de escolas públicas por exemplo. Enfim, acredito que o Brasil tem que concentrar seus esforços para conquistar medalhas de ouro na saúde, na educação, no cuidado com o meio ambiente,...</p>
--	--

- Ler o texto do cartaz com as crianças em voz alta e solicitar que identifiquem o ASSUNTO (destacar na cor vermelha), o FATO (destacar na cor verde), a OPINIÃO (destacar na cor azul) e, depois, pedir que indiquem os conhecimentos que dão sustentação à opinião e compõem o PONTO DE VISTA (destacar de laranja)

- CHAMAR A ATENÇÃO DOS ALUNOS: no gênero textual que estamos estudando (DEBATE REGRADO), não podem ser expostas apenas opiniões sobre o assunto em questão, deve-se estruturar um ponto de vista com exposição de argumentos (conhecimentos) que sustentem aquela OPINIÃO (seja ela a favor ou contra) para que, ao final do debate, a plateia tenha condições de concordar ou discordar do ponto de vista exposto e, assim, elaborar as suas conclusões (o seu PONTO DE VISTA sobre o assunto).

- Assim, um PONTO DE VISTA envolve, além da OPINIÃO, argumentos que justificam aquela forma de pensar (conhecimentos sobre o assunto que podem ser expostos a partir de exemplos, resultado de uma pesquisa, fala de um estudioso, fato noticiado ...)

- Identificar, no cartaz, como, a partir de que estratégia, os conhecimentos foram expostos inserindo um balão explicativo ao lado do argumento. Ex.:



Conhecimento exposto a partir de um argumento constituído de exemplificação.

- Convidar os alunos para rever o debate produzido por eles e analisar se, durante o debate, os grupos conseguiram elaborar PONTOS DE VISTA com OPINIÃO + ARGUMENTOS. Promover uma reflexão sobre isso ao mesmo tempo que fomos assistindo (pausar e analisar as falas) ao debate.

Durante essa análise, questioná-los:

- ✚ Um ponto de vista envolve uma opinião + a exposição de conhecimentos que sustentam essa posição. Mas como esses conhecimentos (argumentos) deve ser exposto?
- ✚ Como devem ser escritos? Será que existe alguma maneira específica para organizar essas ideias, com expressões mais adequadas? O que pensam sobre isso? Chegaram a observar alguma coisa nas cartas ou cartaz? Exemplifiquem.
- ✚ Chamar a atenção dos alunos para o que já estudamos sobre linguagem formal e informal, postura, oralidade. E questioná-los também sobre o gênero carta de reclamação... Se aprendemos algo relacionado a isso ou não?

- Então, para relembrarmos ... O que é um argumento? Existem palavras ou expressões que nos auxiliam na identificação de argumentos? Quais? Qual a sua relação com o ponto de vista? Expliquem...

- ✚ Registrar as ideias no mapa das descobertas e, após socialização, no mural das aprendizagens.

- Com as crianças, identificar e circular, no cartaz, as expressões que anunciam opinião e argumentos.

- Organizar a turma em duplas e solicitar que classifiquem as cartas do baralho em: ASSUNTO + ARGUMENTOS A FAVOR / ARGUMENTOS CONTRA.

- Com essa classificação pronta, explorar com as crianças as expressões que anunciam os argumentos e a partir de que estratégia foram construídos. Como e a partir do que identificaram como sendo argumentos a favor ou contra?

- Após, solicitar as duplas que produzam mais dois argumentos para o tema, sendo um a favor e um contra.

- Pedir se alguma das duplas quer registrar os seus argumentos no quadro para que possamos fazer uma análise juntos.

- ✚ Após essa análise coletiva – pedir que as crianças registrem os novos conhecimentos construídos no Mapa das descobertas.

- Findada essa exploração, entregar para cada criança uma cópia da transcrição dos pontos de vista (opinião + argumentos) elaborados no debate para que façam a leitura deles e avaliação (*checklist*), porém, antes, explorar a escrita de um deles e questionar os alunos sobre o porquê dos argumentos orais não terem ficado tão bem elaborados.

Obs. Esperamos que os alunos percebam que é necessário conhecimento e planejamento escrito, principalmente, quando se trata do gênero textual debate regrado.

- Reorganizar a turma nos grupos do Debate e propor-lhe que, com base no estudo feito e no portfólio organizado sobre o assunto, faça a reescrita dos pontos de vista, ajustando o que achar necessário.

MURAL DAS APRENDIZAGENS:


- O que aprendemos até agora sobre Debate Regrado?

- O que nos ajudou a entender ISSO?

- Que elementos compõem o PONTO DE VISTA?

- Como se chamam os elementos que acabamos de investigar?

- A partir do que estudamos, como podemos definir os elementos ARGUMENTO e CONTRA-ARGUMENTO?

- Marcar, no mural das aprendizagens, com uma  estrela as necessidades de aprendizagens já investigadas.

Produção final: Debate Regrado com participantes especiais (convidar equipe diretiva, professoras regente e/ ou alunos de outras turmas para assistir ao debate)

Promover um momento de culminância da SD, considerando:
 - que os saberes construídos sejam expostos a outros sujeitos;
 - que os textos produzidos ganhem a esfera comunicativa na qual circulam.

ROTEIRO DEBATE REGRADO

MEDIADOR

- Abertura:
 - Cumprimento ao público
 - Exposição do tema (motivo do debate)
 - Explicitação das normas previamente estipuladas:



- Apresentação dos debatedores:

Grupo 01:

Grupo 02:

Apresentação da Plateia:

- BLOCO 01: livre
 - Mediador passa a palavra a um dos debatedores (grupo ____);
 - Retoma a palavra e passa-a ao outro debatedor (grupo ____);

(Ambos devem falar somente o tempo estipulado: 1m30s)

(Nesse primeiro momento, os debatedores somente devem expressar seus pontos de vista sem mencionar seus interlocutores)

Debatedores	Exposições
Grupo 01	

Grupo 02	
----------	--

• BLOCO 02 (grupo ____):

- Mediador retoma a palavra e repassa-a novamente para o primeiro debatedor para que ele comente a exposição do oponente;
- Nesse momento, pode ocorrer a réplica (40s);
- Também pode ocorrer a tréplica (40s);

Debatedores	Exposições
Grupo 01	
Grupo 02	

BLOCO 03 (grupo ____):

- Mediador retoma a palavra e repassa-a novamente para o primeiro debatedor para que ele comente a exposição do oponente;
- Nesse momento, pode ocorrer a réplica (40s);
- Também pode ocorrer a tréplica (40s);

Debatedores	Exposições
Grupo 01	

Grupo 02	
----------	--

BLOCO 04: plateia

- Momento da interferência da plateia aos debatedores (30s para cada pergunta). Os debatedores terão 1m30s para responder a cada questionamento.

Debatedores	Exposições
Grupo 01	
Grupo 02	

RECAPITULAÇÃO:

- Mediador passa a palavra para que cada grupo apresente os seus comentários finais.
- Breve comentário de cada grupo (1m 30s);
-

CONCLUSÃO: MEDIADOR

- Síntese do debate pelo mediador.
- Posicionamento final (pelo mediador)

AGRADECIMENTOS: MEDIADOR

- Do mediador para os participantes (debatedores e plateia).
- Gravar o debate para posterior avaliação – *checklist* e realização de comparativo com a primeira produção.
- Produção escrita individual: –elaboração do seu ponto de vista sobre o assunto (opinião, argumentos + conclusão).
- Mural das aprendizagens: síntese dos conhecimentos investigados.

- Mapa das descobertas: registro individual e revisão dos conhecimentos apreendidos.
- Produção escrita: Ponto de Vista.
- Culminância: Palestra com Professor Plínio Triches, socialização sobre sua ida ao Rio de Janeiro para assistir algumas competições Olimpíadas Rio/2016.

APÊNDICE F

Sequência Didática Artigo de Opinião

A sequência didática que segue refere-se ao trabalho desenvolvido sobre o gênero textual Artigo de Opinião. Antes de iniciar a sua produção foi realizada uma revisão dos conteúdos trabalhos com a turma sobre o gênero Debate Regrado. Também foi solicitado que a professora regente realizasse a caracterização da turma, por escrito.

A organização da SD segue os seguintes passos: OFICINA 1 -Exploração do Conteúdo do Gênero, primeira produção, OFICINA 2 - Explorando as formas de argumentar, produção final e culminância. Ademais, no decorrer da prescrição do trabalho, são inseridos balões explicativos fazendo referência às atividades/momentos imprescindíveis/situações didáticas que precisam ser realizadas nos diferentes momentos da SD, conforme fluxograma da proposta de SD desenvolvida pelo Gepalfa (DICKEL, *et al.*, 2016. p. 78-79). Contudo, vale destacar que os balões foram inseridos apenas em uma das atividades desenvolvidas, a título de exemplificação.

Definição de um gênero.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA – ARTIGO DE OPINIÃO

- Considerando a produção escrita das crianças na sequência didática desenvolvida no quarto ano, DEBATE REGRADO, percebemos a necessidade de aprofundamento conceitual no que diz respeito à elaboração de argumentos, bem como o uso de expressões que os estruturam e estabelecem relações de sentido. Faz-se necessário aprofundar com as crianças o trabalho sobre tipos de argumento: argumento de autoridade, argumento por evidência, por comparação, por exemplificação, de princípio (crença pessoal), causa e consequência.

Seleção das propriedades da linguagem e do gênero a serem investigadas

Propriedades do gênero: estrutura, estilo e conteúdo.

Propriedades da linguagem: ponto de vista, argumento e contra-argumento, expressões articuladoras da argumentação.

Objetivos de aprendizagens:

Elaboração de objetivos para o ensino.

- Retomar o trabalho desenvolvido na Sequência Didática “Debate Regrado”.

- Rememorar a elaboração de um ponto de vista.
- Conhecer a proposta de trabalho (produção artigo de opinião).
- Tomar contato com o texto artigo de opinião.
- Construir uma definição de argumentação (retomada).
- Discutir o papel da argumentação.
- Relacionar e diferenciar notícia (FATO) de artigo de opinião (PONTO DE VISTA).
- Identificar questões polêmicas.
- Relacionar informações de caráter universal com realidades locais, especificamente sobre o tema CORRUPÇÃO.
- Reconhecer bons argumentos.
- Aprender sobre o esquema argumentativo e a organização textual de um artigo de opinião.
- Perceber articulações/relações entre partes de um texto argumentativo.
- Escrever, analisar e reescrever um artigo de opinião.

OFICINA 1 -Exploração do Conteúdo do Gênero

1. Atividade desencadeadora:

- **Brincadeira da dança das cadeiras cooperativa:** Dispor as **cadeiras** em círculo, sendo que o número de assentos será menor que o de crianças. Colocar uma música para tocar. Enquanto a música toca, todos os alunos dançarão em volta das **cadeiras**. Quando a música parar, cada um deve tentar ocupar um lugar. A criança que não conseguir sentar terá como tarefa retirar do “Baú da turma” uma palavra para comentar sobre ela, o que lembrar. Para isso, poderá escolher um colega para auxiliar, após exposição, ele deverá acolher o colega, dar “colo” para continuar na brincadeira. Caso ambos não tenham nada para falar sobre o vocábulo sorteado, deverão sair da brincadeira.
 - Palavras que estarão no Baú: PONTO DE VISTA, DEBATE REGRADO, OLIMPÍADAS, ARGUMENTOS, OPINIÃO A FAVOR, OPINIÃO CONTRA, CONHECIMENTOS AMPLOS, CONHECIMENTOS RETRITOS.
- Após as crianças rememorem os conhecimentos trabalhados na sequência didática sobre Debate Regrado, será entregue para turma um “Boletim Informativo”⁸² com excertos de pontos de vista, elaborados por eles, sobre a temática olimpíadas, além de outros textos (charges, manchetes) abordando o mesmo conteúdo. *O objetivo dessa atividade é levar os alunos a localizar pontos de convergência e divergência entre os textos, bem como adentrar no assunto a ser trabalhado nesta Sequência Didática – a CORRUPÇÃO. (Assunto abordado pelos alunos em várias interações durante o desenvolvimento da SD Debate Regrado. Diante disso, e considerando contexto social atual, justifica-se a seleção desta temática para aprofundamento)*

CHAMAR ATENÇÃO DOS ALUNOS: **Boletim informativo** (*newsletter* em inglês) é um tipo de distribuição regular a assinantes e que aborda geralmente um determinado assunto. Generalizam-se cada vez mais os boletins informativos como mensagem eletrônica ou seja *e-mail* que o usuário pode receber via Internet após efetuar um cadastramento em algum *site*. https://pt.wikipedia.org/wiki/Boletim_informativo

⁸² O Boletim Informativo foi construído com base no ponto de vista/opinião das crianças. Ademais, foi elaborado um Boletim específico para cada turma.

- As tarefas das crianças serão: identificar seu ponto de vista entre os demais e estabelecer relações envolvendo seu ponto de vista e outros textos. Feito isso, a professora coordenará um momento de socialização de ideias, bem como fará uma lista no quadro, com auxílio dos alunos, dos contrapontos entre vantagens e desvantagens em realizar as olimpíadas no Brasil – focalizando uma das maiores CAUSAS das desvantagens = A CORRUPÇÃO, que tem prejudicado INTENSAMENTE a vida do povo brasileiro.

Propor uma situação desencadeadora da SD.



A QUESTÃO É:

O BRASIL OBTVE VANTAGENS OU DESVANTAGENS AO SEDIAR AS OLIMPIADAS?

Set/2017.

NESTA EDIÇÃO ALGUNS CONTRAPONTO.

Alguns pontos de vista...

por turma do 4º ANO A – Dez/2016.

VANTAGENS...

"As olimpíadas foram boas para o Brasil, ... porque muitas pessoas disseram que queriam voltar para assistir as olimpíadas..."

"...a parte boa é que as pessoas gostaram do Brasil."

"As olimpíadas foram muito boas porque várias pessoas acharam legal... porque foi aqui no Brasil, na nossa casa."

"Eu acho que teve vantagens porque deixou vários esportes como por exemplo: o Karatê, judô, etc..."

"O Brasil ele obteve vantagens e desvantagens também porque ele atraiu turistas e o Brasil ficou em destaque... Eu acho que foi muito bom fazer as olimpíadas no Brasil porque foi mais fácil para brasileiros assistirem"

"Eu acho que as olimpíadas foram legais."

"... teve várias coisas ruins como teve muitos gastos..."

"...uma vantagem foi que na corrida um homem caiu e outro parou para ajudar."

"O Brasil teve vantagens... Vou citar algumas coisas boas: o Brasil ganhou várias medalhas, algumas pessoas querem voltar, a floresta dos atletas..."

"O Brasil teve vantagens...foi que todos que vieram ao país tão querendo voltar para visitar..."

"A minha opinião é que teve vantagens ... a parte boa por exemplo a abertura das olimpíadas, as medalhas nas olimpíadas e paraolimpíadas e a tocha"

"O Brasil teve vantagens... o Brasil sentiu orgulho de seu país e cada um fez a sua parte e o que pode..."

"Eu curti muito as olimpíadas aqui no Brasil... foi valorizado o Brasil"

"Foi bom ter as olimpíadas no Brasil... os estádios ficaram bem legais."

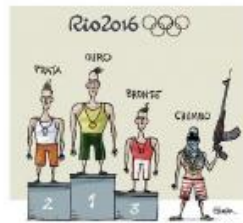
DESVANTAGENS...

"... mas teve desvantagens eu acho, podiam ter gastado esse dinheiro em postos de saúde, hospitais, etc..."

"...desvantagem porque foi muito dinheiro gasto..."

"... Mas teve desvantagens porque devia ter investido na saúde das pessoas, nas escolas..."

"... teve várias vantagens... os esportes foi uma coisa linda, várias pessoas gostaram, querem voltar para o Brasil..."



"Na minha opinião em vez de construir estádios poderiam ter usado outros estádios. Que tantas estradas esburacadas poderiam ter usado em: arrumar os buracos das estradas e ajudar quem precisava, construir escolas, hospitais, etc..."

"O Brasil teve desvantagens... Vou citar algumas coisas ruins: a água verde na piscina, os policiais só atiravam (faziam segurança) na vila olímpica, um soldado morto..."

"O Brasil teve desvantagens nas Olimpíadas porque nas olimpíadas teve muitos gastos... Eu vi na televisão que acho que foi desvantajoso pro Brasil que a segurança só atuou no parque olímpico..."



"...Mas teve mais desvantagens do que vantagens. Por exemplo o soldado morto, o dinheiro gasto e as estruturas feitas sem vantagens..."

"... O Brasil teve desvantagens pois eles tiveram muitos gastos..."

"... mas foi muitos gastos em estádios e ao invés de ter investido em hospitais e saúde e educação... teve prejuízos..."

Rio pós-olímpico tem arenas fechadas, entulhos e disputas judiciais



Cinco meses após o término dos Jogos Olímpico tem apenas uma de suas partes aberta à população e sujeita acumulada no entomo. Parque Radical sem previsão de abertura. fonte: globoesporte.globo.com



Fraudes e superfaturamentos: PF investiga esquema que tirou milhões de atletas olímpicos



Ministério Público intensifica investigações sobre obras do Rio 2016

'Le Monde' denuncia corrupção para a Olimpíada 2016 acontecer no Brasil

Do Brasil, acabou com os corrupção e os corrupção acabou com o Brasil.

Operação apura desvio de R\$ 85 milhões em obra da Olimpíada do Rio de Janeiro

Problema seria decorrente de desvios na construção do Complexo Esportivo de Deodoro.

Por Redação Correio da Manhã

Um ano depois, falta de transparência é uma das marcas da Olimpíada do Rio

No primeiro capítulo, a reportagem mostra a falta de um balanço definitivo sobre os gastos dos jogos. Até hoje, não houve a divulgação de um número final do dinheiro aplicado. Além disso, o evento deixou outra marca econômica: o desemprego.



Pais

'The Guardian': Copa, Olimpíada, corrupção e suborno no Brasil

Artigo denuncia negociações em torno dos jogos para o Brasil.



- Após essa “**brainstorming**”, será apresentado para as crianças um “JORNAL MURAL”, espaço destinado para a turma anexar reportagens, notícias... sobre nosso novo tema de investigação, CORRUPÇÃO.

Nesse painel, já estarão afixados os textos das manchetes que a turma analisou no Boletim Informativo. Em cada texto, serão observados os parágrafos (destaque) que denunciam a atividade corruptiva, no caso, no esporte (evento Olimpíadas).

Endereços das manchetes:

1. <http://esporte.ig.com.br/olimpiadas/2016-08-23/ministerio-publico-rio-2016.html>
2. <http://www.folhape.com.br/robertajungmann/acontece/acontece/2017/03/03/NWS.19741.76.503.ROBERTAJUNGSMANN.2467-LE-MONDE-DENUNCIA-CORRUPCAO-PARA-OLIMPIADA-2016-ACONTECER-BRASIL.aspx>
3. http://espn.uol.com.br/noticia/610513_fraudes-e-superfaturamentos-pf-investiga-esquema-que-tirou-milhoes-de-atletas-olimpicos
4. <http://zh.clicrbs.com.br/rs/esportes/olimpiada/noticia/2016/06/operacao-apura-desvio-de-r-85-milhoes-em-obra-da-olimpiada-do-rio-de-janeiro-5879955.html>
5. <http://cbn.globoradio.globo.com/especiais/rio-2016-o-legado-um-ano-depois/2017/07/31/UM-ANO-DEPOIS-FALTA-DE-TRANSPARENCIA-E-UMA-DAS-MARCAS-DA-OLIMPIADA-DO-RIO.htm>
6. <http://globoesporte.globo.com/olimpiadas/noticia/rio-pos-olimpico-tem-arenas-fechadas-entulhos-e-disputas-judiciais.ghtml>

- Questionar as crianças:
 1. O que é corrupção?
 2. Isso é um problema?
 3. Onde acontece?
 4. Por que acontece?
 5. Como resolver?
- Após socialização das ideias das crianças sobre corrupção, assistir com elas a três vídeos:
 - a) O que você tem a ver com a corrupção (vídeo instrutivo);
 - b) Criança Esperança – crianças debatem a corrupção (vídeo com pontos de vista);
 - c) Corrupção e desonestidade (*post* – *youtuber* Rafinha Bastos);
 - d) Trecho do filme “A casa Monstro”.
- Durante a atividade, chamar atenção dos alunos para as condições funcionais do surgimento do ATO DE CORRUPÇÃO, ou seja, quais são os elementos que o caracterizam?
- Findada a visualização dos vídeos de forma coletiva, dividir a turma em grupos e sortear um vídeo para cada grupo. De posse desse, os alunos deverão assisti-lo novamente para que seja possível delinear, de forma mais detalhada, a questão anterior. Durante a atividade, a professora deverá circular nos grupos para possíveis intervenções, auxiliando as crianças na visualização de tais elementos. Para isso, poderá utilizar os seguintes questionamentos:
 - a) Qual é o assunto abordado no vídeo?
 - b) Quem são os envolvidos locutor(es) e interlocutor(es)?
 - c) Qual é a questão posta para discussão? Ou quais são?
 - d) Há, nesse vídeo, a exposição de um ATO de CORRUPÇÃO?
 - e) Como esse ATO pode ser caracterizado? O que é dito sobre ele? Quem é o sujeito que o produziu? Em que circunstância se encontrava? São apresentados

Construir um *corpus* que envolva uma boa quantidade de textos e fatos linguísticos a ser acionado no desenvolvimento das atividades.

argumentos no vídeo que justificam tal ATO? Quais? Alguém saiu prejudicado em função deste ATO, que consequências teve? No seu ponto de vista, o que o levou a fazer isso? Se estivesse nessa situação de CORRUPTOR, que argumentos usaria para se justificar, defender sua atitude?

PLANILHA DE SÍNTESE SOBRE OS VÍDEOS			
VÍDEO 1	VÍDEO 2	VÍDEO 3	VÍDEO 4
<p>VAMOS PENSAR...</p> <p>a) Se um sujeito articulou e produziu um ATO CORRUPTO é porque acreditava ser necessário, o que está por trás de uma atitude como essa?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <p>b) No seu ponto de vista, o que leva uma pessoa a fazer isso? Se estivesse na situação de CORRUPTOR, que argumentos usaria para se justificar, defender sua atitude?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>			

- ✚ Levar as crianças a perceber que se o sujeito articulou e produziu um ATO CORRUPTO é porque acreditava ser necessário, o que está por trás de uma atitude como essa?

- ✓ O que é produzir um ATO CORRUPTO? O é ser CORRUPTO? O que é CORRUPÇÃO?

Pesquisa no dicionário: **CORRUPÇÃO**: O que é isso? Onde acontece? Como resolver esse problema? Isso é possível? O que pensam sobre? Por que afirmam isso? Exemplifiquem.

- Enquanto vai ocorrendo esse debate sobre o tema, a professora apresentará para turma algumas “plaquinhas” com frases prontas (manifestações), sendo que, cada aluno, em momentos oportuno, poderá pedir licença para apresentar uma plaquinha e dizer o porquê a escolheu e que relação tem com o que está sendo falado, ou seja, com a corrupção. Além dessas plaquinhas de manifestação, a professora apresentará outra com informações pertinentes sobre o tema no intuito de agregar conhecimentos sobre os fatos em discussão.



De onde vem a corrupção?

A partir do pensamento do sociólogo alemão Max Weber, a corrupção poderia ser associada ao fenômeno do patrimonialismo. O termo remete às formas de governo de sociedades antigas ou tradicionais, em que não há distinção ou limites entre público e privado. Nesses casos (normalmente descritos como autocracias ou oligarquias)¹, os bens públicos são considerados como propriedades dos governantes ou de determinadas classes sociais, sendo utilizados e explorados conforme os interesses das lideranças estabelecidas.

Nas sociedades modernas esse fenômeno estaria em decadência, por conta dos processos de racionalização, otimização e impessoalidade decorrentes entre outros fatores da burocracia. Assim, os governos atuais deveriam ser, em tese, "burocráticos e impessoais". E os servidores públicos se comportariam de maneira profissional e isenta e os cidadãos seriam tratados de forma igual e indiscriminada. A presença de formas diversas de patrimonialismo indicariam, portanto, que uma sociedade ainda carrega em si traços de formas mais antigas e menos racionais de governo

No Brasil, a corrupção teria suas origens ou poderia ter sido intensificada pelas características de nossa própria história política. A corte portuguesa, por exemplo, quando transferida para o Brasil com a vinda de D. João VI em 1808, era caracterizada por diversas relações de favorecimento e compromissos entre os nobres e a burocracia estatal que os acompanhavam.

Segundo pensadores como Raimundo Faoro, as relações de patrimonialismo, clientelismo e nepotismo daquela época tornaram-se intrinsecamente vinculadas às práticas políticas do Brasil atual. Sendo assim, as práticas políticas daqui seriam antiquadas e estariam longe de um estágio mais moderno e racional. *(Matko Rafael Spiess)*

Glossário:

- **oligarquia**: forma de governo em que o poder está nas mãos de um pequeno grupo de indivíduos ou de poucas famílias
- **patrimonialismo**: tipo de organização política em que as relações são determinadas por dependência econômica e por sentimentos tradicionais de lealdade e respeito dos governados pelos governantes
- **nepotismo**: favoritismo de certos governantes que garantem a familiares e amigos meios de ascensão social, independentemente do mérito
- **clientelismo**: maneira de agir que consiste numa troca de favores, benefícios ou serviços políticos ou relacionados à vida política

CORRUPÇÃO

A palavra corrupção vem do latim "corruptus", que significa "quebrado em pedaços" ou "apodrecido". A corrupção acontece quando alguém, no seu trabalho, na mais absoluta falta de cidadania, solicita, recebe ou aceita uma vantagem indevida (dinheiro, por exemplo) em troca de algum ato que deverá praticar ou deixar de praticar. Quem oferece ou dá a vantagem também comete o mesmo crime de corrupção.

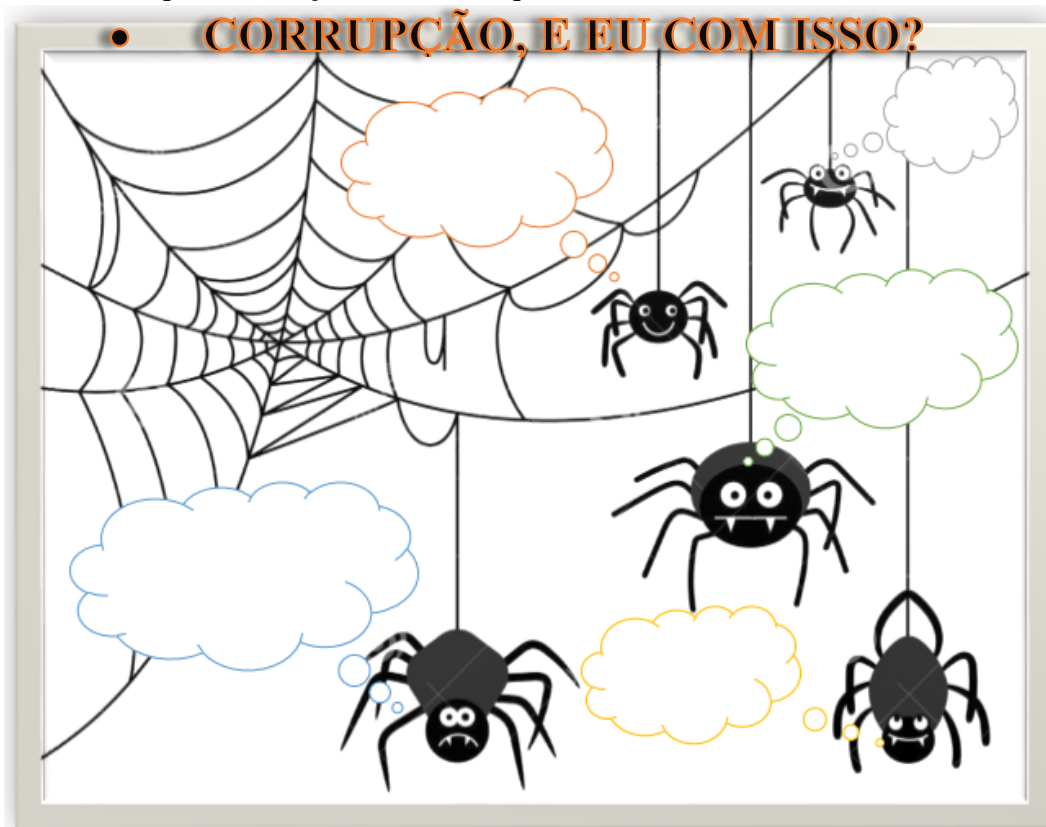
O que é corrupção?

De acordo com a ONG *Transparência Internacional*, a corrupção pode ser definida como "o abuso de poder político para fins privados". Essa é a definição mais aceita e conhecida do termo e pode ser aplicada à maior parte das notícias sobre a corrupção que vemos diariamente. Trata-se, no entanto, de uma definição muito ampla; infelizmente, ela não qualifica os indivíduos envolvidos e suas respectivas responsabilidades. Afinal, o que é necessário para que um ato seja classificado como "corrupção"? Quem são as pessoas envolvidas?

- Concluída a atividade, convidar os grupos para socializar as suas apreensões com toda a turma, durante a interação, a professora deverá direcionar o olhar das crianças também para as possíveis teses que emergem dos vídeos em análise. Nesse sentido, a cada questão que for transformada pelos alunos em um tema debatível, a professora deverá anotá-la na "TEIA DAS DISCUSSÕES":

EX:

*Acreditamos que as crianças localizarão questões como:



1. É a ocasião que faz o ladrão ou ela apenas o revela?
2. Há ou não solução para a corrupção?
3. O que leva uma pessoa a ser corrupto?
4. Ser corrupto é uma questão de escolha?
5. A corrupção existe só no sistema político?
6. Qual é a lei da corrupção?

- Após a socialização, as crianças serão desafiadas a selecionarem fatos que ilustrem “ATOS CORRUPTOS” para resolver situações e, a seguir, deverão expressar o PONTO DE VISTA da pessoa que o praticou, bem como que RECURSO utilizou para construir os seus argumentos, justificar a sua AÇÃO.

Ex:

FATO*	PONTO DE VISTA (AUTOR DA AÇÃO)	RECURSO UTILIZADO: como organizei meu argumento?
1. NÃO DAR NOTA FISCAL AO CLIENTE	*construir com as crianças ESSE FATO.	*deixar livre, mas se acredita que poderão utilizar: * fatos científicos e ou fala de um estudioso do assunto; (ARGUMENTO DE AUTORIDADE) *sentimentos pessoais; (ARG. EMOÇÃO) *crenças e valores validade universal; (ARG. DE PRINCÍPIO) *exemplos particulares ou sociais; (ARG. POR EXEMPLIFICAÇÃO) * comparação com outras realidades ou fatos ocorridos; (ARG. POR COMPARAÇÃO) * baseado na explicitação da causa e da consequência da ação do fato. (ARG. POR CAUSA E CONSQ)

- Para auxiliar as crianças na elaboração da atividade proposta, primeiramente, a professora fará exploração dos conhecimentos espontâneos dos alunos sobre assunto. E, na sequência, entregará a seguinte notícia para ser mapeada:

Notícia



Publicação: 30/08/2017 às 12:17
 REDE DE LOJAS DE ROUPAS
 FEMININAS É ALVO DE OPERAÇÃO
 DA RECEITA ESTADUAL

É a primeira ofensiva da Receita Estadual contra fraudes de empresas no Simples Nacional - Foto: Divulgação/RS

[Download HD](#)

A Receita Estadual deflagrou, na manhã desta quarta-feira (30), a primeira de uma série de operações ostensivas voltadas ao combate de fraudes fiscais em empresas que integram o Simples Nacional. O alvo da Operação Fractio é um grupo de empresas que atuam no ramo de comércio varejista de vestuário feminino com lojas em Porto Alegre, Canoas, Novo Hamburgo e Bento Gonçalves. As dívidas acumuladas com o Estado atingem o montante de R\$ 2 milhões

Na ação, que contou com a participação de 29 auditores-fiscais e quatro técnicos tributários, foram realizadas buscas administrativas simultâneas em sete localidades, incluindo estabelecidos do grupo que funcionavam em shopping center. A fraude vem sendo praticada por um único grupo familiar que simulava a abertura de diferentes empresas para fatiar o faturamento e se manter enquadrada dentro dos limites do regime, reduzindo o montante de impostos a serem recolhidos aos cofres públicos.

As irregularidades motivaram o nome da Operação Fractio, que significa “aquilo que é partido em pedaços”, em latim. O trabalho investigativo fiscal foi iniciado há cerca de seis meses pelas equipes da Receita Estadual, tendo como escopo empresas optantes pelo Simples Nacional, regime tributário diferenciado, simplificado e favorecido, aplicável às Microempresas e às Empresas de Pequeno Porte (Lei Complementar nº 123, de 2006).

Outras irregularidades praticadas também foram identificadas, como a omissão de entradas e saídas e o uso de interpostas pessoas para compor a sociedade. Ações em diversos outros segmentos estão previstas pela instituição. Entenda a fraude

As empresas optantes pelo Simples Nacional, para fins de opção e permanência no regime, podem auferir em cada ano-calendário receita bruta anual de até R\$ 3,6 milhões. Diante disso, muitas daquelas que possuem faturamento superior ao limite têm adotado a sistemática fraudulenta de se dividir em outras empresas menores para seguir usufruindo os benefícios. Atualmente, o Estado conta com cerca de 224 mil contribuintes inscritos no

Assunto: fraudes fiscais

Envolvidos: lojas de roupas femininas - Estado

ATO de CORRUPÇÃO:
 Abertura de empresas diferentes

Característica do ATO:

Sujeito praticou o ATO:

Argumentos para realização deste ATO:

Consequências deste ATO para o CORRUPTO:

Sujeito que sofreu AÇÃO:

Argumentos para não realização deste ATO:

Consequências deste ATO para a VÍTIMA:

Simple Nacional, que correspondem a 77% do total de inscrições.

O alto número, conforme afirma o chefe da Divisão de Fiscalização e Cobrança da Receita Estadual, Edison Moro Franchi, aumenta ainda mais a importância da operação. “O uso indevido dos benefícios do Simple promove a concorrência desleal e a sonegação de impostos. Ações como a de hoje são fundamentais para combater essas práticas, aumentando os recursos à disposição da sociedade”, destacou Franchi.

- ATIVIDADE em grupos: **Youtuber por um dia!!!**

Considerar o texto (oral/escrito) imerso em situações reais de comunicação

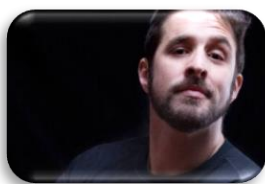
- Com a ficha de ATOS CORRUPTOS em mãos, propor as crianças que, em grupos, produzam um *POST* (formato vídeo) sobre CORRUPÇÃO para apresentar, primeiramente, à turma. A professora solicitará aos grupos que escolham um “ATO CORRUPTO” específico e, com base em pesquisas, estudo, aprofundem-no, em seguida, definam/elaborem o conteúdo e estratégias que irão utilizar para montar seu *post* (formatação de vídeo). Essa atividade será desenvolvida em sala de aula e extraclasse, cada grupo receberá material de apoio e auxílio para organização do *post*.

DICA PARA COMPOSIÇÃO DO *POST*:

1. O *post* deverá abordar um ATO CORRUPTO, CADA GRUPO DEVE ABORDAR UM ATO DIFERENTE.
2. Para exposição do *POST*, os alunos poderão trabalhar com a representação de PAPÉIS – SUJEITO CORRUPTO, SUJEITO CORROMPIDO, SUJEITOS PREJUDICADOS PELO ATO, FALA DE ESPECIALISTA SOBRE O ASSUNTO ... OU OUTRA FORMA QUE O GRUPO ACHAR INTERESSANTE / CRIATIVA.

Obs: Os alunos poderão utilizar a atividade anterior para selecionar “ATO CORRUPTO”.

O que é um *POST*?



The screenshot shows a web browser window with the URL <https://www.lexico.pt/post/>. The page title is "Léxico" and it is a "Dicionário de Português Online". The search term "post" is entered in the search bar. The main heading is "post". Below it, there are social media sharing icons (Facebook, Twitter, Email, Print). The section "Significado de Post" indicates it is a masculine noun and provides the definition: "1. Mensagem ou conteúdo publicado numa rede social, num fórum ou num blogue; publicação; postagem". The "Etimologia" section states it comes from the English word "post". The "Sinónimos de Post" section lists "postagem", "postagem", and "publicação". The "Definição de Post" section notes the plural form: "Plural de post: posts".

Curiosidade:

São Paulo – Há quase 15 anos apostando na produção de vídeos para a [internet](#), o ator e comediante [Rafinha Bastos](#) conhece o sucesso muito bem: seu [canal](#) pessoal no [YouTube](#), que está no ar desde 2006, atingiu neste ano a marca de um milhão de inscritos e acumula quase 120 milhões de visualizações.

- Ator e comediante Rafinha Bastos: em nova empreitada, Rafinha deixa o humor de lado para lançar novo canal que irá retratar histórias de vida (Divulgação)

O Youtube é uma plataforma de vídeos que tem mais de 1 bilhão de usuários. Este é um número gigantesco e que chama a atenção de muitas pessoas. Muitos começam um canal por necessidade ou oportunidade, mas independente da motivação, todos que têm um canal no youtube torna-se, automaticamente, um Youtuber. Porém, ser um Youtuber não é sinônimo de entretenimento apenas. Muitas empresas estão entendendo o poder de vídeo em seu ramo de atividade e acabam olhando com mais carinho um canal no youtube.

A cada dia surge inúmeros Youtubers na rede e os grandes canais servem de inspiração para os pequenos e médios canais. Esta nova “profissão”/“atividade” têm mostrado que é possível alcançar resultados incríveis com esta mídia e estes resultados são tão grandes que muitos não conseguem dimensioná-los. Por maiores que sejam suas inscrições e visualizações é difícil ainda ter uma noção de popularidade em quatro paredes, agora quando saem na rua é que percebem o quanto são populares e o quanto suas atividades influenciam a vida de seus seguidores.

Há uma febre na geração Z por ser um Youtuber. As motivações são variadas: “quero ser famoso(a)”, “quero ganhar dinheiro”, “eu gosto mesmo é de fazer vídeos”, “quero ajudar/ensinar” e outros motivos mais e é notório que muitas(os) têm encontrado no youtube uma chance de serem ouvidas(os).

Hoje(na data deste post), ser um Youtuber não é mais sinônimo de ociosidade, brincadeira ou perda de tempo. Há espaço tanto para pessoas físicas ou empresas, mas é importante entender que ser um Youtuber é ser uma voz para uma geração. É ser um líder, uma referência no seu assunto ou ramo de atividade.

Caso você queira ser um Youtuber, pense, reflita, defina seu conteúdo, estratégias, estude. Sim estude bastante e se dedique.

-
- Enquanto as crianças produzem o *POST*, far-se-á a **contextualização do Gênero Artigo de Opinião**:
 - **Leitura do texto feita pela professora de forma tradicional, feita pela professora com dramatização (alterações de voz).**
 - **Dividir o texto em partes e entregar para duplas ensaiarem uma leitura dramatizada (alterações de voz).**
 - **Gravar leitura dramatizada (assistir)**
 - **Ouvir leitura dramatizada (colocar na rádio da escola para outras turmas OUVIREM, mas junto organizar uma dupla para expor sobre o trabalho que está sendo realizado, bem como que será exposto na parede da escola um painel onde todos poderão deixar a sua opinião sobre o assunto)**

PAINEL: CORRUPÇÃO, E EU COM ISSO?
DEIXE AQUI SUA OPINIÃO!



A caminho do brejo
A sociedade dá de ombros, vencida pela inércia

Um país não vai para o brejo de um momento para o outro — como se viesse andando na estradinha, qual vaca, cruzasse uma cancela e, de repente, saísse do barro firme e embrenhasse pela lama. Um país vai para o brejo aos poucos, construindo a sua desgraça ponto por ponto, um tanto de corrupção aqui, um tanto de demagogia ali, safadeza e impunidade de mãos dadas. Há sinais constantes de perigo, há abundantes evidências de crime por toda a parte, mas a sociedade dá de ombros, vencida pela inércia e pela audácia dos canalhas.

Aquelas alegres viagens do então governador Sérgio Cabral, por exemplo, aquele constante ir e vir de helicópteros. Aquela paixão do Lula pelos jatinhos. Aquelas comitivas imensas da Dilma, hospedando-se em hotéis de luxo. Aquele aeroporto do Aécio, tão bem localizado. Aqueles jantares do Cunha. Aqueles planos de saúde, aqueles auxílios moradia, aqueles carros oficiais. Aquelas frotas sempre renovadas, sem que se saiba direito o que acontece com as antigas. Aqueles votos secretos. Aquelas verbas para “exercício do mandato”. Aquelas obras que não acabam nunca. Aqueles estádios da Copa. Aqueles superfaturamentos. Aquelas residências oficiais. Aquelas ajudas de custo. Aquelas aposentadorias. Aquelas vigas da perimetral. Aquelas diretorias da Petrobras.

A lista não acaba.

Um país vai para o brejo quando políticos lutam por cargos em secretarias e ministérios não porque tenham qualquer relação com a área, mas porque secretarias e ministérios têm verbas — e isso é noticiado como fato corriqueiro da vida pública.

Um país vai para o brejo quando representantes do povo deixam de ser povo assim que são eleitos, quando se criam castas intocáveis no serviço público, quando esses brâmanes acreditam que não precisam prestar contas a ninguém — e isso é aceito como normal por todo mundo.

Um país vai para o brejo quando as suas escolas e os seus hospitais públicos são igualmente ruins, e quando os seus cidadãos perdem a segurança para andar nas ruas, seja por medo de bandido, seja por medo de polícia. Um país vai para o brejo quando não protege os seus cidadãos, não paga aos seus servidores, esfola quem tem contracheque e dá isenção fiscal a quem não precisa. Um país vai para o brejo quando os seus poderosos têm direito a foro privilegiado.

Um país vai para o brejo quando se divide, e quando os seus habitantes passam a se odiar uns aos outros; um país vai para o brejo quando despenca nos índices de educação, mas a sua população nem repara porque está muito ocupada se ofendendo mutuamente nas redes sociais.

O Brasil caminha firme em direção ao brejo há muitas e muitas luas, mas um passo decisivo nessa direção foi dado quando Juscelino construiu Brasília, aquela farra para as empreiteiras, e quando parlamentares e funcionários públicos em geral ganharam privilégios inéditos em troca do “sacrifício” da mudança para lá.

Brasília criou um fosso entre a nomenclatura e os cidadãos comuns. A elite mora com a elite, convive com a elite e janta com a elite, sem vista para o Brasil. Os tempos épicos do faroeste acabaram há décadas, mas os privilégios foram mantidos, ampliados e replicados pelos estados. De todas as heranças malditas que nos deixaram, essa é a pior de todas.

Fonte: <https://oglobo.globo.com/cultura/a-caminho-do-brejo-20606929>

Publicado: 08/12/2016 4:30, Por: Cora Rónai , Em: Jornal O Globo - Seção Opinião

- ✚ **Durante a exploração do texto, identificar os vocábulos desconhecidos com as crianças e dinamizar a sua compreensão conforme contexto.**

Compreensão e interpretação do texto:

- a) Sobre o que trata o texto lido?
 - b) Quem o escreveu? Para quem? Com que intenção?
 - c) Onde se pode encontrar textos como esse?
 - d) Há uma preocupação social em relação a esses acontecimentos? Qual?
 - e) Há relação entre as notícias lidas, os vídeos assistidos e esse texto? Qual?
- Retomar com as crianças, no “Jornal Mural”, uma das notícias afixadas lá e questionar:
 - f) Qual a função do gênero textual notícia? Com que objetivo foi escrito?
 - g) E o texto da Cora Rónai, com que objetivo foi escrito?
 - h) Esse texto insere-se em uma questão polêmica que circula na imprensa, na mídia ou na sociedade? Refere-se direta ou indiretamente a fatos recentes relacionados a essa questão?
 - i) A autora elabora um ponto de vista sobre o assunto utilizando opinião + argumentos? Localize isso no texto?
 - j) Como vimos, para expor o seu ponto de vista, a autora utiliza o gênero textual Artigo de Opinião. Que gênero é esse? Quais as suas principais características?

- k) Se compararmos o gênero notícia com o artigo de opinião, localizamos semelhanças e diferenças? Quais?

- **Apresentação e formulação da proposta:**

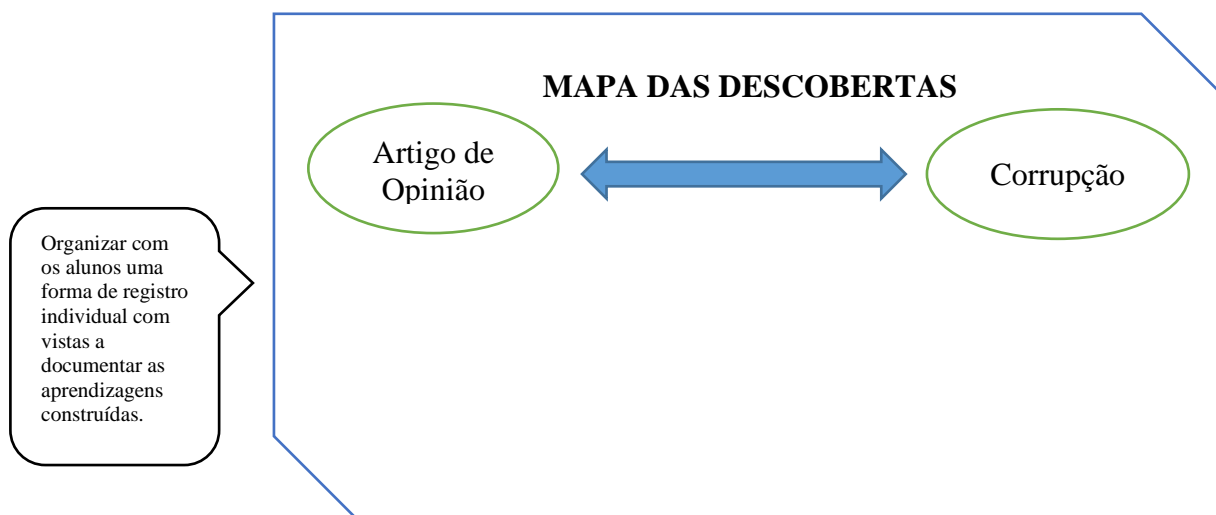
Apresentação e formulação da proposta de trabalho.

Para aprofundar o trabalho que desenvolvemos sobre o gênero Debate Regrado, especificamente, como elaborar um Ponto de Vista e defendê-lo com coerência, trabalharemos, nessa Sequência Didática, sobre gênero textual **ARTIGO DE OPINIÃO, sua estrutura, estilo e conteúdo**. Com o estudo deste gênero, aprofundaremos a nossa investigação acerca das **expressões articuladoras que compõem os enunciados de caráter argumentativo** próprios dos gêneros já estudados, a carta de reclamação, debate regrado e do gênero que guiará nosso trabalho a partir de agora, o **Artigo de Opinião**.

CHAMAR ATENÇÃO DOS ALUNOS: para organizar o nosso artigo de opinião, precisamos saber como estruturar esse texto e, por isso, é necessário saber de que forma os nossos argumentos estarão escritos no texto e como vamos expressar essas ideias para que fiquem claras e coerentes, ou seja, como vamos estruturar o nosso ponto de vista.

Acionar os saberes dos alunos sobre as PG e PL em investigação.

- Então, precisamos também estudar sobre isso: a composição de argumentos nesse tipo de texto.
- O que acham? Vocês têm clareza sobre como deveríamos escrever nossos argumentos? Será que existem palavras específicas e frases mais adequadas que ajudariam o nosso texto ficar melhor? Será que existem formas diferentes de argumentar?
- Alguém já sabe alguma coisa sobre isso?
- Podemos considerar o ponto de vista que escrevemos sobre Olimpíadas ou o que as turmas, professores, pais escreveram no Painel “deixe aqui sua opinião” um artigo de opinião? Por que afirmam isso? Exemplifiquem.
- **Obs:** Anexar, no mural das aprendizagens (registro coletivo), as propriedades do gênero e da linguagem que iremos investigar nesta S.D. Concomitante a isso, entregar às crianças uma folha A3 para que organizem o seu “Mapa das Descobertas” e já **registrem, nele, as primeiras apreensões que possuem sobre o gênero Artigo de Opinião e o Conteúdo desse texto**. Feito isso, socializar os registros e pontuá-los no mural coletivo.



- APRESENTAÇÃO DOS *POSTS* -
- Registro da atividade *POST*: cada criança confeccionará um espiral e, nele, deverá registrar formas de corrupção (expostas pelos colegas), conforme o seu nível de amplitude.

EX:



Promover um momento de culminância da SD, considerando:

- que os saberes construídos sejam expostos a outros sujeitos;
- que os textos produzidos ganhem a esfera comunicativa na qual circulam.

- ✚ **Combinar com as crianças que, no final da Sequência Didática, organizaremos um novo *Post* na configuração de Documentário, envolvendo os *Posts* de cada grupo, depoimentos do que aprendemos durante nossas aulas e exposição de um artigo de opinião contendo PUNTO DE VISTA da turma sobre a temática em estudo.**

- ✓ Após assistir aos *Posts*, promover debate sobre as ideias e anotações feitas no espiral. Para auxiliar na reflexão ler o texto: "Corrupção Cultural ou Organizada?" Escrito por Renato Janine Ribeiro, publicado no jornal Folha de São Paulo 28/06/2009.

São Paulo, domingo, 28 de junho de 2009

FOLHA DE S. PAULO **opinião**

Corrupção cultural ou organizada?

RENATO JANINE RIBEIRO

Precisamos evitar que a necessária indignação com as microcorrupções "culturais" nos leve a ignorar a grande corrupção

FICAMOS MUITO atentos, nos últimos anos, a um tipo de corrupção que é muito frequente em nossa sociedade: o pequeno ato, que muitos praticam, de pedir um favor, corromper um guarda ou, mesmo, violar a lei e o bem comum para obter uma vantagem pessoal. Foi e é importante prestar atenção a essa responsabilidade que temos, quase todos, pela corrupção política -por sinal, praticada por gente eleita por nós.

Esclareço que, por corrupção, não entendo sua definição legal, mas ética. Corrupção é o que existe de mais antirrepublicano, isto é, mais contrário ao bem comum e à coisa pública. Por isso, pertence à mesma família que trafegar pelo acostamento, furar a fila, passar na frente dos outros. Às vezes é proibida por lei, outras, não.

Mas, aqui, o que conta é seu lado ético, não legal. Deputados brasileiros e britânicos fizeram despesas legais, mas não éticas. É desse universo que trato. O problema é que a corrupção "cultural", pequena, disseminada -que mencionei acima- não é a única que existe. Aliás, sua existência nos poderes públicos tem sido devassada por inúmeras iniciativas da sociedade, do Ministério Público, da Controladoria Geral da União (órgão do Executivo) e do Tribunal de Contas da União (que serve ao Legislativo).

Chamei-a de "corrupção cultural" pois expressa uma cultura forte em nosso país, que é a busca do privilégio pessoal somada a uma relação com o outro permeada pelo favor. É, sim, antirrepublicana. Dissolve ou impede a criação de laços importantes. Mas não faz sistema, não faz estrutura.

Porque há outra corrupção que, essa, sim, organiza-se sob a forma de complô para pilhar os cofres públicos -e mal deixa rastros. A corrupção "cultural" é visível para qualquer um. Suas pegadas são evidentes. Bastou colocar as contas do governo na internet para saltarem aos olhos vários gastos indevidos, os quais a mídia apontou no ano passado.

Mas nem a tapioca de R\$ 8 de um ministro nem o apartamento de um reitor -gastos não republicanos- montam um complô. Não fazem parte de um sistema que vise a desviar vultosas somas dos cofres públicos. Quem desvia essas grandes somas não aparece, a não ser depois de investigações demoradas, que requerem talentos bem aprimorados -da polícia, de auditores de crimes financeiros ou mesmo de jornalistas muito especializados.

O problema é que, ao darmos tanta atenção ao que é fácil de enxergar (a corrupção "cultural"), acabamos esquecendo a enorme dimensão da corrupção estrutural, estruturada ou, como eu a chamaria, organizada.

Ora, podemos ter certeza de uma coisa: um grande corrupto não usa cartão corporativo nem gasta dinheiro da Câmara com a faxineira. Para que vai se expor com migalhas? Ele ataca somas enormes. E só pode ser pego com dificuldade.

Se lembrarmos que Al Capone acabou na cadeia por ter fraudado o Imposto de Renda, crime bem menor do que as chacinas que promoveu, é de imaginar que um megacorruputo tome cuidado com suas contas, com os detalhes que possam levá-lo à cadeia -e trate de esconder bem os caminhos que levam a seus negócios.

Penso que devemos combater os dois tipos de corrupção. A corrupção enquanto cultura nos desmoraliza como povo. Ela nos torna "blasé". Faz-nos perder o empenho em cultivar valores éticos. Porque a república é o regime por excelência da ética na política: aquele que educa as pessoas para que prefiram o bem geral à vantagem individual. Daí a importância dos exemplos, altamente pedagógicos.


Valorizar o laço social exige o fim da corrupção cultural, e isso só se consegue pela educação. Temos de fazer que as novas gerações sintam pela corrupção a mesma ojeriza que uma formação ética nos faz sentir pelo crime em geral.

Mas falar só na corrupção cultural acaba nos indignando com o pequeno criminoso e poupando o macrocorrupto. Mesmo uma sociedade como a norte-americana, em que corromper o fiscal da prefeitura é bem mais raro, teve há pouco um governo cujo vice-presidente favoreceu, antieticamente, uma empresa de suas relações na ocupação do Iraque.

A corrupção secreta e organizada não é privilégio de país pobre, "atrasado". Porém, se pensarmos que corrupção mata -porque desvia dinheiro de hospitais, de escolas, da segurança-, então a mais homicida é a corrupção estruturada. Precisamos evitar que a necessária indignação com as microcorrupções "culturais" nos leve a ignorar a grande corrupção. É mais difícil de descobrir. Mas é ela que mata mais gente.

RENATO JANINE RIBEIRO, 59, é professor titular de ética e filosofia política do Departamento de Filosofia da USP. É autor, entre outras obras, de "República" (coleção Folha Explica, Publifolha).

Questões de compreensão oral:

 **Projetar o texto no quadro e, juntamente com os alunos, localizar/destacar as repostas na lousa/papel.**

1. Qual é o assunto principal abordado pelo texto?
2. Com que finalidade esse assunto é abordado?
3. Considerando que se trata de texto argumentativo, gênero artigo de opinião, que ponto de vista o autor parece defender? Com base em que argumentos?
4. Que associação podemos fazer desse ponto de vista defendido pelo autor com o espiral que construímos. (Chamar atenção dos alunos para as microcorrupções x grande corrupção.)

▪ **Registro no mapa das descobertas:**

Que outras anotações podemos fazer sobre Artigo de Opinião e Corrupção, considerando o que discutimos, aprendemos, estudamos até o momento?

✚ PRIMEIRA PRODUÇÃO:

- Redigir um Artigo de Opinião acerca da seguinte questão:
CORRUPÇÃO, E EU COM ISSO?

- ✓ Recuperar os questionamentos/pensamentos expostos na “TEIA DAS DISCUSSÕES”.

Promover uma primeira produção vinculada ao gênero em investigação.

OFICINA 2 - Explorando as formas de argumentar

- ✓ Retomar com as crianças o texto “Corrupção cultural ou organizada?”
- ✓ Instigar a seguinte reflexão – Com base nos Artigos de Opinião que estudamos podemos dizer que:

São escritos por alguém Para alguém...

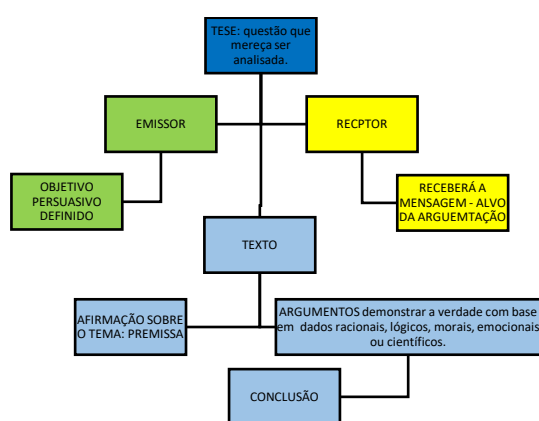
Com o objetivo de...

Circulam em...

Possuem algumas características como...

Todavia, para atingir o seu objetivo é importante ter BOA ARGUMENTAÇÃO.

- ✓ Trabalhar com as crianças a ideia de que, para redigir um ARTIGO DE OPINIÃO, precisamos ter:



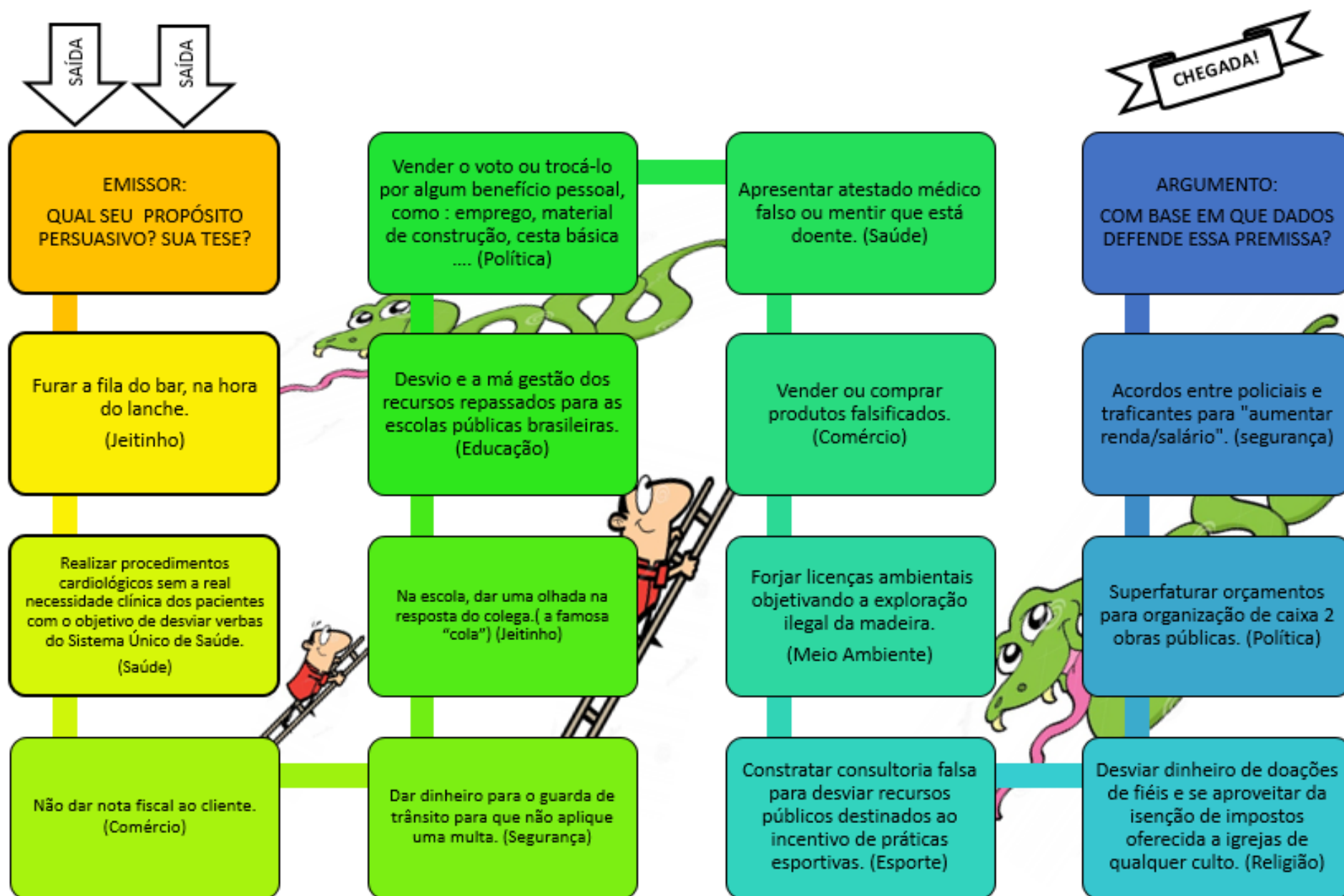
Delinear objetivos de aprendizagens.
O já que sabemos sobre?
O que ainda temos dúvidas?

Obs.: O esquema acima será produzido em conjunto com a turma com base nas explicações que irão fazendo.

Fazer com os alunos um mapeamento das ações e aprendizagens a serem realizadas, registrando-as preferencialmente em um painel ou outro espaço de sistematização das aprendizagens.

1. JOGO DA TRILHA:

Acionar os saberes dos alunos sobre as PG e PL em investigação.



Material:

- 1 tabuleiro
- 2 dados (1 a 6)
- 2 marcadores
- Lápis e borracha

Regras do Jogo:

- Cada jogador escolherá uma peça de sua preferência (marcador), que deverá ser colocada na linha de SAÍDA.
- Em seguida, devem jogar os dados dos números, resolvendo a operação matemática, usando a subtração entre os números sorteados. Aquele que obtiver o maior resultado, dará início ao jogo.
- Enquanto os dados vão sendo lançados pelos jogadores (utilizar a fórmula da subtração para eleger número sorteado), eles seguem avançando na TRILHA e respondendo na ficha de registro as perguntas postas no tabuleiro correspondente ao Emissor e o Receptor, isso, conforme os fatos que vão sendo encontrados no caminho.
- Cada jogador deverá ficar atento com as imagens de escada e serpente, pois a primeira configura o avanço de casas no tabuleiro e a segunda, o retrocesso. Assim, se o jogador cair em uma das casas que contiver o desenho da escada deverá avançar com seu marcador até o local indicado (do início da escada até o último degrau), já se cair em uma casa que contiver o desenho da serpente deverá retornar algumas casas até o local indicado (do rabo da serpente até a língua).
- Será o vencedor aquele que mais rápido chegar ao término da trilha, que dependerá da sorte e do registro correto na Ficha.

FICHA DE REGISTRO DO JOGO:

REGISTRO DO JOGO		
JOGADA	EMISSOR: QUAL SEU PROPÓSITO PERSUASIVO? SUA TESE?	ARGUMENTO: COM BASE EM QUE DADOS DEFENDE ESSA PREMISSA?
1		
2		
3		
4		

- Enquanto as crianças jogam, a professora deverá passar nas duplas para acompanhar o raciocínio dos alunos, bem como fazer as intervenções necessárias.
 - Findado o jogo e a socialização dos resultados e apreensões, as crianças serão convidadas a trocarem as fichas de registro do próprio jogo com outras duplas. Com as fichas dos colegas em mãos, a dupla deverá ler e analisar os argumentos utilizados pelos colegas
- ✓ **GERAÇÃO DE CONFLITO/CONTRADIÇÃO:** sorteio entre duplas

Contemplar um processo de investigação que tenha, como núcleo, problemas relativos ao funcionamento da língua.

ATIVIDADE ORAL - ORGANIZAR A TURMA CÍRCULO

BLOCO 1: (Dupla A x Dupla B)

- a) Concordo com a forma de convencimento utilizada pelos meus colegas? Por quê?
- b) Se tivesse que utilizar um argumento diferente, qual usaria? Por quê?

BLOCO 2: (Dupla B x Dupla A)

- a) Você concorda com o ponto de vista dos seus colegas sobre a sua forma de persuadir? Por quê?
- b) Acha que seria interessante acrescentar o argumento deles no seu texto? Por quê?

BLOCO 3:

- a) Escolha um Ponto de Vista elaborado pelos seus colegas e reestruture-o, inserindo o seu ponto de vista?

- Registro no mapa das descobertas:
Que outras anotações podemos fazer sobre Artigo de Opinião, especificamente sobre ação de argumentar, considerando o que discutimos, aprendemos, estudamos até o momento?

✓ Atividade de compreensão e interpretação de texto:

CIDADANIA X CORRUPÇÃO

Indignar-se é preciso! Exercer cidadania, que só encontra cenário propício em sistema democrático, implica a noção mínima dos direitos de cidadão e a capacidade de reivindicá-los dos poderes constituídos. Ora, o efetivo acesso ao Judiciário, último arquetipo do cidadão, à educação, direito de todos e dever do Estado, à saúde, à informação, dentre outros, depende da vontade política posta e do grau de consciência e reivindicação de um povo.

Daí causar indignação o fato de se saber que com a presença da corrupção quantidades incalculáveis de dinheiro deixam de chegar ao cidadão em formas de bens e serviços de obrigação do Estado, indo, ao reverso, para os bolsos de inescrupulosos indivíduos ou quadrilhas, que teimam em sangrar o que é do povo. Corrupção não é prerrogativa do Brasil, o que não é consolo. Tem-se notícia, só para ficar entres os Brics, que em países como a China, de crescimento de vanguarda, os níveis de corrupção são imensos.

Penso que a educação para a não corrupção deve começar dentro de casa, na família, nos mais singelos gestos, passar de forma efetiva e vigorosa pela escola, no nível mais elementar até os superiores, e por campanhas constantes dos meios de comunicação, de tal sorte que seja inculcada, de maneira sólida e permanente, a ideia de que se deve ser ético e via de consequência sempre se afastar da corrupção, seja na vida privada, seja, principalmente, na vida pública, na qual aquele que a tal se habilita se compromete a buscar incessantemente tudo que corrobore para a consecução dos interesses do povo, vale dizer, tudo que facilite o pleno acesso à cidadania.

Estamos cansados de ver corrupção por todos os lados. O cidadão que paga seus impostos e que vive do seu trabalho não merece ser vilipendiado por inescrupulosos da lei do vale tudo. Educação para a não corrupção e para cidadania, leis mais duras, Ministério Público e Judiciário mais implacáveis com os corruptos! São caminhos...

Emmanuel Furtado - Desembargador do TRT e professor da UFC
Jornal O Povo – 12/02/2015 - ARTIGO DE OPINIÃO

01. O texto pode ser classificado como artigo de opinião porque

- narra histórias de corrupção que envolvem tanto o meio político quanto o cidadão comum.
- emite opinião sobre a cidadania e a corrupção, mas não deixa claro o ponto de vista.
- informa o cidadão sobre casos de corrupção que assolam o nosso país.
- a opinião defendida no texto tem relação com os interesses políticos do autor.
- comenta criticamente um tema, defendendo um ponto de vista a partir de argumentos.

02. A tese defendida pelo autor pode ser encontrada no seguinte trecho

- “Tem-se notícia, só para ficar entres os Brics, que em países como a China, de crescimento de vanguarda, os níveis de corrupção são imensos”.
- “Exercer cidadania, que só encontra cenário propício em sistema democrático, implica a noção mínima dos direitos de cidadão e a capacidade de reivindicá-los dos poderes constituídos”.
- “Daí causar indignação o fato de se saber que com a presença da corrupção quantidades incalculáveis de dinheiro deixam de chegar ao cidadão em formas de bens e serviços de obrigação do Estado...”

- d) “Penso que a educação para a não corrupção deve começar dentro de casa, na família, nos mais singelos gestos, passar de forma efetiva e vigorosa pela escola, no nível mais elementar até os superiores, e por campanhas constantes dos meios de comunicação...”
- e) “O cidadão que paga seus impostos e que vive do seu trabalho não merece ser vilipendiado por inescrupulosos da lei do vale tudo”.

03. Durante todo o texto, o autor deixa marcada a sua opinião sobre o tema em questão. Retire do texto, pelo menos, 4 frases em que essa opinião (o ponto de vista)está bem clara.

04. O vocábulo que pode substituir o adjetivo “vilipendiado” sem causar prejuízo ao sentido da frase é:

- a) desprezado
- b) valorizado
- c) enganado
- d) rejeitado
- e) estimulado

05. A principal solução apontada no texto por Emmanuel Furtado sobre a questão da corrupção é:

- a) Fazer campanhas constantes nos meios de comunicação, conscientizando o cidadão dos seus deveres e direitos.
- b) Os corruptos devem ser punidos com rigor e devem reparar todo prejuízo causado ao país e aos cidadãos.
- c) As penas aplicadas para todos que se envolvem em casos de corrupção devem ser bem mais severas.
- d) As atitudes cidadãs devem ser ensinadas em casa, através de pequenos gestos no dia a dia e nas escolas, a fim de formar o bom caráter das pessoas.
- e) A população deve ir à rua para protestar contra a corrupção e exigir dos políticos leis mais duras para esses casos.

06. Faz parte dos argumentos do autor:

- I. A corrupção não é um problema apenas do Brasil.
- II. O cidadão que paga os seus impostos é ultrajado pelos inescrupulosos.
- III. A corrupção ocorre somente no meio político.
- IV. O Ministério Público e o Judiciário são implacáveis com os corruptos.

- a) Estão corretos os itens I e VI.
- b) Estão corretos os itens I e III.
- c) Estão corretos os itens II e III.
- d) Estão corretos os itens III e IV.
- e) Estão corretos os itens I e II.

- ✚ Colorindo o texto, solicitar que os alunos escolham cores para a legenda abaixo e, em seguida, localize e sublinhe no texto o que está pedindo:

LEGENDA:

	TÍTULO
	AUTOR
	PONTO DE VISTA DO AUTOR

- Registro no mapa das descobertas:
Que outras anotações podemos fazer sobre Artigo de Opinião, especificamente sobre ação de argumentar, considerando o que discutimos, aprendemos, estudamos até o momento?
- ✓ JOGO DO TERCEIRO EXCLUÍDO
- ✓ Dividir a turma em grupos (três alunos) – cada grupo receberá seis envelopes. Dentro desses, haverá dois parágrafos dissertativos construídos pela mesma estratégia e um diferente. A tarefa do grupo será identificar o parágrafo diferente (excluído), bem como dar um **nome** que o identifique, ou seja, identifique a forma como foi elaborado.

<p>A corrupção na política é causa dos problemas na distribuição de renda, na saúde e educação, pois os recursos que seriam destinados para essas áreas acabam indo para fins ilícitos, para bancar as falcatruas de alguns governantes. Exemplo disso é a Operação Lava Jato que desmascarou vários esquemas de corrupção envolvendo a alta cúpula do governo, que se utilizou do dinheiro público para benefício próprio.</p>	<p>Um país vai para o brejo quando as suas escolas e os seus hospitais públicos são igualmente ruins, e quando os seus cidadãos perdem a segurança para andar nas ruas, seja por medo de bandido, seja por medo de polícia. Um país vai para o brejo quando não protege os seus cidadãos, não paga aos seus servidores, esfola quem tem contracheque e dá isenção fiscal a quem não precisa. Um país vai para o brejo quando os seus poderosos têm direito a foro privilegiado.</p>	<p>EXEMPLIFICAÇÃO</p>
---	---	-----------------------

<p>Mas falar só na corrupção cultural acaba nos indignando com o pequeno criminoso e poupando o macrocorrupto. Mesmo uma sociedade como a norte-americana, em que corromper o fiscal da prefeitura é bem mais raro, teve há pouco um governo cujo vice-presidente favoreceu, antieticamente, uma empresa de suas relações na ocupação do Iraque.</p>	<p>Brasília criou um fosso entre a nomenclatura e os cidadãos comuns. A elite mora com a elite, convive com a elite e janta com a elite, sem vista para o Brasil. Os tempos épicos do faroeste acabaram há décadas, mas os privilégios foram mantidos, ampliados e replicados pelos estados. De todas as heranças malditas que nos deixaram, essa é a pior de todas.</p>	COMPARAÇÃO
<p>Os números ficam ainda mais impressionantes quando relacionamos com os dados monetários. Nos últimos dez anos, segundo matéria da revista Veja, foram desviados dos cofres brasileiros mais de R\$ 720 bilhões, em média R\$ 82 bilhões por ano ou 2,3% do Produto Interno Bruto (PIB). No mesmo período, a Controladoria Geral da União encontrou irregularidades em 80% dos 15.000 contratos firmados pela União com estados, municípios e ONGs.</p>	<p>Veza ou outra vem à tona casos em que a polícia agiu abusivamente, utilizando de sua autoridade para dar uma lição em pessoas que, na maioria, não sabem nem o motivo do espancamento. Porém, sabemos que é este mesmo o traçado conforme diz o pesquisador Alexandre Pereira Rocha "perfil da polícia brasileira: violenta, ineficaz e corrupta"</p>	AUTORIDADE
<p>Sabe-se que a função da polícia é deter a violência, contudo, é comum o uso da força e o emprego de tortura, transformando a autoridade policial em instrumento de vingança. Esta postura dos “defensores” da população só aguça ainda mais a ira dos criminosos e, por consequência, intensifica a tragédia brasileira.</p>	<p>A segurança pública, direito do cidadão garantido pela Constituição Federal, constitui dever do Estado, que tem falhado e muito nesta e outras funções, por deixar a ética e cidadania de lado, assim, causando o grave quadro de violência que se tornou rotina no país do carnaval.</p>	CAUSA E CONSEQUENCIA
<p>Tantas são as notícias que retratam a evolução da criminalidade no Brasil, que nos vemos obrigados a tentar achar os culpados para tamanha desgraça, de modo a diminuir, ao menos, a nossa indignação. Entretanto muitas vezes, ironicamente, escutamos de assaltantes que “se o pessoal de Brasília pode, eu também vou roubar”.</p>	<p>A atividade policial brasileira apresenta duas faces e, por isso, é alvo das constantes revoltas de uma nação cansada. O sistema não é apto para combater a violenta criminalidade, não só pelo despreparo, mas também por vender sua ética, fazendo vista grossa para encobrir os delitos, aliando-se ao inimigo, sendo injustos com nós vítimas desses atos corruptos.</p>	BASEADO NA EMOÇÃO

A corrupção, além de ser pecado contra Deus, prejudica a economia do país, atrapalha as tomadas de decisões dos governantes e, conseqüentemente, causa enormes problemas sociais. A corrupção desonra a Deus, pois é totalmente egoísta e contraria o mandamento que Jesus nos deixou: " <i>Ame o seu próximo como a si mesmo</i> " (Mateus 22:39).	Eu acredito que corrupção tem sim solução, porque a mudança depende de mim e de você, pois, escolhemos quem nos representa e os governantes só refletem aquilo que a maioria é e dessa forma, fazemos uma projeção de nós mesmos. Pois, só criticamos aquilo que pensamos não poder mudar, seja no outro ou em si.	BASEADO NAS CRENÇAS
---	--	---------------------

- Durante a socialização da atividade, isto é, enquanto as duplas vão expondo qual parágrafo é o “excluído” e como o denominaram, a professora irá fazendo o registro no seguinte painel, instigando a reflexão dos alunos para tais questões.
 - ✓ Montar no painel uma tabela de classificação dos tipos de argumentos com informações e reflexões trazidas pelos alunos.

Grupo de Parágrafos	Nome atribuído	Justificativa do nome	Tipo de argumento (Estratégia linguística)

- Registro no mapa das descobertas:
 - Que outras anotações podemos fazer sobre Artigo de Opinião, especificamente sobre tipos de argumentos, considerando o que discutimos, aprendemos, estudamos até o momento?

- ATIVIDADE: parágrafos dissertativos com lacunas – chamar atenção das crianças para os elementos articuladores, isto é, as expressões que estabelecem relações/vínculos entre as ideias, orações, parágrafos (partes diferentes de um texto argumentativo).

1. A corrupção tem origem no egoísmo e na ganância, que fazem as pessoas quererem levar vantagem em tudo, sem se importarem com o próximo. O que interessa _____ é _____ se _____ dar bem. _____

_____ **Em resumo**, tornam-se indivíduos achando que o mundo é dos espertos, crenes que tirar vantagem de tudo a qualquer preço é o correto.

Um exemplo disso...

- Registro no mapa das descobertas:
Que outras anotações podemos fazer sobre Artigo de Opinião, especificamente sobre elementos articuladores, considerando o que discutimos, aprendemos, estudamos até o momento?

- ✓ Atividade de compreensão de texto:

A CORRUPÇÃO DE CADA UM DE NÓS

O Brasil é um país rico e grandiosos, com muitas belezas naturais e recursos abundantes, além de seu povo alegre e hospitaleiro, mas, apesar de tantos pontos positivos, continua sendo um país que ainda não atingiu um patamar de desenvolvimento coerente com as suas potencialidades e o índice de corrupção é uma das causas dessa condição.

A corrupção na política é causa dos problemas na distribuição de renda, na saúde e educação, pois os recursos que seriam destinados para essas áreas acabam indo para fins **ilícitos**, para bancar as falcatruas de alguns governantes. Exemplo disso é a Operação Lava Jato que desmascarou vários esquemas de corrupção envolvendo a alta cúpula do governo, que se utilizou do dinheiro público para benefício próprio.

No entanto, através das redes sociais, várias atitudes corruptas de cidadãos comuns estão sendo escancaradas para que todos possam ver. A corrupção do dia a dia e do jeitinho brasileiro de ser, que é tão ruim quanto a dos governantes do país. A foto da moça que pegou todos os Gatorades que deveriam ser distribuídos para vários cidadãos fez com que muitos se dessem conta do problema moral que está enraizado na cultura brasileira.

Diante do exposto, conclui-se que a corrupção é um mal que deve ser combatido em todas as esferas da sociedade, porque ela é a causa de várias injustiças neste país, ela é o motivo dos recursos, tão abundantes, serem utilizados de forma indevida beneficiando uma pequena parcela da população em detrimento da maioria de brasileiros que vivem em situação de pobreza em um país tão rico.

Autor: aluno treineiro Vestibular
Fonte: Banco de Redações UOL

1. O texto pode ser classificado como artigo de opinião porque:
 - a) narra histórias de corrupção que envolvem tanto o meio político quanto o cidadão comum.
 - b) organiza ideias sobre a cidadania e a corrupção, mas não emite o ponto de vista.
 - c) informa o cidadão sobre casos de corrupção que assolam o nosso país.
 - d) o texto apenas aponta para os interesses políticos do autor e suas consequências.
 - e) comenta criticamente um tema, defendendo um ponto de vista a partir de argumentos.

2. Durante todo o texto, o autor deixa marcada a sua opinião sobre o tema em questão. Retire do texto, pelo menos, 2 frases em que essa opinião está bem clara.

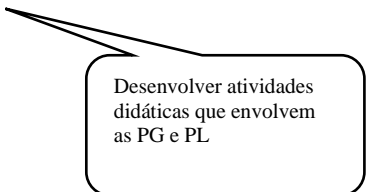
3. O vocábulo que pode substituir o adjetivo “ilícitos” sem causar prejuízo ao sentido da frase é:

- a) éticos
- b) morais
- c) criminosos
- d) corretos
- e) democráticos

4. Colorindo o texto, solicitar que os alunos escolham cores para a legenda abaixo e em seguida localizem e sublinhem no texto o que está sendo pedindo:

LEGENDA:

	TÍTULO
	AUTOR
	TESE EM DISCUSSÃO
	OPINIÃO DO AUTOR
	ARGUMENTOS
	CONCLUSÃO DO AUTOR
	PALAVRAS OU EXPRESSÕES QUE LIGAM AS IDEIAS DENTRO DO TEXTO



Desenvolver atividades didáticas que envolvem as PG e PL

- Socialização das apreensões.

- Registro no mapa das descobertas:

Que outras anotações podemos fazer sobre Artigo de Opinião, especificamente sobre os elementos que o compõem, considerando o que discutimos, aprendemos, estudamos até o momento?

✓ ATIVIDADE – DETETIVE TEXTUAL

Promover atividade que permita autorregulação balizada por critérios claros, conhecidos e bem definidos.



- Solicitar às crianças que revisem, na íntegra, o seu MAPA DAS DESCOBERTA/ATIVIDADE REALIZADAS/MATERIAIS ESTUDADOS e organizem um FICHA DE AUTOREGULAÇÃO, isto é, uma **lista com tudo o que é necessário conter em um Artigo de Opinião, conforme estudado em aula**. Cada um organizará a sua ficha de acordo

com suas compreensões, após, com a lista em mãos, deverão voltar-se para a sua primeira produção e localizar/investigar aspectos que precisam ser inseridos/reelaborados para que o texto atinja o seu real objetivo, fique coerente e possível de ser lido pelos seus colegas, professoras, pais (comunidade escolar), pois organizaremos uma COLETÂNEA de ARTIGOS DE OPINIÃO para circulação nas Escolas do Município e Biblioteca Pública Municipal.

✓ REESCRITA DA PRIMEIRA VERSÃO DO TEXTO.

Desenvolver atividades que permitam a refação do texto, considerando as propriedades investigadas.

Considerar junto com as crianças a importância da primeira produção – compreendida como um momento de exposição (oral/escrita, individual/coletiva) dos elementos a serem investigados (PG e PL), como um recurso de autorregulação e fonte de pistas sobre os caminhos possíveis para (re)organizar/ (re)conduzir o planejamento.

PRODUÇÃO DO DOCUMENTÁRIO: de forma coletiva, recompor com as crianças questões importantes que estudamos com essa sequência didática e que seria interessante socializar com as outras turmas da escola e, talvez, se for da vontade das crianças, com outras escolas do município.

Expor para crianças que farão parte deste documentário: *posts* sobre corrupção, relatos do conteúdo apreendido sobre artigo de opinião e um artigo de opinião com o ponto de vista da turma do 5º ano da E.M.E.F. Pedro Cecconelo.

✓ PRODUÇÃO TEXTUAL COLETIVA.

- Corrigir ortograficamente/gramaticalmente a segunda versão do texto das crianças e devolver-lhes para elaborarem a **VERSÃO FINAL**.

- **CULMINÂNCIA** – momento de socialização dos trabalhos com a comunidade escolar.

- exposição do DOCUMENTÁRIO
- lançamento da COLETÂNEA
- momento de confraternização.

- que os saberes construídos sejam expostos a outros sujeitos;

- que os textos produzidos ganhem a esfera comunicativa na qual circulam

APÊNDICE G

Relação de teses e dissertações catalogadas no processo de revisão bibliográfica.

ÁLVARES, Leonardo Mendes. **Da arenga ao debate: o aprimoramento da competência argumentativa por estudantes do ensino médio.** Dissertação de Mestrado. Orientadora Prof^a Dra^a Alessandra Cardozo de Freitas. Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

ALVES, Claudinéia. **O texto dissertativo: desempenho argumentativo e intertextualidade.** Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa. Orientador João Hilton Sayeg de Siqueira. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

ATALIBA, André Rodrigo. **Vlogs: um estudo das sequências narrativas e argumentativas das produções discentes no ensino fundamental.** Dissertação de Mestrado. Orientador: Zilda Gaspar Oliveira de Aquino. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional. USP. São Paulo, 2016.

BARBOSA, Marly de Souza. **O lugar da discussão oral argumentativa em sala de aula: uma análise enunciativo-discursiva.** Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2001.

BARROSO, Terezinha. **Construindo um modelo teórico e analítico do discurso argumentativo nas primeiras séries do ensino fundamental: uma abordagem sociocognitiva e sociodiscursiva do texto de opinião. Tese de Doutorado.** Orientadora: Maria das Graças Dias Pereira. Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC. 2006.

CARVALHO, Sílvia Mamede de. **O ensino do artigo de opinião: das teorias às atividades didáticas dos apostilados da rede pública paulista.** Dissertação de Mestrado. Orientador: Zilda Gaspar Oliveira de Aquino. Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas USP. São Paulo, 2015.

CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro. **Inferência e argumentação na constituição da compreensão textual.** Tese de Doutorado. Orientadora: Selma Santos Leitão. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

DE LIRA, Magadã Marinho Rocha. **Alfabetização científica e argumentação escrita nas aulas de ciências naturais: pontos e contrapontos.** Dissertação de Mestrado. Orientadora Francimar Martins Teixeira Macedo. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

DIAS, Judivania Dantas De Andrade. **Coscienca Metatextual E Produção De Textos Argumentativos: Estudo Com Um Grupo De Alunos De 1º Ano De Ensino Médio Da Cidade De São Paulo.** Dissertação De Mestrado. Orientadora Prof Dra Maria Regina

Maluf. Psicologia Da Educação. Pontifica Universidade Católica de São Paulo, PUC SP. São Paulo, 2012.

FERRAZ Leal, Telma. **Produção de textos na escola: a argumentação em textos escritos por crianças.** Tese de Doutorado. Orientador: Antonio Roazzi. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

FERREIRA, Ana Paula Monteiro. **O desenvolvimento de condutas opositivas em crianças: Antecipação de posições contrárias.** Dissertação de Mestrado. Orientadora: Selma Santos Leitão. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

FREITAS, Alessandra Cardozo de. **Literatura e educação: ação argumentativa na discussão de histórias.** Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

FREITAS, Nágela Calil de. **Práticas de escrita de textos argumentativos: tumblr como ferramenta pedagógica.** Dissertação de Mestrado Profissional em Letras. Orientadora Denise Barros Weiss. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) 2015.

GOMES, Eliana Almeida da Silva. **A escrita argumentativa: avaliação de um programa de ensino com alunos das 2ª e 4ª Séries.** Dissertação de Mestrado. Orientadora: Selma Santos Leitão. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

HOLLER, Andréa Gattelli. **A leitura de fábulas e de contos de fadas sob a perspectiva da argumentação na língua: uma proposta de transposição didática.** Dissertação de Mestrado. Orientador Barbisan, Leci Borges. Programa de Pós-Graduação em Letras. PUCRS. 2016.

LIMA, M. C. **Desenvolvimento da escrita argumentativa: os efeitos de um ensino sistemático da argumentação para alunos de 5ª série do Ensino Fundamental.** Dissertação de Mestrado em Educação Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sandra Regina Kirchner Guimarães. Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a Teresa Cristina Wachowicz. Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2006.

MELLO, Telma Assad. **Argumentação e metacognição na solução de problemas aritméticos de divisão.** Dissertação de Mestrado. Orientadora Márcia Regina Ferreira de Brito. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2008.

NETO, Francisco Edmar Pereira. **Argumentação e construção do conhecimento: análise retórica dos acordos e adesões em uma sala de aula de história.** Dissertação de Mestrado. Orientadora: Selma Santos Leitão. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

PAIVA, Ricardo, Wuilton de . **Da argumentação no Facebook ao debate regrado: usando novas ferramentas na prática de textos argumentativos.** Dissertação de Mestrado Profissional em Letras. Orientadora Denise Barros Weiss. Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF, 2015.

PEREIRA, Liliane. **Didatização do discurso argumentativo: a escrita como prática social no ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado. Orientador: Elvira Lopes Nascimento Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Londrina, 2012.

PINHEIRO, Luciana Ribeiro. **A Produção De Textos De Opinião Como Expressão Da Consciência Metatextual: Uma Intervenção No Contexto Escolar**. Tese de Doutorado. Orientadora: Prof^a Sandra Regina Kirchner Guimarães. Programa de Pós-Graduação em Educação - Linha de pesquisa: Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, da Universidade Federal do Paraná. 2012.

RAHAL, Cláudia Belmonte. **Teoria da argumentação na língua : nova perspectiva para o ensino da leitura desde a educação básica**. Tese de Doutorado. Orientadora: Prof^a Dr^a Leci Borges Barbisan. Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

RAMOS, Rosana Ribeiro. **O espaço para a argumentação em sala de aula: um caminho para as situações de conflito na interação professor-aluno**. Dissertação de Mestrado. Orientador Luiz Antonio da Silva. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 2006.

RIBEIRO, Mirtes de Lira. **Identificação e produção de argumentos na escrita de alunos da Rede Pública**. Dissertação de Mestrado. Orientadora: Selma Santos Leitão. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

RIBEIRO, Nadja Souza. **Literatura em debate: possibilidades para o desenvolvimento da capacidade argumentativa oral no 9º ano**. Dissertação de Mestrado. Orientador: Azevedo, Isabel Cristina Michelan de. (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

RODRIGUES, Sylvia Regina de Chiaro Ribeiro. **Argumentação em sala de aula: um caminho para o desenvolvimento da auto-regulação do pensamento**. Tese de Doutorado. Orientadora: Selma Santos Leitão. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

SANTA-CLARA, Angela Maria Oliveira. **A constituição dialógico-argumentativa do conhecimento no processo de produção do texto escrito**. 2005. Tese de Doutorado. Orientadora: Selma Santos Leitão. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

SILVA, Francisco Geoci da. **For The Win (FTW)! Contribuições de um serious game para o ensino-aprendizagem de argumentação**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Natal. PPgEL/UFRN. Natal, 2015

SILVA, Sílvia Ribeiro da. **Ensino de Produção Escrita de Gêneros da Ordem do Argumentar: o papel do livro didático de português e a atuação do professor**. Tese de Doutorado. Orientadora Maria Augusta Bastos de Mattos. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 2008.

TONIDANDEL, Sandra Maria Rudella. **Escrita argumentativa de alunos do ensino médio alicerçada em dados obtidos em experimentos de biologia**. Dissertação de

Mestrado. Orientadora Silvia Luzia Frateschi Trivelato. Faculdade de Educação. USP, São Paulo, 2008.

VARGAS, Geovana Camargo. **Argumentação em sala de aula: um estudo sobre a aprendizagem na interação entre pares.** Dissertação de Mestrado. Orientadora: Selma Santos Leitão. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

VASCONCELOS, Angelina Nunes de. **Argumentação e desenvolvimento cognitivo: emergência e estabilização de condutas protoargumentativas.** Dissertação de mestrado. Centro de Filosofia e Ciências Humanas- UFPE, Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, 2013.

XIMENES, Ana Paula Monteiro Ferreira. **Especificidades e relações entre o argumentar e o explicar no processo de constituição do conhecimento.** Tese de Doutorado. Orientadora: Selma Santos Leitão. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

ANEXOS

ANEXO A

Resumo explicativo das normas compiladas para a transcrição do material videogravado.

Categorias	Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Falas paralelas	Quando várias crianças falam ao mesmo tempo, e essa conversa não é audível	()	(falas paralelas)
Truncamentos bruscos	Quando alguém é interrompido pelo interlocutor	/	Então, a proposta de agora é/ Não, ó, vou repetir/
Incompreensão de palavras ou segmentos	Quando não se entender parte da fala, usa-se a expressão inaudível ou escreve-se o que se supõe ter ouvido entre parênteses	()	(inaudível) ou eu tenho uma per(gunta)
Trecho da frase que é inaudível	Quando um trecho da fala não é audível.	/.../	Sabe prô /.../. Posso /.../.
Comentários descritivos do transcritor	Quando especifica-se a ação concomitante à fala, antes ou depois da sua ocorrência	(())	((balança a cabeça afirmativamente)), ((levanta o dedo)), ((risos))
Entonação enfática	Sílaba ou palavras pronunciadas com ênfase ou acento mais forte que o habitual.	MAIÚSCULA	E daí quando a gente chegar ele vai tá DESSE tamanho.
Qualquer pausa ou silêncio	Quando há parada durante a fala	...	Então quer dizer que naquele tempo...
Corte na oralidade de alguém, transcrevendo apenas um trecho	Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto	(...)	Uma brincadeira (...). Agora nós vamos formar um trem, mas não é de qualquer jeito.
Citações literais de textos, durante a gravação	Quando está lendo algo	“entre aspas”	“Vamos sempre ser amigos, não importa a escola. Vamos seguir as guias de convivência todos os dias”.
Silabação	Quando uma palavra é pronunciada sílaba por sílaba	-	Pes-ca-ria
Interrogação	Indicação de pergunta	?	O que define um dinossauro?
Exclamação	Indicação de palavra ou frase exclamativa	!	Muito bem!
Repetições	Reduplicação de letra ou sílaba	Própria letra	E daí, a a a a lá dá pra até posá.
Prolongamento de vogal ou consoante	Quando a letra repete-se em uma mesma palavra, alongando-a	Aaaaaaa Eeeeeee Iiiiiiiii Oooooo Uuuuuu	Das leeeetras. Tem um rabãão, tem um cabelãão. Eu acho, era ummm projeto.

Fonte: Elaboração das pesquisadoras Francieli Sander Sartori e Mariele Fátima de Camargo.

ANEXO B

Relação de texto de todos os alunos: Produção final – Artigo de Opinião

Texto de 01 A-WENDY

Corrupção e suas consequências

Corrupção é um ato de conotar alguém com a finalidade de obter vantagens em relação aos outros, considerando atos ilegais, que quase sempre prejudicam pessoas inocentes. Toda a dinheiro desviado na corrupção poderia ser investido na educação, na saúde, na melhoria das estradas etc. Assim muitas pessoas não passariam por tanta necessidade.

No Brasil não se dá o mesmo peso na corrupção como país não irá prosperar mas sim regressar. Talvez algumas pessoas se sintam preocupadas assim como eu pois o Brasil pode entrar numa crise ainda maior, mas a corrupção tem sim redução basta mais prestar a atenção por que as vezes as pessoas eleitas por nós.

Segundo Jânio Quintela existem dois tipos de corrupção a "cultural" que é uma corrupção pequena e a "organizada" que é uma corrupção bem maior que envolve atos corruptos bem prejudiciais. Por isso, devemos tomar como a corrupção administrada pois o Brasil irá andar para frente com as ferramentas que se importam com os outros.

Texto de 02 A- AURORA

Corrupção!

A corrupção é um ato que prejudica muitas pessoas mas depende o tipo corrupção existe a corrupção cultural e organizada. Como elas funcionam? A corrupção é a menor e a corrupção organizada é a maior e sim a corrupção cultural pode ser também organizada.

Além quem não é corrupto pode ser no jogo do papel de lula no caso, fazendo o filho etc. Dependendo o ato corrupto pode ter mais pessoas prejudicadas ou menos.

Isso tem uma relação se todos os países fossem justos, não fariam coisas erradas todos nós iríamos conseguir coisas mas não sei se no futuro teríamos muitos problemas. Alguns esse assunto é muito debatido pois muitas pessoas querem justiça eles querem um país que seja justo com igualdade e direitos a todos.

Minha conclusão é que a corrupção é uma coisa muito errada uma coisa ruim que prejudica todos.

Texto de 03 A - CHARLIE

Corrupção

Corrupção para mim é pessoas que roubam dinheiro de outras pessoas e assim as pessoas ficam sem dinheiro, também as corrupções tem fraudes fiscais, desvio de verbas no SUS, na saúde e na educação também murradas e lavagem. Também faz ser corrupto como: furar fila, jogar lixo no chão, ir no banco e não pagar as contas, desvio dinheiro para suas contas e outras coisas e eu também acho de que tem dois tipos de corrupção e elas podem ser reparadas em 2 grupos.

É eu acho que é ruim por exemplo se você furar o fio e o fio ser pequeno prejudica poucas pessoas mas se o fio for grande vai prejudicar muitas pessoas tipo jogar lixo no chão vai prejudicar o meio ambiente e assim a cidade vai ficando com cheiro e se botar nos rios fontes riacho vai poluir a água. É o bom lado é que se nos fizermos de mudar a corrupção acaba.

Texto de 04 C – HARRY

Preclusão Final

A corrupção é um ato de roubo, falta dinheiro nas farmácias, roubo de políticos comprando voto e por isso prejudica várias pessoas e até mesmo a sociedade.

A corrupção traz muita coisa ruim para as pessoas, como crime, prejuízos e muito mais coisas ruins.

Na minha opinião isso é ruim porque é um ato de e de gastar dinheiro e eu acho isso muito ruim para as pessoas e para a sociedade.

Texto de 5 C – ALADIM

O artigo de opinião
 A corrupção é uma realidade e já, muitas pessoas não gostam disso, mas quando eu falo em muitas pessoas, não são 20.20, são milhões de pessoas contra a corrupção, ninguém é afavorado só os corruptos, mas os membros de corruptos não é nem a metade da população, isso mostra que nem a metade da população de políticos corruptos podem fazer o país passar dificuldades.

Mas se a corrupção fosse praticada só por políticos, mas ela é praticada por cidadãos, por empresas, agências, bandidos, ladrões, isso mostra porque o país está ficando devagar, isso também mostra que não vai só eu contra a corrupção.

Exemplo a corrupção organizada é um ato que afeta muitas pessoas, e a corrupção é a maioria sempre grande.

É a corrupção cultural e geralmente pequenos atos, como roubo pequeno, ser corrupto de coisas, ou roubar num jogo.

Texto de 6 D - JASMINE

Corrupção e suas consequências.

Corrupção é o efeito ou ato de corromper alguém, com a finalidade de obter vantagens em relação aos outros por meios ilegais. Há vários tipos de corrupção, das quais são a corrupção cultural e a organizada.

Renato Jamine Bulcão fala no seu texto que a corrupção cultural expressa uma cultura forte em nosso país, que é a busca do privilégio pessoal comada a uma relação com o outro permeada pelo favor, o sim autorrepulicano. Dissolve ou impede a criação de laços importantes. Também colocou que a corrupção organizada é uma corrupção estruturada.

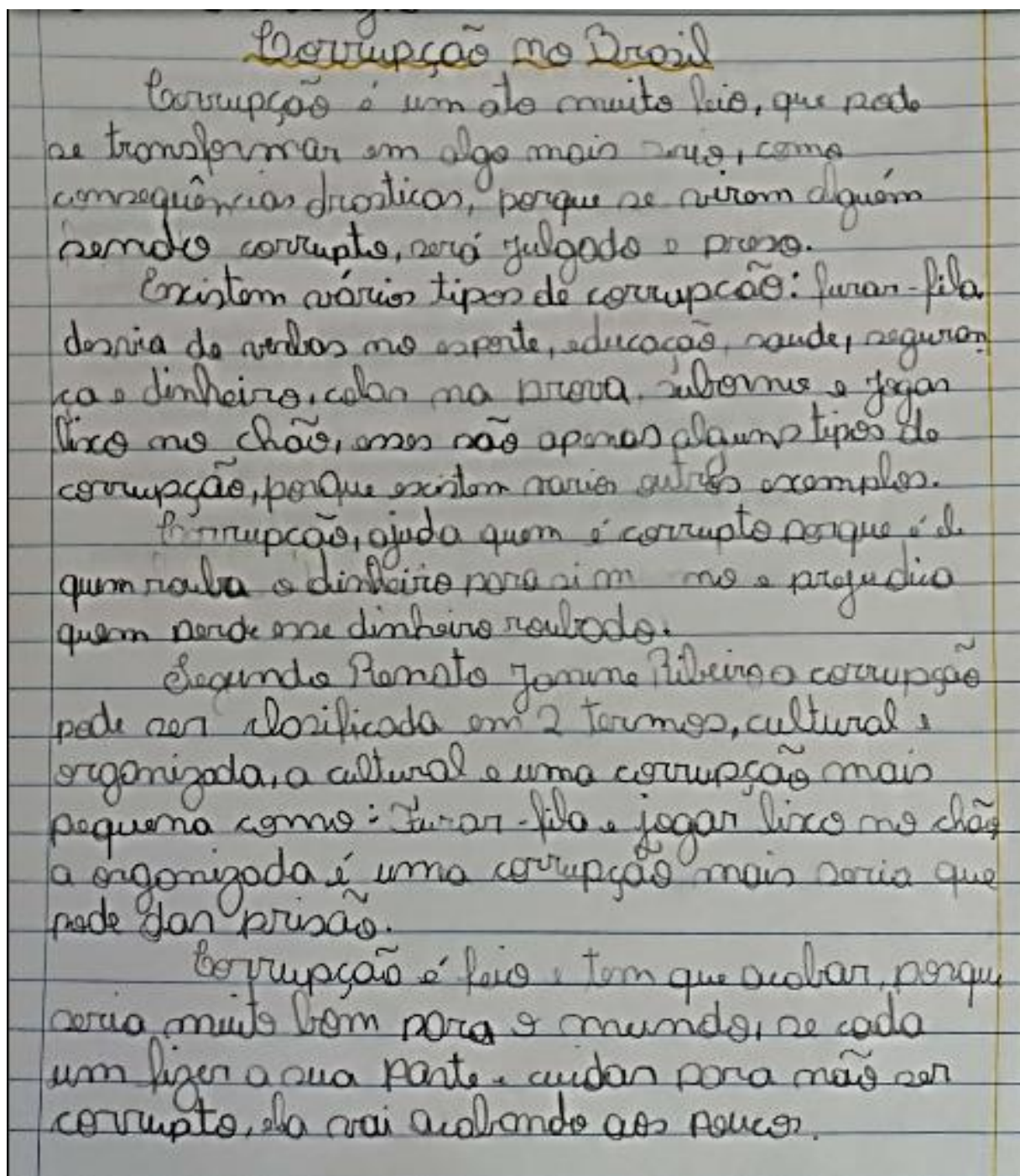
Eu acho que a corrupção é muito ruim, pois todo o dinheiro rubrado poderia ser investido na saúde, na educação, nas estradas, na segurança, em obras inacabadas...

Na minha opinião a corrupção é um ato que prejudica as pessoas trazendo inúmeras consequências que causam a instabilidade social.

Gabriel Mamed fala no seu texto que a corrupção não é praticada apenas por políticos e empresários, e também que a corrupção cria uma certa insegurança quando atinge principalmente o estado.

Tem pessoas que pensam como eu, porque creio que todo mundo quer viver em um país sem corrupção. A corrupção pode ser resolvida com o cumprimento das leis, com a justiça e não fazer coisas erradas.

Texto de 07 E – Melody



Texto de 08 E - ROMEU

Que é a corrupção.

A corrupção, é algo que da crise do mundo. Na corrupção há desvio de recursos, na saúde, no esporte, na política, escola, educação, em infraestrutura. Fluxo de dinheiro também.

Na prática, a corrupção ocorre por meio de desvio de recursos do orçamento público do União, de Estados e Municípios, destinada à aplicação, na saúde, na educação, em programas sociais de infraestrutura.

Segundo Renato Gomes Ruliero, existem dois tipos de corrupção: a corrupção cultural e a corrupção organizada. A cultural envolve no dia a dia troca de favores, benefícios... A organizada forma um sistema de corrupção.

No meu ponto de vista, a corrupção é ilegal, pois pode prejudicar a vítima e também pode até prejudicar o corrupto.

Por fim, a corrupção pode prejudicar a todos. Pode ter solução. As pessoas podem parar de fazer corrupção. No jogo de papel no chão, por exemplo, pois se você jogar papel no chão, quando chegar o papel vai para o lixo e pode entupir.

Texto de 09 H – ROBIN

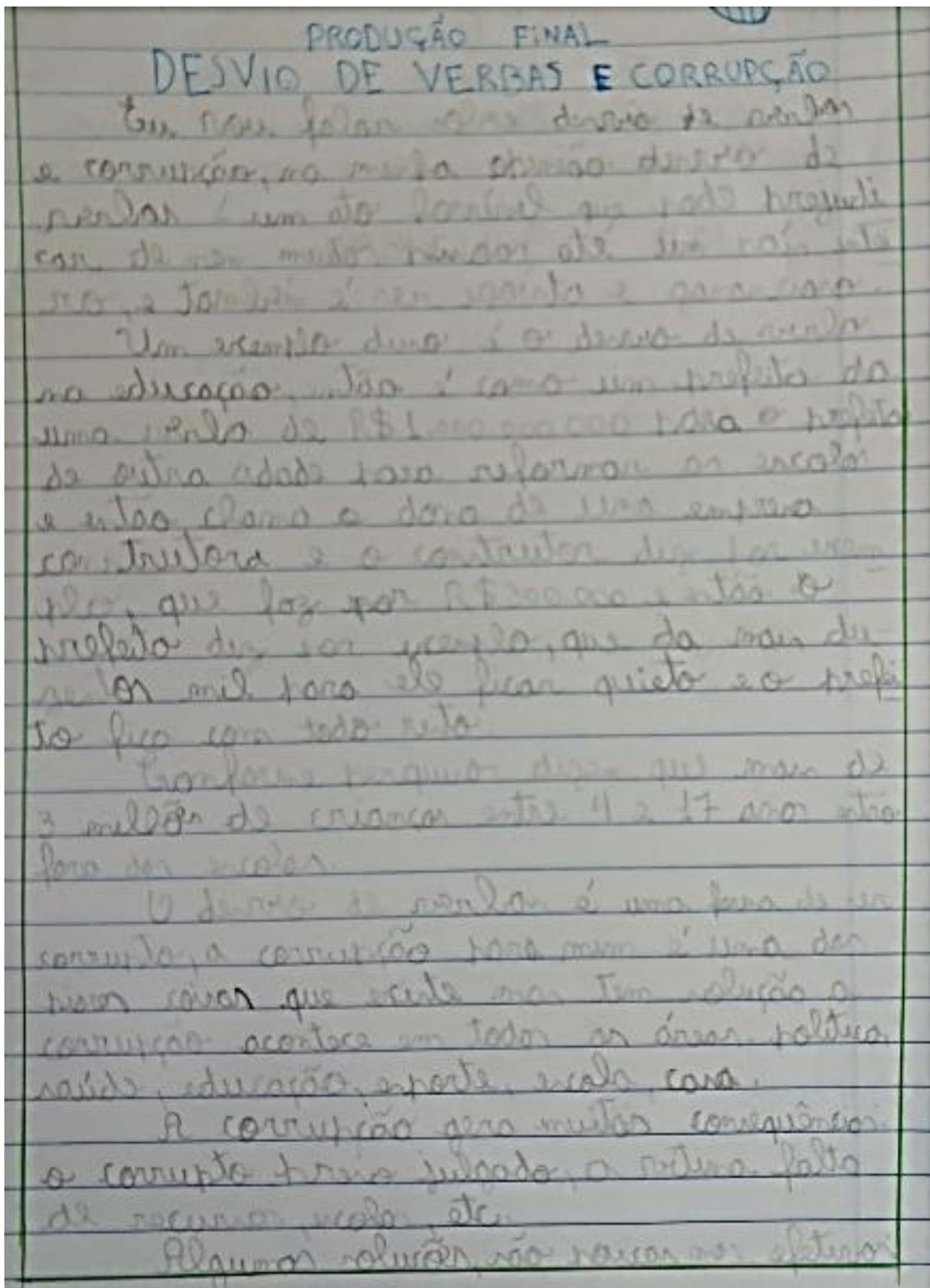
Corrupção

Corrupção é um ato que não é sempre praticado por políticos, é sim por todos os geral, desde láci fuses até muitos miltrai de estados, chegando a repartir utiliam bens.

Existem dois tipos de corrupção, a cultural e a organizada, como ele mesmo diz. A cultural é uma corrupção que afeta muitas gente, e lá conta no dia a dia lá envolve boas de bençãos e por aí vai - a organizada afeta muito mais pessoas e ela forma um sistema de corrupção.

Minha opinião sobre a corrupção é que ela é muito errada um exemplo disso é deveria de ser lá. O único jeito de acabar com a corrupção é educando seus filhos em casa, ensinando eles a ter educação e que eles sigam o catejio.

Texto de 10 H - GULLIVER



fazer justiça, não fazer coisas erradas.
 "Os políticos hoje em dia só vivem na
 retórica vazia." (FRASE DO DEPUTADO TIRIRICA).
 Então eu acho que deveria de verba
 e corrupção são coisas terríveis porque
 pode prejudicar muito e em várias áreas.

Texto de 11 J - ALICE

Corrupção

Nós já discutimos várias vezes sobre a corrupção. Eu aprendi que a corrupção pode ser cultural ou organizada. A cultural é a de dia a dia como jogar lixo no chão, furar fila, entre outros. A organizada é a que acontece na política, exemplos: desvios de verbas na educação, saúde, esportes.

A famosa "CORRUPÇÃO" não existe só na política mas também no nosso dia a dia. Eu sou contra a corrupção no Brasil. Vários pessoas concordam comigo, e quem não concordam, isso é uma contraargumentação.

Cheguei a conclusão que a conclusão que a corrupção não é boa e sei que "fizemos coisas boas ela tem solução".

Texto de 12 K - JACK

Corrupção no País

O autor Renato Amore Ribeiro fala que existe dois tipos de corrupção a burocrática e a organizada, cada uma tem um tipo de característica exemplo:

Burocrática: dia a dia envolve troca de favores, benefícios...

Organizada forma um sistema de corrupção. A corrupção está na maioria dos lugares, porém nas escolas, em casa, em empresas, e até na cidade de nosso Município, ou do Mundo. Na corrupção não está envolvido apenas empresários e políticos, que são caracterizados como corruptos: roubar, jogar luva no chão.

As consequências que pode causar se envolvidos na corrupção:

Exemplo: Corrupto	vítima
Buro	falta de remédio
Judgado	faltando escola.

A corrupção é um ato feio é roubar, subornar alguém, furar fila etc: sem solução; fazer justiça não fazer coisas erradas exemplo roubar dinheiro do seu amigo e depois fingir que não pegou dele.

Não devemos participar da corrupção pois isso poderia afetar o seu futuro e ser um ciclo de vida de quem.

Texto de 13 K – ASLAN

A corrupção na sociedade

A corrupção pode ser cometida ser perdoada, mas pode ser vista no dia a dia de muitas pessoas. A corrupção é dividida entre, corrupção cultural e corrupção organizada, segundo Renato Corine Ribeiro.

A corrupção cultural é cometida quando: alguém cola na prova, quando furam fila, etc. A corrupção organizada é cometida quando alguém derruba dinheiro, etc.

Na minha opinião, a corrupção pode ser contida diariamente, como: furando fila, colando na prova, jogando lixo no chão, entre outros. Quem comete a corrupção não se pressa, depois julgado, a corrupção pode causar diversos prejuízos na sociedade, como: falta de remédios, falta de dinheiro para pagar as polícias e comprar novas máquinas.

"A palavra corrupção vem do latim *corruptus*, que significa quebrado em pedaços. O verbo *corromper* significa tornar pútrido!"

Texto de 14 L – ANNA

PRODUÇÃO FINAL

CORRUPÇÃO NO BRASIL!!

Na minha opinião é muito errado corrupção pois não prejudica só quem a pratica, como prejudica quem não pratica, com o tempo pode trazer muitas consequências como: ser preso, ficar um plano de mal de você...

Existem dois tipos de corrupção a cultural e a organizada. A corrupção cultural é aquela de dia a dia que prejudica mesmo pessoas como: furar a fila, subornar alguém, jogar lixo no chão, colar na prova etc. já a organizada é maior, prejudica mais pessoas como: desvio de verbas na educação, no esporte...

Há pessoas que pensam que "corrupção" é muito errado e outras pensam que é legal.

Para combater a corrupção devemos começar por nós mesmos corrigindo os outros e não praticando mais. O que você acha? Você é contra ou a favor? Eu sou contra.

Texto de 15 L – ELSA

A corrupção organizada é cultural

A corrupção organizada prejudica muitas pessoas e a cultura delas.

Da minha opinião a corrupção ocorre quando quebra os regras. Podendo prejudicar muitas ou poucas pessoas com ela. Elas podem ser classificadas como corrupção organizada que é a que prejudica muitas pessoas ou como corrupção cultural que é a que prejudica poucas pessoas.

Segundo o William Bonner "Os lugares onde mais ocorre a corrupção são na política, na saúde, na educação, no esporte, na escola, em casa, na Igreja".

Eu penso que a corrupção é muito errada desde a organizada até a cultural.

Texto de 16 L – ARIEL

Corrupção no país

Todos nós podemos ser corruptos e não somente os políticos, são corruptos todos fazemos dos corruptos como fazer a fila, jogar papel de lixo no lixo, fazer coisas simples entre outros. Na corrupção existem 5 tipos de corrupção a lava-jato, fraude fiscal, mensuração, cultural e a organizada.

Alguns dos corruptos prejudicam mais pessoas e alguns menos pessoas, acontecem corrupções em várias áreas como na saúde, educação, esporte, selar moeda e sonegação de para classifica-los em cultural e organizada.

Artigo de opinião se forma com uma opinião e um argumento forma um ponto de vista também tem pensamentos amplos e restritos.

Temos que agir e finalizar com as corrupções o cultural e o organizado. Será que todos são corruptos?

Texto de 17 L - ÍCARO

Corrupção

A corrupção acontece em todas as áreas e não só na política e educação

Corrupção não é só uma, pois existe a corrupção cultural e organizada, e a corrupção organizada a cultural é a que afeta menos pessoas e a organizada mais está prejudicando o Brasil todo.

Segundo Gabriel Mamed a corrupção não é prejudicada apenas por política e empresários. Sozinha a sociedade está sujeita a pequenas infrações no dia a dia, se alguém falar pagar para se livrar de multas e não no caso não há alguma forma de corrupção cultural.

A corrupção é uma má que gera muitas consequências para quem pergunta "A corrupção tem educação?" Ela tem e você tem que fazer justiça por isso e tentar não fazer essa má empresa a corrupção não é boa e não deve ser praticada.

Texto de 19 M – SOPHIE

Corrupção

Corrupção pode ser definido como utilização do poder e autoridade para conseguir obter vantagens e fazer do dinheiro público para o seu próprio interesse. Na minha opinião todo o dinheiro que eles robam, poderia ser investido em saúde e educação, para ajudar pessoas que não tem condições para comprar remédios e ajudar a construir escolas. A corrupção pode ser caracterizada como um ato ilegal e suborno.

Segundo o autor Renato Jardim Ribeiro, existe a corrupção cultural, que é pequena e nós podemos combater, por isso não é uma organização, como desvio de verbas na educação, na saúde, no esporte e na segurança, e isso gera consequências para o corruptor (ser preso e julgado), e para a vítima (falta de remédios, de escola, de segurança).

Contudo, todos nós podemos ser corruptos, com pequenas atitudes: furar fila, jogar papel de lixo no chão, suborno, que são corrupções culturais. Corrupção tem solução, é só fazermos a justiça, não fazer coisas erradas e com a ajuda da sociedade conseguiremos combater a corrupção.

Texto de 20 M – JULIET

A corrupção é ruim, pois prejudica pessoas.

A corrupção acontece quando os políticos roubam o dinheiro público, e esse dinheiro deveria ser usado na saúde, na educação, nas rodadas, nos transportes, rodadas, etc. Benedito Zanine Ribeiro disse que a corrupção cultural é uma corrupção que exprime uma cultura forte em nosso país, e disse que a corrupção organizada é uma corrupção estrutural ou estruturada.

Com algumas pessoas eu concordo, porque elas falam que a corrupção é uma coisa ruim e prejudica muitas pessoas. Com outras pessoas eu não concordo, porque elas falam que corrupção é uma coisa boa e que faz nosso país melhorar. Eu acho que corrupção é ruim, porque prejudica muitas pessoas e o dinheiro que eles roubam deveria ser usado na saúde, na educação, etc...

Tem pessoas que pensam que a corrupção é ruim e outras que é boa. Eu não concordo com as pessoas que falam que a corrupção é boa, porque com ela o nosso país fica melhor. Eu concordo com as que são contra, eu concordo com elas porque a corrupção é ruim, prejudica muitas pessoas. Exemplo de corrupção: furar fila, adiar a prova, desvio de dinheiro, etc...

Todo mundo pensa que não é corrupto, mas se eu jogar lixo no chão eu sou um corrupto, se eu furar fila eu sou corrupto, se eu roubar o dinheiro da minha irmã e colocar no meu bolso eu sou um corrupto.

Terá que seremos todos corruptos? E isso tem solução?

Provavelmente sim, porque se eu furo o filo, se eu mentir, se eu não dar na prova e se eu roubar dinheiro dos outros eu sou corrupto. Isso só tem relação se os políticos e pessoas pararem de fazer corrupção, se eles não fizerem isso, ela nunca vai acabar.

Texto de 21 M – BELLA

3. Sobre a corrupção

A corrupção tem dois lados, um como perdoado e outro como culpado, existem 2 tipos de corrupção a cultural e a organizada. A corrupção cultural não prejudica muito exemplo é furar fila, a corrupção organizada pode prejudicar uma cidade inteira até um país alguns exemplos são desvio de verbas no saúde educação e segurança.

A corrupção é lei e quem não é corrupto é suado para não ser, a corrupção não acontece apenas no esfera política.

OBS: as consequências do desvio de verbas é falta de remédios, infecções, crianças fora da escola, roubos...

Pequenas atos como suborno podem levar um dia a fazer um desvio de verbas. Mas será que todos somos corruptos? Ou será que tem gente que não é?

Texto 22 R -DOROTY

Problemas que ocorrem com a corrupção.

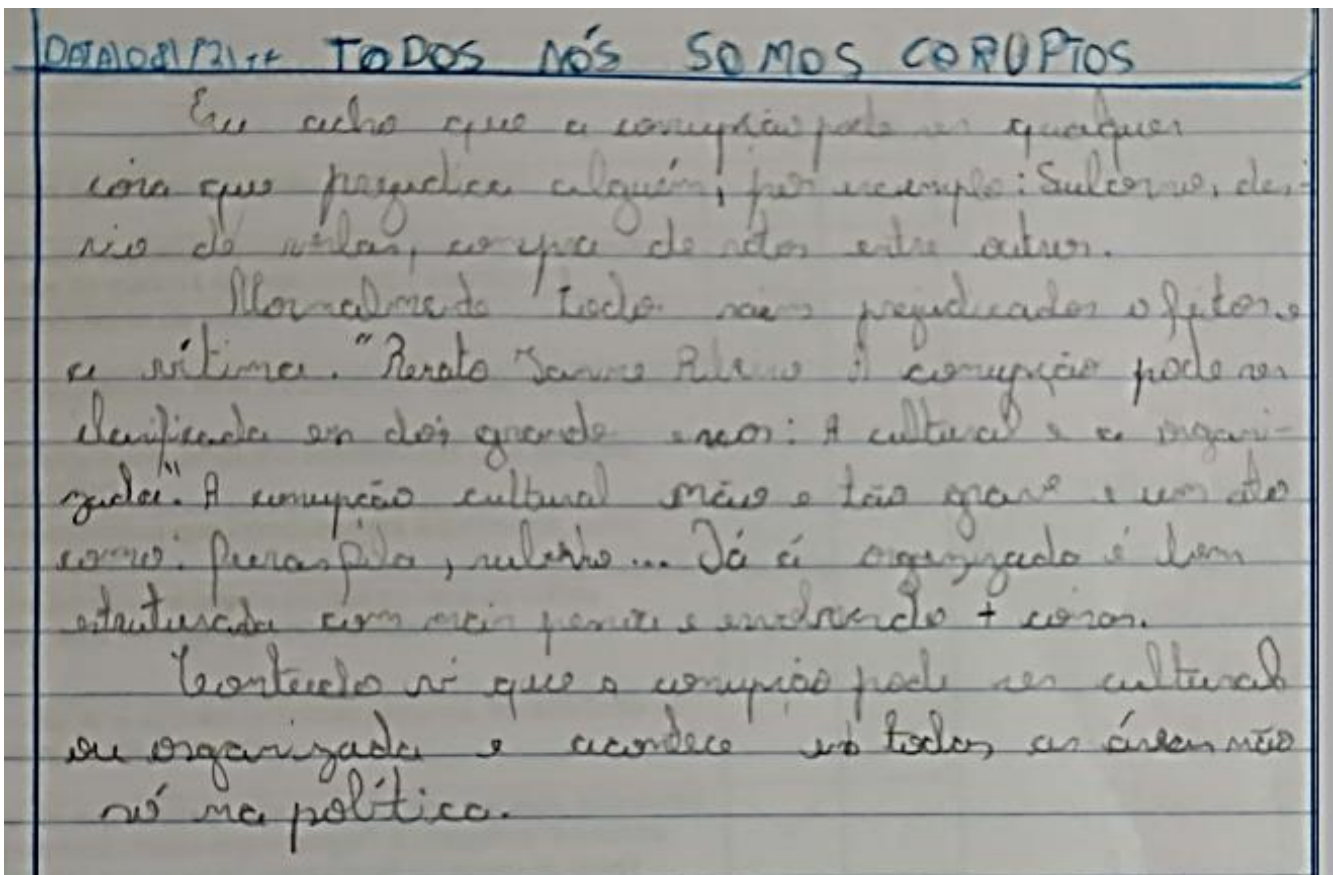
A corrupção é um problema para nós, pois nos prejudica. Isso gera muitas consequências com os corruptos, eles não são presos, julgados.

A situação também sofre com falta de remédio, errada. No texto "Corrupção no dia a dia" o autor Gabriel Magalhães fala que as vezes acabamos cometendo pequenas infrações: furar fila, pagar para se livrar de uma multa, etc, sem prova.

Eu penso que os corruptos pensam só neles, como se fossem eles que vantissem no mundo inteiro. Não importa a opinião a pessoa que furar a fila, está fazendo uma corrupção e além disso está prejudicando os outros. Essa é a Cultural.

Um exemplo de organizado é grandes roubos onde é levado para o exterior.

Texto de 23 R – PETER



Texto de 24 Y - CLARK

A corrupção.

Eu falo que a corrupção é algo que prejudica muitas pessoas a corrupção é o ato de corromper algo.

Vimos atos corruptos na política, nos empresas e até em nossa lei. A corrupção é ruim dependendo dela se for culturas não afeta tantas pessoas, o organizado prejudica mais.

Diante disso, podemos afirmar que a corrupção é muito o todo, suas consequências originam desde o meio de Educação, saúde, e meio ambiente e muitos outros.

Texto 25 K - TIANA

II Corrupção

A corrupção, é um problema sério que tem consequências. Existem vários tipos de corrupção, ex: Ficar a fila, sonegar impostos, roubar, fraude, desvio de R\$., compra de votos, etc... Também existem outros tipos de corrupção, a cultura, a macrocorrupção, a organizada...

As pequenas corrupções são as que muitos delas que muitos delas, acabam sendo disfarçadas no famoso "jeitinho" brasileiro, como por exemplo, roubar TV a cabo.

Na minha opinião, a corrupção prejudica muitas pessoas quando é organizada. Pois, os corruptos se organizam bem para fazer todo seu esquema.

A corrupção no Brasil, afeta diretamente, e bem estar dos cidadãos brasileiros.

Texto de 28 I - JUAN

Corrupção na Política

A Corrupção na Política é a corrupção que mais afeta pessoas no mundo. Porque a maioria das corrupções na política são corrupções organizadas. Porque os deputados querem se beneficiar.

Eles tentam fazer o mal para os outros, e se darão bem com os seus planos terrenais.

Mas os dois têm suas complicações os honestos que se ferrem por causa dos políticos que tiram o dinheiro dos honestos, e os políticos que se forem presos perdem todo o dinheiro e é praticamente impossível que é a corrupção na política.

CIP – Catalogação na Publicação

- B739a Bortolini, Camila Comin
A argumentação como princípio constitutivo do processo pedagógico: uma investigação-ação acerca das elaborações conceituais de crianças de anos iniciais do ensino fundamental / Camila Comin Bortolini. – 2019.
451 f. : il. ; 30 cm.
- Orientadora: Profa. Dra. Adriana Dickel.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2019.
1. Argumentação. 2. Pesquisa educacional. 3. Língua portuguesa (Ensino fundamental). 4. Crianças - Linguagem. 5. Didática. I. Dickel, Adriana, orientadora. II. Título.

CDU: 372.880.690

Catálogo: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569