

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

LAURA CLEMENCIA RUIZ GUEVARA

**Ensinar a argumentar: uma proposta de formação de professores para a
inserção de práticas argumentativas na sala de aula**

Recife

2015

Laura Clemencia Ruiz Guevara

**Ensinar a argumentar: uma proposta de formação de
professores para a inserção de práticas argumentativas na sala
de aula**

Orientadora: Profa. Dra. Selma Leitão

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Doutor em Psicologia

Área de concentração: Psicologia Cognitiva

Recife

2015

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

R934e Ruiz Guevara, Laura Clemencia.

Ensinar a argumentar : uma proposta de formação de professores para a inserção de práticas argumentativas na sala de aula / Laura Clemencia Ruiz Guevara. – Recife: O autor, 2015.

224 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Selma Leitão.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, 2015.

ATA DA **92ª** DEFESA DE TESE DE DOUTORADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
PSICOLOGIA COGNITIVA DO CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, NO DIA **30 DE MARÇO DE 2015**.

Aos **30** (trinta) dias do mês de **março** de dois mil e quinze (**2015**), às nove horas, no Auditório do 8º andar do Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH, da Universidade Federal de Pernambuco, em sessão pública, teve início a defesa da Tese de Doutorado intitulada “Ensinar a Argumentar: uma proposta de formação de professores para a inserção de práticas argumentativas na sala de aula” da aluna **LAURA CLEMENCIA RUIZ GUEVARA**, na área de concentração Psicologia Cognitiva, sob a orientação da Profa. Dra. Selma Leitão Santos. A doutoranda cumpriu todos os demais requisitos regimentais para a obtenção do grau de DOUTORA em Psicologia Cognitiva. A Banca Examinadora foi aprovada em *Ad Referendum* e homologada pela Diretoria de Pós-Graduação, através do Processo Nº 23076.012552/2015-77 em 19 (dezenove) de março de dois mil e quinze (2015), composta pelos Professores Doutores SELMA LEITÃO SANTOS (Presidente e 1º Orientador), ISABEL CRISTINA MICHELAN DE AZEVEDO (Examinador Externo, Dep. de Letras Vernáculas/UFS - Sergipe), JORGE TARCÍSIO DA ROCHA FALCÃO (Examinador Externo, Dep. de Psicologia/UFRN), CLÉCIO DOS SANTOS BUNZEN JUNIOR (Examinador Interno, Dep. de Métodos e Técnicas de Ensino/UFPE) e ANA KARINA MOUTINHO LIMA (Examinador Interno). Após cumpridas as formalidades, a candidata foi convidada a discorrer sobre o conteúdo da Tese. Concluída a explanação, a candidata foi arguida pela Banca Examinadora que, em seguida, reuniu-se para deliberar e conceder à mesma a menção **APROVADA** da referida Tese. E, para constar, lavrei a presente Ata que vai por mim assinada, Secretária de Pós-Graduação, e pelos membros da Banca Examinadora.

Recife, 30 de março de 2015

BANCA EXAMINADORA:

Profa. SELMA LEITÃO SANTOS

Profa. ISABEL CRISTINA MICHELAN DE AZEVEDO

Prof. JORGE TARCÍSIO DA ROCHA FALCÃO

Prof. CLÉCIO DOS SANTOS BUNZEN JUNIOR

Profa. ANA KARINA MOUTINHO LIMA

A mi familia

Agradecimentos

A Selma Leitão pela orientação, pela confiança e porque seu percurso acadêmico permitiu a consolidação do Núcleo de Pesquisa da Argumentação –NupArg–, cenário imprescindível para a realização desta pesquisa.

Aos professores que participaram da formação, pelo trabalho, a dedicação e o interesse. Também aos alunos que participaram e se engajaram nas atividades do Debate. Igualmente aos diretivos e professores da escola pelo acolhimento da proposta.

Ao grupo de trabalho do NupArg junto ao qual participei na realização da adaptação do Modelo de Debate Crítico –MDC– para uma disciplina de introdução à psicologia –DIP– e para o minicurso de formação para professores: Selma Leitão, Cristina Damianovich, Angelina Nunes, Dayse Souza, Gabriel Fortes, Larissa Canto, Nancy Ramírez e Natália Barros.

A vocês pelo coleguismo e também pela amizade: A Dayse pelo seu apoio durante a elaboração do projeto de qualificação. A Gabriel pelas discussões teóricas e sua visão crítica das nossas ações em sala de aula. A Larissa pelo seu apoio durante a submissão do projeto no Comitê de Ética. A Natália quem, com ocasião de vários trabalhos juntas, acompanhou algumas das reflexões sobre esta pesquisa.

A Claudio Fuentes y a diferentes miembros del Centro de Estudios de la Argumentación y el Razonamiento –CEAR– (Universidad Diego Portales –UDP–) por la interlocución sobre el Modelo de Debate Crítico.

A Angela Santa-Clara, Kátia Calligaris, Natália Barros, Sylvia De Chiaro e Valter Montanher, do grupo do projeto Argumentação e Formação de Professores para o Ensino de Ciências e Matemática (PROEXT-PIBEX-INTERIORIZAÇÃO, UFPE/Centro Acadêmico do Agreste), com quem conformei um primeiro espaço de reflexão sobre esta pesquisa.

A Berta Lucila Henao, Luciane de Conti e Jorge Falcão pela leitura do projeto de qualificação e suas contribuições à pesquisa.

A Isabel Azevedo, Jorge Falcão, Clécio Bunzen e Karina Moutinho pelas observações durante a banca da defesa.

Às outras integrantes do GT de Argumentação e Explicação da ANPEPP: Luci Banks-Leite, Cecília Goulart, Alessandra Del Ré, Maria Helena Pistori, Clara Santos, Patrícia Falasca, Natalia Grecco e Alessandra Vieira pelos encontros, intercâmbios e pelas observações realizadas durante o andamento deste trabalho.

Aos alunos das diferentes turmas da DIP das que fui monitora e auxiliar de docência, às diferentes equipes de monitores e ao grupo de iniciação científica – Carol, Clara, Hiago, Priscilla e Rafael –, pelos aprendizados juntos.

A Isabel, Livania, Phagner, Clara e Fernanda pela ajuda com as transcrições. A vocês e também a Glaucia, Marília, Alina, Warley e Amanda pela alegria.

As funcionárias da secretária da Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva: Vera Amélia, Vera Lucia, Elaine e aos monitores pela dedicação no seu serviço. Especialmente a Vera Amélia pelo seu trabalho eficiente.

A Taciana, Eveline, Marcílio, o senhor Amaro, Tereza, Denise, Alex, Ingrid e outros muitos funcionários e trabalhadores no campus da UFPE quem com seu trabalho e gentileza faziam possíveis e mais agradáveis as jornadas de estudo.

A Júlia Coutinho pelo exemplo de trabalho acadêmico.

A Angelina Nunes pelo seu apoio e compreensão nestes anos e nestas distancias.

A Flora Matos pelo intercâmbio acadêmico continuo desde os tempos da qualificação de mestrado, por todos os cuidados, a companhia e o respeito.

A Bernardo Trespalacios por su labor de escucha.

A Carolina y Júlia, a Xiomara e Ignacio por la amistad y los buenos momentos compartidos. En especial a Carolina y Júlia por acogerme al inicio y final de este viaje.

A Viviana por su amistad de vieja data y especialmente por su presencia y escucha en el último año.

A mi mamá, mis hermanas y sobrinos por su constante presencia, por su comprensión, por el amor y por todo el soporte que me han brindado.

Às amigas e colegas do NupArg pelo seu gesto de solidariedade. Ao CNPq, à SESu e ao PEC-PG/CAPES pelas bolsas concedidas nos anos 2011, 2012, 2013-2014 respectivamente.

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi investigar o impacto da participação de três professores de ensino médio em uma proposta de formação para a inserção do Modelo de Debate Crítico (MDC) no contexto de sala de aula, sobre as competências argumentativas desses professores, assim como estudar o processo de construção de conhecimento sobre o MDC como estratégia de ensino-aprendizagem por parte dos professores. Caracterizada como uma pesquisa de intervenção, no âmbito aplicado, esta pesquisa se propôs a criação de uma proposta de formação orientada a promover a apropriação do MDC como estratégia de ensino-aprendizagem baseada na argumentação. Na esfera da construção de conhecimento psicológico procurou-se: 1- caracterizar as competências argumentativas dos professores participantes; e 2- estudar o processo de construção de conhecimento sobre o MDC. A pesquisa se realizou em uma escola de ensino médio da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco. Os participantes foram três professores da área de Ciências Humanas. Os procedimentos de construção de dados envolveram a realização de sessões de formação sobre o MDC, acompanhamentos em sala de aula, entrevistas de autoconfrontação simples e uma entrevista de autoconfrontação cruzada. As competências argumentativas foram analisadas na sua dimensão estrutural e de qualidade dos argumentos apresentados, enquanto a construção de conhecimento sobre o MDC foi analisada em termos dos elementos definitórios e os elementos funcionais do modelo. As análises sugerem indícios de ganhos específicos a partir da participação na formação segundo as competências argumentativas exibidas inicialmente pelos professores participantes. Quando houve um menor engajamento inicial com atividades de produção de argumentos, a estrutura dos cenários de formação (MDC e entrevistas de autoconfrontação) favoreceu o engajamento em episódios argumentativos e auto-argumentativos; no caso de conhecimento sobre o MDC foi possível constatar uma apropriação significativa de aspectos funcionais do MDC tais como as regras que regulam a interação dos participantes no Debate. Quando o engajamento inicial em movimentos argumentativos foi frequente e variado, a participação na formação favoreceu a construção de conhecimento sobre aspectos definitórios do MDC relacionados com os meios, especificamente sobre os aspectos pragmáticos e dialéticos que constituem uma boa argumentação. Ainda que com desempenhos diferenciados, a participação dos professores lhes permitiu apropriar-se de algumas noções sobre a argumentação, assim como de uma estratégia específica para promover entre os alunos as ações de formular argumentos e discuti-los com os pares. Estes dois elementos podem constituir uma condição inicial para possibilitar a incorporação da argumentação na sala de aula.

Palavras-Chave: *Competências Argumentativas. Debate Crítico. Formação de Professores.*

Abstract

This research's goal was to investigate the impact of the three high school teachers' participation on a training proposal on the application of the Critical Debate Model (CDM) in classroom context, also the teachers' argumentative competence and their knowledge construction about the CDM as their teaching-learning strategy. This investigation is considered as an intervention research, applied to educational field, and it was proposed as a guided formation for the teachers to promote the appropriation of the CDM as a teaching-learning strategy based on argumentation. In the field of the psychology of knowledge construction it was looked for: 1- characterize the argumentative competences of participating teachers; and 2- to study the process of knowledge construction about the CDM. This investigation was held in a public high school of Pernambuco. The participants were three teachers from the Human Science field. The data construction procedures involved recording the training sessions about CDM, observing the teachers in classroom, simple self-confrontation interviews and crossed self-confrontation interviews. The argumentative competences were analyzed in its structural dimension and in the quality of the arguments presented, while the knowledge construction about the CDM was analyzed in terms of crucial aspects and functional elements of the model proposed. The analyses suggest specific developmental gains from the participation on the training sessions according to the initial argumentative profile of the participant teachers. When there was a lower initial engagement in argumentative production activities, the structure of the training setting (CDM and self-confrontation interviews) favored engaging in argumentative and self-argumentative activities; on the knowledge about the CDM was established the significant appropriation of function aspects of the model, such as the rules that guide the interaction of the Debate participants. When the initial engagement in argumentative production activities was frequent and varied, the participation in the training sessions favoured the knowledge construction about crucial aspects of the model, specifically on the pragmatics and dialectics aspects that constitute good argumentation. Although with different performances, the teachers participation allowed them to take ownership of some notions about argumentation, as well as a specific strategy to promote among students the actions of formulate arguments and discuss them with peers. These two elements can be an initial condition for allowing the merger of argument in the classroom.

Key-Words: *Argumentative Competences. Critical Debate. Teacher Training.*

Lista de tabelas

Tabela 1. <i>Professores participantes</i>	42
Tabela 2. <i>O MDC em formato minicurso como usado na sessão de formação 1</i>	45
Tabela 3. <i>Uso das entrevistas de autoconfrontação na intervenção</i>	50
Tabela 4. <i>Resumo dos elementos de análise</i>	55
Tabela 5. <i>Episódio argumentativo 1 (sessão de formação)</i>	58
Tabela 6. <i>Episódio argumentativo 2 (sessão de formação)</i>	60
Tabela 7. <i>Episódio argumentativo 3 (sessão de formação)</i>	62
Tabela 8. <i>Episódio argumentativo 4 (sessão de formação)</i>	66
Tabela 9. <i>Episódio argumentativo 5 (sessão de formação – debate – ciclo 1)</i>	69
Tabela 10. <i>Episódio argumentativo 5 (sessão de formação – debate – ciclo 2)</i>	71
Tabela 11. <i>Episódio argumentativo 5 (sessão de formação – debate – conclusão)</i>	75
Tabela 12. <i>Episódio argumentativo 6 (sessão de formação – debate – avaliação)</i>	77
Tabela 13. <i>Episódio argumentativo 7 (ACS-Gabriel)</i>	80
Tabela 14. <i>Episódio argumentativo 8 (ACS-Gabriel)</i>	83
Tabela 15. <i>Episódio argumentativo 9 (ACS-Gabriel)</i>	84
Tabela 16. <i>Episódio argumentativo 10 (ACS-Victor)</i>	87
Tabela 17. <i>Episódio argumentativo 11 (ACS-Victor)</i>	89
Tabela 18. <i>Episódio argumentativo 12 (ACS-Victor)</i>	91
Tabela 19. <i>Episódio argumentativo 13 (ACS-Victor)</i>	93
Tabela 20. <i>Episódio argumentativo 14 (ACS-Victor)</i>	94
Tabela 21. <i>Episódio argumentativo 15 (ACS-Victor)</i>	97
Tabela 22. <i>Episódio argumentativo 16 (ACC-foco Rafaella)</i>	99
Tabela 23. <i>Episódio argumentativo 17 (ACC-foco Rafaella)</i>	104
Tabela 24. <i>Episódio argumentativo 18 (ACC-foco Rafaella)</i>	106
Tabela 25. <i>Episódio argumentativo 19 (ACC-foco Rafaella)</i>	108
Tabela 26. <i>Episódio argumentativo 20-1 (ACC-foco Rafaella)</i>	110
Tabela 27. <i>Episódio argumentativo 20-2 (ACC-foco Rafaella)</i>	111
Tabela 28. <i>Episódio argumentativo 20-3 (ACC-foco Rafaella)</i>	113
Tabela 29. <i>Episódio argumentativo 21 (ACC-foco Gabriel)</i>	116
Tabela 30. <i>Episódio argumentativo 22 (ACC-foco Gabriel)</i>	117
Tabela 31. <i>Episódio argumentativo 23 (ACC-foco Gabriel)</i>	119
Tabela 32. <i>Episódio argumentativo 24-1 (ACC-foco Victor)</i>	121

Tabela 33. <i>Episódio argumentativo 24-2 (ACC-foco Victor)</i>	123
Tabela 34. <i>Episódio argumentativo 24-3 (ACC-foco Victor)</i>	125
Tabela 35. <i>Gabriel – Macroanálise do âmbito das competências</i>	129
Tabela 36. <i>Rafaella – Macroanálise do âmbito das competências</i>	134
Tabela 37. <i>Victor – Macroanálise do âmbito das competências</i>	137

Lista de figuras

<i>Figura 1.</i> Organização de um ciclo temático na DIP	34
<i>Figura 2.</i> Modelo de Debate Crítico como adaptado para a DIP.	35
<i>Figura 3.</i> Decorrer da intervenção na escola.....	43
<i>Figura 4.</i> Cenários da proposta de formação.	46
<i>Figura 5.</i> Estrutura sugerida para uma segunda aplicação.	149

SUMÁRIO

Introdução	14
Considerações Teóricas.....	18
Argumentação, Discurso e Cognição	19
Argumentação e Construção de Conhecimento: A Revisão de Perspectivas ..	21
O Estudo das Competências Argumentativas.....	23
Pesquisas sobre argumentação em sala de aula e o papel do professor	25
Modelo de Debate Crítico.....	31
Formulação do problema	36
Considerações Metodológicas.....	37
O Contexto e os Participantes.....	39
Procedimentos de Construção de Dados.....	43
Minicurso: Adaptações do MDC para a Formação de Professores	44
Proposta de Formação.....	46
Sessões de formação	46
Entrevistas de autoconfrontação	47
Procedimentos de Análise de Dados.....	51
Âmbito das competências argumentativas.....	51
Construção de conhecimento sobre o MDC	54
Análises e Resultados	56
Microanálise	57
Primeira Sessão de Formação	57
Primeira sessão de formação: Debate	68
Entrevista de Autoconfrontação Simples – Gabriel.....	80
Entrevista de Autoconfrontação Simples – Rafaella	86
Entrevista de Autoconfrontação Simples – Victor	87
Entrevista de Autoconfrontação Cruzada	98

Macroanálise	127
Gabriel	128
Rafaella	133
Victor	137
Síntese sobre as competências argumentativas.....	139
Síntese sobre a construção de conhecimento sobre o MDC	142
Considerações Finais	145
Referências	151
ANEXOS	156
Anexo A – Transcrição primeira sessão de formação	157
Anexo B – Transcrição entrevista de autoconfrontação simples de Gabriel .	176
Anexo C – Transcrição entrevista de autoconfrontação simples de Rafaella	184
Anexo D – Transcrição entrevista de autoconfrontação simples de Victor...	189
Anexo E – Transcrição entrevista de autoconfrontação cruzada.....	197

Introdução

O objetivo desta pesquisa foi investigar o impacto da participação de um grupo de professores de ensino médio em uma proposta de formação para a inserção do Modelo de Debate Crítico (MDC) no contexto de sala de aula, sobre as competências argumentativas desses professores, assim como estudar a construção de conhecimento sobre o MDC por parte dos professores. Caracterizada como uma pesquisa de intervenção, no âmbito aplicado, esta pesquisa teve como propósito delinear e implementar uma proposta de formação sobre o trabalho com argumentação na sala de aula para professores em serviço. Na esfera da construção de conhecimento psicológico procura-se: 1- caracterizar as competências argumentativas dos professores; e 2- estudar a construção de conhecimento dos professores sobre a estratégia de trabalho com argumentação em sala de aula que articulou as ações de formação, isto é, o Modelo de Debate Crítico, MDC.

A realização de uma pesquisa desta índole se justifica pelo acordo que existe atualmente no campo das políticas educativas e das pesquisas educacionais acerca da importância da argumentação para a aprendizagem. Uma das linhas de pesquisa sobre a relação entre argumentação e aprendizagem mais frutíferas é a área de ensino das ciências. Neste cenário, aprender a argumentar faz parte da tentativa de complementar o ensino de conceitos com um ensino que promova a realização de atividades de indagação científica e o desenvolvimento de competências de pensamento crítico (Larraín & Freire, 2011; Simon, Erduran & Osborne, 2006). Para os pesquisadores da aprendizagem da ciência, a argumentação é entendida como um tipo de discurso essencial para a construção de conhecimento científico: formular hipóteses, desenvolver justificativas que apoiem estas hipóteses, elaborar conclusões e analisar e discutir estes elementos como uma forma de aumentar ou diminuir sua aceitação, constituiriam formas de raciocínio características da atividade científica. Neste sentido, alega-se que aprender ciência envolve, principalmente, aprender a pensar e falar como se faz em diferentes comunidades científicas (Chowning, Griswold, Kovarik, & Collins, 2012; Jiménez-Aleixandre, 2007; Larraín & Freire, 2011).

Expandindo esta conceituação sobre o aprendizado das ciências, é possível encontrar a noção de letramento científico. As pesquisas nessa linha tentam promover a aprendizagem de formas de raciocínio científico vinculadas à capacidade dos alunos de pensar e tomar decisões complexas que envolvam componentes científicos, tecnológicos e éticos de relevância para sociedade no seu conjunto (Chowning & cols., 2012; Stipcich, 2011). Este

esforço por destacar na sala de aula a natureza e relevância social da ciência coincide com o espírito das recentes reformas educativas realizadas em diferentes países que visam explicitar a articulação de conteúdos curriculares com os cenários sociais em que estes conhecimentos e capacidades são relevantes (Stipich, 2011).

Por exemplo, tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como nos diferentes documentos que conformam os Parâmetros Curriculares Nacionais, se propõe como objetivo da educação brasileira garantir o aprendizado de aspectos considerados essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos (Brasil, 1998a). Entre estes aspectos se encontrariam tanto a aprendizagem da ciência como, de forma mais ampla, o desenvolvimento de capacidades discursivas de compreensão e produção de textos (Brasil, 1998b; 1998c).

Conforme isto, caberia afirmar que incluir na sala de aula uma prática discursiva tal como a argumentação, que tem entre suas características centrais a problematização de pontos de vista e a reflexão sobre os seus fundamentos e limites (Leitão, 2011a), constitui um caminho possível, e relevante, para promover a aprendizagem de conteúdos e de formas de raciocínio próprias da atividade científica, tanto como para o desenvolvimento do pensamento reflexivo dos alunos.

Não obstante, nem o pensamento argumentativo se desenvolve de forma espontânea, nem os diálogos argumentativos ocorrem espontaneamente no âmbito escolar. No caso do discurso na sala de aula, este geralmente é centralizado no professor como orientador da aprendizagem dos alunos, sendo que no caso de discussões acontecerem estas seguirem o padrão IRA –o professor indaga, o aluno responde e o professor avalia- (Larraín, 2009; Vargas, 2010). Essas duas observações indicam a necessidade de delinear estratégias e situações estruturadas para os alunos terem a oportunidade de formular argumentos e discuti-los com os pares (Larraín & Freire, 2011; Leitão, 2011a; Simon & cols., 2006).

Resulta evidente que seja o professor um dos principais agentes chamados para gerar situações de argumentação em sala de aula. Contudo, segundo Texeira (2007), duas razões estariam na base da argumentação não ser, ainda, uma prática tão frequente quanto seria desejável: primeiramente, a divergência existente sobre o tempo que as discussões demandam e a quantidade de conteúdos que devem ser trabalhados na sala de aula. E em segundo lugar, a falta de domínio por parte dos professores do que é a argumentação e como promovê-la entre os alunos.

Reconhecendo que os professores necessitam aprender sobre a argumentação e como trabalhar com ela em sala de aula, algumas pesquisas psicológicas estão começando a

envolver esses profissionais como participantes centrais dos seus estudos, algumas vezes usando práticas argumentativas para aprimorar o conhecimento dos conteúdos da área de ensino do professor (Crippen, 2012), outras promovendo o desenvolvimento de competências didáticas sobre a argumentação (Chowning & cols., 2012) ou, finalmente, visando desenvolver também as suas competências argumentativas (Simon & cols., 2006; Vieira, 2004).

Estas pesquisas partem da pressuposição de que tais ações terão impacto relevante sobre as práticas pedagógicas dos docentes e, por esta via, sobre a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento do seu pensamento (Chowning & cols., 2012; Crippen, 2012; Simon & cols., 2006). Nas suas conclusões constata-se a importância de propor e implementar ações de formação de professores, teoricamente fundamentadas, que os auxiliem na inserção de práticas argumentativas no contexto da sala de aula.

Por sua vez, o Núcleo de Pesquisa da Argumentação, NupArg¹, vem desenvolvendo desde 1994 um programa de pesquisa orientado a ampliar, desde uma perspectiva psicológica, a compreensão dos processos de aquisição, funcionamento e mediação da argumentação na construção de conhecimento (Leitão & cols., 2012). Atualmente, o núcleo de pesquisa 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) no contexto do Ensino Superior (Leitão, 2011b) como estratégia didática e ferramenta para o desenvolvimento do pensamento reflexivo dos alunos.

O Núcleo de Pesquisa da Argumentação também tem realizado atividades que objetivam fazer chegar aos professores propostas que os auxiliem no trabalho com a argumentação na sala de aula. Como exemplos, formulamos e realizamos três minicursos para professores² (Recife – PE, 2011, 2013 e Juiz de Fora – MG, 2012) derivados da pesquisa sobre o MDC. Esta pesquisa pretendeu dar continuidade a essa linha de ação do NupArg examinando o potencial de aplicação do MDC por pessoas que não necessariamente são especialistas no estudo da argumentação (Leitão, 2012).

Depois da introdução, a tese divide-se em quatro partes. A primeira parte, as considerações teóricas, inclui os referentes que fundamentam esta pesquisa, a saber: o

¹Registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa/CNPq em 2004 (<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/>)

² Cabe destacar que as duas pesquisadoras têm sido parte das diferentes equipes dos projetos –de pesquisa, ensino quanto de extensão–.

referencial psicológico sobre a argumentação e suas relações com a cognição; pesquisas sobre argumentação em sala de aula com foco no trabalho do professor; e o Modelo de Debate Crítico. Esta parte termina com a formulação do problema de pesquisa. A segunda parte apresenta as considerações metodológicas que incluem o enquadramento metodológico; a caracterização do contexto e dos participantes da pesquisa; os procedimentos de construção de dados; e os procedimentos de análise de dados. A terceira parte corresponde às análises de dados realizadas. As considerações finais abordam as principais conclusões que se derivam desta pesquisa e suas implicações para futuras ações de formação de professores orientadas ao trabalho com argumentação na sala de aula.

Considerações Teóricas

Argumentação, Discurso e Cognição

Nos últimos anos, a ideia de que a argumentação promove a aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento reflexivo dos indivíduos tem se tornado frequente, fazendo da argumentação um tópico de discussão atual tanto entre educadores como entre pesquisadores da aprendizagem e da cognição (Andriessen, 2006; Leitão, 2011a). O reconhecimento da argumentação como prática discursiva crucial em contextos de ensino e aprendizagem surge no âmbito de estudos sobre trabalho colaborativo e interação entre pares na sala de aula. Nesses estudos foi possível observar que o conflito cognitivo gerado nos alunos, ocasionado a partir da contraposição das ideias entre eles, ou da confrontação com dados que desafiavam seus pontos de vista, tornava-se elemento-chave no aprimoramento da compreensão dos alunos sobre os diferentes conteúdos disciplinares. Porém, diferentes pesquisas mostraram a insuficiência do conflito cognitivo para gerar aprendizagem, surgindo daí a necessidade de reorientar as pesquisas para o estudo de práticas discursivas mais sistemáticas, tais como a argumentação (Andriessen & Schwarz, 2007).

Assume-se aqui que o caráter de maior sistematicidade da argumentação, que constitui o potencial da argumentação para a construção de conhecimento, estaria atrelado às ações discursivas que a caracterizam; a saber: estabelecer pontos de vista, justificá-los, considerar e responder às dúvidas e críticas (oposições) às quais tais pontos de vista estão sujeitos, tendo como fim tentar restar ou aumentar a aceitabilidade do ponto de vista (Leitão, 2008).

O potencial da argumentação para a construção de conhecimento comportaria duas facetas: A primeira, atingindo o âmbito do conteúdo dos argumentos, consistiria na possibilidade que a argumentação gera de desencadear um processo de revisão de perspectivas; enquanto a segunda, abrangendo o âmbito do funcionamento do pensamento, referiria à capacidade da argumentação para gerar um processo reflexivo que permite ao indivíduo pensar sobre o seu próprio pensamento (Leitão, 2008).

Esta compreensão da argumentação envolve uma compreensão particular sobre a cognição e a linguagem e a relação existente entre elas. Em primeiro lugar, pressupomos que a origem e funcionamento da cognição e da linguagem humana são interdependentes da interação entre o ser humano e o meio, caracterizado primordialmente como meio cultural. Assume-se que a cultura faz parte da organização sistêmica das funções psicológicas humanas, se materializando, por exemplo, nas formas como os signos são construídos e usados (Valsiner, 2007). Neste sentido, os signos – especialmente a linguagem –, mais do

que meios de expressão do funcionamento cognitivo, desempenham um papel constitutivo do dito funcionamento (Vigotski, 1934/2000).

Em particular, subscreve-se aqui uma conceptualização da relação entre linguagem e cognição tal como proposta pelo dialogismo bakhtiniano. Nesta perspectiva, a linguagem é entendida como uma rede complexa de relações dialógicas, uma cadeia sucessiva de tomada de posições a respeito de um tema. Ao produzir ou compreender um enunciado, o indivíduo responde a enunciados anteriores e, por sua vez, o faz na expectativa de gerar algum tipo de resposta – uma concordância, uma objeção ou uma expansão, dentre outras possibilidades- (Bakhtin, 1952-1953/2010).

À luz deste referencial teórico, a argumentação é entendida como uma organização dialógica específica, não no sentido de uma interação verbal necessariamente sincrônica (entre indivíduos presentes no aqui e no agora) e, sim, no sentido de um encontro entre perspectivas alternativas. Esta conceituação ampla de diálogo permite afirmar que ainda em uma situação de aparência monológica, tal como a produção escrita ou o pensamento privado, um indivíduo esteja engajado em uma atividade argumentativa. Em situações como essas, “o diálogo se realiza pela presença de um oponente imaginário – a quem o proponente da argumentação se dirige – e cuja ‘voz’ (no sentido bakhtiniano do termo) traz para o contexto da argumentação um elemento opositivo em relação ao qual a argumentação se constitui” (Leitão & cols., 2012, p.21).

Uma vez aceita a ideia de que a cognição é constituída na linguagem, aceita-se que seu funcionamento – e o funcionamento dos raciocínios argumentativos - é relacional de forma que o estudo do funcionamento cognitivo passa pela compreensão da dialogicidade que lhe é inerente (Larraín & Haye, 2007). Finalmente, visto que o discurso não é homogêneo – aspectos tais como as vozes que nele se entrecruzam ou as situações nas quais se enuncia, configuram sua heterogeneidade, considera-se que diferentes organizações discursivas constituem diferentes funcionamentos cognitivos (Leitão, 2008). A argumentação - forma de discurso caracterizada pelas operações discursivas de justificar pontos de vista, considerar e responder a perspectivas contrárias – gera nos sujeitos a possibilidade de refletirem sobre os fundamentos e limites do seu conhecimento, ao mesmo tempo em que os engaja em um processo de revisão de suas próprias perspectivas (Leitão, 2007).

A proposta de formação formulada e estudada nesta pesquisa esteve articulada de forma a promover que os professores participantes aprendessem uma estratégia específica de trabalho com argumentação em sala de aula, o Modelo de Debate Crítico (MDC), isto

acarretou o ensino explícito sobre a argumentação e das competências argumentativas requeridas para participar em tal situação discursiva. Ao mesmo tempo procurou-se que esta aprendizagem ocorresse mediante situações que envolvessem práticas discursivas que contribuíssem ao desenvolvimento das competências argumentativas dos professores assim como à construção de conhecimento sobre o MDC. Desta forma, um dos focos desta pesquisa recai nos processos de revisão de perspectivas e nos conhecimentos construídos pelos professores sobre o MDC no contexto da sua participação na proposta de formação.

Argumentação e Construção de Conhecimento: A Revisão de Perspectivas

Em termos dos seus elementos constituintes, todo discurso argumentativo implica as ações discursivas de enunciar um ponto de vista e apresentar justificações que o façam aceitável, considerar elementos de oposição e responder a contra-argumentos eventualmente surgidos. Visto que a argumentação surge no âmbito das relações dialógicas de natureza discursiva, a necessidade de defender um ponto de vista diante de pontos de vista contrários possibilita àquele que argumenta a reconsiderar o conteúdo do seu ponto de vista, à luz das perspectivas contrárias, e eventualmente reformulá-lo (Leitão, 2011a; 2012).

Destaca-se aqui, por uma parte, a ideia de que a oposição é fundamental para instaurar a argumentação e, por outra parte, a ideia de que a oposição e a necessidade de responder a ela transformam os pontos de vista em objetos de revisão, processo necessário para que ocorram eventuais mudanças no pensamento dos indivíduos (Leitão, 2000; 2012).

Este processo de revisão de perspectivas é o mecanismo de aprendizagem que opera na argumentação e que constituiu o foco de análise da construção de conhecimento sobre o MDC que os professores realizaram a partir da sua participação na pesquisa. A proposta de Leitão também inclui um recurso metodológico que permite capturar a forma como os posicionamentos dos indivíduos são transformados ao se ocuparem de responder à oposição.

Trata-se da unidade de análise triádica conformada pelos seguintes elementos: argumento, contra-argumento e resposta (Leitão, 2000, 2007). A unidade de análise é entendida pela autora conforme à definição de Vigotski (1934/2000), isto é, como o menor recorte possível do fenômeno psicológico sob investigação que consegue conservar todas as propriedades fundamentais que o caracterizam. Assim sendo, somente a análise em conjunto desses elementos permitiria capturar o processo de revisão de perspectivas; não obstante, Leitão (2007) reconhece que cada elemento tem contribuições específicas na realização da própria atividade argumentativa (isto é, para sua função discursiva); na instauração do

processo de revisão de perspectivas (isto é, sua função psicológica); e na transformação de conhecimento (isto é, para sua função epistêmica).

Esta ideia é importante porque, tal como será observado adiante, um dos âmbitos de análise do desenvolvimento das competências argumentativas ocupa-se da capacidade dos indivíduos de dominar progressivamente os diferentes movimentos discursivos envolvidos na atividade argumentativa. Portanto, desde uma perspectiva de aquisição de competências, também seria válido analisar somente um dos elementos que constituem a argumentação ou de um subconjunto deles.

A seguir, definem-se os elementos da tríade. O *argumento* é constituído pelo conjunto ponto de vista e justificativa, sendo que um destes elementos pode permanecer implícito, especialmente em se tratando de argumentações no contexto cotidiano. No plano discursivo, o argumento corresponde ao posicionamento que o proponente quer estabelecer, assim como os fundamentos no qual apoia seu ponto de vista. No plano do funcionamento cognitivo, o argumento constitui o ponto de referência desde o qual se instaura o processo de revisão de perspectivas. Já no plano epistêmico, os conteúdos que conformam o argumento capturam a organização de conhecimento de um indivíduo em determinado momento (Leitão, 2007).

Por sua parte, o *contra-argumento* se define como qualquer movimento de oposição que coloque em dúvida o posicionamento previamente proposto. No plano discursivo recolhe, precisamente, a alteridade necessária para a ocorrência de uma argumentação. No plano do funcionamento psicológico, o contra-argumento desencadeia o movimento de volta sobre o argumento que conduz à revisão do conteúdo do argumento. No plano epistêmico, o contra-argumento assinala outras possíveis organizações do conhecimento a respeito das quais se examina o conhecimento do proponente e, eventualmente, se transforma (Leitão, 2007).

Finalmente se tem a *resposta*. No plano discursivo se define como a reação à oposição, podendo ser imediata ou remota. No plano psicológico, a resposta envolve a tomada de consciência de posicionamentos alternativos e do impacto que estes podem ter no posicionamento previamente adiantado pelo indivíduo. Já no plano epistêmico, a resposta constitui o elemento crucial para capturar a forma como a oposição impactou o conhecimento inicial do indivíduo (Leitão, 2007).

Cabe assinalar que a revisão do argumento inicial à luz de visões opostas ou alternativas pode conduzir tanto à reafirmação do posicionamento inicial quanto a sua transformação parcial ou total. Considera-se que qualquer um desses resultados envolve um

processo de construção de conhecimento. Especificamente, no caso da reafirmação do argumento inicial, afirma-se que ainda constitui um novo estado no processo de apropriação de um conhecimento, visto que a ideia foi objeto de revisão e resistiu à força dos contra-argumentos apresentados (Leitão, 2011a).

O Estudo das Competências Argumentativas

A literatura psicológica sobre argumentação reporta a existência de precursores das competências argumentativas em crianças desde os 2 e 3 anos de idade. Por exemplo, elas são capazes de produzir argumentos e refutar argumentos de outras pessoas (Leitão, 2011; Leitão & Ferreira, 2006). Não obstante, tal como assinalam vários autores (Kuhn, 1992; Rapanta, Garcia-Mila & Gilabert, 2013), existem aspectos destas competências que emergem como resultado de outros fatores que acompanham a idade, geralmente fatores fortemente associados com o nível de escolaridade dos indivíduos.

Por exemplo, Kuhn (1992) observou um desenvolvimento significativo no início da adolescência de competências argumentativas tais como considerar pontos de vista alternativos ou contra-argumentos mais elaborados, também observou uma relativa estabilização destas habilidades se comparadas com o início da idade adulta de pessoas escolarizadas. Considerando que, no geral, as práticas escolares não demandam o uso explícito da argumentação, a autora adianta a ideia de que experiências acadêmicas gerais que demandam a fundamentação das ideias e a consideração de perspectivas contrárias estariam na base do padrão de desenvolvimento observado.

Adicionalmente, Kuhn (1992) observou que o desenvolvimento das competências argumentativas não se distribuía igualmente entre as escolas, sendo que os alunos de escolas social e academicamente avantajadas apresentavam maiores desenvolvimentos. O que interessa destacar aqui é o fato de que determinadas características do contexto escolar podem promover o desenvolvimento das competências argumentativas; fato que, por sua vez, indica que ditas competências são suscetíveis de serem aprimoradas mediante instrução (Rapanta & cols., 2013).

Segundo Rapanta e cols. (2013), dois aspectos têm sido usados no campo de pesquisa da argumentação para estudar as competências argumentativas. Primeiramente, aspectos relacionados com a análise dos componentes da argumentação e, em segundo lugar, aspectos relativos ao estabelecimento de critérios que permitam avaliar e comparar o desempenho das pessoas engajadas em uma situação de argumentação.

A análise dos componentes da argumentação pode abordá-los como produto, privilegiando, então, a identificação de elementos tais como premissas e conclusões ou também pode abordá-lo como integrando um processo, privilegiando nesta ocasião sua natureza discursiva, isto é, analisando os enunciados que integram uma argumentação em termos das funções discursivas que desempenham -movimentos propositivos, opositivos e respostas (p.e. Kuhn, 1992 ou Leitão, 2000).

Esta pesquisa, fundamentada no referencial metodológico proposto por Leitão (2000, 2011a), privilegia o estudo das competências argumentativas em termos da análise dos movimentos argumentativos produzidos pelos participantes. Dita análise, não obstante, pressupõe a identificação dos elementos argumentativos - pontos de vista e as justificativas- que podem desempenhar ora um movimento propositivo, ora um movimento opositivo. A identificação dos argumentos (o par ponto de vista e justificativa) permitirá, por sua vez, realizar a avaliação das competências argumentativas dos participantes.

Ainda se afastando dos cânones da lógica formal, existiriam critérios que permitem estabelecer o que faz a um argumento ser um bom argumento. A qualidade dos argumentos refere à existência de uma relação válida entre aquilo que é afirmado e como isto é fundamentado (Blair, 2012; Rapanta, 2013). Nesta pesquisa, a avaliação da qualidade dos argumentos será realizada usando os critérios de qualidade dos argumentos desenvolvidos por Blair (2012) e Govier (2014): aceitabilidade, relevância e suficiência.

Segundo Rapanta e cols. (2013), a *aceitabilidade* indicaria as características de um argumento que indicam que deve ser aceito pelo interlocutor, nesse sentido tais características estariam estreitamente vinculadas ao contexto no qual os argumentos são apresentados. Para Govier (2014), várias condições do fundamento de um ponto de vista podem dar conta da sua aceitabilidade. Dentre essas condições temos: a) sabe-se *a priori* que a justificativa é verdadeira; b) a justificativa invocada é um assunto do conhecimento comum; c) a justificativa está apoiada em um testemunho apropriado (a afirmação não é implausível, as fontes não são desconfiáveis, a afirmação está restringida à experiência e a competência da pessoa que a enuncia); d) constitui um apelo à autoridade apropriado; e e) não se sabe que a justificativa seja inaceitável e pode servir provisoriamente como base para o argumento.

Por outra parte, a *relevância*, segundo Blair (2012), indica que o argumento ou as justificativas oferecidas para um ponto de vista guardam relação com o tema em questão e que proveem força probatória a favor ou contra uma conclusão. Finalmente, o critério de

suficiência permite avaliar se os fundamentos ou argumentos oferecem apoio suficiente para manter ou retirar um ponto de vista.

Como visto até agora, a literatura psicológica sobre argumentação coincide em assinalar que esta é uma forma de discurso privilegiada para a construção de conhecimento e que mesmo sendo possível encontrar precursores das competências argumentativas nas crianças, suas formas mais complexas somente chegam a se desenvolver através da prática e do ensino explícito. Contudo, apesar do reconhecimento do potencial da argumentação para a aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento, as práticas argumentativas em sala de aula são de escassa ocorrência (Andrierssen & Schwarz, 2007; Larraín & Freire, 2011; Leitão, 2011, Simon & cols., 2006, dentre outros). O que impele os pesquisadores da área ao empreendimento de pesquisas que vão desde tentar descrever como ocorre a argumentação em sala de aula, até propor estratégias de intervenção para o desenvolvimento de competências argumentativas.

Pesquisas sobre argumentação em sala de aula e o papel do professor

No campo de pesquisa psicológico da argumentação em sala de aula podem se identificar duas tendências: As pesquisas acerca de como o uso da argumentação favorece a aprendizagem de determinados conteúdos curriculares –argumentar para aprender- ou as pesquisas que visam o desenvolvimento de competências argumentativas -aprender a argumentar- (Schwarz, 2009; Leitão, 2011). É importante esclarecer que é difícil estabelecer uma localização precisa para uma pesquisa em uma orientação ou outra, visto que ninguém argumenta no vácuo e ainda em se tratando de uma pesquisa sobre aprendizagem da argumentação, espera-se aprendizagem dos conteúdos sobre os quais se está argumentando (Schwarz, 2009).

No geral, as pesquisas que tem como interesse a argumentação como instrumento didático para a apropriação de conhecimentos de determinados conteúdos curriculares tem como foco a aprendizagem dos alunos. Embora também algumas pesquisas foquem na aprendizagem de estratégias argumentativas por parte de professores com o objetivo de que estes aprimorem seu conhecimento sobre sua área de trabalho. Este é o caso da pesquisa de Crippen (2012), que visava avaliar a forma como os professores participantes usavam seu conhecimento para a produção de argumentos apoiados em evidência. Trabalhando com o tema da mudança climática, o autor delineou uma intervenção na que participaram 42 professores de ensino fundamental e que incluiu atividades tais como a construção de argumentos, mediante discussão de raciocínios do tipo afirmação-evidência, estratégias para

diagramar argumentos, atitudes aceitáveis para argumentar. Também contemplou a participação dos professores na realização de experimentos em laboratório e pesquisa de conteúdo na área.

A apropriação de conteúdos e a produção de argumentos foram avaliadas mediante um teste de múltipla escolha e os produtos de algumas das atividades do programa de formação: os argumentos diagramados, apresentação final do argumento a ser elaborado e defendido por cada grupo. Os professores reportaram ganhos nos seus conhecimentos sobre ciência, achado que encontra apoio nos desempenhos no teste de conhecimento. Os autores assinalam que a magnitude da mudança não foi muito ampla e que muitos dos conteúdos trazidos à tona na produção de argumentos provinham de evidências únicas tomadas da internet e sem a citação às respectivas fontes, ou sem fazer referência aos conteúdos trabalhados no programa ou às evidências originadas nos experimentos realizados.

Outro grupo de pesquisas seriam aquelas focadas no desenvolvimento das competências argumentativas dos alunos. Muitas pesquisas têm o duplo objetivo de aprimorar tanto o conhecimento dos alunos quanto suas competências argumentativas. O papel do professor nestas pesquisas varia desde a aplicação de estratégias previamente delineadas pelos pesquisadores até sua participação ativa em programas de desenvolvimento de competências argumentativas especialmente delineadas para os professores.

No estudo de Mercer, Dawes, Wegerif e Sam (2004), o foco esteve na interação discursiva entre alunos, mas os autores partiram da pressuposição de que o docente é peça chave para modelar, criar e orientar as atividades conjuntas. Por esta razão a intervenção realizada contemplou o treino no programa dos professores para se apropriar em uma sequência de 12 planos de aula que tinham como objetivo que crianças de ensino fundamental desenvolvessem as habilidades de discussão e o raciocínio conjunto envolvidos na fala exploratória. Esta é uma atividade discursiva que promove a participação de todos os alunos e a criação de uma dinâmica na qual todas as opiniões são consideradas e respeitadas. Caracteriza-se porque toda a informação relevante circula entre os participantes e é requerido deles justificarem seus pontos de vista de forma clara, assim como fazerem explícitos desafios e alternativas que serão negociadas a fim de atingir um acordo diante de uma situação de tomada de decisões.

O programa de treino se realizou a partir tanto de exemplos videografados de atividades de pesquisas anteriores, quanto de visitas de acompanhamento em sala de aula no percurso da intervenção que podiam incluir atividades de demonstração dos planos de aula e de técnicas de ensino. Os autores concluíram que o projeto ajuda a criar condições nas

quais as atividades de orientação do professor tornam-se mais explícitas favorecendo os objetivos de ensino/aprendizagem.

Outra forma na qual o professor está vinculado às pesquisas sobre construção de conhecimento mediante a argumentação e/ou desenvolvimento das competências argumentativas dos alunos é recebendo formação em estratégias didáticas que promovem a argumentação em sala de aula, isto com a finalidade de pôr tais estratégias em prática e assim impactar a aprendizagem e as competências argumentativas dos alunos. Por exemplo, Chowning, Griswold, Kovarik e Collins (2012) examinaram os efeitos de um programa de desenvolvimento docente na habilidade de alunos de ensino médio para produzir justificativas fortes para fundamentar posicionamentos. Igual que na pesquisa de Crippen (2012), este estudo trabalhou com um tema sociocientífico: a bioética. Neste caso foi delineado um programa de desenvolvimento profissional que incluía atividades tais como a apropriação de estratégias pedagógicas para o manejo de discussões efetivas em sala de aula, tópicos sobre a natureza da ciência, bioética e a metodologia de análise de casos.

Os professores elaboraram planejamentos das aulas e construíram materiais, estas atividades foram socializadas com os colegas, também participaram das atividades de comunidades científicas que trabalham com assuntos de bioética. Observou-se que os professores foram capazes de fornecer aos alunos oportunidades para avaliar amostras de justificativas, também de forma explícita introduziram um conjunto de elementos que os alunos poderiam incluir nas suas justificativas.

Outras pesquisas têm como foco direto o trabalho com professores na procura do desenvolvimento das suas competências argumentativas e suas competências de trabalho com argumentação em sala de aula. Como parte de um projeto para o desenvolvimento das competências argumentativas de alunos de ensino fundamental, Simon e cols. (2006) realizaram um programa de desenvolvimento profissional para professores com o objetivo de que eles desenvolvessem suas competências argumentativas e aprimorassem sua prática de ensino. O programa teve uma duração de um ano e contou com a participação de 12 professores. Foram realizadas seis oficinas nas quais os professores foram acompanhados enquanto desenvolviam estratégias e materiais para apoiar o ensino da argumentação no domínio da ciência. Nestas oficinas os professores compartilhavam suas experiências, aprimoravam recursos e exploravam algumas ideias fundamentais, tais como: o que constitui um bom argumento em ciências, como se avalia sua qualidade, quais são os melhores materiais para iniciar uma argumentação na aula de ciências e como podem se apoiar os processos de argumentação em sala de aula.

Posteriormente, três aulas de cada professor foram registradas para examinar como os participantes progrediram no uso da argumentação como estratégia pedagógica, assim como para avaliar o impacto das eventuais novas práticas pedagógicas no desenvolvimento da qualidade dos argumentos dos alunos (alunos de ensino fundamental). Os autores identificaram desenvolvimento nas habilidades argumentativas dos professores no percurso do ano, assim como no tipo de contribuições orais em sala de aula. Os professores que se caracterizaram por elaborar argumentos de maior qualidade também encorajaram processos mais complexos, tais como avaliar argumentos e refletir sobre o processo de argumentação.

Finalmente, Vieira (2004) realizou um programa de formação de professores em pensamento crítico; embora trata-se de um construto diferenciado da argumentação, resulta relevante para esta reflexão na medida em que a argumentação pode ser considerada uma habilidade que compõe o pensamento crítico (Saiz & Rivas, 2008). A pesquisadora realizou dois programas: um centrado no desenvolvimento do pensamento crítico dos professores e, o segundo, promovia a aquisição de conhecimentos sobre o construto e a apropriação de uma metodologia para a construção de atividades de aprendizagem e materiais curriculares promotores do pensamento crítico. A autora reporta ganhos nos dois grupos em termos da inclusão de práticas fomentadoras do pensamento crítico, embora mais significativas no caso dos professores que realizaram o programa que incluía formação teórica e didática sobre o pensamento crítico. No caso dos materiais de apoio para sala de aula, estes professores construíram materiais orientados para um conjunto mais amplo de atividades (argumentar, fazer e avaliar induções, fazer e avaliar juízos de valor, observar e avaliar a credibilidades de uma fonte), enquanto os materiais elaborados pelos professores do primeiro grupo atingiram a habilidade de fazer e avaliar induções. Examinando o impacto nos alunos das turmas dos professores do segundo programa, encontraram-se melhores desempenhos nas habilidades de elaborar e avaliar induções, observar e avaliar a credibilidade de uma fonte e identificar pressuposições. Já no caso dos alunos do grupo de professores que participaram do programa para desenvolver seu próprio pensamento crítico, estes melhoraram nas atividades de elaborar e avaliar induções.

Estas pesquisas dão conta de um crescente interesse no papel do professor, objetivando não só aprimorar o conhecimento dos conteúdos da área de ensino do professor, mas, também, desenvolver suas próprias competências argumentativas. Nos estudos em sala de aula se avança desde pesquisas nas quais a relação do professor com o delineamento das situações de fomento das competências argumentativas é uma relação instrumental: o professor recebe um treinamento para aplicar a sequência de ensino (Mercer & cols., 2005),

ou o professor participa na sua condição de formando (Crippen, 2012), aqui, como em boa parte das pesquisas na área, a argumentação se usa como estratégia pedagógica para consolidar e aprimorar o conhecimento do seu domínio de ensino. Finalmente encontramos estudos que se propõem tanto desenvolver as competências argumentativas dos professores quanto sua competência para criar situações de ensino baseadas na argumentação (Chowning e cols., 2012; Simon & cols., 2006; Vieira, 2004).

Na procura de uma inclusão duradoura de práticas argumentativas na sala de aula, o conhecimento consolidado pelo campo de pesquisa da argumentação contém um importante potencial para informar a criação de estratégias de ensino e as reflexões sobre as competências que pode desenvolver um professor para ensinar a seus alunos a argumentar. Contudo, é importante esclarecer que não se trata de extrapolar procedimentos já prontos e implementá-los em cenários de formação. Trata-se de elaborar orientações gerais que sirvam de marco para as ações pedagógicas do professor em sala de aula.

Talvez a contribuição mais importante do grupo de pesquisas revisado é o fato destas aportarem evidência a favor da ideia de que o desenvolvimento das competências argumentativas do professor tem um impacto positivo no tipo de práticas e no desenvolvimento das competências argumentativas dos alunos (Chowning & cols., 2012; Simon & cols., 2006; Vieira, 2004). Vários autores (Kuhn, 1992; Larraín e Freire, 2011; Leitão, 2011) sugerem que é possível promover o desenvolvimento de competências argumentativas através da participação intensiva, sistemática e estruturada em práticas de argumentação (Leitão, 2011b). Coincidindo com esta orientação geral, nas pesquisas de Vieira (2004) e Simon e cols. (2006), os professores realizaram, analisaram e discutiram entre eles as propostas de trabalho formuladas por eles mesmos para trabalhar a argumentação em sala de aula como estratégia propícia para desenvolver suas competências argumentativas.

Poderíamos afirmar que o desenvolvimento das competências argumentativas, que aqui consideramos nuclear para ensinar a argumentar, ainda poderia se enriquecer com a familiarização com técnicas de ensino da argumentação e reflexões teóricas relacionadas com a natureza da atividade argumentativa. Por exemplo, os professores que tiveram essa formação complementar no estudo de Vieira (2004) impactaram melhor a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, já no estudo de Simon e cols. (2006) todos os professores trabalharam em um programa de formação que incluía tais aspectos.

Reflexões teóricas tais como as promovidas por Simon e cols. (2006) sobre concepções do processo de ensino/aprendizagem e sobre as formas como a argumentação se

relaciona com esses processos em termos tanto de ganhos em aprendizagem como de requerimentos pedagógicos para seu trabalho em sala de aula estariam dirigidas a construir um marco de referência no qual seja possível fazer sentido sobre a utilidade da argumentação como estratégia para a construção de conhecimento e o desenvolvimento do pensamento reflexivo. Finalmente, a familiarização dos professores com tarefas concretas de ensino deve procurar que, ainda tendo como referente a literatura especializada, estas tarefas se fundamentem também nas próprias experiências dos professores com os alunos (Simon & cols., 2006).

Podemos concluir que um programa de formação de professores que vise a inclusão de práticas argumentativas em sala de aula antes de procurar de consolidar uma série de técnicas padronizadas e de aplicação automática, deve primar pela autonomia do professor, pois a atividade de ensino caracteriza-se por ser realizada em contextos pouco estruturados e situações dinâmicas que exigem do profissional do ensino se apoiar em estratégias gerais de ensino e avaliação e monitorar, avaliar e reencaminhar o curso das suas ações sempre considerando o desenrolar de tais situações e (Perrenoud, 2001; Tardif, 2002). Acreditamos que no que atinge ao delineamento de atividades para o ensino através da argumentação, a autonomia do professor passa em boa medida pelo desenvolvimento das suas competências argumentativas.

Tal como assinalado na introdução, conforme afirma Texeira (2007), uma das dificuldades que existiria para o professor trabalhar com argumentação em sala de aula seria uma lacuna na sua formação sobre que é a argumentação ou sobre estratégias específicas para promover este tipo de diálogo em sala de aula. Adicionalmente, adiantamos aqui a ideia de que o trabalho produtivo do professor com a argumentação na sala de aula passa também pelo desenvolvimento das suas próprias competências argumentativas.

Considerando estes dois elementos, a proposta de formação delineada e executada que relatamos e analisamos nesta pesquisa teve como eixo central o Modelo de Debate Crítico (Fuentes, 2011). A formação foi articulada de forma a possibilitar que os professores se apropriassem do MDC como uma estratégia pedagógica para levar a argumentação a suas salas de aula e que as atividades delineadas para tal propósito também constituíram cenários para o desenvolvimento das competências argumentativas dos professores. A seguir apresentamos as características gerais do MDC; na seção de considerações metodológicas apresentaremos as formas específicas como o Modelo foi adaptado para a implementação da proposta de formação.

Modelo de Debate Crítico

Como foi discutido na introdução, existe um consenso sobre a ideia de que os indivíduos ao se engajarem em diálogos argumentativos favorecem o desenvolvimento de competências de reflexão crítica, assim como a construção de conhecimento. Daqui se deriva um questionamento pela forma como a argumentação poder-se-ia inserir em ambientes educativos a fim de favorecer tanto o desenvolvimento de competências argumentativas quanto a aprendizagem de conteúdo específicos. Uma possibilidade é o uso do debate, em formatos regrados e estruturados.

No geral, um debate pode se caracterizar como uma atividade discursiva de natureza argumentativa na qual seus participantes questionam e defendem pontos de vista contrários sobre um mesmo tópico (Fuentes, 2011; Leitão, 2012). Em formatos regrados e estruturados, os debates têm sido usados com finalidades educacionais tais como o desenvolvimento de competências de expressão oral, desenvolvimento do pensamento crítico e aprendizagem de conteúdos curriculares (Leitão, 2012).

Os debates usados em cenários educacionais variam enquanto a seu formato e propósito. Pode se afirmar que o formato mais conhecido é o debate competitivo. Esta modalidade de debate caracteriza-se como uma competição aberta de pontos de vista na qual os participantes têm como objetivo ganhar apresentando o posicionamento defendido de forma a prevalecer sobre o posicionamento dos oponentes (Leitão, 2012). Esta modalidade de debate foi amplamente usada no ensino superior nos Estados Unidos desde meados do século XIX como mecanismo de treinamento de futuros profissionais em áreas tais como o direito ou serviço público (van Eemeren & cols., 2014).

Quando usado no contexto escolar, essa modalidade de debate tem sido qualificada como problemática por razões tais como privilegiar a contraposição entre indivíduos e não entre posicionamentos; a inflexibilidade que acarreta sobre os pontos de vista defendidos fechando a possibilidade de revisão dos mesmos; a falta de uma atitude cooperativa na resolução do conflito de opinião e na construção de conhecimento (Eyzaguirre, 2003, citado em Fuentes, 2011). Em uma tentativa de corrigir tais problemáticas, Fuentes (2011) propõe um modelo alternativo de debate, o Modelo de Debate Crítico, MDC. Poder-se-ia afirmar que a diferença fundamental entre o MDC e o formato competitivo do debate está na tentativa do primeiro de destacar, por sobre sua dimensão competitiva, os elementos presentes no debate que o aproximam mais a formas de diálogo consideradas de maior razoabilidade (Fuentes, 2009). Tais elementos incluiriam a existência de uma meta

colaborativa de resolução da controvérsia e um conjunto mínimo de regras regulando a interação dos participantes.

De forma a cumprir com o compromisso do Debate de resolver as controvérsias, o delineamento do MDC inclui a modificação da sua situação inicial, do objetivo e dos meios que permitem atingi-lo. De sorte que, no MDC, a situação inicial deixa de ser uma competição aberta de pontos de vista para se caracterizar como a existência de opiniões divergentes sobre um tema comum; assim também, a meta passa à ser obter o triunfo de um posicionamento, para resolver de forma crítica o conflito de opinião. Entendendo por crítica, a exposição dos pontos de vista divergentes; a apresentação de argumentos razoáveis a favor de cada um dos pontos de vista; a avaliação e crítica dos argumentos do oponente; e, finalmente, a tentativa de persuadir o oponente com base nos méritos dos argumentos apresentados (Fuentes, 2011; Leitão 2012).

Originalmente formulado por Fuentes no Chile, o MDC se usa na forma de um Torneio constituído por um conjunto de debates que se realizam entre equipes de alunos que defendem opiniões divergentes a respeito de um tópico comum, geralmente uma problemática de relevância social (p.e. Deve-se promover o desenvolvimento do agronegócio na região da Amazônia? Devem as instituições educacionais permitir o ingresso e permanência de alunas grávidas?). Em cada debate se procura que existam condições de simetria entre os participantes que garantam o desenvolvimento de uma discussão racional que apele ao uso de formas argumentativas avaliáveis em termos de critérios de qualidade de um argumento (Fuentes, 2009).

Um Debate Crítico está organizado como um intercâmbio dialógico entre três equipes: investigativa, positiva e negativa, encarregadas, respectivamente, de trazer a informação disponível sobre o tópico, defender uma tese positiva ou uma tese negativa a respeito do tópico do debate. Apoiado no modelo pragma-dialético de uma discussão crítica (van Eemeren, Grootendorst & Henkemans, 1996), Fuentes estabelece quatro etapas ao longo das quais o dito intercâmbio dialógico deve ocorrer: 1- *Apresentação do relatório de pesquisa*, na qual se apresenta uma panorâmica da informação disponível sobre o tema do Debate; 2- *Debate restringido*, aqui cada equipe tem a obrigação de respeitar um posicionamento previamente estabelecido e apresentar os argumentos afirmativos e os contra-argumentos, conforme o posicionamento atribuído; 3- *Debate aberto*, depois de terem escutado as diferentes informações e teses, as equipes voltam a deliberar na mesma estrutura de apresentação de argumentos e contra-argumentos salvo que neste caso a equipe que toma o primeiro turno decide a tese que quer defender; e 4- *Fechamento*, nesta etapa procura-se

uma possível solução à diferença de opinião produto da análise crítica do desenrolar do Debate. Adicionalmente, conta-se com uma equipe de juízes que avaliam a qualidade da argumentação das equipes (Fuentes, 2011; Peñaloza & Torres, 2015).

Este modelo foi adaptado por Leitão (2011b) ao contexto de uma sala de aula de ensino superior pensado como uma proposta pedagógica que permitisse articular o ensino de conteúdos curriculares com a instrução de temas sobre argumentação requeridos para a participar no Debate Crítico. Dita adaptação vem sendo implementada desde 2011 em um curso de graduação em psicologia, mais especificamente em uma Disciplina Introdutória à Psicologia, DIP. Tal como usado nesse contexto, conservam-se as características definidoras do MDC: 1) a situação inicial, isto é: a existência de uma divergência de opinião sobre um tema comum; 2) a meta ou situação final, a saber: resolver de forma colaborativa o conflito de opinião; e 3) os meios para atingir dita meta: a apresentação de argumentos razoáveis a favor de cada um dos pontos de vista, avaliação e crítica dos argumentos do oponente e tentativa de persuadir o oponente com base nos méritos dos argumentos apresentados (Fuentes, 2011; Leitão 2012).

Há variações enquanto à forma de implementação do MDC. Para a DIP adota-se uma organização de ciclos temáticos compostos por uma sequência de fases e ações pedagógicas. Na *fase 1*, a docente realiza uma apresentação do tema geral no qual inscreve-se o tópico do Debate incluindo a explicação dos principais conceitos e discussões existentes na literatura. Alguns conteúdos sobre argumentação podem ser apresentados também durante fase mencionada. Na *fase 2* realiza-se uma retomada do tema e apresenta-se o tópico de debate. Os alunos são assessorados por um conjunto de monitores para preparar sua participação, este assessoramento inclui o trabalho temático sobre o tópico de debate, articulado com explicações e exercícios sobre temas da argumentação. A *fase 3* envolve a realização do debate e uma avaliação dele. Finalmente, na *fase 4*, a professora retoma a discussão realizada no debate e o tema geral de forma a fechar o ciclo (Leitão, 2012).

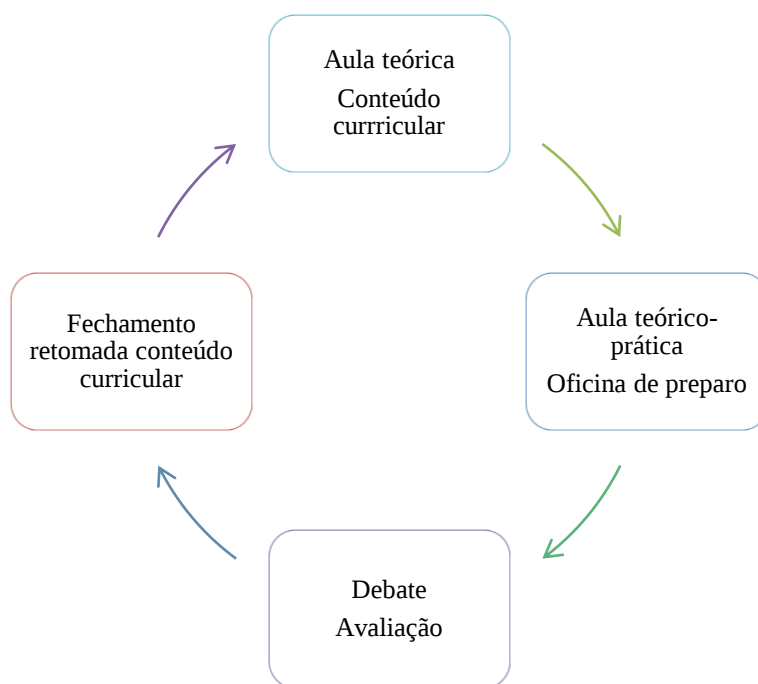


Figura 1. Organização de um ciclo temático na DIP³

Os temas curriculares correspondem aos de uma disciplina introdutória da psicologia, enquanto os temas sobre argumentação incluem: a estrutura do MDC; a diferença entre opinião e opinião fundamentada; estrutura mínima de um argumento; uso de conectores argumentativos; tipos de informação que podem integrar um argumento e critérios de avaliação dos argumentos (Leitão, 2012).

Dito intercâmbio ocorre ao longo de três etapas: 1- Debate restringido, onde se apresenta o informe do tópico, os argumentos afirmativos e os contra-argumentos; 2- Debate aberto, depois de terem escutado as diferentes informações e teses, as equipes voltam a deliberar na mesma estrutura de apresentação de argumentos e contra-argumentos salvo que neste caso a equipe que tome o primeiro turno decide a tese que quer defender; e 3- Fechamento, nesta etapa procura-se uma possível solução à diferença de opinião.

Outra variação importante relaciona-se com a avaliação do Debate, que na disciplina é realizada por uma equipe integrada por colegas da mesma turma, que simultaneamente desempenham a função de bancada investigativa. Enquanto no caso do Torneio no Chile, os avaliadores são pessoas externas às equipes das escolas participantes.

³ Adaptado de Ruiz & Ramírez (2011).

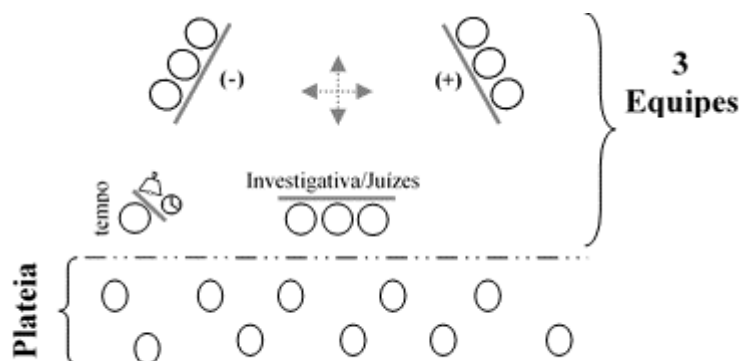


Figura 2. Modelo de Debate Crítico como adaptado para a DIP.⁴

Uma segunda modificação foi realizada, e aperfeiçoada em sucessivas aplicações, pela equipe de trabalho do NupArg para ser ministrada na forma de minicurso para professores (N. Ramírez; L. Ruiz; A. Vasconcelos; D. Souza; L. Canto & N. Barros. *II Seminário Internacional 'Argumentação na Escola'*, 2011; Ruiz, Canto, Leitão, Barros, Macêdo, Ramírez, Souza & Vasconcelos, 2012; N. Barros; L. Canto; G; Macêdo; L. Ruiz & D. Souza. *III Seminário Internacional 'Argumentação na Escola'*, 2013). Esta adaptação orientada para a formação de professores constitui a base para a proposta de formação delineada nesta pesquisa e que será apresentada em maior detalhe nas considerações metodológicas.

⁴ Adaptado de Ramírez (2012).

Formulação do problema

Em diferentes cenários educacionais e diferentes agentes da educação reconhecem na argumentação uma prática discursiva que contribui na construção de conhecimento e o desenvolvimento do pensamento reflexivo. Adicionalmente, os resultados das pesquisas psicológicas e educacionais sobre a argumentação sugerem que os alunos requerem experiência e prática para desenvolver as competências exigidas para conseguir se engajar em discursos argumentativos produtivos. Finalmente, surge o reconhecimento do professor como figura central para o delineamento de atividades que forneçam guia e assistência adequada para que os alunos aprendam a argumentar, assim como identifica-se a necessidade do professor se formar a fim de delinear e implementar o discurso argumentativo na sala de aula.

Considera-se aqui que uma proposta de formação para professores que objetive a inserção de práticas argumentativas na sala de aula demanda o investimento em dois âmbitos: aquele do desenvolvimento das suas próprias competências argumentativas e o âmbito da apropriação de estratégias pedagógicas que tenham como eixo práticas argumentativas.

Por conseguinte, esta pesquisa teve como propósito avaliar o impacto da participação de um grupo de professores de ensino médio em uma proposta de formação sobre o uso do MDC sobre o desenvolvimento das competências argumentativas desses professores e sobre a construção de conhecimento de dita estratégia pedagógica.

Esta pesquisa teve como objetivos específicos, no âmbito aplicado, criar e realizar uma proposta de formação continuada que contemplasse sessões de formação socializadas na discussão em torno da importância de ensinar e aprender a argumentar na escola e no planejamento de estratégias de implementação do MDC para o ensino de conteúdos curriculares.

No âmbito da construção de conhecimento psicológico, procurou-se: 1- identificar e caracterizar as competências argumentativas dos professores participantes; e 2- estudar a construção de conhecimento dos professores sobre o uso MDC na sala de aula que teve lugar a partir da sua participação em episódios argumentativos.

Considerações Metodológicas

A seguir se descreve o percurso metodológico seguido nesta pesquisa. Este capítulo está dividido em quatro partes principais: 1- o enquadramento metodológico que inclui as considerações metodológicas mais gerais que orientam o conjunto das ações da pesquisa; 2- a caracterização da instituição e os professores; 3- os procedimentos realizados para a construção de dados; e 4- os procedimentos de análise de dados que incluem tanto as ações realizadas para organizar os dados quanto os âmbitos de análise considerados.

Enquadramento Metodológico

Um primeiro elemento a destacar em termos metodológicos refere aos dois âmbitos diferenciados de trabalho que se seguiram na pesquisa e que estão diretamente relacionados com os seus objetivos: primeiramente temos a formulação e realização da proposta de formação para os professores; e, em segundo lugar, temos o estudo do impacto da proposta de formação em termos tanto das competências argumentativas dos professores quanto da construção de conhecimento sobre o Modelo de Debate Crítico, MDC. Estes planos de trabalho condizem com a caracterização de uma pesquisa de intervenção que se define precisamente por dois aspectos principais: 1- a ação do pesquisador sobre os fenômenos estudados de modo a gerar alguma transformação no fenômeno e 2- a ação do pesquisador para a construção de conhecimento na intenção de gerar explicações sobre as transformações ocorridas (Spinillo & Lautert, 2008).

Neste sentido, este projeto se caracterizaria como uma pesquisa de intervenção, pois tem como um dos seus objetivos favorecer o desenvolvimento de competências argumentativas dos professores participantes assim como de suas estratégias de trabalho com argumentação, mediante a sua participação em uma proposta de formação delineada para promover a inserção de práticas argumentativas em sala de aula. Enquanto no âmbito da construção de conhecimento psicológico, se propõe examinar *como* e *em que medida* dita proposta impactaria nas competências argumentativas dos professores e no seu processo de construção de conhecimento sobre o MDC, estratégia de ensino promovida na proposta de formação.

Segundo Spinillo e Lautert (2008), ao promover a mudança através de intervenções em situações específicas, este tipo de pesquisas resulta idôneo para o estudo dos processos de desenvolvimento, pois podem chegar a fornecer informações de natureza tanto descritiva quanto explicativa sobre o mesmo. Para dar conta das mudanças geradas a partir das intervenções, estas pesquisas podem assumir diferentes estratégias segundo os seus objetivos e referenciais metodológicos. Por exemplo, em um arranjo de índole experimental, estas

pesquisas geralmente observam uma organização de grupo controle e experimental, assim como a construção de medidas pré-teste e pós-teste (Spinillo, 1999).

No caso desta pesquisa subscrevemos uma perspectiva qualitativa que privilegia o estudo dos processos de mudança enquanto estes acontecem no contexto de prática e que centra seu interesse nos discursos dos participantes durante a realização das atividades, assim como os comentários ou interpretações que eles possam elaborar a respeito delas (Clot, 2006; Gunter, 2006; Lincoln & Guba, 2000).

As pesquisas qualitativas se valem de estratégias holísticas que permitam compreender a constituição dos fenômenos tentando preservar as características significativas dos acontecimentos da vida cotidiana. O estudo de caso é uma das estratégias privilegiadas no marco das pesquisas qualitativas, trata-se de estratégia naturalista que privilegia a singularidade e ainda permite generalizações a partir da observação exaustiva de casos no nível micro e da procura de transformações ao longo do tempo no nível macroanalítico (Gunter, 2006; Villachan, 2008).

O Contexto e os Participantes

A pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Estadual de Pernambuco localizada na cidade de Jaboatão dos Guararapes (Regional Prazeres), Região Metropolitana de Recife. Esta escola trabalha primordialmente com os últimos anos de Ensino Fundamental (7º ao 9º Ano); Ensino Médio; Educação para Jovens e Adultos, EJA, assim como o Programa Travessia Fundamental e Médio (QEdu⁵, 2013). O maior número de matrículas encontra-se nos anos finais do ensino fundamental com 444 matrículas, seguido de 299 matrículas na modalidade EJA (299) e 121 matrículas no ensino médio. A escola atende alunos de nível socioeconômico médio-baixo (QEdu, 2013).

Teve-se como critério de seleção uma escola que não tivesse condições diferenciadas de funcionamento tais como melhor infraestrutura, melhores salários dos docentes, dentre outras, por considerarmos que o resultado do trabalho conjunto com professores de uma escola desse porte limitaria a generalização de uma dinâmica bem-sucedida para escolas com condições menos eficientes de funcionamento.

Igualmente tínhamos considerado como critério de escolha dos professores que ministrassem aulas nos últimos anos do ensino fundamental (entre o sexto e o nono ano) porque considerávamos este um nível idôneo à luz da inexistência de uma demanda ou

⁵ O QEdu é um portal na internet que divulga informações sobre a qualidade do aprendizado nas escolas do Brasil (www.quedu.org.br).

pressão adicional por conta de provas tais como o ENEM ou o vestibular, das quais se esperaria que restringissem a margem de liberdade dos professores para tentar novas formas de ensino.

Contudo, no processo de contatar uma escola, o critério de participação foi ampliado incluindo também professores de ensino médio, visto que a escola onde finalmente foi realizada a pesquisa trabalhava com os dois níveis. De fato, o grupo de professores participantes ministrava suas aulas no nível de ensino médio, inclusive um deles escolheu implementar o MDC com uma turma do último ano, sem que isto acarretasse alguma restrição em termos de tempo ou liberdade dos professores para se engajar no projeto, contrário ao que tinha sido previsto.

A inserção na escola foi realizada por intermédio de Gabriel⁶, um professor da instituição a quem as pesquisadoras conheceram pela sua participação como ouvinte em algumas atividades do NupArg (II Seminário Internacional de Argumentação na Escola -2011- e algumas reuniões do grupo de pesquisa). Gabriel facilitou o contato com o Gestor da escola assim como o encontro com outros professores da instituição possivelmente interessados em participar na formação. Cabe destacar a importância que teve o respaldo do professor Gabriel tanto para entrar na escola quanto para convocar aos participantes finais da proposta de formação.

Posterior à autorização do Gestor da escola, foi realizada uma apresentação da proposta de pesquisa para o conjunto de professores da escola durante as atividades de planejamento do segundo semestre acadêmico do ano 2013. A apresentação incluiu uma apresentação da pesquisadora em campo como aluna de doutorado pertencente a um grupo de pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco que trabalhava sobre argumentação e construção de conhecimento. Foi explicado que a pesquisa consistia em realizar uma proposta de formação de professores para trabalharem com argumentação em sala de aula e que dita pesquisa constituía a tese da referida pesquisadora.

Indicou-se o interesse do grupo de pesquisa em delinear práticas para trabalhar com argumentação na sala de aula, fundamentado no potencial da argumentação para favorecer a aprendizagem de conteúdos curriculares de diferentes áreas, assim como do desenvolvimento de competências de pensamento tais como a reflexão crítica. Uma ênfase foi dada ao uso da argumentação em diversas disciplinas (humanidades, física, matemática) mediante exemplos de pesquisas e assinalou-se a importância que tinha que o professor

⁶ Neste texto, os professores participantes da pesquisa serão identificados com pseudônimos a fim de preservar a condição de anonimato.

conhecesse estratégias específicas para que pudesse trabalhar com argumentação nas suas aulas.

A seguir, explicaram-se detalhes da formação tais como a participação em sessões de formação, acompanhamento e filmagem em sala das aulas delineadas para o uso da argumentação, assim como da realização de entrevistas individuais e em conjunto para discutir as atividades realizadas com base em recortes de registros fílmicos das aulas.

Finalmente, foi realizado um convite para os professores que tivessem interesse em participar; este procedimento encontra fundamento nos relatos de outras pesquisas (Simon & cols., 2006; Vieira, 2004) segundo as quais o interesse do professor é condição necessária para o engajamento no programa; especialmente quando a formação não faz parte de iniciativas institucionais, seja no nível mais local da gestão da escola ou no nível mais geral de políticas promovidas pelas autoridades educacionais (secretárias de educação).

A este convite responderam quatro professores da área das ciências humanas, sendo que no início do trabalho com o grupo, um dos professores desistiu alegando razões de disponibilidade de tempo. A equipe de trabalho foi conformada, então, por uma professora de geografia e dois professores, um de sociologia, outro de filosofia.

Gabriel é formado em pedagogia e conta com uma especialização em novas tecnologias da linguagem. Trabalhava nos expedientes da tarde e da noite (ensino regular e educação para jovens e adultos, EJA). Conta com experiência no ensino superior. Gabriel decidiu trabalhar com uma turma de primeiro semestre de ensino médio da modalidade EJA. Bastante ativo na procura de formação adicional e na consulta de literatura sobre argumentação. Participou no minicurso sobre o Modelo de Debate Crítico ministrado no marco do II Seminário Internacional de Argumentação na Escola, assim como ouvinte em algumas reuniões do NupArg. Não reportou ter implementado o MDC em sala de aula, mas usar de forma rotineira a argumentação em forma de perguntas e contra-perguntas com o intuito de que os alunos desenvolvessem competências comunicativas.

Rafaella é formada em geografia, nesse momento trabalhava nos três expedientes na mesma escola, isto é, trabalhava tanto no ensino regular como em educação para jovens e adultos, EJA. Em diferentes ocasiões manifestou seu gosto por trabalhar na sala de aula. Durante o tempo que a pesquisadora em campo esteve na escola foi possível observar sua disponibilidade para participar em atividades de formação adicionais (uma convocada pela Gerência Regional e outra realizada na escola por um pesquisador na área de astronomia).

Junto com Gabriel participou no ano de 2011 no II Seminário Internacional de Argumentação na Escola e relatou que tentou usar a argumentação em sala de aula sem

conseguir grandes resultados. Segundo seu relato, organizava os alunos em uma roda e ficava perguntado sua opinião sobre os temas, sem conseguir que eles respondessem. Daí que quisesse participar na formação para saber como usar melhor a argumentação com nas suas aulas. A professora Rafaella escolheu trabalhar o MDC com uma turma de segundo ano do ensino médio. A turma estava composta por um número aproximado de 25 alunos, sua presença em sala oscilava muito entre uma aula e outra.

Victor é licenciado em história e mestre em ciências da religião. Nesse ano ministrava aulas de filosofia e trabalhava nos expedientes da manhã e da tarde (ensino regular). Conta com experiência no ensino superior. Manifestou trabalhar com argumentação na sala de aula, procurando discutir com os alunos temas e polêmicas atuais, tais como protestos, situação política, direitos sociais. Victor decidiu trabalhar com uma turma do terceiro ano de ensino médio. Igual do que a turma da professora Rafaella, a turma do terceiro ano contava com um número aproximado de 25 alunos cuja presença em sala também era variável. Era evidente sua familiaridade e sensibilidade com o trabalho de pesquisa, justificou seu interesse em participar da formação para colaborar na tese da aluna de doutorado.

Tabela 1

Professores participantes, disciplinas, turmas com as quais se realizou o MDC, horas aula e tema do MDC.

Professor	Disciplina	Turma	Número de aulas^a/semana	Tema do MDC
Rafaella	Geografia	2º ano	1	Industrialização e qualidade de vida
Victor	Filosofia	3º ano	1	Liberdade de expressão e movimentos sociais
Gabriel	Filosofia	EJA 1º semestre	2	Desenvolvimento tecnológico e qualidade de vida

Nota. ^a Cada aula tem uma duração de 50 minutos.

Uma vez constituída a equipe de trabalho, foram tramitadas as devidas autorizações da Gerência Regional de Educação Metropolitana Sul e do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Pernambuco. Enquanto estas autorizações eram obtidas, com anuência dos professores, a pesquisadora em campo observou algumas aulas das turmas que os professores elegeram para trabalhar, isto com a finalidade dos alunos se familiarizarem com a presença da pesquisadora na sala e ela se familiarizar com as dinâmicas dos professores com suas turmas.

A pesquisadora em campo se apresentou como uma aluna de pós-graduação da Universidade Federal de Pernambuco que estava realizando uma pesquisa junto com os professores deles. Anunciou que acompanharia algumas das aulas e que no momento da pesquisa iniciar ingressaria na sala com equipamentos de vídeo para registrar o trabalho dos professores.

Durante este lapso, também foi possível combinar com os professores um horário para realizar as sessões de formação. Devido à carga de horas de trabalho durante os respectivos expedientes, foi decidido realizar uma reunião semanal no intervalo entre o expediente da tarde e o expediente da noite, das 17h30min até as 19h00min. A figura 3, abaixo, sumaria as várias etapas realizadas durante a proposta de formação na escola-alvo:

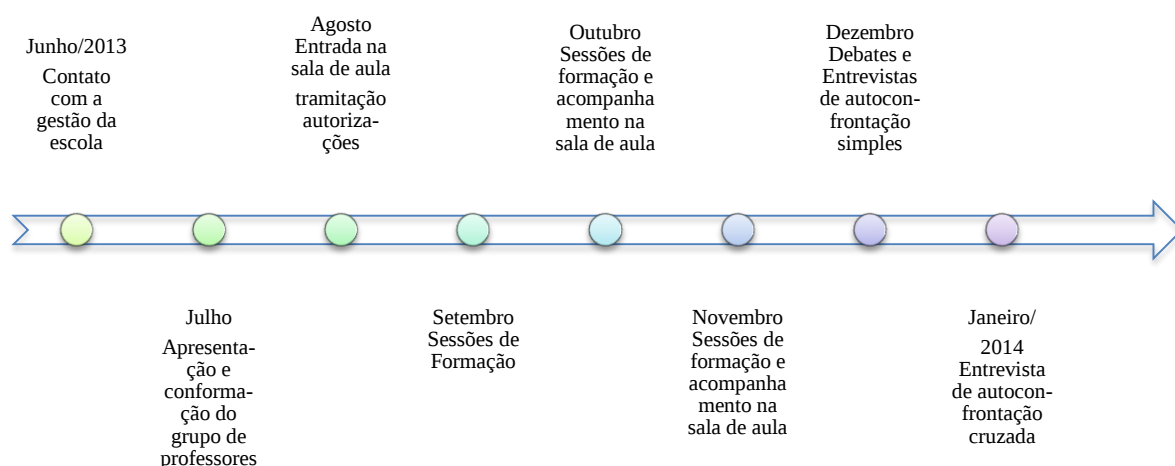


Figura 3. Decorrer da intervenção na escola

Procedimentos de Construção de Dados

Para esta pesquisa adotou-se uma abordagem direta (Spinillo & Lautert, 2006) das competências que se objetivava desenvolver. Os professores participaram em diferentes atividades que envolviam a instrução explícita e a prática de competências argumentativas, articuladas de forma a se apropriar do MDC como uma estratégia pedagógica para o ensino de conteúdos curriculares. Tal como foi mencionado nas considerações teóricas, a proposta

de formação que compõe esta pesquisa teve como base uma segunda adaptação do MDC - realizada por uma equipe de trabalho do NupArg, da qual a pesquisadora em campo fez parte, para ser ministrada na forma de minicurso para professores que tivessem interesse em conhecer e usar o MDC nas suas salas de aula.

Minicurso: Adaptações do MDC para a Formação de Professores

No contexto de formação de professores, objetiva-se que os professores se apropriem do MDC como uma estratégia pedagógica que permite o ensino de conteúdos curriculares e, simultaneamente, desenvolvam as competências argumentativas requeridas para implementá-lo. O minicurso tem uma organização por módulos nos que são abordados aspectos teóricos e práticos requeridos para conhecer e aplicar o MDC nas salas de aula (N. Ramírez & cols., 2011; Ruiz & cols., 2012; N. Barros & cols., 2013). Foi delineado pensando em uma aplicação de 3 horas com um intervalo de 20 minutos entre duas sessões; para o momento da realização da pesquisa, o minicurso já tinha sido realizado com um grupo de seis e um grupo de 30 participantes.

No *modulo 1* realiza-se uma aproximação inicial aos conceitos relacionados com a argumentação e a aprendizagem, os debates pedagógicos e o debate crítico. Parte-se da exploração dos conhecimentos prévios dos participantes sobre o debate para introduzir uma reflexão sobre o que é o debate e qual é sua finalidade, para posteriormente apresentar o Debate Crítico e suas características definitórias (existência de uma divergência de opinião sobre um tema comum que procura-se resolver de forma colaborativa mediante a apresentação de argumentos razoáveis a favor de cada um dos pontos de vista, a avaliação e crítica dos argumentos do oponente e a tentativa de persuadir o oponente com base nos méritos dos argumentos apresentados –Fuentes, 2011). Uma vez definido o Debate Crítico realiza-se uma reflexão sobre sua relação com a argumentação e seu potencial para o ensino de conteúdos curriculares.

O *modulo 2* tem o propósito de preparar os participantes para participar em um Debate Crítico. Explicam-se características do Debate Crítico tais como as fases do debate, o tópico de debate, a organização e funções dos participantes, as regras do debate e o manejo do tempo. Em seguida, apresenta-se o tópico de Debate mediante a apresentação de textos ou fragmentos de vídeos que funcionarão como elementos deflagradores para a discussão.

Em seguida, os participantes são divididos em três bancadas: a favor, contra e juízes. Cada grupo se reúne para trabalhar na elaboração de argumentos sob a orientação de um ou dois monitores. A bancada afirmativa formula argumentos a favor; a bancada negativa

argumentos contra e os juízes argumentos a favor e contra a temática proposta. A partir dos argumentos formulados gerados pelo grupo os monitores introduzem os conceitos de qualidade dos argumentos (opinião-opinião fundamentada; tipos de informação que podem compor fundamentos de qualidade e os critérios de aceitabilidade, relevância e suficiência. Posteriormente, promove-se a construção da linha de raciocínio que fundamentará o ponto de vista a ser defendido, assim como a antecipação de possíveis contra-argumentos e respostas aos mesmos.

No *módulo 3* se realiza o Debate e uma reflexão sobre a experiência. Neste módulo explica-se a estrutura do debate o tipo de participação e contribuição em cada etapa do debate, o manejo do tempo. Se faz especial destaque para a conclusão como um momento de ponderação dos argumentos trazidos por ambas as equipes durante o debate de modo a estabelecer a melhor solução para a problemática estabelecida como tema do debate. No decorrer no debate os juízes avaliam a qualidade dos argumentos apresentados e uma vez concluída a discussão avaliam em conjunto às duas bancadas para apresentar seu veredicto. Finalmente se convida aos participantes para discutir e avaliar a experiência focando nas vantagens, limites e possibilidades de implementação deste tipo de debate em sala de aula.

Tabela 2

*O MDC em formato minicurso como usado na sessão de formação 1*⁷

Módulo	Temas	Objetivo
1. Introdução	- O que é um debate e para que serve (ideias prévias) - Características definitórias do MDC - Argumentação e ensino de conteúdos curriculares	Construir um marco comum de sentido sobre as especificidades do MDC e possibilidade de uso na sala de aula
2. Preparo para o Debate	- Características funcionais do MDC - Produção de argumentos - Critérios de qualidade - Elaboração linha de raciocínio - Antecipação de contra-argumentos	Compreender a organização do MDC. Praticar as competências de produção e avaliação de argumentos.
3. Debate	- Realiza-se o Debate - Reflexão sobre a experiência - Esclarecimento de dúvidas sobre o MDC	Praticar as competências Avaliar a experiência

⁷ Adaptado de Ruiz, Canto, Leitão, Barros, Macêdo, Ramírez, Souza & Vasconcelos (2012).

Proposta de Formação

A intervenção foi organizada em sessões de formação sobre o MDC e entrevistas de autoconfrontação simples e uma entrevista de autoconfrontação cruzada no fim da intervenção. As sessões de formação ocorreram de forma paralela à aplicação do MDC nas salas de aula dos respectivos professores. Por sua vez, as entrevistas de autoconfrontação foram realizadas uma vez o Debate foi implementado nas salas de aula dos três professores participantes. A seguir cada cenário de formação é explicado em detalhe.

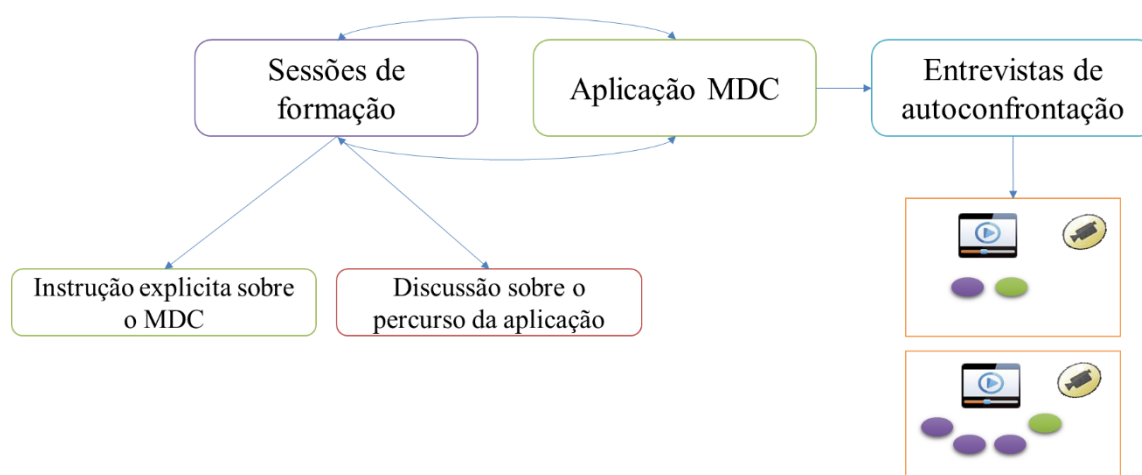


Figura 4. Cenários da proposta de formação.

Sessões de formação

Uma parte significativa da dinâmica das sessões da intervenção adotou um método tutorado (Spinillo & Lautert, 2006) no qual a pesquisadora em campo realizou uma instrução explícita sobre os aspectos relacionados com a argumentação, com o MDC e seus usos em cenários educacionais. A medida que os professores participantes começaram a planejar e realizar atividades relativas ao MDC nas suas salas de aula, nas sessões de formação também se realizavam discussões sobre os planejamentos e a experiência de aplicação.

Considera-se aqui, tal como proposto por Vieira (2004), que atividades de discussão teórica, de planejamento e de discussão das aulas realizadas podem constituir cenários para o desenvolvimento das competências argumentativas dos professores na medida em que as discussões da equipe têm um importante potencial para veicular diferentes perspectivas

sobre conceitos relativos à argumentação, relativos ao trabalho em sala de aula, assim como confrontos entre o que foi planejado e o que foi possível realizar.

Os aspectos definitórios e funcionais do MDC foram trabalhados segundo a sequência desenvolvida para a adaptação do MDC em cenários de formação de professores que foi explicada previamente. A primeira sessão de formação foi uma implementação do minicurso, outras sessões de formação foram destinadas a aprofundar os temas do MDC trabalhados globalmente na sessão de formação 1.

Sessão de formação 1. A primeira sessão de formação consistiu na aplicação da estrutura do minicurso. Participaram três professores e cada um desempenhou a função de uma das bancadas. O tema do debate foi: *É possível trabalhar com argumentação da sala de aula da escola pública brasileira?* Com este tema procurava-se promover uma reflexão sobre o sentido e possibilidades de trabalhar com argumentação em sala de aula que constituísse um ponto de partida para articular os conceitos e procedimentos trabalhados ao longo da formação.

Adicional à primeira sessão de formação, foram realizadas sete sessões que abordaram os seguintes temas: o MDC no ensino de conteúdos curriculares; a debatibilidade dos temas e proposição de Debate, produção e avaliação de argumentos: opinião versus opinião fundamentada, tipos de informação e critérios de qualidade –aceitabilidade, relevância e suficiência-. Tanto as sessões de formação quanto as aulas dos professores destinadas à implementação do MDC foram videografadas.

Entrevistas de autoconfrontação

A última parte da proposta de formação incluiu a realização de entrevistas de autoconfrontação simples e uma cruzada. Formuladas na área de estudo conhecida como Clínica da Atividade, ditas entrevistas constituem uma estratégia de pesquisa e intervenção que permite analisar a atividade de forma a transformar situações de trabalho sobre as quais existe uma demanda de mudança por parte de um coletivo de trabalhadores (Clot, 2010).

A Clínica da Atividade desloca a atenção de um estudo do trabalho baseado na definição objetiva de tarefas e objetivos a serem atingidos, para uma forma de estudo que dê conta do papel do indivíduo e da especificidade das situações nas que realiza as tarefas (Clot, 2006). Nesta abordagem da atividade três categorias teóricas são importantes: *a tarefa*, que recolhe os aspectos normativos de uma atividade, aquilo que é prescrito ou o que deve ser feito; *a atividade real*, que dá conta de como a tarefa é efetivamente realizada e que nunca coincidirá com a tarefa prescrita em virtude dos esforços do trabalhador por se apropriar do

labor que lhe corresponde realizar; e, finalmente, o *real da atividade* que recolhe a atividade mais as atividades suspensas e contrariadas, isto é: o que não se fez e que podia ter sido feito.

Em termos gerais, esta estratégia tenta transformar o fenômeno de intervenção pela mediação de outro, usa-se o registro em vídeo de forma a sistematizar a atividade para torná-la acessível a novos discursos: o discurso do trabalhador sobre sua própria atividade e o discurso de um colega, representante do coletivo de profissionais (Clot, 2010)

Descrição do método:

Uma característica importante das intervenções feitas pela Clínica da Atividade é a existência de uma demanda de mudança de parte de um coletivo de trabalhadores. A partir daí começa a começar as três fases que compõem a estratégia de intervenção (Clot, 2010)

Fase 1. Compõe-se um coletivo de trabalhadores que, de forma voluntária, integre uma equipe junto com os investigadores para observar as situações de trabalho e selecionar a sequência de atividade comum ao coletivo que será gravada.

Fase 2. a) realiza-se a gravação em vídeo de alguns minutos da sequência de atividade elegida para constituir os registros a serem apresentados para posterior análise; b) realiza-se uma confrontação de um profissional com o vídeo em presença do pesquisador (autoconfrontação simples); c) realiza-se a confrontação do mesmo profissional com a mesma gravação, dessa vez, na presença do pesquisador e de um colega que também se confrontou com as sequências da sua própria atividade (autoconfrontação cruzada).

Fase 3. De retorno ao coletivo envolvido na atividade das análises

Para esta pesquisa, elegeu-se o uso das entrevistas de autoconfrontação por considerar que o seu arranjo, a volta sobre a atividade para fazer dela objeto do próprio pensamento e o diálogo com outro sobre a própria atividade, traz consigo um importante potencial para o desenvolvimento das competências argumentativas e do pensamento reflexivo dos professores.

É importante assinalar que o uso que feito das entrevistas de autoconfrontação nesta pesquisa guarda distância com o uso padrão. Pois no caso da Clínica da Atividade, quem é confrontado com sua atividade tem o status de especialista. Cada trabalhador seleciona os aspectos da sua atividade que considera importantes de serem discutidos tanto por ele mesmo quanto pelo coletivo de profissionais. Enquanto que o pesquisador representa um observador não necessariamente competente no campo de trabalho objeto de estudo e intervenção.

No caso desta pesquisa, ao adoptar uma estratégia tutorada para promover a mudança, o pesquisador assume um papel de formador de forma tal que se gera uma relação assimétrica

na qual o pesquisador assiste, propõe e encaminha as atividades a serem realizadas (Spinillo, 1999). De modo que, no que refere ao MDC, era a pesquisadora em campo quem tinha o status de especialista enquanto os professores assumiam um posicionamento de aprendizes de um modelo que pretendiam conjugar com suas competências profissionais de ensino.

Operacionalmente, para a realização das entrevistas de autoconfrontação simples, esta característica da situação de intervenção foi evidente na decisão de ser a pesquisadora quem selecionou os trechos das atividades dos professores que considerou representativos das características importantes do MDC. Também na decisão de manter a posição de análise no professor tentando não fazer perguntas e retornado as perguntas que lhe fossem dirigidas.

Entrevistas de autoconfrontação simples. Foram realizadas três entrevistas de autoconfrontação simples com cada um dos professores. Como insumos da entrevista de autoconfrontação serviram os registros videográficos das reuniões de formação e das aulas nas que os professores realizaram diferentes atividades conducentes à realização do Debate. Esses registros videográficos foram pre-analisados a fim de selecionar trechos onde os professores apresentavam o debate e seus elementos estruturais, assim como também trechos com atividades que funcionaram bem nas turmas de um dos professores para poder ser, eventualmente, socializadas com os outros.

As entrevistas foram realizadas na escola depois do terminado o ano letivo. No início da entrevista foi solicitado para os professores assistirem diferentes trechos das suas atividades com os meninos e comentarem o que acharem pertinente a respeito. No fim da entrevista foi solicitado que selecionarem aqueles trechos que gostariam de discutir com os seus colegas na entrevista conjunta. Cada sessão foi videografada para construir o protocolo da entrevista de autoconfrontação cruzada, isto é, para registrar as cenas que o professor selecionou e os comentários que estas provocaram, de forma a trazer estes comentários, caso fosse necessário na entrevista coletiva.

Entrevista de autoconfrontação cruzada. No uso padrão da metodologia de entrevistas de autoconfrontação cruzada participam dois trabalhadores, a ideia é estudar a atividade com um representante do coletivo para assim gerar discussões em torno às particularidades da execução da tarefa por cada trabalhador. Visto que a equipe estava conformada por três professores optou-se por fazer uma entrevista só considerando que este procedimento poderia contribuir à consolidação da apropriação do MDC na medida em que os professores poderiam discutir diferentes aspectos das três formas em que cada professor implementou o MDC.

Nesta fase foram apresentados os trechos de atividade selecionados por cada professor nas entrevistas de autoconfrontação simples, o protocolo com os comentários que acompanharam a visualização dos trechos resultou de especial ajuda, visto que entre uma e outra fase transcorreu o período de férias dos professores (aproximadamente um mês e meio). Desta forma, no momento em que o professor apresentava o vídeo, eu aguardava os seus comentários e se era o caso comentava o comentário inicial que a sequência da atividade tinha gerado.

A formação foi realizada, primordialmente, ao longo do segundo período do ano 2013, especificamente entre setembro e dezembro. Foram realizadas sete sessões de formação, o número de acompanhamentos em sala de aula teve uma variação entre três e nove acompanhamentos por professor. A entrevista de autoconfrontação cruzada só foi realizada no mês de fevereiro de 2014. A variação no número de acompanhamentos, e o número de reuniões, dependeram da realização de outras atividades da escola tais como provas nacionais, férias culturais ou esportivas, assim como de condições do contexto mais amplo tais como greves, condições climáticas e condições de prestação de serviços públicos para a escola.

Tabela 3

Uso das entrevistas de autoconfrontação na intervenção

Fase	Atividade	Objetivo
1	Registro videográfico das atividades relativas ao MDC.	Registrar a atividade para selecionar cenas que: - Suscitassem reflexão sobre o MDC em diferentes fases (Planejamento, Preparo, Implementação) - Representassem funcionamentos característicos, estratégias bem-sucedidas, funcionamentos afastados do modelo.
2	Entrevistas de autoconfrontação simples	Gerar um espaço de reflexão sobre a realização do debate que permitisse: - A prática das competências argumentativas - Evidenciar a o conhecimento sobre o MDC consolidado pelos professores - Selecionar os vídeos para serem discutidos com os colegas.
3	Entrevista de autoconfrontação cruzada	Gerar um espaço de reflexão sobre a realização do debate que permitisse: - A prática das competências argumentativas - Evidenciar a o conhecimento sobre o MDC consolidado pelos professores - Socializar impasses e estratégias bem-sucedidas

Procedimentos de Análise de Dados

A análise de dados realizada visou explicitar as mudanças nas competências argumentativas dos professores, assim como no conhecimento construído sobre o MDC. Para tal fim, realizamos uma análise em duas etapas: um primeiro momento de microanálise dos episódios argumentativos identificados na primeira sessão de formação e nas entrevistas de autoconfrontação e um segundo momento de macroanálise no qual se tentou integrar os resultados provenientes das microanálises, caso a caso, a fim de identificar eventuais mudanças ocorridas nas competências argumentativas nos professores, assim como nos conhecimentos consolidados sobre o MDC, a partir da participação da proposta de formação.

Para realizar a microanálise adotamos uma estratégia por unidades. Segundo Vigotski (1934/2000), a análise por unidades consiste em fazer um recorte do fenômeno psicológico sob investigação procurando conservar todas as propriedades fundamentais que caracterizam o fenômeno no seu conjunto. Neste caso, a análise do discurso argumentativo foi orientada pelo referencial metodológico proposto por Leitão (2000, 2008), especificamente pela unidade triádica de movimentos discursivos que compõem uma argumentação: a) um argumento composto pelo ponto de vista e sua justificativa (podendo um dos elementos permanecer implícito); b) um contra-argumento definido de forma abrangente como qualquer enunciado que coloca em questionamento a posição apresentada no ponto de vista; e c) uma resposta que captura a reação, remota ou imediata, frente ao contra-argumento.

O foco em diferentes facetas da unidade de análise, quer na sua faceta discursiva, quer na sua faceta cognitiva, permite abordar os diferentes fenômenos de interesse para esta pesquisa, a saber: a análise das competências argumentativas e dos processos de construção de conhecimento. Abordada na sua faceta discursiva, a unidade triádica permite a análise dos movimentos argumentativos produzidos pelos participantes (propositivos, opositivos e respostas). Por sua vez, dita análise pressupõe a identificação dos elementos que compõem um argumento, pontos de vista e suas justificativas, insumo para a análise da qualidade dos argumentos dos participantes. Finalmente, abordada na sua faceta discursivo-cognitiva, a unidade triádica permite capturar o processo de revisão de perspectivas que conduz à construção de novo conhecimento.

Âmbito das competências argumentativas

As competências argumentativas podem ser estudadas em ao menos três situações, produção, compreensão e avaliação de argumentos, para esta pesquisa a análise das

competências argumentativas dos professores teve como foco a situação de produção de argumentos. Desta forma, as competências argumentativas dos professores foram analisadas em termos de dois aspectos: a análise da sua estrutura e a avaliação da sua qualidade. Na análise da sua estrutura identificaram-se os movimentos discursivo-argumentativos especificados pela unidade triádica de Leitão (2000); já para avaliar a qualidade das competências foi estabelecida a satisfação dos critérios de aceitabilidade, relevância e suficiência que constituem os “bons argumentos” (Rapanta & cols., 2013)

Estrutura. Além das três operações argumentativas de argumentos, contra-argumentos e respostas, serão analisadas outras características que estes possam apresentar que permitam registrar nuances da produção de argumentos tais como o tipo de argumentação segundo quem realiza os movimentos (quando o mesmo sujeito quem argumenta, antecipa e responde à oposição estamos diante de episódios *auto-argumentativos*) ou a quantidade de elementos apresentados.

Contra-argumento. Entendemos um contra-argumento como qualquer comentário oposto a uma ideia ou ponto de vista previamente expressado. Segundo Leitão (2000), os enunciados que desafiam o posicionamento estabelecido podem se agrupar em três tipos: 1) *Alternativo*. Estabelece oposição oferecendo um ponto de vista alternativo sobre a controvérsia sem questionar o argumento; 2) *Crítica sobre a aceitabilidade do argumento em questão*. Este tipo de contra-argumento atinge o argumento questionando algum elemento do argumento, seja o ponto de vista ou as razões apresentadas para fundamentar o ponto de vista. Por sua vez, este tipo de contra-argumento pode apresentar duas formas típicas: a) uma simples negação de um dos elementos do argumento; ou b) uma enunciação que comprometa sua força; 3) *Crítica sobre a relação justificativa - ponto de vista*. Neste tipo de contra-argumento se reconhece a aceitabilidade das justificativas que integram o argumento, mas questiona sua relevância para fundamentar o ponto de vista.

Resposta. Como resposta consideramos a qualquer enunciado no qual o participante considera os elementos de oposição trazidos pelo contra-argumento e dá conta da forma como o participante incorpora ou não elementos contrários à sua compreensão sobre o tópico em questão. É precisamente neste movimento argumentativo que se pode capturar o conhecimento construído a partir da participação e diálogos argumentativos.

Leitão (2000) destaca o fato de que a consideração de um contra-argumento não necessariamente conduz a uma mudança radical do ponto de vista proposto, sendo possível encontrar ao menos quatro formas diferentes nas quais elementos de oposição podem ser integrados nas respostas de quem está engajado em uma argumentação: 1) *Resposta de*

Destituição. Neste tipo de resposta o contra-argumento é descartado, enquanto mantem o argumento inicial; 2) *Concordância local:* Aqui o participante expressa sua concordância com o conteúdo do contra-argumento, sem que isto envolva um compromisso com o ponto de vista oposto ou leve a mudanças nos aspectos que compõem o posicionamento inicial; 4) *Resposta integrativa:* Ao igual que a concordância local, neste tipo de resposta se manifesta um acordo com partes de um contra-argumento e se muda parcialmente o posicionamento inicial. O impacto do contra-argumento no argumento pode se observar pela adição de exceções ou condições; pela modalização do grau de certeza afirmado inicialmente; ou pela reformulação do contra-argumento em novos termos que lhe dão novo sentido a afirmação; e 5) *Retirada do ponto de vista inicial:* Neste tipo de resposta o participante abandona o argumento inicial e aceita o posicionamento do contra-argumento.

Qualidade dos argumentos. Como mencionado na seção sobre competências argumentativas, a qualidade dos argumentos refere à existência de uma relação válida entre aquilo que é afirmado e como isto é fundamentado (Blair, 2012; Rapanta & cols., 2013). Para o caso desta pesquisa usaremos como critérios de aceitabilidade, relevância e suficiência, nos apoiando das elaborações que sobre eles têm feito autores tais como Blair (2008) e Govier (2014).

Aceitabilidade. Indica que as justificativas de um argumento devem ser aceitáveis tanto para o proponente quanto para os interlocutores (Rapanta & cols., 2013). Segundo Govier (2014), várias condições do fundamento de um ponto de vista podem dar conta da sua aceitabilidade. Dentre essas condições temos: a) sabe-se *a priori* que a justificativa é verdadeira; b) a justificativa invocada é um assunto do conhecimento comum; c) a justificativa está apoiada em um testemunho apropriado (a afirmação não é implausível, as fontes não são desconfiáveis, a afirmação está restringida à experiência e a competência da pessoa que a enuncia); d) constitui um apelo à autoridade apropriado; e e) não se sabe que a justificativa seja inaceitável e pode server provisionalmente como base para o argumento.

Relevância. Segundo Blair (2012), indica que o argumento ou as justificativas oferecidas para um ponto de vista guardam relação com o tema em questão e que proveem força provatória a favor ou contra uma conclusão.

Suficiência. Neste critério se avalia se o fundamento ou o conjunto deles oferecem apoio suficiente para manter ou retirar um ponto de vista (Blair, 2012; Govier, 2014).

Construção de conhecimento sobre o MDC

Reconhece-se aqui que há diversas formas de interação mediante as quais pode-se construir conhecimento sobre diferentes domínios ou aspectos do mundo, um caso privilegiado em contextos instrucionais seria a explicação. Contudo, o foco da análise do conhecimento construído sobre o MDC recairá em aqueles conteúdos que foram objeto de intercâmbios argumentativos.

A apropriação do MDC pode ocorrer sobre dois aspectos, os aspectos cruciais e os aspectos funcionais. Por aspectos definitórios entendem-se aquelas características nucleares que definem o DC, elementos que são condição necessária para que uma interação discursiva determinada possa ser identificada como uma instância de um MDC. Por sua vez os *aspectos funcionais* referem ao arranjo disposto para a interação discursiva específica que é o MDC.

Aspectos definitórios.

Situação inicial ou o estabelecimento de uma controvérsia. Procura-se examinar o sentido que os professores construíram em relação à controvérsia como desencadeante do Debate. Como eles definiram e assumiram a condição da existência de um conflito de opinião como inaugural do MDC.

Situação final ou objetivo. Visa-se estudar qual o sentido produzido pelos professores sobre o objetivo comparado com o objetivo proposto pelo MDC: atingir de forma colaborativa uma proposta razoável para a resolução do conflito de opinião.

Meio. No MDC deve-se atingir uma resolução ao conflito de opinião mediante a exposição dos pontos de vista divergentes, a apresentação de argumentos razoáveis a favor de cada ponto de vista, a avaliação crítica dos argumentos da contraparte e a tentativa de persuadi-la com base nos méritos dos argumentos apresentados (Fuentes, 2011; Leitão, 2012)

Aspectos funcionais.

Aqui se avalia a apropriação dos aspectos operativos necessários para realizar o MDC.

Conjunto de regras. Com este critério se visa estudar a apropriação dos professores sobre as regras orientadas a regular a interação entre os participantes. Abrange a) os papéis e b) o tempo do discurso, como elementos que permitem ordem na apresentação dos argumentos e facilitam sua avaliação.

Fases do MDC. Inclui sentidos produzidos a respeito de como se realiza o preparo, o debate e o fechamento.

Etapas do MDC. Inclui sentidos específicos sobre as etapas do debate mesmo, isto é a etapa de apresentação do informe de pesquisa, etapa de argumentação, das perguntas, da conclusão e avaliação.

A partir da análise dos episódios argumentativos foi possível identificar uma nova categoria de análise sobre a construção de conhecimento sobre o MDC: *a exequibilidade*. Nesta categoria agrupam-se as discussões sobre fatores que representam um desafio para a implementação do MDC no cenário da sala de aula.

Tabela 4

Resumo dos elementos de análise

Âmbitos de Análise	Aspectos	Categoria	Subcategoria
Competências argumentativas	Estrutura	Argumento	Ponto de vista mais justificativa
		Contra-argumento	Alternativo Crítica sobre a aceitabilidade do argumento Crítica sobre a relação justificativa ponto de vista
		Resposta	Destituição Concordância local Resposta integrativa Retirada do ponto de vista inicial
	Qualidade	Aceitabilidade Relevância Suficiência	
Apropriação do MDC	Aspectos definitórios	Situação inicial Situação final Meio	
	Aspectos funcionais	Regras Fases do MDC. Etapas do MDC Bancadas	

Análises e Resultados

Microanálise

Primeira Sessão de Formação

Os episódios analisados a seguir são referentes à primeira sessão de formação realizada com os três professores. Para esse momento, a pesquisadora em campo e os professores já tinham interagido em diversos cenários tais como a apresentação da pesquisa, os encontros para estabelecer o horário das sessões, a participação em diferentes aulas, assim como encontros informais nos corredores e salas da escola. De forma que já existia um vínculo de relativa proximidade entre os professores e a pesquisadora em campo.

É importante assinalar que desde que a pesquisa foi apresentada para todo o corpo docente da escola destacou-se que seria usado o registro em vídeo e, também, que essa sessão de formação foi o primeiro encontro videografado. Inicialmente, a professora Rafaella manifestou timidez e trocou de lugar na mesa; mas, tal como reportado pela literatura, o sentimento foi diminuindo à medida que a reunião avançou.

Esta sessão objetivava fazer uma apresentação geral do MDC como um tipo de interação discursiva primordialmente argumentativa e das suas possibilidades de uso no contexto da sala de aula. Como objetivos específicos, procurava-se conhecer as ideias dos professores sobre o trabalho com debate; gerar uma reflexão sobre o sentido e possibilidades de trabalhar com argumentação em sala de aula; e, finalmente, permitir uma primeira familiarização com o MDC mediante a participação dos professores em um Debate Crítico.

A sessão foi conduzida pela pesquisadora em campo, primordialmente, de forma expositiva. No início realizou algumas perguntas para conhecer as ideias prévias dos professores sobre o debate, como um ponto de partida desde o qual articular a sequência de instrução proposta para a sessão (ver Anexo A).

Episódio argumentativo 1

Contexto. Este episódio ocorre quando a pesquisadora em campo está realizando uma caracterização do MDC em oposição a outros modelos de debate, especificamente o modelo parlamentar. A pesquisadora explica o objetivo do MDC assim como os meios que são admitidos para atingir esta solução. A saber: estabelecer uma solução, de forma colaborativa, para o conflito de opinião mediante a seleção dos melhores argumentos que foram apresentados no percurso do debate. Assinala como vantagem desta dinâmica a diminuição dos conflitos entre os participantes, visto que seu objetivo é colaborativo antes do que competitivo.

Tabela 5

Episódio argumentativo 1 (sessão de formação)

Turno, participante e sequência de fala	Estrutural	Qualidade	MDC
T(18) Pesquisadora: (...) Então, a ideia do debate crítico precisamente é não centrar (a avaliação) em quem fala mais bonito, quem é mais convincente, mas em quem traz as melhores razões para defender seu ponto de vista. Digamos que a gente se distancia do debate parlamentar. Não quer competir, não quer [ah, a equipe ganhadora], embora que a competência sempre vai estar presente. (...)	Pv		Meios Objetivo Situação de diálogo
T(19) Gabriel: Você não acha que tem influência não, a questão da oratória?	C-a	Aceitável Relevante	
T(20) Victor: E a argumentação?			
T(21) Gabriel: Sim, mas, tudo bem, sim, mas a oratória, quer dizer, o momento em que você chegar, tem um grupo ou pessoas, né? Que tem esse poder de convencimento, por dizer assim, isso não tem uma força, não? Dentro do debate?	C-a.J	Aceitável Relevante	
T(22) Pesquisadora: Tem uma força sim, tipo, é ótimo uma pessoa que sabe se expressar bem. Mas você também tem que reconhecer que tem pessoas que não têm tanta facilidade para se expressar, mas que têm boas razões. Então um pouco, se a gente vai avaliar quem fez o melhor desempenho durante o debate, baseado nas melhores razões e não na habilidade para falar, isso dá mais garantias de participação ATÉ para os meninos mais tímidos.	R R.J1a R.J1b R.J1		
T(23) Gabriel: Isso porque às vezes acua, né? Ou, a pessoa, ele vai, tem uma colocação ali, o outro às vezes, tem também, mas ele é acuado às vezes pela colocação também de aquele outro que tem o poder de...	R.J3	Aceitável Relevante	
T(24) Victor: Ele acha que ou outro sabe e ele se evita.	+R. J3		
T(25) Gabriel: Isso tem muito na discussão.	+R. J3		
Pv: ponto de vista J: justificativa C-a: contra-argumento R: resposta Pv.J: Justificativa do ponto de vista C-a.J: Justificativa do contra-argumento R.J: Justificativa da resposta	X.Ja: Justificativa de um subargumento -(ARS): não cumpre os critérios de qualidade [] Mudança na entonação para introduzir um discurso direto. (...) trechos de fala omitidos	(Fala que não é clara para quem transcreve) ((Comentários do transcritor)) ...: Pausas, hesitações dos participantes (+): Pausas maiores a 5 segundos MAIÚSCULAS: Ênfase numa fala /: Interrupção abrupta de uma fala	

Competências

Estrutura. Neste episódio dois pontos de vista podem ser identificados. O primeiro deles, enunciado pela pesquisadora em campo em T(18), contrapõe a avaliação de boas razões à boa expressão oral, propondo que o aspecto mais relevante no momento de avaliar a participação em um debate seria a qualidade das razões mais do que a capacidade de expressão dos alunos. Em oposição, Gabriel enuncia o segundo ponto de vista em T(19), propondo que em um debate também é importante a oratória, ponto de vista que é expandido em T(21) com a justificativa do poder de convencimento da contraparte. Nos dois turnos, o contra-argumento é introduzido de forma indireta como uma pergunta. Gabriel antes do que

procurar obter uma informação –o posicionamento da pesquisadora já foi enunciado–, está questionando às boas razões como único critério de avaliação de um bom debate. Trata-se de um contra-argumento sobre a aceitabilidade do argumento.

A resposta da pesquisadora indica um acordo parcial com Gabriel, reconhece a importância da forma como são apresentados os argumentos, mas continua a destacar a importância de avaliar as boas razões, desta vez fundamentada na ideia de que tal destaque possibilitaria maior participação dos alunos com menos competências de expressão oral. A resposta inicia em T(22) e é expandida por Gabriel e Victor nos turnos 23, 24 e 25, quando trazem à tona observações do que ocorre nas suas salas que, por sua vez, apoiam o fundamento oferecido pela pesquisadora ao ponto de vista inicial, indicando um alinhamento, pelo menos parcial, com o posicionamento da pesquisadora. Em relação às contribuições dos professores à resposta, pode-se afirmar que se trata de uma resposta integrativa; há um acordo com a parte do argumento da proponente que se relaciona com as consequências negativas que acarretaria privilegiar as competências de expressão oral como critério de avaliação do bom desempenho no debate.

Qualidade. Avalia-se a qualidade das contribuições dos professores no episódio argumentativo que correspondem à enunciação do contra-argumento e o oferecimento de justificativas para a resposta. Com relação ao contra-argumento enunciado por Gabriel pode-se afirmar que a justificativa que apresenta para o ponto de vista é aceitável e relevante; a forma como se expressam as razões ganha importância se considerarmos que um aspecto importante de um debate é convencer, estas são ideias que compõem o conhecimento geral das pessoas sobre que é um debate e seus objetivos. No conjunto (isto é, o ponto de vista junto com as justificativas) o contra-argumento também é aceitável e relevante em relação ao argumento, pois contribui a diminuir a força do ponto de vista veiculado no argumento, de forma que leva à proponente a revisar o alcance e fundamentos da sua afirmação.

A segunda contribuição dos professores neste episódio ocorre na resposta, que é construída entre a pesquisadora, Gabriel e Victor. Eles nutrem a justificativa oferecida pela pesquisadora para o ponto de vista que compõe a resposta com observações fundamentadas na sua experiência como professores: alguns alunos se omitem na frente de alunos com melhores competências de expressão oral.

Conhecimento sobre o MDC. O sentido que está em jogo neste episódio relaciona-se com os meios que permitiriam atingir o objetivo do debate e com características da situação especificamente orientadas para garantir a participação na maior equidade possível dentro da sala de aula. Enquanto o posicionamento da pesquisadora é privilegiar as boas

razões como meio idôneo para atingir uma solução para o debate, Gabriel acredita que uma boa expressão oral é importante à luz do seu poder de convencimento da contraparte –que constituiria, para Gabriel, o objetivo do debate-. Observam-se duas compreensões diferentes do debate em termos de meios e objetivos; não obstante, o espaço de negociação recai especificamente na ideia de minimizar a importância das competências orais em prol de garantir maior participação dos alunos com um nível de desenvolvimento menor nessa área. No final do episódio, Gabriel revisa a ideia de privilegiar a forma de apresentação dos argumentos e tanto ele quanto Victor reconhecem as dificuldades que poderiam se derivar desde esse posicionamento para alunos menos competentes no domínio da expressão oral.

Episódio argumentativo 2

Contexto. Os dois seguintes episódios argumentativos ocorrem depois de ter sido apresentada uma definição geral do MDC e do seu uso no contexto de sala de aula, tal apresentação foi realizada fazendo às vezes de informe de pesquisa da bancada investigativa, isto é: como preâmbulo para a explicação da estrutura do MDC e da realização do debate entre os professores. Os dois episódios ocorrem com ocasião da apresentação de um ponto de vista do professor Gabriel no meio de uma pausa realizada pela pesquisadora para antecipar como ia organizar a realização do debate.

Tabela 6

Episódio argumentativo 2 (sessão de formação)

Turno, participante e sequência de fala		Estrutural	Qualidade	MDC
T(39) Gabriel: é um desafio porque, porque, porque o nosso aluno, de escola pública, eu vou dizer a escola pública porque, <u>a escola privada também, mas na sua maioria</u> , nosso aluno, ele não tem a cultura, ele não tem essa cultura da leitura, hein? da busca, da busca pelo novo, da busca pelo conhecimento. Se você buscar, vai encontrar um ou dois, concorda?		Pv R (C-a implícito)	(AR) ^a	Exequibilidade
Pv: ponto de vista J: justificativa C-a: contra-argumento R: resposta Pv.J: Justificativa do ponto de vista C-a.J: Justificativa do contra-argumento R.J: Justificativa da resposta		X.Ja: Justificativa de um subargumento ¬(ARS): não cumpre os critérios de qualidade [] Mudança na entonação para introduzir um discurso direto. (...) trechos de fala omitidos	(Fala que não é clara para quem transcreve) ((Comentários do transcritor)) ...: Pausas, hesitações dos participantes (+): Pausas maiores a 5 segundos MAIÚSCULAS: Ênfase numa fala /: Interrupção abrupta de uma fala	Aceitável Relevante

Nota ^a: (AR) = Avaliação da qualidade do contra-argumento implícito.

Competências

Estrutura. Trata-se de um episódio auto-argumentativo. Há dois pontos de vista em jogo, o primeiro afirmaria que os alunos de escolas públicas não têm hábitos de leitura e busca de nova informação; o segundo afirmaria que a ausência desse hábito também é característica dos alunos de escolas particulares. Gabriel inicia a formulação do seu ponto

de vista sobre os alunos das escolas públicas e antes de explicitar o que quer dizer sobre eles, parece antecipar e responder a uma voz de oposição, oposição que, ainda que implícita, indica uma restrição sobre o alcance da afirmação de Gabriel, isto é, uma crítica a aceitabilidade do argumento proposto. A resposta indica um acordo local com o contra-argumento marcado pela aditiva *também* que não implica uma retirada do seu ponto de vista inicial. A manutenção do ponto de vista inicial é marcada pela adversativa *mas* e o oferecimento de um novo suporte marcado por uma modalização da afirmação (*na sua maioria*) que parece indicar que mesmo que seu ponto de vista se aplique também aos alunos de escolas privadas, a proporção dos alunos que não tem hábitos de leitura e de procura de nova informação seria mais significativa nas escolas públicas. Como fundamento para este ponto de vista, Gabriel oferece observações que têm origem na sua experiência como professor de escola pública (*vai encontrar um ou dois*). Trata-se de uma resposta de concordância local.

Qualidade. O contra-argumento pode se considerar relevante e aceitável em relação ao ponto de vista; aceitável pois parece fundamentar-se no conhecimento geral sobre a qualidade da educação tanto na rede de ensino pública quanto na rede particular e aporta força contra a formulação do ponto de vista que estava adiantando-se.

Com relação à resposta, pode se avaliar a qualidade da justificativa para o ponto de vista que conforma o argumento, assim como a qualidade em relação ao contra-argumento. A justificativa pode se considerar aceitável e relevante para o contexto de discussão na medida em que apela à experiência do professor como docente na rede pública. Ainda poderia se fundamentar em dados que circulam com frequência nos meios de comunicação ou entre a comunidade docente; não obstante, cabe assinalar que se tratava de uma discussão relativamente informal na que não necessariamente teria que se contar com dita informação. Finalmente, a resposta também é relevante e contribui a manter o ponto de vista veiculado inicialmente, por mais que existam problemas semelhantes nas duas redes de ensino, a dimensão do problema é maior na escola pública.

Conhecimento sobre o MDC. Este episódio não recai de forma direta sobre o MDC, mas sobre elementos do contexto que poderiam ter um impacto na sua implementação. A organização de conhecimento em jogo é: o problema com a ausência de hábitos de leitura é exclusivo dos alunos da rede pública, ponto de vista que ao ser confrontado pela oposição é transformado em: embora o problema não seja exclusivo, é de maiores proporções na rede pública -se comparado com a rede particular-.

Episódio argumentativo 3

Contexto. O episódio 2, analisado previamente, é um episódio menor que acontece como parte do episódio analisado a seguir. Ocorre depois de ter sido apresentada uma definição geral do MDC e do seu uso no contexto de sala de aula e recai sobre a possibilidade de involucrar aos alunos na atividade de debate.

Tabela 7

Episódio argumentativo 3 (sessão de formação)

Turno, participante e sequência de fala	Estrutural	Qualidade	MDC
T(37) Gabriel: Eu acho que ainda é um desafio, não sei se vocês concordam comigo, é um desafio a gente criar uma motivação, levar ao aluno...	Pv		Fases - Preparo
T(38) Rafaella: para debater (assentindo)	+Pv		
T(39) Gabriel: é um desafio porque, porque, <u>porque</u> o nosso aluno, de escola pública, eu vou dizer a escola pública porque, a escola privada também, mas na sua maioria, nosso aluno, ele não tem a cultura, ele não tem essa cultura da leitura, hein? da busca, da busca pelo novo, da busca pelo conhecimento. Se você buscar, vai encontrar um ou dois, concorda?	Pv.J1	Aceitável Relevante	
T(40) Rafaella: concordo			
T(41) Gabriel: É um ou dois que têm esse interesse, até por conta de que, eu acho que, os nossos alunos, eles ficam envolvidos com os problemas dos adultos. Não é? E não existe essa separação, então ele se envolve com as questões da família, se envolve com as questões da comunidade, e aí essa parte, esse momento da leitura, ele distanciou. Eu sinceramente não sei se é uma questão só do ensino médio que tem essa dificuldade, também <u>eu não sei, não vou julgar aqui, se é</u> a questão mais lá embaixo, a questão do pré, a questão do fundamental, se esses momentos aí, talvez está há uma lacuna aí, a gente também não vai estar ajudando, tem nem como... Mas a gente sabe que...	Pv.J1a	Aceitável Relevante	
T(43) Gabriel: Mas a gente sabe que, não eu estou falando que... falta.	Pv.J1b	Aceitável Relevante	
T(44) Victor: Eu acho que sim que é um assunto de atrás, porque a gente nunca vai resolver tudo no ensino médio, menino nunca discutiu, menino não fala de política, jornal é chato, t.v, pra que assistir noticiário, e aí quando a gente vai discutir qualquer tema, cadê? é no ensino primário que passa atividade e não leva o jornal pra sala de aula para discutir o problema	+Pv.J1b	Aceitável Relevante	
T(45) Rafaella: Acho que ele nunca foi estimulado a isso, desde sempre.	+Pv.J1b		
T(46) Pesquisadora: É, um pouco a gente...			
T(47) Victor: só não quis julgar, mas julguei.			
T(48) Pesquisadora: (...) <u>Mas</u> , eu acredito que assim, os meninos que chegam também para psicologia, a gente recebe eles também por (inaudível). Assim como entram meninos que participaram de escolas muito (conceituadas), chegam meninos que, a metade deles, meninos que veem da escola pública também, pelas cotas e tal, a situação (é	C-a		

igual) você propõe as equipes, propõe o tema, procurar informação e essa informação, eles dão...		
T(49) Gabriel: Sim, mas esse menino, esse menino que você falou ai, esse menino, ele, vai cair a fichinha dele que vai ser cobrado, o mercado vai cobrar dele. Não é isso? Em resumem? Esse outro menino que está aqui embaixo, não é isso? Na concepção dele não irão cobrar nunca dele, não é? Ele não sabe nem porque está ai, de uma forma, ele não sabe, concorda ou não, ele não sabe, ele está ai para que está estudando isso	R R.J1	Aceitável Relevante
T(50) Victor: Ele não sabe para que está aí		
T(51) Gabriel: Ele está aí só por estar...		
Pv: ponto de vista J: justificativa C-a: contra-argumento R: resposta Pv.J: Justificativa do ponto de vista C-a.J: Justificativa do contra-argumento R.J: Justificativa da resposta	X.Ja: Justificativa de um subargumento ¬(ARS): não cumpre os critérios de qualidade [] Mudança na entonação para introduzir um discurso direto. (...) trechos de fala omitidos	(Fala que não é clara para quem transcreve) ((Comentários do transcritor)) ...: Pausas, hesitações dos participantes (+): Pausas maiores a 5 segundos MAIÚSCULAS: Ênfase numa fala /: Interrupção abrupta de uma fala

Competências

Estrutura. O ponto de vista é formulado entre Gabriel e Rafaella (turnos 37 e 38) e assinala como um desafio motivar aos alunos para participarem em um debate. Gabriel justifica seu posicionamento em T(39), indicando que, no geral, os alunos de escolas públicas não têm o hábito de ler e procurar novo conhecimento.

Em T(41) continua expandindo seu argumento com a adição de duas razões que vêm a apoiar a justificativa enunciada previamente. Os alunos não têm o hábito da leitura porque o tempo que deveria dedicar-se para tal atividade está sendo investido em resolver os problemas da família. A segunda justificativa é apresentada mediante o uso dos modalizadores de força *"eu não sei, não vou julgar aqui, se é"*. A eleição desses modalizadores marcam uma distância com o posicionamento enunciado que se antecipa polêmico, a saber: *nos níveis fundamentais de ensino não se assume a formação de hábitos de leitura e interesse pelo conhecimento*.

Por sua vez, Victor em T(44) se alinha com o posicionamento de Gabriel, mas sem distanciamento, afirmando a responsabilidade dos níveis de ensino primário no fato de não familiarizar os alunos com a consulta de diversas fontes de informação: *"é no ensino primário que passa atividade e não leva o jornal para discutir o problema"*. A justificativa de Victor pode se considerar uma expansão comprometida da segunda razão oferecida por Gabriel e a intervenção de Rafaella em T(45) como um alinhamento com esta mesma razão.

A oposição é enunciada pela pesquisadora em T(48). O ponto de vista da pesquisadora não chega a ser formulado completamente, mas poderia se explicitar da seguinte forma: *"não ter desenvolvido o hábito de leitura não constituiria um eventual*

impedimento para participar no debate”. Destaca-se que a oposição recai sobre um posicionamento inferido pela pesquisadora a partir da justificativa Pv.J1b e não necessariamente no ponto de vista inicial. O posicionamento é fundamentado em um caso de implementação bem-sucedido do MDC, no contexto do ensino superior, com alguns alunos de primeiro período provenientes de escolas públicas que, seguindo a linha de raciocínio atribuída a Gabriel, não teriam desenvolvido os hábitos de leitura e o interesse por pesquisar.

A resposta de Gabriel em T(49) indica uma debilidade na comparação realizada entre os alunos. Embora o ponto de vista veiculado na resposta permaneça implícito, pode se formular como: “*a situação dos dois tipos de alunos é diferente*”; ponto de vista que se apoia na ideia de que o aluno no contexto universitário enfrentaria uma cobrança de aprendizado que não existiria no aluno da escola pública e que estaria restando sentido a seu aprendizado e, em última instância, a sua motivação para se engajar em uma atividade como o MDC. Em T(50) Victor adere à resposta de Gabriel. Trata-se de uma resposta de destituição fundamentada em uma crítica da aceitabilidade do contra-argumento e que permite manter o ponto de vista inicial.

Qualidade. Em termos da qualidade dos argumentos, neste episódio examina-se a qualidade da justificativa para o ponto de vista que constitui o argumento. Visto que este argumento apresenta um subargumento, também será avaliada a qualidade das razões oferecidas para a justificativa. Finalmente, será avaliada a qualidade da resposta em relação ao contra-argumento, assim como a qualidade da justificativa oferecida para o ponto de vista que conforma a resposta de Gabriel.

Sobre o argumento pode se afirmar que a justificativa apresentada para o ponto de vista resulta aceitável e relevante. A justificativa apela ao conhecimento comum sobre a importância do hábito da leitura para atividades escolares que demandam pesquisa, assim como à compreensão até o momento consolidada sobre o debate: a participação neste envolve necessariamente leitura e procura de informação. De forma que a justificativa contribui, sim, para concluir que a implementação do debate resulta desafiadora. Por sua vez, as razões apresentadas para a justificativa também cumprem com serem aceitáveis e relevantes. Os professores apelam a seu conhecimento sobre seus alunos e seu contexto socioeconômico, assim como a seu conhecimento sobre o sistema educativo público para justificar a falta de hábito de leitura dos alunos. Resulta razoável pensar que estes dois fatores contribuem, de fato, a ausência do hábito de leitura nos alunos; não obstante, outros fatores podem estar causando este estado de coisas, dentre eles a falta de promoção de

atividades de leitura e pesquisa ainda no ensino médio, o argumento ainda é insuficiente para manter o posicionamento.

Finalmente, em relação à resposta, a justificativa oferecida para o ponto de vista é aceitável e relevante. Os professores apelam ao seu conhecimento sobre o sistema educativo para afirmar a diferença entre as exigências de cada contexto, ensino superior e médio. A resposta em relação ao contra-argumento é aceitável e relevante, permitindo destituir o contra-argumento e manter o posicionamento inicial: a existência de uma dificuldade para motivar ao aluno para participar no MDC.

Conhecimento sobre o MDC. O conhecimento que está em jogo neste episódio argumentativo se relaciona com a fase de preparo. Os professores, principalmente Gabriel, antecipam uma dificuldade para engajar os alunos na fase de pesquisa tanto por falta de motivação quanto por dificuldades relacionadas com a ausência de competências necessárias para participar no MDC tais como hábitos de leitura e procura de informação. O posicionamento é mantido depois de ter examinado a força do contra-argumento apresentado.

Episódio argumentativo 4

Contexto. Este episódio argumentativo ocorre em dois momentos diferentes da sessão de formação e recai sobre uma eventual vantagem para quem desempenha a função de defender um posicionamento. O episódio inicia quando a pesquisadora está justificando o duplo papel da bancada de juízes/investigativa, a saber: terem elaborado o informe de pesquisa lhes permite ter familiaridade com os argumentos em jogo, o que contribuiria para facilitar a avaliação que tem que ser feita no momento do debate. Previamente, em T(65), a pesquisadora em campo definiu também o informe de pesquisa como uma apresentação do universo de argumentos que circulam sobre o tópico em discussão de modo a garantir igualdade de acesso à informação de todos os participantes. O episódio termina no momento da avaliação do debate realizado durante a sessão de formação.

Tabela 8

Episódio argumentativo 4 (sessão de formação)

Turno, participante e sequência de fala	Estrutural	Qualidade	MDC
T(74) Pesquisadora: (...) A proposta nossa, a equipe de juízes, a bancada investigativa faz a mesma equipe de juiz, porque? Porque, aliás, eles têm que, conhecem já os argumentos e facilita para eles porque eles já fizeram uma pesquisa exaustiva, mais exaustiva que os companheiros (inaudível) e se justifica pra eles avaliarem a qualidade dos argumentos (inaudível).			Fases - Preparo
T(75) Gabriel: Quando eles fazem a pesquisa, nessas situações não fica muito mais fácil quem pega pra defender, não?	Pv		
T(76) Pesquisadora: Mais fácil pra defender?			
T(77) Gabriel: Pra defender determinado tema <u>porque</u> já está tudo escrito, né? Está tudo escrito, não é mais fácil para defender?	Pv.J1	¬(ARS)	
T(78) Victor: Sempre é mais fácil ser do contra ((se <i>sobrepõem as falas dos três professores</i>))	C-a		
T(79) Rafaella: Sempre vai ter a negação			
T(80) Gabriel: A negação não é mais difícil não?			
T(81) Pesquisadora: Com certeza a negação é mais difícil porque...			
T(82) Rafaella: Porque você vai ter que argumentar muito mais porque...			
T(83) Gabriel: É um martírio, né? você, defender acho que é mais fácil porque em algum momento, até, porque na sua maioria está escrito			
T(84) Rafaella: Mas não sei ((se <i>sobrepõem as falas</i>))	C-a		
T(85) Pesquisadora: Mas veja que (inaudível) porque? Porque defender não é só o que você vai defender, você vai ter que responder ao que o outro contra-argumente.	C-a	Aceitável	
T(86) Rafaella: Você vai ter que mostrar que			
T(87) Pesquisadora: Então você vai ter que defender, por exemplo, Rafaella falou mais isso não é tão assim não, porque isto, isto e isto. Estão os dois têm a demanda cognitiva não somente defender seu ponto de vista mas de antecipar o contra-argumento do outro			
T(184) Gabriel: (...)Eh, fechando, fechando, acho que ela fez a colocação, eu.. a argumentação dela, né? foi muito mais boa, porque como disse lá inicialmente, é muito mais fácil dizer ou defender algo que está pronto de que defender algo, alguma coisa que tenha com que amarrar. Por isso que eu achei que (inaudível) a vantagem, porque isso aí, nesse momento que fica a discussão mais, mais apropriada de, de uma necessidade, né? (inaudível), né? (...)	R	Aceitável	
Pv: ponto de vista J: justificativa C-a: contra-argumento R: resposta Pv.J: Justificativa do ponto de vista C-a.J: Justificativa do contra-argumento R.J: Justificativa da resposta	X.Ja: Justificativa de um subargumento ¬(ARS): não cumpre os critérios de qualidade [] Mudança na entonação para introduzir um discurso direto. (...) trechos de fala omitidos	(Fala que não é clara para quem transcreve) (((Comentários do transcritor))) ...: Pausas, hesitações dos participantes (+): Pausas maiores a 5 segundos MAIÚSCULAS: Ênfase numa fala /: Interrupção abrupta de uma fala	

Competências

Estrutura. Em T(75), mediante uma pergunta, Gabriel introduz um ponto de vista que poderia se parafrasear como: "*no debate, é mais fácil defender um ponto de vista do que opor-se*". Em T(77) e T(83) justifica esse posicionamento afirmando que todo está escrito. O referente de "todo" na justificativa não é explicitado, mas pela formulação do ponto de vista (*Quando eles fazem a pesquisa, nessas situações,*) pode-se referir aos argumentos a favor apresentados pela bancada investigativa.

Em T(89) Victor adota um posicionamento contrário afirmando que é mais fácil opor-se, mas não chega a desenvolver a ideia já que há várias intervenções sobrepostas. Em T(81) e T(82) a pesquisadora e Rafaella aderem ao posicionamento de Gabriel, mas em T(84), T(85), T(86) e T(87) opõem-se. Há uma sobreposição de falas, sendo a pesquisadora em campo quem consegue desenvolver a oposição. Não foi possível registrar o posicionamento na transcrição, mas pode-se inferir que a pesquisadora adianta a ideia de que a dificuldade da tarefa é igual para as duas bancadas, visto que na justificativa afirma que as funções das duas bancadas envolvem a ação de opor-se. Em T(88) Gabriel pergunta sobre outro tema e somente retoma o ponto de vista na avaliação do debate realizado na sessão de formação. Em T(184) reitera o ponto de vista, circunscrevendo-o a uma situação na qual um ponto de vista conta com mais suportes. Trata-se de uma resposta de destituição do contra-argumento.

Qualidade. Desde o ponto de vista da caracterização do MDC e considerando que Gabriel está se referindo ao informe de pesquisa, a justificativa de Gabriel não seria aceitável porque entre as funções da equipe investigativa está a de apresentar tanto argumentos a favor quanto argumentos contra o tema em discussão.

Embora as competências argumentativas da pesquisadora em campo não sejam alvo de análise da pesquisa, neste episódio sua análise é útil a fim de compreender o resultado. O contra-argumento pode-se classificar como um contra-argumento alternativo; a pesquisadora opõe-se à ideia de que seja mais fácil defender um posicionamento do que desafiá-lo, mas não dialoga com as razões oferecidas por Gabriel para sustentar o posicionamento contrário. Enquanto Gabriel foca na disponibilidade de informação para uma ou outra bancada, a pesquisadora em campo fundamenta a oposição nos movimentos argumentativos que cada bancada tem que fazer, de forma que não atinge o argumento. Isto explica que, quando retomado por Gabriel em T(184), o ponto de vista inicial seja quase o mesmo.

No que se considera a resposta de este episódio, Gabriel especifica o fundamento do seu ponto de vista, destacando uma situação na que um posicionamento conta com maior

suporte. A fundamentação oferecida é aceitável ao remeter a situações plausíveis, por exemplo, polêmicas que envolvem um posicionamento mais valorado em determinado cenário social (os posicionamentos ambientalistas na polêmica sobre a existência da mudança climática) ou situações onde há maior disponibilidade de ideias a favor de um posicionamento em comparação com o conhecimento consolidado para o outro posicionamento (na sessão de formação, a pesquisadora em campo apresentou a argumentação e o MDC e não abordou desvantagens do seu uso em cenários educacionais).

Conhecimento sobre o MDC. A resposta de Gabriel envolve uma mudança sutil, o referente da sua afirmação sobre as vantagens de defender um ponto de vista já não é o informe de pesquisa, mas sim uma situação com uma configuração na qual os argumentos a favor são mais evidentes, nesse sentido envolve um conhecimento sobre as condições de preparo para o Debate. Visto que a partir da sua resposta não se pode afirmar se ele mudou seu conhecimento sobre o informe apresentado pela bancada investigativa, não se considera que o episódio envolve o conhecimento sobre as etapas do MDC.

Primeira sessão de formação: Debate

Episódio argumentativo 5

Contexto. Como parte da primeira sessão de formação foi realizado um Debate Crítico. Em termos dos objetivos de formação, a participação dos professores no Debate procurava, primeiramente, que eles se familiarizaram com o formato do debate. Em segundo lugar, consoante com a literatura de formação de professores em argumentação, procurava-se promover uma reflexão sobre a atividade argumentativa que servisse como ponto de partida para articular as construções de sentido sobre o uso da argumentação na sala de aula. Para cumprir com tal objetivo, o tema do debate foi “*É possível trabalhar com argumentação na sala de aula da escola pública brasileira?*”

Neste momento da sessão já tinha sido apresentada a estrutura do debate, as funções de cada bancada, assim como uma explicação sobre os critérios de qualidade. Os professores não teriam tempo de pesquisar, mas esperava-se que se apoiassem na fala introdutória apresentada pela pesquisadora no início da sessão, assim como no seu conhecimento de aspectos da atividade de ensino tais como demandas curriculares, dinâmicas institucionais e de sala de aula, que servissem também como ponto de referência para refletir sobre o potencial ou as dificuldades que poderiam decorrer de trabalhar com argumentação na sala de aula.

É conveniente destacar que se contava com a participação de quatro professores que conformariam duplas para executar as funções de bancada a favor e bancada contra, enquanto a pesquisadora faria as vezes de juiz. Desta forma, esperava-se contar com a estratégia de trabalho grupal, o conhecimento prévio de, ao menos, outro colega como apoio na produção de argumentos e antecipação de contra-argumentos. Não obstante, a quarta participante não conseguiu comparecer na escola, de forma que a pesquisadora em campo teve que improvisar uma nova organização. Cada função foi desempenhada por um professor (defesa, oposição e avaliação); estima-se que esta configuração poderia ter trazido dificuldades para a produção de ideias que apoiassem cada ponto de vista, já que cada professor podia apelar somente à sua própria experiência, adicionalmente estavam em uma situação relativamente nova e que exigia agilidade por conta das restrições de tempo.

Finalmente, cabe assinalar que Rafaella mudou o tema do debate, a discussão foi realizada sobre uma proposição que poderia se parafrasear assim: “*Deve-se usar o debate na sala de aula da escola pública?*”, de sorte que teve uma sobreposição de termos entre argumentação e debate.

O debate constitui um só episódio argumentativo na medida em que conserva uma unidade em termos da temática abordada. Contudo, as três etapas de arguição que o compõem serão analisadas fazendo um recorte a cada ciclo de argumento, contra-argumento-resposta; também será feito um recorte para analisar a conclusão. Esta decisão se tomou de forma a facilitar a análise do episódio e a compreensão do leitor.

Tabela 9

Episódio argumentativo 5 (sessão de formação – debate - ciclo 1)

Turno, participante e sequência de fala	Estrutural	Qualidade	MDC
T(168) Rafaella: eu sou a favor do debate em sala de aula, <u>porque</u> com o debate em sala de aula a gente consegue ter a percepção do que nossos alunos, né, a visão do que eles têm sobre aquele determinado tema, que você está pondo, não é? Isso já diz, não é? Os outros teóricos da educação, inclusive Paulo Freire já fala isso, né? Que você tem, que o aluno, ele não é tão limpo assim, não é? Ele não é algo vazio, ele traz algum conhecimento dentro dele, não é? E esse debate vai aprofundar, vai fazer com que esse aluno se interesse, desperte por esse conhecimento, por isso sou a favor do debate em sala de aula e principalmente, nas escolas públicas.	Pv Pv.J1 Pv.J2a Pv.J2	Aceitável Relevante Aceitável Relevante Aceitável Relevante	
T(169) Victor: Bem, eu não sou a favor do debate quando levamos o <u>problema do debate pronto</u> . A intenção seria não induzir a ideias, mas favorecer a liberdade de surgimento de provocações que se embasam em uma questão, várias questões pra se discutir, pra se debater. Ou seja, provocar o surgimento do debate, não trazer o debate pronto, ter uma ideia pronta pra se debater, mas sugerir diante das	C-a.J1	Aceitável	

problemáticas o que em aquele momento se discutir, essa é minha contestação de <u>não aceitar o debate em sala de aula</u> , porque a gente estaria mais induzindo ideias do que provocando debate	C-a C-a.J2	¬Relevante ¬(ARS)
T(170) Rafaella: Eh, mas a gente com o tempo, vai, <u>ele não vai ser pronto</u> , ele não vai estar pronto, porque? porque a gente vai estimular um, o ato de proporcionar o debate para estimular eles vão em busca daquele empenho ali, então proporcionar que ele vai buscar, vai investigar. Ele, ele que está construindo o debate, não é debate que já está sendo pronto jogado pra ele. Ele vai construir aquilo ali, então por isso que <u>eu sou a favor desse debate</u> porque você tem que perceber, você tem que ter a percepção de até que ponto ele sabe sobre aquele tema.	R.J1 R.J1a R R.J2	Aceitável Relevante Aceitável Relevante
Pv: ponto de vista J: justificativa C-a: contra-argumento R: resposta Pv.J: Justificativa do ponto de vista C-a.J: Justificativa do contra-argumento R.J: Justificativa da resposta	X.Ja: Justificativa de um subargumento ¬(ARS): não cumpre os critérios de qualidade [] Mudança na entonação para introduzir um discurso direto. (...) trechos de fala omitidos	(Fala que não é clara para quem transcreve) ((Comentários do transcritor)) ...: Pausas, hesitações dos participantes (+): Pausas maiores a 5 segundos MAIÚSCULAS: Ênfase numa fala /: Interrupção abrupta de uma fala

Competências

Estrutura. O debate inicia no turno T(168) com Rafaella defendendo o uso do debate em sala de aula. O ponto de vista é fundamentado em duas justificativas, a primeira justificativa indica que o debate permite evidenciar o conhecimento que o aluno constrói. A segunda justificativa assinala o debate como uma ferramenta que permite motivar o aluno a construir conhecimento, por sua vez, tal justificativa é apoiada nas propostas de Freire segundo as quais o aluno é um indivíduo capaz de construir conhecimento.

Em T(169) Victor enuncia seu ponto de vista, *não sou a favor do debate*. Este posicionamento está fundamentado em duas justificativas, a primeira é que não se devem impor ideias nos alunos e a segunda justificativa está distribuída no turno, mas pode-se reconstruir como: *levar o tema do debate pronto induz ideias nos alunos*. No conjunto, trata-se de um contra-argumento alternativo.

Na seguinte fase, Rafaella reitera seu posicionamento a favor do debate e oferece duas justificativas. A primeira constitui uma contestação ao contra-argumento de Victor conforme a qual o debate não deve levar um tema pronto; afirmação que justifica na ideia de que o debate envolve estimular os alunos para pesquisar. A segunda justificativa é uma reiteração de uma das justificativas oferecidas para o ponto de vista que compõe o argumento -o debate permite evidenciar o conhecimento do aluno (Pv.J1). Neste caso, trata-se de uma resposta de destituição do contra-argumento.

Qualidade. Em termos de qualidade, as justificativas oferecidas para o ponto de vista de Rafaella são aceitáveis e contribuem a defender o uso do debate na sala de aula (são

relevantes). As duas justificativas apelam ao conhecimento sobre o debate crítico: requer a explicitação das ideias dos alunos, assim como de um processo de pesquisa que promove a construção de conhecimento dos alunos. Ainda esta última justificativa é apoiada apelando a uma à conceitualização teórica de Freire sobre a aprendizagem (*os indivíduos são produtores ativos de conhecimento*).

Das justificativas apresentadas por Victor para o ponto de vista que enuncia como contra-argumento, a primeira justificativa: não induzir ideias nos alunos (C-a.J1) é aceitável, apela ao conhecimento pedagógico do professor sobre a inconveniência de impor determinadas ideias ou valores nos alunos (uma preocupação que o professor Victor manifesta em outros momentos da sessão de formação). Com relação à segunda justificativa, não se apresentam fundamentos que justifiquem a ideia de que propor um tema não gere debate. O contra-argumento resulta irrelevante em relação ao argumento de Rafaella visto que não contesta nenhum dos apoios oferecidos em defesa do uso do debate na sala de aula.

As justificativas apresentadas por Rafaella para apoiar a sua resposta cumprem com os critérios de aceitabilidade e relevância. A subjustificativa (R.J1a) que apoia a primeira justificativa (R.J1) é aceitável e relevante, aceitável na medida em que apela ao conhecimento de Rafaella sobre a proposta do MDC e relevante porque permite afirmar que não se trata de um debate pronto. O que, por sua vez, contribui na aceitabilidade e relevância do ponto de vista na destituição do contra-argumento. Já a segunda justificativa pode-se se qualificar como reiterativa, restando força ao ponto de vista.

Tabela 10

Episódio argumentativo 5 (sessão de formação – debate - ciclo 2)

Turno, participante e sequência de fala	Estrutural	Qualidade	MDC
T(171) Victor: Ainda continuo contrário porque na maioria dos casos a gente conduz a linha de discussão do debate. Então o aluno vai, ele argumenta e a gente [mas], e aí eu acredito que <u>ainda não se criou o debate</u> . Então, eu sou contra desse tipo de interação professor com aluno em discussão que não leva ao debate, isso ainda não acho como debate. O debater levaria em consideração a ideia do que você falou, dele buscar, dele discutir. Ah, mas se ele não sabe como que ele vai procurar o que ele não sabe. Então acredito em aquela ideia do <u>aluno discutir o que ele conhece e não que a gente sugerir o que ele conheça</u> . Então eu acho que o debate não é viável em sala.	C-a.J1a	Aceitável	
	C-a.J1	Aceitável	
	C-a.J2a	¬(ARS)	
	C-a.J2	¬(ARS)	
	C-a	¬Relevante	
T(173) Rafaella: Então, o debate, ele vai ser produtivo porque você vai ter que passar, assim, você vai ter que passar um determinado conhecimento, um tema para aquele aluno, <u>mas</u> você não vai chegar, aquilo que eu digo, você não vai chegar com um tema pronto. <u>Mesmo que</u> aquele aluno não saiba sobre aquilo, <u>mas</u> ele vai, com o	R.J1	Aceitável Relevante	
	R.J2	Aceitável	

debate, ele vai ser induzido, ele vai ser despertado, ele vai ocorrer o interesse nele de pesquisar aquilo ali. E aquele tema tem que ser posto para o aluno, porque a final de contas ele atua ali na sala de aula pra que? Pra passar conhecimento e eles trazerem conhecimento pra mim.	R.J2a	Relevante Aceitável Relevante
Então, por isso eu sou a favor do debate. Então eu acho que o debate, ele tem que ser dado, ele tem que ser, eh, tem que ser feito na sala de aula, né? Principalmente nas escolas públicas que é onde aquele aluno, que eu não sei se é o aluno mais carente em determinados assuntos, não é?	R.J3	Aceitável Relevante
Então ele, pra ele descobrir, pra que ele não vem pra escola só com interesse de que? De ter merenda, pra que ele não venha pra escola somente com o interesse de que? De ficar com os colegas, de ver os colegas, de ficar nos corredores. Pra que ele venha pra escola com o interesse de que? [ah, aula hoje, mas é sobre aquele assunto, eu pesquisei, que a professora mostrou os caminhos e eu fui lá]. Por isso que eu sou a favor do debate. (inaudível) você não vai trazer o assunto pronto, você vai mostrar o conteúdo. Ou o professor mostra o conteúdo pra ele e ele vai pesquisar aquilo ali	R (Síntese)	
T(174) Victor: É, eu agora já começo a valorizar o debate, dentro desse ponto de vista <u>porque</u> a partir do momento em que o professor se embasa e apresenta a ideia que vai discutir, eu acredito que o debate assim pode ocorrer e <u>não</u> de repente chegamos do nada e provocar um debate. Que o aluno, ele nunca vai estar muito embasado, ele vai estar no achismo, (<u>mas</u> se o professor) embasou, apresentou o debate (inaudível). Porque se a gente chegar com a ideia pronta. Então, eu vejo isso, a ideia da causa. A gente tem, a gente não fala das causas. Às vezes sem debater, mas você vai pra o foco já, pra o que já se ocorre, mas ninguém pensa no que está antes e no que pode vir como consequência, não, não, bora discutir agora a qualidade do transporte público ou o problema da escola pública, a gente só diz, [a escola problema] ou então a gente acaba dizendo o mesmo da escola. O aluno não aprende e a gente não começa a discutir, ele não aprende porque não quer? Ou ele não aprende porque a gente não está fazendo o caminho.	R R.J1	Aceitável Relevante
Então eu acho que a ideia do debate, em relação a sua última colocação, de que se embasa e joga o fato e encima do fato a gente discute, um debate assim pode ocorrer.	R.J2	Aceitável Relevante
Pv: ponto de vista J: justificativa C-a: contra-argumento R: resposta Pv.J: Justificativa do ponto de vista C-a.J: Justificativa do contra-argumento R.J: Justificativa da resposta	(Expande R.J1)	
X.Ja: Justificativa de um subargumento ¬(ARS): não cumpre os critérios de qualidade [] Mudança na entonação para introduzir um discurso direto. (...) trechos de fala omitidos		(Fala que não é clara para quem transcreve) ((Comentários do transcritor)) ...: Pausas, hesitações dos participantes (+): Pausas maiores a 5 segundos MAIÚSCULAS: Ênfase numa fala /: Interrupção abrupta de uma fala

Competências

Estrutura. Neste ciclo, vista a recursividade dos movimentos argumentativos e a configuração do debate como etapas sucessivas de defesa e crítica de pontos de vista, o que constitui uma resposta de Rafaella (turno 170) para a oposição de Victor em T(169), torna-se um ponto de vista objeto de uma nova oposição em T(171).

Neste turno, Victor mantém seu desacordo. Conforme seu contra-argumento, a tematização da problemática poder ser imposta pelo professor (C-a.J1a), portanto, o debate ainda não gera uma discussão genuína (*ainda não se criou debate*). Esta justificativa questiona a aceitabilidade da resposta de Rafaella no turno anterior. Ainda nesse turno, Victor reitera a ideia de que o aluno deve propor e discutir um tema por ele conhecido, desta vez justifica-se na dificuldade que suporia para o aluno pesquisar sobre um tema que não conhece. Esta justificativa não contesta nenhum dos elementos que constituem a resposta de Rafaella.

Na sua resposta, Rafaella contesta os dois contra-argumentos de Victor e adiciona um novo apoio para defender o uso do debate. Primeiramente, Rafaella aceita que o debate supõe passar um tema; a seguir, contesta que isso acarrete que as ideias da discussão estejam prontas, a oposição está marcada pela adversativa "mas". O mesmo movimento de concessão e posterior oposição é realizado na segunda resposta: concorda com o que o tema pode ser desconhecido e afirma que o debate serviria para despertar um interesse sobre o tema fazendo com que o aluno pudesse pesquisar algo que não conhece. Como subjustificativa, Rafaella apoia-se na ideia de que a sala de aula deve ser um intercâmbio de conhecimento entre professor e aluno.

Finalmente, Rafaella adiciona um novo argumento a favor do debate relacionado com o contexto específico do tema do debate proposto, a sala de aula da escola pública. Segundo este argumento, o uso do debate se justifica porque permitiria ao aluno da escola pública construir um sentido sobre sua permanência na escola relativo à apropriação de conhecimentos. Em conjunto estamos diante uma resposta de concordância local.

A contribuição de Victor em T(174) não constitui um movimento opositivo, mas configura-se como uma resposta, parece de fato antecipar a conclusão do debate. Nesse turno, Victor expressa sua adesão ao ponto de vista de Rafaella e apresenta duas justificativas. A primeira assinala a importância do preparo do professor para realizar o debate e orientar o processo de aprendizado do aluno. Victor contrapõe essa ideia à ideia que ele defendeu no início: propor o debate sem preparo ou proposta concreta. Pode-se observar um movimento auto-argumentativo na formulação desta justificativa. Depois de aceitar que o professor pode propor o tema, Victor dá lugar a uma voz de oposição: o aluno vai estar no achismo, a oposição parece ser destituída quando Victor volta focar no preparo do professor, talvez como compensando ao aluno (não se pode determinar por dificuldades de compreensão do transcritor), tal destituição é marcada pela adversativa *mas*.

A segunda justificativa não está expressada de forma muito clara, mas poderia se reformular como que o debate favoreceria a discussão das causas e efeitos de uma problemática. Esta interpretação apoia-se na interpretação que sobre esta contribuição fez Rafaella na fase de fechamento que será analisada mais adiante.

Qualidade. As justificativas apresentadas por Victor para o ponto de vista que enuncia como contra-argumento resultam não aceitáveis ao ser comparadas com as noções sobre debate trabalhadas durante a formação e que Rafaella está defendendo. Parece que Victor está referindo-se às discussões que acontecem comumente na sala de aula que, sem serem regradas são conhecidas como debates, nas quais pode suceder que o professor domine a tematização e, de fato, não se gere debate. À luz desta interpretação, o primeiro par de subjustificativa e justificativa são aceitáveis, nessas situações de discussão pode suceder o professor impor uma perspectiva sobre o tema discutido, contudo é irrelevante considerando as especificidades do MDC.

O segundo par de subjustificativa e justificativa não cumpre os critérios de qualidade. Independe da ideia de debate considerada, é, em princípio inaceitável que alguém não possa pesquisar algo que não conhece. Por sua vez, esta ideia não faz aceitável que tenha que se debater um tema conhecido pelo aluno. No conjunto, o contra-argumento é irrelevante se comparado com o ponto de vista de Rafaella em T(170),

Já sobre a resposta de Rafaella, a primeira justificativa pode-se avaliar como aceitável e relevante, passar um tema não quer dizer levar as ideias prontas. Constitui um apelo ao seu conhecimento sobre o MDC. A sala de aula como um local de intercâmbio de conhecimento é aceitável na medida em que há um apelo ao conhecimento pedagógico e mesmo ao conhecimento comum; constitui também um apoio para defender a ideia de o debate pode levar o aluno a se interessar por um tema que não conhece.

A terceira justificativa segundo a qual o debate contribuiria a gerar um sentido alternativo para ir para a escola é aceitável e relevante. É razoável pensar que para alguns alunos gere interesse e motivação para ir na escola. Em conjunto estas três justificativas são relevantes para defender o uso do debate na sala de aula e também, no caso das duas primeiras, contestar os contra-argumentos de Victor.

Finalmente, as duas justificativas nas que Victor fundamenta a mudança de posicionamento: a importância do preparo do professor que demandaria realizar um debate e a possibilidade de refletir sobre as causas e consequências são contribuições aceitáveis e relevantes para apoiar o debate na sala de aula. Victor apela a aspectos relevantes do conhecimento pedagógico.

Tabela 11

Episódio argumentativo 5 (sessão de formação – debate - conclusão)

Turno, participante e sequência de fala	Estrutural	Qualidade	MDC
T(181) Rafaella: Então eu defendo o debate, né? acho ele um enfoque muito positivo, porque ele é confiável pela... porque como o professor Victor falou, de que o debate, ele tem que seguir, o aluno, você estrutura só o debate, o aluno que vai buscar aquilo ali. Você dá o caminho ao aluno, não é? e o aluno é que vai estruturando, desculpa, você dá o caminho, você dá o tema e o aluno é que vai estruturar o debate, o aluno é que vai conduzir o debate. Eu não vou interferir no debate de forma que eu traga já meu argumento pronto. Eu tenho um conhecimento daquele tema, certo? eu sou a detentora do conhecimento, mas eu não vou expor aquilo que eu sei para o aluno, vou deixar fazer com que ele vá em busca daquilo ali. E traga e argumente, né? O porquê aquilo, as consequências daquilo. Então, por isso que eu ainda concordo e acho que o debate é algo bem viável e principalmente na educação atual, nos temas de educação atual. Os alunos, eles estão bem, assim, conectados. Eles têm acesso, mais aceso, apesar de ser (inaudível), eles têm muito mais aceso a mais informações atualmente, né? Então eu defendo, defendo o debate.	R R.J1 R.J1a R.J2	Aceitável Relevante	
T(182) Victor: Vou tentar pegar encima da ideia da professora e defender o debate a partir do que o professor embasado apresenta ao aluno como foco único da discussão, levando à liberdade e à reflexão, é viável o debate. E a professora foi muito feliz na fala dela, não foi não? hoje o aluno ele tem condições de discutir com o advento ai das tecnologias. Se a gente encaminha, diz a ele pra se discutir, ele pode chegar na internet, já que não é muito, eh, (não) tem gosto de pegar um jornal, mas na internet a notícia é em tempo atual, com imagem, imagem diz muito, então o aluno, ele consegue refletir. Eu acho que nessas condições, o professor se embasar e direcionar a discussão com aquele foco e esperar do grande grupo as manifestações contra e prós, com certeza o debate ocorre de fato, ok? <i>((olham entre eles e para a pesquisadora esperando instruções))</i>	R R.J1 R.J2	Aceitável Relevante	
Pv: ponto de vista J: justificativa C-a: contra-argumento R: resposta Pv.J: Justificativa do ponto de vista C-a.J: Justificativa do contra-argumento R.J: Justificativa da resposta	X.Ja: Justificativa de um subargumento ¬(ARS): não cumpre os critérios de qualidade [] Mudança na entonação para introduzir um discurso direto. (...) trechos de fala omitidos	(Fala que não é clara para quem transcreve) (((Comentários do transcritor))) ...: Pausas, hesitações dos participantes (+): Pausas maiores a 5 segundos MAIÚSCULAS: Ênfase numa fala /: Interrupção abrupta de uma fala	

Competências

Estrutura. A conclusão do debate supõe o fechamento do intercâmbio de argumentos.

Aqui os participantes devem realizar uma valoração dos argumentos apresentados no percurso do debate e, fundamentados nos argumentos de maior qualidade, formular a melhor resolução da problemática.

Em T(181), Rafaella mantém seu posicionamento de defesa do uso do debate na sala de aula. Apresenta duas justificativas para fundamentar sua conclusão, a primeira delas destaca o potencial do debate para promover a pesquisa e a construção de conhecimento de parte do aluno, assim como o papel do professor como orientador, isto em resposta ao principal contra-argumento de Victor. Adiciona uma nova justificativa: o maior acesso à informação que os alunos têm atualmente. Em suma, no final do episódio argumentativo Rafaella destitui o principal contra-argumento de Victor e mantém o ponto de vista inicial. Já a resposta de Victor constitui uma retirada do ponto de vista inicial e uma aderência tanto ao ponto de vista quanto às duas justificativas oferecidas por Rafaella na sua conclusão.

Qualidade. Em termos de qualidade, as duas respostas estão embasadas em justificativas aceitáveis e relevantes, a primeira apelando ao conhecimento sobre o MDC; a segunda apelando ao conhecimento do contexto e as facilidades que ofereceria para a implementação do MDC.

Conhecimento sobre o MDC. Tal como apresentada pela pesquisadora em campo, a proposição de debate tinha como foco a argumentação, mas os professores transformaram o tema em uma discussão sobre o debate. A diferença foi tratada brevemente no início da sessão e talvez não suficientemente como para fazer sentido para os professores. Adicionalmente, a explicação sobre o debate foi muito mais aprofundada. Não obstante, a discussão específica sobre o debate possibilitou gerar uma reflexão em torno a sua relação com os processos de aprendizagem, um dos objetivos da sessão de formação.

Importante para gerar dita reflexão foi a primeira contribuição de Rafaella, quem propôs o debate como uma estratégia para promover a construção de conhecimento de parte dos alunos; ideia que permaneceu em destaque ao longo do debate através da referência às atividades de pesquisa requeridas dos alunos. Este sentido foi questionado pelos contra-argumentos de Victor, a saber: o debate permitiria a imposição de uma ideia, tanto com relação ao tema quanto ao seu desenvolvimento.

No primeiro turno, Victor parecia defender uma ideia de debate próxima à ideia de uma discussão não estruturada que não requeria preparo de parte do professor nem dos alunos. Importante destacar que esse sentido não pode ser atribuído a Victor como a única configuração de conhecimento que ele tinha até o momento sobre o debate ou que condissesse com sua conceitualização, visto que o papel de oponente foi assumido exclusivamente a fim de realizar o debate. A possibilidade do professor impor a linha de raciocínio do debate foi o contra-argumento que teve mais impacto sobre o posicionamento

afirmativo; em resposta, Rafaella destacou o papel do professor como orientador da atividade e dos alunos como principais produtores do conhecimento a ser debatido.

Finalmente, em apoio à possibilidade de o debate ser realizado, os dois professores falaram sobre o maior acesso dos alunos à informação por conta da internet. Adicionalmente, Victor destacou que esse meio seria privilegiado já que os alunos não tinham costume de ler o jornal ou assistir noticiários.

Episódio argumentativo 6

Contexto. O sexto episódio argumentativo corresponde à avaliação que Gabriel faz do debate. Em dita avaliação, Gabriel primordialmente assume-se como oponente da possibilidade de realizar o MDC nas escolas públicas. Alguns dos contra-argumentos respondem a aspectos discutidos por Victor e Rafaella. A avaliação também recai sobre o desempenho dos outros dois professores no debate e é sobre esse aspecto que a pesquisadora em campo capitaliza, em parte, por isso não se continua a discussão sobre o debate e os novos contra-argumentos colocados por Gabriel.

Tabela 12

Episódio argumentativo 6 (sessão de formação – debate - avaliação)

Turno, participante e sequência de fala	Estrutural	Qualidade	MDC
T(184) Gabriel: Eh... uma avaliação assim de pros-contras (vou apresentar) (inaudível), com relação a contra, não é? A contra e a favor (inaudível) parte da avaliação, diz olha, o Paulo Freire, né? (inaudível) ((<i>tal vez cita um autor sobre freire</i>)) diz olha, Freire, a posição dele, né? É assim, não tem aquela educação bancária, né? Aquela educação que seja, que ela seja como (inaudível) no meio da aula, aí (tem o uso da argumentação), que ela favorece esse diálogo, essa participação em grupo, essa discussão, ela leva também, quer queira quer não, memorização, não é? né? Memorização dos alunos de determinadas palavras, determinados critérios, não é? determinados conceitos, que a ideia é chegar e expô-los, não é? E ela ((<i>assinalando a profa Rafaella</i>)) foi feliz nesse sentido, também quando ela, ela, ela colocou que o tema leva à construção de um tema maior, <u>eu acho o oposto dela</u> , que ela também falou estou trazendo a proposta dentro de sala, não é isso? Ou seja o conteúdo, não é? O tal do conteúdo que eu vou dar pra eles. <u>Mas por outro lado, você ((se dirigindo ao professor Victor)) faltou de colocar, vamos dizer, o tempo, não é?</u> O tempo, esse tempo do debate, será que ele é viável? Você tem que questionar isso aí, não é? Uma aula tradicional, ela tem um conteúdo, preestabelecido, se deu conta, né? (se dirigindo ao professor Victor, que vinha assentindo durante a fala), preestabelecido pela secretária, (inaudível) pum, pra colocar, então tem um conteúdo, não é isso? (tem uma grade pra pontuar) será que daria tempo, espaço pra trabalhar isso aí, né? O conteúdo, poderia levantar mais essa questão. Eh, tem a questão assim do	C-a		Exequibilidade
	C-a.J1	Aceitável Relevante	
	C-a.J2	Aceitável	

domínio, <u>será que eu tenho tanto domínio?</u> porque eu tou, eu tou amarrado nas questões tradicionais ainda, das questões culturais, não é isso, não? Será que eu vou me libertar dessa questão do tradicional pra vir para algo novo, como é que eu vou fazer isso se eu passei por uma universidade, passei por uma seleção de mestrado, doutorado, e aprendi assim, sempre, não é? alguém aí liderando. Quer dizer, será que nesse momento me perco, né? Eu veria isso como uma contraproposta. E aí, só fechando, o debate se torna um tema interessante porque, ela (assinala pra Rafaella) (inaudível) você, pra que você (se referindo a Victor), você inicial... inicialmente, você fica assim, porque ela colocou ali logo o mito, né? E aí de imediato você vai ver que/ a consistência e você aceita o argumento dela e a reflexão dela, mas você complementa mais nesse/ [olhe, eu aceito, mas] é bom, é interessante, é lembrar que também levanta aí uma reflexão, mas também pode trabalhar com a questão da tecnologia, em especial com a internet. Agora, pode trazer esse indivíduo, esse aluno, para uma questão de discussão também. E aí você/ Você colocou o assunto do uso da internet, colocou também como um ponto de pesquisa, que aí é onde o aluno		Relevante
nosso trabalha mais, <u>na realidade, na realidade</u> , ele não trabalha com pesquisa mais, não é isso? pegar um livro pra fazer, não. Isso praticamente, infelizmente se acabou. Mas aí, você fica (inaudível) e fica aceitando a argumentação dela. Eh, fechando, fechando, acho que ela fez a colocação, eu.. a argumentação dela, né? foi muito mais boa, porque como disse lá inicialmente, é muito mais fácil dizer ou defender algo que está pronto de que defender algo, alguma coisa que tenha com que amarrar. Por isso que eu achei que (inaudível) a vantagem, porque isso aí, nesse momento que fica a discussão mais, mais apropriada de, de uma necessidade, né? (inaudível), né? se nosso aluno ele fosse mais, se ele se posicionasse mais, a gente espera tanto isso dele, não é isso? Se espera que se posicione, que se coloque. <u>Na realidade, na realidade</u> , não é isso que a gente vê, não é isso não? Mas ela foi mais feliz nas colocações dela, mais consistente.	C-a.J3	Aceitável Relevante
	C-a.J4	¬(ARS)
Pv: ponto de vista J: justificativa C-a: contra-argumento R: resposta Pv.J: Justificativa do ponto de vista C-a.J: Justificativa do contra-argumento R.J: Justificativa da resposta	X.Ja: Justificativa de um subargumento ¬(ARS): não cumpre os critérios de qualidade [] Mudança na entonação para introduzir um discurso direto. (...) trechos de fala omitidos	(Fala que não é clara para quem transcreve) ((Comentários do transcritor)) ...: Pausas, hesitações dos participantes (+): Pausas maiores a 5 segundos MAIÚSCULAS: Ênfase numa fala /: Interrupção abrupta de uma fala

Competências

Estrutura. Gabriel recapitula algumas das ideias oferecidas por Rafaella em apoio à realização do debate e adiciona algumas em um movimento de concordância parcial com o posicionamento para depois anunciar de forma explícita sua oposição (*eu acho o oposto dela*). Gabriel fundamenta sua oposição questionando a plausibilidade de usar o debate para ensinar conteúdos curriculares considerando o tempo que demandaria sua implementação e

a existência de uma agenda pré-estabelecida pelas autoridades educacionais na qual se determinam conteúdos e tempos específicos para seu ensino.

A segunda justificativa para seu posicionamento teria que ver com a pouca competência do professor para adoptar tal estratégia visto que os professores aprenderam a ensinar mediante técnicas tradicionais de ensino. A terceira justificativa questiona a visão, veiculada na conclusão do debate, de que o uso do aluno das novas tecnologias possa apoiar a realização das pesquisas requeridas na implementação do debate. Gabriel inicialmente contra-argumenta o fato de que o uso dado pelo aluno à internet seja pesquisar, depois radicaliza o posicionamento afirmando que o aluno não pesquisa. A ênfase está marcada pela modalização introduzida pela expressão “na realidade”, assim como pela sua repetição. Finalmente, a quarta justificativa assinalaria pouca competência nos alunos para tomar posicionamento, Gabriel também apresenta esta afirmação com um alto grau de comprometimento usando a mesma expressão modalizadora que usou para a justificativa anterior.

Qualidade. A primeira justificativa do contra-argumento é aceitável e relevante, apela ao conhecimento do professor sobre as condições institucionais que poderiam afetar a exequibilidade do uso do debate como estratégia de ensino. Igual sucede com o segundo contra-argumento, é aceitável afirmar que usar o debate em sala de aula requer o desenvolvimento mínimo de competências de argumentação e de domínio da estratégia e poderia afetar a plausibilidade do seu uso. Importante assinalar que essas duas justificativas coincidem com as duas razões reportadas na literatura como dificuldades para o uso da argumentação na sala de aula.

A terceira justificativa parece aceitável, é uma nova formulação da ideia de que os alunos não têm hábito de pesquisar. Pareceria um apelo à experiência do professor e seu conhecimento dos alunos. Por sua vez, a quarta justificativa parece menos aceitável considerando que a tomada de posicionamento é das primeiras competências argumentativas a serem desenvolvidas pelos indivíduos e amostras dessa competência são comuns no cotidiano. Tanto a terceira e a quarta justificativa são relevantes. No caso da quarta justificativa, se fosse aceitável também afetaria a facilidade para implementar o MDC, mas não nenhuma das duas constituiria um impedimento de princípio.

Conhecimento sobre o MDC. Os sentidos em jogo neste episódio argumentativo relacionam-se com as condições de possibilidade de implementação do MDC. Especificamente Gabriel põe em xeque que seja pacífica a implementação do MDC considerando condições institucionais relativas a restrições da proporção tempo x quantidade de conteúdo a ser trabalhada

em relação às demandas de tempo que suporia usar o MDC. Gabriel também questiona a competência do professor para implementar um MDC, finalmente questiona as competências dos alunos para participar no MDC, suas competências para pesquisar e tomar posicionamento.

Entrevista de Autoconfrontação Simples – Gabriel

As análises dos episódios argumentativos apresentadas a continuação fazem parte do diálogo gerado na entrevista de autoconfrontação simples de Gabriel. Em uma apreciação geral sobre o desenrolar da entrevista, poder-se-ia afirmar que Gabriel primordialmente descreveu suas ações, comentou características e ações dos alunos e tematizou alguns aspectos relacionados com a instituição. Eventuais comparações entre o que realizou e o que não conseguiu realizar foram objeto de atenção, algumas relacionadas com formas de gestão da sala de aula (ver Anexo B).

Episódio argumentativo 7

Contexto. Este episódio ocorre com Gabriel assistindo o segundo recorte das videografias, no qual explicava para a turma o papel da bancada investigativa e as características de um argumento. Sobre o vídeo comenta a diminuição da quantidade de alunos na sala, fato que atribui a um eventual receio de participar da atividade. Em seguida começa a justificar esse receio nas dificuldades de aprendizagem que tem os alunos do EJA, por conta da sua exclusão do sistema educacional e o tempo que tempo que levam afastados das atividades acadêmicas.

Tabela 13

Episódio argumentativo 7 (ACS-Gabriel)

Turno, participante e sequência de fala		Estrutural	Qualidade	MDC
T (9) Gabriel: E pra essa questão da argumentação, você viu que eles são muito bons na argumentação, em se levantar, em colocar.		Pv	Aceitável	
<u>A grande questão é, fiquei observando que é a pesquisa de fato, ou seja pegar um material pra fazer a leitura e argumentar</u> , mas aqui eles já estão desprovidos da vergonha e não tem vergonha não é, então eles vão lá e fala e fala o que tem de falar e é uma coisa, <u>é uma coisa positiva</u> . Seria interessante se a gente aqui enquanto o facilitador do processo a gente conseguisse achar um ponto aí pra colocar esses grupos... pra motivar esses grupos a leitura a fazer esse trabalho seria interessante.		Pv.J1		
		C-a.J1	Aceitável	
		(C-a implícito)	Relevante	
		R	Aceitável	
			Relevante	
Pv: ponto de vista	X.Ja: Justificativa de um subargumento	(Fala que não é clara para quem transcreve)		
J: justificativa	¬(ARS): não cumpre os critérios de qualidade	((Comentários do transcritor))		
C-a: contra-argumento	[] Mudança na entonação para introduzir um discurso direto.	...: Pausas, hesitações dos participantes		
R: resposta	(...) trechos de fala omitidos	(+: Pausas maiores a 5 segundos		
Pv.J: Justificativa do ponto de vista		MAIÚSCULAS: Ênfase numa fala		
C-a.J: Justificativa do contra-argumento		/: Interrupção abrupta de uma fala		
R.J: Justificativa da resposta				

Competências

Estrutura. Trata-se de um episódio auto-argumentativo. Em T(9), Gabriel afirma que os alunos são bons para argumentar (Pv), afirmação que fundamenta no bom desempenho dos alunos no momento de posicionar-se (Pv.J1). Imediatamente depois, Gabriel parece dar lugar a uma voz de oposição marcada pela expressão “*a grande questão é*” que indica uma contribuição contrária ao enunciado precedente. O contra-argumento permanece implícito, mas a partir da sua justificativa pode-se reconstruir como “*os alunos não argumentam bem*”. A justificativa do contra-argumento recolhe um tema que Gabriel trouxe de forma recorrente durante a formação: os alunos continuam a ter problemas com a pesquisa, a leitura e a argumentação. Interpretado de forma caritativa⁸, a repetição do termo argumentação no contra-argumento pode estar fazendo referência a outra ação envolvida na situação de argumentar, a saber: fundamentar os posicionamentos, que é a razão pela qual a leitura e a pesquisa constituem atividades importantes para uma interação argumentativa de qualidade, especialmente em situações altamente estruturadas como o MDC. Trata-se de um contra-argumento que questiona a relação entre o ponto de vista e a justificativa.

Em seguida, Gabriel responde no que parece uma destituição do contra-argumento, dois elementos fundamentariam a interpretação: o uso da adversativa *mas* que introduz um posicionamento contrário ao enunciado precedente e a avaliação positiva da facilidade com a qual os alunos falam. Entretanto, outro elemento dá pistas para indicar que se trata de uma resposta integrativa: a causa que Gabriel atribui ao bom desempenho dos meninos “*eles já estão desprovidos da vergonha e não tem vergonha não é*”. Gabriel está aceitando o ponto de vista inicial com condições e poder-se-ia parafrasear da seguinte forma: “*os alunos se posicionam, isso é bom, mas não necessariamente quer dizer que argumentem bem, também teriam que ler, pesquisar, falar de forma fundamentada*”. Esta interpretação apoia-se na parte da fala de Gabriel na que assinala a necessidade de enxergar alguma estratégia para engajar os alunos na pesquisa. Caso o ponto de vista inicial tivesse sido mantido, isto é caso achasse que se posicionar bastasse para argumentar bem, seria desnecessário formular uma intervenção que procurasse resolver outros aspectos que constituiriam indicadores de bom desempenho na atividade argumentativa.

Qualidade. Sobre a qualidade do argumento inicial, isto é: o par Pv e Pv.J1: podemos afirmar que a justificativa (Pv.J1) é aceitável e relevante para afirmar o ponto de vista. É razoável pensar que tomar posicionamento de forma explícita constitui um indicador de

⁸ Interpretar caritativamente consiste em fazer a interpretação mais forte de um argumento quando este apresenta alguma ambiguidade (Marraud, 2007).

competência para argumentar; todavia seria insuficiente uma vez que todo posicionamento requer estar fundamentado. Este é o raciocínio implícito no contra-argumento adiantado por Gabriel. Pode-se afirmar que a justificativa do contra-argumento (C-a.J1) é relevante para restar força ao ponto de vista inicial (Pv) e aceitável na medida em que apela à experiência do professor.

Finalmente, a resposta resulta relevante e aceitável. Em concordância com as contribuições trazidas pelos diferentes pontos de vista, Gabriel reconhece a importância de os alunos serem capazes de se posicionar, assim como reconhece a importância de que tais posicionamentos estejam fundamentados.

Conhecimento sobre o MDC. Embora Gabriel fale sobre argumentação de forma geral, podemos afirmar que o conhecimento em jogo é sobre a argumentação na situação do MDC. Especificamente, sobre os *meios* que são considerados idôneos para atribuir um bom desempenho aos participantes da situação. Inicialmente, Gabriel se fundamenta no fato dos alunos serem capazes de tomar posicionamentos e expressá-los publicamente, esta ideia de boa argumentação é temporalmente posta em questionamento por outros fatores tais como as dificuldades que os alunos experimentaram para pesquisar e fundamentar seus argumentos. A organização de conhecimento “rival” é a ideia de que uma boa argumentação é uma argumentação informada. A revisão da ideia inicial culmina em uma nova compreensão na qual uma tomada de posicionamento constituiria uma boa argumentação, uma argumentação de qualidade, contanto que estivesse fundamentada.

Episódio argumentativo 8

Contexto. Gabriel está avaliando as vantagens de ter usado um filme para ilustrar em que consistia um debate e orientar a compreensão dos alunos sobre o que se esperava da situação. Comenta também como teve que procurar um filme dobrado visto que para os alunos resultava difícil acompanhar a imagem e as legendas.

Tabela 14

Episódio argumentativo 8 (ACS-Gabriel)

Turno, participante e sequência de fala	Estrutural	Qualidade	MDC
T (12) Gabriel: (...) eu acho que o nosso objetivo ele foi alcançado, <u>não da forma que nós queríamos</u> , <u>mas</u> eu também não esperaria mais do que aquilo não, eu acho que pra mim foi o máximo ali <u>porque</u> você forçar, até pelo que eu vi em determinado grupo, no grupo das meninas, era o grupo dos juízes, porque eu vi, ouvi dizerem assim não professor eu não tenho tempo nem de ler duas linhazinhas. Então empurrou pé o freio de mão e disse num faço nada, quer dizer que você tem que chegar, conversar e dialogar para que realmente a coisa acontecesse (...)	Pv C-a R R.J1 R.J2	 Aceitável Relevante Aceitável Relevante	Fases- Preparo
Pv: ponto de vista J: justificativa C-a: contra-argumento R: resposta Pv.J: Justificativa do ponto de vista C-a.J: Justificativa do contra-argumento R.J: Justificativa da resposta	X.Ja: Justificativa de um subargumento ¬(ARS): não cumpre os critérios de qualidade [] Mudança na entonação para introduzir um discurso direto. (...) trechos de fala omitidos	(Fala que não é clara para quem transcreve) ((Comentários do transcritor)) ...: Pausas, hesitações dos participantes (+): Pausas maiores a 5 segundos MAIÚSCULAS: Ênfase numa fala /: Interrupção abrupta de uma fala	

Competências

Estrutura. Este episódio, conquanto que geral, cumpre com o tipo de comentários esperados vista a situação discursiva da ACS, trata-se de uma comparação entre o que ocorreu e o que não chegou a ocorrer. O argumento corresponderia ao que ocorreu: *o objetivo foi alcançado* (Pv), o contra-argumento corresponderia ao que se esperava que ocorresse. Especificamente, o episódio consiste em uma avaliação do resultado da atividade que inicialmente avalia como positiva, embora não ofereça detalhes sobre as dimensões nas que os objetivos nem quais objetivos foram atingidos. O contra-argumento, a voz de oposição que tem lugar logo depois, também não especifica em que sentido os resultados não foram os ideais (a orientação contrária do enunciado é introduzida pela adversativa *mas*). Pode-se considerar um contra-argumento sobre a aceitabilidade do argumento.

Gabriel responde integrando o contra-argumento, ao afirmar que os resultados obtidos cumpriram com o nível máximo que poder-se-ia esperar. Justifica esta observação na ideia de que no caso dele demandar mais dos alunos, eles não participariam da atividade. Por sua vez, de forma a justificar tal hipótese reporta um diálogo que teve com uma das alunas que afirmou não ter tempo para fazer uma leitura extensa, a maneira de evidência.

Qualidade. Neste episódio argumentativo os posicionamentos do argumento e contra-argumento são apresentados sem fundamentos, mas as justificativas da resposta ilustram o alcance das restrições colocadas pelo contra-argumento ao ponto de vista. A ideia de que o desempenho dos alunos no debate atingiu o nível máximo esperável fundamenta-se em duas justificativas coordenadas. Uma constitui um reporte da fala de uma aluna sobre

a pouca disponibilidade de tempo para realizar a leitura de um texto já pouco extenso (R.J2). Na outra justificativa (R.J1), Gabriel oferece um raciocínio hipotético, caso os alunos fossem mais exigidos, poderiam recusar-se a participar da atividade. As duas justificativas apelam ao conhecimento de Gabriel sobre o perfil dos alunos que participam da modalidade de ensino EJA, são aceitáveis e relevantes; não obstante, insuficientes para manter a ideia de que esse desempenho é o máximo desempenho esperável.

Conhecimento sobre o MDC. A partir do episódio não se pode determinar o que Gabriel considera o resultado ideal da atividade, a não ser um maior engajamento dos alunos com as atividades de preparo (pesquisa e leitura de material). Esta interpretação apoia-se no fato desse ser um tema recorrente nas intervenções de Gabriel (ver episódio anterior). Ao mesmo tempo, este episódio ilustra as adaptações que o professor realizou com a turma, por exemplo, adequar os níveis de exigência, conversar com os alunos para engajá-los na atividade.

Episódio argumentativo 9

Contexto. Gabriel está assistindo um excerto da videografia correspondente ao debate realizado com a turma do EJA. Especificamente a fase de apresentação de argumentos e contra-argumentos. O episódio recai sobre a fundamentação dos pontos de vista adiantados por um dos alunos e ocorre ao longo de várias intervenções de Gabriel e da pesquisadora em campo.

Tabela 15

Episódio argumentativo 9 (ACS-Gabriel)

Turno, participante e sequência de fala	Estrutural	Qualidade	MDC
T(78) Gabriel: ((assistindo ao video comenta)) Em alguns ponto faltou ele trazer argumentação, em alguns momentos, fundamentação, fundamentar. Faltou eles se fundamentarem né?	Pv		
T(79) Pesquisadora: Como citarem?			
T(80) Gabriel: Ou citar ou dizer qual foi... citar a fonte de onde foi aquilo ali. Como ele citou a fonte da Organização Mundial de Saúde né? Falou sobre a questão do desmatamento, ele não colocou uma (informação)	Pv.J1	Aceitável Relevante	
T(87) Gabriel: <u>Mas</u> assim é interessante que ele dá a argumentação, que realmente não tá embasada diretamente em um fundamento, <u>mas</u> é uma... <u>uma coisa óbvia né?</u> Ele coloca na afirma/argumentação óbvia né? <u>Creio que tenha analogia né?</u> Se você não repensar a forma como a gente esteja construindo	C-a C-a.J1	Aceitável Relevante	
T(88) Pesquisadora: É, não tem citação. ((Gabriel demonstra incompreensão)) Não tem citação Ele não precisou de citação mas tá...			
T(89) Gabriel: Não precisou de citação, mas ele tá discutindo ali uma ideia que a gente já conhece, um perigo	(Reitera C-a e C-a.J1)		

que a gente já conhece uma coisa tem que ter um alerta, um cuidado, tem que uma... (...)		
T(94) (...) Mas ele trouxe argumentação contundente, agora que a argumentação dele não trouxe junto delas as fundamentações. Eu acho que/Eu vejo que é importante nesse debate, nesse discurso de uma firma nê? é interessante fundamental que se traga ali quem disse as coisas, porque se não fica aquela coisa, quem disse foi quem? Quem disse que da questão da biodiversidade, quem disse? (INAUDÍVEL) Veio da universidade alguém fez um estudo, teve os parâmetros para dizer isso daqui Nê? Então eu acho que é fundamental que é... é... Que eles tomem essa consciência e consigam defender. (...)	R R.J1	Aceitável Relevante
Pv: ponto de vista J: justificativa C-a: contra-argumento R: resposta Pv.J: Justificativa do ponto de vista C-a.J: Justificativa do contra-argumento R.J: Justificativa da resposta	X.Ja: Justificativa de um subargumento ¬(ARS): não cumpre os critérios de qualidade [] Mudança na entonação para introduzir um discurso direto. (...) trechos de fala omitidos	(Fala que não é clara para quem transcreve) (((Comentários do transcritor))) ...: Pausas, hesitações dos participantes (+): Pausas maiores a 5 segundos MAIÚSCULAS: Ênfase numa fala /: Interrupção abrupta de uma fala

Competências

Estrutura. Ainda que exista uma contribuição da pesquisadora em campo, considera-se este um episódio auto-argumentativo desde que Gabriel age simultaneamente como proponente e oponente dos pontos de vista divergentes. O episódio argumentativo recai sobre a qualidade da argumentação de um dos alunos que integrou a bancada negativa no Debate realizado na sala de Gabriel. O primeiro ponto de vista é enunciado em T(78) e afirma que em ocasiões o aluno trouxe argumentos sem fundamento (Pv). Em T(80) em resposta a um pedido de esclarecimento por parte da pesquisadora, realizado em T(89), Gabriel justifica o ponto de vista no fato do aluno não citar a fonte da informação que estava trazendo para o debate (Pv.J1).

Em T(87) Gabriel enuncia o ponto de vista em oposição, sua introdução está marcada pelo uso da adversativa *mas*. Entretanto, não se segue uma oposição, mas uma concessão do ponto de vista (*realmente não está embasada*). Em seguida a oposição é retomada (se apoiando novamente na adversativa *mas*) e finalmente formulada: o aluno apoia o ponto de vista em uma informação óbvia. Gabriel não parece ter certeza do posicionamento adiantado, pois o expande com uma de forma indireta como pergunta e com um modalizador de incerteza: *acho que tem analogia, nê?* Gabriel parece estar defendendo, sem se engajar completamente com o ponto de vista, que informações evidentes, do conhecimento comum, ainda podem ser fundamento mesmo que não estejam apelando às fontes. Nesse sentido trata-se de um contra-argumento sobre a relação entre o ponto de vista e a justificativa. Em T(88) a pesquisadora adere ao posicionamento veiculado no contra-argumento e em T(89) pode-se observar que Gabriel o reitera sem o modalizador.

Em T(94) Gabriel responde com uma concordância local, reconhece que o aluno trouxe uma argumentação forte para o ponto de vista defendido, em seguida reafirma o contra-argumento (*agora que a argumentação dele não trouxe junto delas as fundamentações*). E justifica sua valoração sobre o aluno no MDC, afirmando o apelo a fontes como um requerimento do MDC. Essa justificativa inicialmente se enuncia com um modalizador fraco (eu acho) que é corrigido por um mais forte: *eu vejo*, apresentando um engajamento forte com a posicionamento.

Qualidade. Sobre o ponto de vista inicial (Pv) pode-se afirmar que a justificativa é aceitável e relevante. Gabriel está apelando ao seu conhecimento sobre o MDC e o que faz um argumento aceitável, também é relevante por se tratar dos critérios propostos pelo modelo. O contra-argumento é relevante e aceitável no sentido em que uma informação que faz parte do conhecimento geral também constitui um bom fundamento, por outra parte, o apelo às fontes ou a conhecimento *comum* não constituem os únicos critérios de qualidade.

Finalmente a resposta é aceitável pelo seu apelo ao conhecimento do MDC e relevante também em relação ao modelo normativo; não obstante, o MDC, conforme o tópico discutido, não exclui a possibilidade de usar conhecimentos gerais.

Conhecimento sobre o MDC. Em termos da construção de conhecimento sobre o MDC, este episódio recai sobre os tipos de fundamentos de qualidade que podem ser usados no MDC. Inicialmente Gabriel considera exclusivamente o apelo às fontes como fundamento possível, com o contra-argumento abre a possibilidade a serem considerados outros fundamentos, tais como o conhecimento comum. No final do episódio argumentativo dá primazia ao apelo a fontes no contexto do MDC. Trata-se então de um episódio relativo aos meios que permitem atingir o objetivo do MDC: os elementos relativos à qualidade dos argumentos.

Entrevista de Autoconfrontação Simples – Rafaella

Durante a entrevista de autoconfrontação simples, Rafaella comentou e justificou cursos de ação seguidos para a realização do debate, alguns dos resultados obtidos e formulou eventuais mudanças que poderia fazer em novas aplicações do MDC. Os comentários de Rafaella estiveram focados em aspectos relacionados com estratégias de preparo (expor o conteúdo no quadro antes do que privilegiar o trabalho de conteúdo mediante trabalho grupal) e a compreensão que ela e os alunos atingiram sobre a estrutura do MDC. Não obstante, não foram identificados episódios auto-argumentativos (ver Anexo C).

Entrevista de Autoconfrontação Simples – Victor

No desenrolar da entrevista de autoconfrontação simples realizada com o professor Victor podem se encontrar descrições das ações dos alunos, tematizações de situações relativas ao contexto da escola e as competências dos alunos, assim como a consideração de cursos de ação alternativos aos tomados na implementação. Foram observados vários episódios auto-argumentativos, em geral, relativos à avaliação do desempenho dos alunos e à avaliação de algumas das suas ações que foram confrontadas com aspectos normativos do MDC até o momento construídos pelo professor Victor (ver Anexo D).

Episódio argumentativo 10

Contexto. Os episódios 1 até 3 fazem referência aos comentários de Victor sobre a primeira e segunda sequência de vídeo da entrevista que corresponde ao momento de formação no qual ele estabeleceu os objetivos de ensino a atingir mediante a realização do debate e explicou as funções das bancadas. Os comentários estão orientados a avaliar a execução do que foi estabelecido no planejamento, ao focar na distância entre o planejado e o executado, Victor revisa alguns ajustes que realizou durante a implementação do MDC. Neste episódio, em específico, Victor examina a efetividade de uma estratégia empregada para promover a leitura do material que entregou para os alunos.

Tabela 16

Episódio argumentativo 10 (ACS-Victor)

Turno, participante e sequência de fala		Estrutural	Qualidade	MDC
T(10) Victor: (...) porque se for olhar a maneira como a gente articulou pra que eles lessem o texto, que foi bom ali ter botado aquelas perguntas pra que facilitasse a leitura, independente da minoria ter lido, mas aquilo ali eu acho que foi um...é...um momento de facilitação do processo pra que lhes ajudasse. (...)		Pv	s/fundamt	Preparo
Pv: ponto de vista J: justificativa C-a: contra-argumento R: resposta Pv.J: Justificativa do ponto de vista C-a.J: Justificativa do contra-argumento R.J: Justificativa da resposta		R (C-a implícito)	Relevante	
X.Ja: Justificativa de um subargumento ¬(ARS): não cumpre os critérios de qualidade [] Mudança na entonação para introduzir um discurso direto. (...) trechos de fala omitidos			(Fala que não é clara para quem transcreve) ((Comentários do transcritor)) ...: Pausas, hesitações dos participantes (+): Pausas maiores a 5 segundos MAIÚSCULAS: Ênfase numa fala /: Interrupção abrupta de uma fala	

Competências

Estrutura. Trata-se de um episódio auto-argumentativo no qual estão em jogo dois posicionamentos que valoram a utilidade da estratégia desenvolvida por Victor para que os alunos fizeram as leituras sobre o tema de debate: a criação de uma série de perguntas diferenciadas para cada bancada que visava orientar a leitura para identificar os argumentos

da postura a ser defendida por cada bancada. O ponto de vista avalia como positiva esta estratégia a fim de facilitar a leitura do material; a fala seguinte desempenha a função de resposta a uma voz de oposição que permanece implícita e que poderia se formular como: “*as perguntas não facilitaram tanto a leitura visto que só uma minoria dos alunos leu*”, pode-se considerar como um contra-argumento sobre a aceitabilidade do argumento. Na resposta, Victor reitera a efetividade da estratégia focando novamente no sentido veiculado no ponto de vista, a facilitação da tarefa, enquanto desestima a oposição que foca na quantidade de alunos que leram, neste sentido é uma resposta de destituição do contra-argumento.

Qualidade. As afirmações que integram este episódio argumentativo são apresentadas sem fundamentos. Victor avalia o desempenho da turma, mas não oferece justificativas que permitam visualizar os fatos específicos que apoiam suas apreciações. Apesar disso, poder-se-ia afirmar que tanto o contra-argumento quanto a resposta são relevantes; a qualidade de uma estratégia pedagógica pode ser avaliada em torno à quantidade de alunos engajados quanto em torno aos resultados atingidos por quem assumiu a tarefa.

Conhecimento sobre o MDC. Como afirma Leitão (2000, 2007), mesmo que uma pessoa engajada em uma argumentação responda reafirmando o ponto de vista inicial, tal resposta não é exatamente igual à organização de conhecimento veiculada no argumento, senão um conhecimento em alguma medida mais sólido em virtude de ter superado as restrições levantadas pelos contra-argumentos. Nesse sentido, podemos afirmar que neste episódio auto-argumentativo, Victor consolida sua ideia de que a estratégia de perguntas que empregou com sua turma foi efetiva para orientar a leitura do material.

Episódio argumentativo 11

Contexto. Victor está examinando as adaptações realizadas durante a implementação do MDC com sua turma, na tentativa de estabelecer quanto se distanciou do planejamento inicial. Este episódio argumentativo recai sobre o material de leitura que foi entregue para os alunos, especificamente sobre a ideia de o material estar pronto, no sentido de permitir identificar com facilidade os argumentos a favor de cada posicionamento.

Tabela 17

Episódio argumentativo 11 (ACS-Victor)

Turno, participante e sequência de fala	Estrutural	Qualidade	MDC
T(10) Victor: (...) <u>Por mais que...</u> é...tivesse um pouco de dificuldade de fazer com que os grupos pesquisassem, <u>mas</u> eu acredito que eles não perceberam em nenhum momento que <u>eu já tava entregando a coisa pronta somente era agora ver com cada lado o que é que cada lado ia defender</u> , porque se for olhar a maneira como a gente articulou pra que eles lessem o texto, <u>que foi bom ali</u> ((aponta para o vídeo e sorri com uma expressão de satisfação)) <u>ter botado aquelas perguntas pra que facilitasse a leitura (...)</u>	Pv.J1 R (C-a impl) Pv R.J1	Aceitável AR (C-a: R) ^a Aceitável Relevante	Preparo
Pv: ponto de vista J: justificativa C-a: contra-argumento R: resposta Pv.J: Justificativa do ponto de vista C-a.J: Justificativa do contra-argumento R.J: Justificativa da resposta	X.Ja: Justificativa de um subargumento ¬(ARS): não cumpre os critérios de qualidade [] Mudança na entonação para introduzir um discurso direto. (...) trechos de fala omitidos	(Fala que não é clara para quem transcreve) ((Comentários do transcritor)) ...: Pausas, hesitações dos participantes (+): Pausas maiores a 5 segundos MAIÚSCULAS: Ênfase numa fala /: Interrupção abrupta de uma fala	

Nota^a: (C-a: R) = Avaliação do contra-argumento implícito.

Competências

Estrutura. Neste episódio auto-argumentativo está se justificando um curso de ação. Todos os elementos estão incluídos na resposta de forma mais ou menos implícita; a interpretação de que este trecho constitui uma resposta apoia-se no uso da concessiva *por mais que*, tipo de operador argumentativo que denota que se concorda parcialmente com um ponto de vista oposto a outro que finalmente é reafirmado e para o qual novos suportes são oferecidos (Leitão, 2000). Então, neste tipo de resposta tanto aquilo com o que se concorda parcialmente quanto aquilo que finalmente se reivindica podem dar pistas sobre o ponto de vista e a voz de oposição ou contra-argumento.

Em primeiro lugar, a voz de oposição pode se reconstruir como uma valoração negativa da ação de ter entregue o material pronto para os alunos. Daqui podemos inferir que o ponto de vista é a ação de entregar um material que permitisse, com relativa facilidade, identificar os posicionamentos, isto em razão das dificuldades dos alunos para se engajar na pesquisa. Subjacente à valoração negativa desse curso de ação, veiculada na voz de oposição, parece existir a ideia de que o MDC demandaria dos alunos uma espécie de engajamento primordialmente autônomo na pesquisa.

Victor responde a essa diferença entre a atividade realizada e o que ele acredita que o MDC prescreve, reivindicando o curso de ação tomado baseado na apreciação de que os alunos não perceberam o material como pronto. Afirmção que, por sua vez, é fundamentada no fato de ter precisado implementar uma estratégia de leitura que orientasse o trabalho sobre o material de forma que os alunos conseguissem identificar os argumentos. O contra-

argumento questionaria a aceitabilidade do argumento inicial enquanto a resposta, como dito previamente, seria de tipo integrativa.

Qualidade. A ação de entregar um material de relativa facilidade para os alunos é apresentada como a melhor opção em razão das dificuldades apresentadas pelos alunos. Trata-se de uma justificativa relevante e aceitável à luz da situação e do conhecimento pedagógico do professor Victor. Por outra parte, esperar um nível elevado de autonomia na realização da pesquisa de parte dos alunos relacionar-se-ia com o MDC, desde que os alunos tivessem passado por várias situações de prática ou tivessem desenvolvidas previamente competências de pesquisa; contudo não parece aceitável à luz do momento específico de aplicação. O curso de ação reivindicado na resposta aponta precisamente às particularidades que teriam que tomar as estratégias pedagógicas em um momento inicial de aplicação do modelo, os fundamentos oferecidos são relevantes e aceitáveis, a atividade ainda envolveu uma demanda de elaboração do material de parte dos alunos.

Conhecimento sobre o MDC. Este episódio recai sobre a etapa de preparo dos alunos para sua participação no Debate. A organização de conhecimento em jogo relaciona-se com as estratégias de apoio fornecidas durante esta etapa, especificamente sobre o grau de explicitação de argumentos conteúdo no material de leitura que é avaliado como muito explícito (estava entregando a coisa pronta somente era agora ver com cada lado o que cada lado ia defender), finalmente Victor reconhece o material como explícito, mas ainda como desafiador para os alunos na medida em que foi preciso elaborar umas perguntas para orientar a leitura. Desde uma perspectiva mais geral, Victor atinge neste episódio maior compreensão dos tipos de ajustes que deveu realizar para a implementação do MDC com sua turma.

Episódio argumentativo 12

Contexto. Este episódio auto-argumentativo ocorre em T(2) e T(10) com Victor examinando a distância entre os objetivos formulados no planejamento inicial e a execução do MDC. O episódio corresponde a parte das observações realizadas pelo professor enquanto assistia a sequência de vídeo sobre os objetivos propostos para a atividade e uma sequência sobre a fase de preparo. Abrange os dois episódios auto-argumentativos analisados previamente.

Tabela 18

Episódio argumentativo 12 (ACS-Victor)

Turno, participante e sequência de fala	Estrutural	Qualidade	MDC
T(2) Victor: (...) O planejamento eu acho que eu num me distanciei do que... é... propunha um debate. <u>Mas eu comecei a olhar o QUANTO a linguagem tem que ficar mudando pra que ficasse mais compreensível pra que eles trabalhassem. (...)</u>	Pv C-a.J1 C-a.J1a	 Aceitável Aceitável Relevante	
T(10) Victor: Então assim/ desculpe também/ se a gente começa a analisar desde aquele momento até quando chegamos aqui que era QUASE às vésperas, <u>eu acredito que... o que eu tava buscando era-era mais deixar compreensível pra eles o que de fato eu queria</u> . Por mais que... é...tivesse um pouco de dificuldade de fazer com que os grupos pesquisassem, mas eu acredito que eles não perceberam em nenhum momento que eu já tava entregando a coisa pronta somente era agora ver com cada lado o que é que cada lado ia defender, porque se for olhar a maneira como a gente articulou pra que eles lessem o texto, que foi bom ali ((<i>aponta para o vídeo e sorri</i>)) ter botado aquelas perguntas pra que facilitasse a leitura, independente da minoria ter lido, mas aquilo ali eu acho que foi um...é...um momento de facilitação do processo pra que lhes ajudasse. <u>E a ideia de/ quanto aos objetivos todinho de planejamento, aquela coisa todinha, eu acho que se mudou alguma coisa nem eu percebi. (...)</u>	R R.J1 R.J2 R	 Aceitável Relevante Aceitável Relevante	
Pv: ponto de vista J: justificativa C-a: contra-argumento R: resposta Pv.J: Justificativa do ponto de vista C-a.J: Justificativa do contra-argumento R.J: Justificativa da resposta	X.Ja: Justificativa de um subargumento ¬(ARS): não cumpre os critérios de qualidade [] Mudança na entonação para introduzir um discurso direto. (...) trechos de fala omitidos	(Fala que não é clara para quem transcreve) ((Comentários do transcritor)) ...: Pausas, hesitações dos participantes (+): Pausas maiores a 5 segundos MAIÚSCULAS: Ênfase numa fala /: Interrupção abrupta de uma fala	

Competências

Estrutura. No início do episódio, em T(2), Victor afirma não ter se distanciado do planejamento realizado, o uso do modalizador de força *acho* indica um compromisso fraco com a afirmação. Esta interpretação se vê reforçada pela voz de oposição à que parece dar curso em seguida (marcada pelo uso da adversativa *mas*), na que examina diferentes ações realizadas durante a implementação do MDC em T(2) e T(10). Os aspectos específicos do planejamento com os quais está comparando a execução não chegam a ser explicitados; o contra-argumento poderia ser reconstruído, então, de uma forma genérica: *é provável que tenha me afastado do planejamento*. Trata-se então de um contra-argumento sobre a aceitabilidade do argumento.

O primeiro fundamento oferecido para a voz de oposição é a ideia de que Victor teve que mudar a linguagem empregada; curso de ação que, por sua vez, justifica no intuito de fazer mais compreensível a atividade para os alunos. Este fundamento começa a configurar

a resposta ao contra-argumento que é apresentada de forma distribuída em T(10) e pode se formular como: *Acho que não mudei nada em relação aos objetivos, realizei mudanças na implementação para deixar compreensível em que consistia a atividade.* Os fundamentos oferecidos para esta resposta consistem na avaliação de diferentes estratégias que Victor implementou como apoio para os alunos participarem do MDC tais como oferecer um material de preparo que destacava os argumentos a favor de cada posicionamento e as perguntas destinadas a orientar a leitura do material por parte dos alunos (a valoração positiva de tais estratégias foi objeto de análise dos dois episódios anteriores). Pode se afirmar que se trata de uma resposta de destituição do contra-argumento.

Qualidade. Em relação ao contra-argumento pode se afirmar que a justificativa (C-a.J1a) é aceitável e relevante para o fundamento que pretende suportar, é razoável introduzir mudanças na forma como se explica uma tarefa a fim de fazê-la compreensível para os alunos, há um apelo ao conhecimento pedagógico do professor, assim como ao conhecimento da sua turma. Por sua vez o fundamento (C-a.J1) é aceitável, isto é, é uma afirmação verdadeira, corresponde a ajustes que Victor realizou na forma de explicar a atividade, mas parece irrelevante à luz do ponto de vista afirmado: um ajuste na linguagem não necessariamente envolve uma mudança no planejamento e é talvez baseado nessa ideia que Victor retira o contra-argumento, reafirma ter mantido o planejamento inicial (objetivos) e destaca que as mudanças realizadas foram em termos dos meios para atingir os objetivos propostos. As duas justificativas (R.J1 e R.J2) apresentadas para a resposta constituem estratégias relevantes e aceitáveis para facilitar a atividade para os alunos. Há novamente um apelo ao conhecimento pedagógico do professor e ao conhecimento dos seus alunos.

Conhecimento sobre o MDC. Neste episódio pode se evidenciar como o professor Victor chega a estabelecer uma distinção entre o objetivo proposto para o MDC dentro da sala de aula e os possíveis meios para atingi-lo. A medida que examina a existência de mudanças, Victor consolida um conhecimento sobre adaptações necessárias para a construção de uma compreensão comum das atividades, assim como estratégias orientadas para facilitar o preparo dos alunos para sua participação no debate. Como mencionado ao longo da análise deste episódio, tais estratégias envolvem uma linguagem mais próxima aos alunos, entrega de material de leitura de menor nível de complexidade, assim como estratégias de apoio para a realização da leitura do material.

Episódio argumentativo 13

Contexto. Este episódio auto-argumentativo ainda ocorre em T(10) e recai na forma como a implementação do MDC foi acolhida pelos alunos da turma.

Tabela 19

Episódio argumentativo 13 (ACS-Victor)

Turno, participante e sequência de fala	Estrutural	Qualidade	MDC
T(10) Victor: (...) Eu acho que no final a/ é, um grupo pequeno que falou comigo disse que tinha gostado da experiência, então, <u>pra eles era CHATO todo o processo até se chegar</u> , mas aí eu acho que <u>isso</u> eles tinham que aprender e talvez sirva de experiência pra o futuro, pra tentar ser mais dinâmico, mostrar situações mais concretas envolvida, seja dum-dum-dum material pronto ou trazendo exemplos da situação que a gente vai abordar, principalmente se aconteceu fora. (...)	Pv.J1 C-a R.J1 R.J2	Aceitável Relevante A, R Aceitável Relevante	
Pv: ponto de vista J: justificativa C-a: contra-argumento R: resposta Pv.J: Justificativa do ponto de vista C-a.J: Justificativa do contra-argumento R.J: Justificativa da resposta	X.Ja: Justificativa de um subargumento ¬(ARS): não cumpre os critérios de qualidade [] Mudança na entonação para introduzir um discurso direto. (...) trechos de fala omitidos	(Fala que não é clara para quem transcreve) ((Comentários do transcritor)) ...: Pausas, hesitações dos participantes (+): Pausas maiores a 5 segundos MAIÚSCULAS: Ênfase numa fala /: Interrupção abrupta de uma fala	

Competências

Estrutura. Este episódio ocorre perto do final de T(10), podem ser identificados dois pontos de vista em oposição referentes a se os alunos gostaram ou não da atividade. O primeiro ponto de vista faz referência a que os alunos gostaram da experiência, vários marcadores na justificativa indicam um compromisso fraco com o posicionamento, o uso do modalizador *acho* no início da formulação, a delimitação temporal da afirmação para o final da atividade, assim como a caracterização do grupo que provê sustento a afirmação como um *grupo pequeno*. O contra-argumento delimita, de forma explícita, o alcance do argumento inicial, os alunos não gostaram do processo até se chegar à realização do Debate. Trata-se então de um contra-argumento sobre a aceitabilidade do ponto de vista. Na resposta, Victor não contesta o argumento inicial, enquanto as justificativas focam no processo, reiterando a ideia do contra-argumento: primeiramente, o trabalho que o preparo envolvia (o que os alunos tinham que aprender) e, por outra, a forma como ele realizou a implementação do MDC que caracteriza como pouco dinâmica. Trata-se de uma resposta integrativa.

Qualidade. Para fundamentar o ponto de vista que constitui o argumento inicial, Victor apela a um testemunho apropriado, o reporte dos alunos. Trata-se de uma justificativa relevante e aceitável. Por outra parte, tanto o contra-argumento quanto a resposta apelam a experiência do professor durante a implementação do MDC. No caso específico da resposta, há um apelo ao seu conhecimento pedagógico: o trabalho com certos procedimentos em sala de aula exige dinamismo e materiais concretos.

Conhecimento sobre o MDC. O aspecto mais interessante deste episódio auto-argumentativo está nas justificativas oferecidas por Victor para manter a ideia de que os alunos não gostaram do processo conducente ao Debate. Victor fala de aspectos que tem que ser aprendidos, não especifica quais, mas podemos supor que o MDC implica a aprendizagem de uma série de ações e disposições em sala de aula que são relativamente novas e que demandam esforço de parte dos alunos (estrutura do MDC, preparo do Debate). Isso exigiria, por sua vez, uma série de adaptações de parte do professor tanto para facilitar a tarefa quanto para fazê-la de alguma forma mais motivadora.

Episódio argumentativo 14

Contexto. Este episódio auto-argumentativo ocorre em T(17), Victor tinha assistido os primeiros turnos de fala das bancadas durante o Debate e comentou a apropriação conceitual dos alunos sobre o tema discutido. Especificamente, o fato de um aluno ter assimilado, inicialmente, os movimentos sociais e as manifestações à reivindicação dos direitos trabalhistas. Victor questiona-se se não seria necessária maior intervenção de parte do professor no momento dos alunos prepararem o tema.

Tabela 20

Episódio argumentativo 14 (ACS-Victor)

Turno, participante e sequência de fala	Estrutural	Qualidade	MDC
T(17) Victor: (...) eu acho que... a formatação/ <u>não sei se num-num outro momento era importante</u> O professor, já que eles não são do ensino superior, são alunos secundaristas e o professor <u>tem que chegar ali também e dar uma revisada no material</u> , [é isso que vocês fizeram? É...bora dar uma costurada aqui no texto] a gente não vai poder influenciar tanto, mas, pelo menos alinhar ideias às ordens. Eu acho que essa intervenção, se fizer com alunos secundaristas, eu acredito que... o aluno ele precisa ainda disso. Num vai ter tanta maturidade, num adianta a gente falar, o menino pode ler um é... uma página esportiva ou um autor, mas ele não tem conhecimento de metodologia científica. A ideia de trabalhar é... um gênero literário ou uma redação num vai fazer isso. <u>Alguém poderia dizer [é a mesma coisa, porque se ele faz uma boa redação tem uma estrutu/] ali não era uma redação</u> . Ele poderia trazer um relatório com algumas percepções [olhe, a gente é... chegou a seguinte conclusão, vamos falar isso] Mas não teve/ mesmo tendo começo, meio e fim como pede uma redação normal, tradicional, mas uma ideia ou outra que de repente é...não for bem amarrada fica como essa primeira fala. Quando ele começou, eu deduzi que ele ia até o fim, mas no decorrer ele corrigiu, então fluiu. Então, será que a gente não deveria ter uma intervenção também? Não vai manipular, não vai alterar nada, vai deixar lá e dizer [Mas, isso aqui... você acha que é necessário? Então, é só isso?	Pv		Preparo
	Pv.J1	Aceitável Relevante	
	Pv		
	R1 (C-a1 implícito)	A,R (C-a: A,R) ^a	
	Pv.J1a	Aceitável	
	R2		
	C-a2	Aceitável	
	R2	Aceitável	

Trabalhadores...mas não tem mais nenhuma outra categoria? Ou (não é toda população)?] Somente jogar as perguntas pra ver se ele diz [é mesmo, aconteceu por outro/] e reformular. Eu não sei se previamente era bom dar essa... enxugada, revisada, mais uma orientação. Acho que é uma coisa a se pensar. Foi mínimo, mas se tivesse sido mais, eu queria que a gente até explanasse isso aqui, porque é... se a regra dum debate é...é formatada bonitinha, ninguém vai fazer um teatro, concordo, mas pra fazer algo com coerência, do outro lado <u>eu acredito que ia ser muito importante esse suporte.</u> (...)		R1 (expande)
Pv: ponto de vista	X.Ja: Justificativa de um subargumento	(Fala que não é clara para quem transcreve)
J: justificativa	-(ARS): não cumpre os critérios de qualidade	((Comentários do transcritor))
C-a: contra-argumento	[] Mudança na entonação para introduzir um discurso direto.	...: Pausas, hesitações dos participantes
R: resposta	(...) trechos de fala omitidos	(+): Pausas maiores a 5 segundos
Pv.J: Justificativa do ponto de vista		MAIÚSCULAS: Ênfase numa fala
C-a.J: Justificativa do contra-argumento		/: Interrupção abrupta de uma fala
R.J: Justificativa da resposta		

Nota^a: (C-a: A,R) = Avaliação do contra-argumento implícito.

Competências

Estrutura. Neste episódio auto-argumentativo Victor adianta como ponto de vista inicial a ideia de que seria importante que o professor interviesse revisando a intervenção final dos alunos. Ponto de vista que justifica no fato dos alunos serem do nível de ensino médio e não serem suficientemente maduros (Pv.J1), por exemplo, não conhecerem o método científico (Pv.J1a). Victor também examina e responde a eventuais oposições para sua proposta. O primeiro contra-argumento permanece implícito, mas pode se reconstruir como: *existiria o risco de o professor influenciar os alunos*. Em diferentes momentos desse trecho, Victor responde delimitando o tipo de intervenção: trata-se de organizar (alinhar) as ideias (R1), jogar umas perguntas que apontem aspectos chaves não tidos em conta até o momento (R1 expande).

O segundo contra-argumento (C-a2) aponta a que os alunos não seriam tão imaturos visto que já teriam experiência com outros tipos de texto (literários e redações). Victor responde inicialmente que se trata de tipos de textos diferentes e em segundo momento afirma que, no caso da redação, ainda observando uma estrutura semelhante, algumas ideias poderiam ficar desarticuladas. Finalmente, Victor reivindica a utilidade da revisão por parte do professor. Os dois contra-argumentos questionam a aceitabilidade de diferentes elementos do argumento inicial, o primeiro (C-a1) sobre o ponto de vista e (C-a2) sobre a justificativa, por sua vez, as respostas aos contra-argumentos integram aspectos dos contra-argumentos.

Qualidade. A justificativa (Pv.J1) oferecida para o ponto de vista inicial é relevante e aceitável, os alunos não têm experiência com o discurso argumentativo requerido para o Debate, isto apoiaria maior participação do professor; não obstante a subjustificativa

(Pv.J1a) não é relevante, visto que não em todo debate o conhecimento do método científico é requisito para ter um bom desempenho, restando assim força ao argumento. O primeiro contra-argumento é relevante e aceitável, existe a possibilidade de que o professor resolva a tarefa para os alunos. Por sua vez, a resposta (R1) também é relevante e aceitável: Victor delimita a intervenção na ação de apoiar na organização das ideias dos alunos, rejeitando a possibilidade de influenciá-los, talvez no sentido de impor a linha de raciocínio, preocupação presente no discurso do professor Victor durante a formação. O contra-argumento (C-a1), ainda que implícito, parece apelar ao conhecimento do professor sobre a dinâmica de aula, já na resposta há um apoio adicional no conhecimento pedagógico.

O segundo contra-argumento é aceitável, é verdadeiro que os alunos têm experiência com outros tipos de texto que podem envolver organizações discursivas argumentativas; não obstante, pode não ser relevante segundo como as redações são trabalhadas em sala de aula: nelas pode-se, eventualmente, destacar uma organização narrativa antes do que argumentativa. Inicialmente, a resposta de Victor parece contestar a semelhança entre a redação e discurso argumentativo envolvido no debate, finalmente dá ênfase à possibilidade de as ideias não serem bem articuladas, que é uma possibilidade real, especialmente em momentos iniciais de apropriação do MDC. Contudo, isso não necessariamente oferece suporte à ideia de maior intervenção de parte do professor, pois o MDC pressupõe ser um cenário de aprendizagem progressiva tanto de conteúdos como de competências argumentativas.

Conhecimento sobre o MDC. Há em jogo uma ideia sobre a fase de preparo, especificamente sobre uma necessidade de maior acompanhamento dos alunos no preparo da linha de raciocínio a ser apresentada, uma vez que eles não contariam com experiência na pesquisa ou domínio no tipo de discurso envolvido em um Debate. Esta ideia é questionada ao considerar outras fontes de experiência dos alunos ou a possibilidade de uma intervenção excessiva de parte do professor. Finalmente, Victor mantém o posicionamento inicial, a importância de apoiar os alunos revisando os argumentos antes do Debate, mas delimitando o escopo de dita revisão a uma orientação. Não obstante, não é completamente claro se o intuito de tal intervenção é uma estratégia de facilitação da tarefa que ainda permita aos alunos autonomia na atividade independente dos resultados, ou uma intervenção que privilegie exclusivamente atingir maior coerência nas ideias apresentadas pelos alunos, isto é, uma intervenção que dê primazia ao resultado antes do que ao processo.

Episódio argumentativo 15

Contexto. Este episódio argumentativo ocorre quando Victor assiste o trecho do vídeo que apresenta o Debate realizado com sua turma, especificamente a fase de argumentação entre as bancadas.

Tabela 21

Episódio argumentativo 15 (ACS-Victor)

Turno, participante e sequência de fala	Estrutural	Qualidade	MDC
T(20) Victor: Eu acho que... independente de uma falha ou outra, <u>mas foi muito bom</u> , porque eu acho que aí eles já tavam...é...desapegados à papéis e estavam já na defesa no decorrer do que ouviram do que já tinham discutido e aí a gente já consegue ver um outro tipo de linguagem e postura. Então, tão defendendo, independente lá do... Wallace ele ter dito lá “eu acho, eu acho, eu acho” acho que o eu acho é vício de linguagem, não foi um mero achismo, que dá pra ver que ele tá ponderado de informações, então, é...é um momento feliz da apresentação.	Pv Pv.J1	Aceitável Relevante	Meio
	C-a R.J1	A	
	R	Aceitável Relevante	
Pv: ponto de vista J: justificativa C-a: contra-argumento R: resposta Pv.J: Justificativa do ponto de vista C-a.J: Justificativa do contra-argumento R.J: Justificativa da resposta	X.Ja: Justificativa de um subargumento ¬(ARS): não cumpre os critérios de qualidade [] Mudança na entonação para introduzir um discurso direto. (...) trechos de fala omitidos	(Fala que não é clara para quem transcreve) ((Comentários do transcritor)) ...: Pausas, hesitações dos participantes (+): Pausas maiores a 5 segundos MAIÚSCULAS: Ênfase numa fala /: Interrupção abrupta de uma fala	

Competências

Estrutura. Neste episódio, Victor faz um balance sobre o desempenho dos alunos integrantes das bancadas, especificamente nos turnos anteriores à apresentação da conclusão. Avalia positivamente o desempenho dos alunos fundamentado no seu engajamento durante a discussão (sua capacidade de se distanciar da fala já preparada e dialogar com a outra postura). Victor repara no uso do modalizador *acho* de um dos alunos e começa a responder a uma eventual oposição: visto que alguns alunos usaram o modalizador *acho*, possível indicador de uma fala não fundamentada, seu desempenho não foi completamente positivo; observação que poria em xeque a aceitabilidade do argumento inicial. Victor responde a esta oposição destacando que se trata de um uso do termo, mas que o aluno estava apoiado em informações, isto é, apresentava argumentos fundamentados. Essa avaliação serve de apoio para destituir o contra-argumento e reiterar o bom desempenho dos alunos (*foi um momento feliz da apresentação*).

Qualidade. A qualidade do argumento inicial está determinada pela qualidade da justificativa oferecida. Nesse caso, a competência dos alunos para se adequar ao percurso da

discussão constitui um indicador aceitável e relevante, ainda que insuficiente, para afirmar seu bom desempenho. Há um apelo à experiência do professor, ao seu conhecimento pedagógico e conhecimento sobre o MDC. Por outra parte, o contra-argumento é aceitável, é verdade que o aluno usou a expressão *acho* e ainda que do uso possa se esperar a introdução de uma opinião, não necessariamente esta será não fundamentada. Talvez este contra-argumento aluda ao destaque que se fez na formação sobre a diferença entre opinião e opinião fundamentada, no qual a opinião não fundamentada também foi nomeada de *achismo*. A resposta de Victor constitui uma boa apreciação da debilidade do contra-argumento, o uso da palavra *acho* não determina que se esteja diante de uma opinião não fundamentada.

Conhecimento sobre o MDC. Há em jogo a consolidação de duas ideias importantes, a competência dos participantes do MDC para dialogar com as ideias contrárias sem se limitar à linha de raciocínio previamente preparada e a ideia de que a fundamentação dos pontos de vista é um elemento fundamental para uma argumentação de qualidade. Apresentar pontos de vista fundamentados e responder aos argumentos do outro constituiriam uma forma básica dos meios que permitem atingir o objetivo do MDC, a saber: a apresentação de argumentos razoáveis e a avaliação crítica dos argumentos da contraparte.

Entrevista de Autoconfrontação Cruzada

Tal como especificado nas considerações metodológicas, foi realizada uma única entrevista de autoconfrontação cruzada com a participação dos três professores. Os trechos de vídeo discutidos foram selecionados pelos professores dentre a seleção realizada pela pesquisadora em campo como insumo para a realização das entrevistas de autoconfrontação simples. No geral, os professores comentaram os vídeos para os outros dois professores e a pesquisadora, justificando os cursos de ação tomados e os resultados obtidos. Foi possível observar tanto episódios auto-argumentativos quanto argumentativos recaindo sobre comparações entre aspectos normativos do MDC e a forma como cada professor executou o modelo com sua respectiva turma.

A entrevista começou com a discussão dos vídeos selecionados pela professora Rafaella, seguida pela discussão dos vídeos do professor Gabriel, para finalmente discutir os vídeos do professor Victor. A ordem foi decidida pelos mesmos professores no início da entrevista. No caso da entrevista de Rafaella, foi possível observar episódios argumentativos e auto-argumentativos sobre a adequação e suficiência das ações da professora durante a implementação do MDC, foi Gabriel quem contribui com a maioria dos posicionamentos

opositivos. Já no caso da entrevista de Gabriel foi possível observar três episódios argumentativos simples, isto é: sem explicitação de justificativas; um dos episódios foi auto-argumentativo e no caso dos outros dois, foi Rafaella quem contribui com os posicionamentos opositivos. A parte da entrevista que teve como foco a aplicação do MDC por parte de Victor ocorreu, de forma predominante, com o professor Victor descrevendo como tinha ocorrido o Debate na sua sala. Muitas das observações de Gabriel e Rafaella foram perguntas com o intuito de esclarecer elementos pontuais ou elogios para a aplicação. Se apresentaram alguns episódios argumentativos no fim da entrevista sobre o contexto de aplicação do MDC (ver anexo E).

Episódio argumentativo 16

Contexto. Em T(17) Gabriel pergunta pelo desempenho dos alunos durante o processo de preparo [*nesse processo você achou que (tavam) legal. Você pessoalmente*], Rafaella responde ao longo de vários turnos que se intercalam com respostas a outras perguntas também realizadas por Gabriel e o avanço da sequência de vídeo. No protocolo pode se observar que Rafaella vá respondendo às perguntas e depois retoma o elo da ideia que estava tentando resolver diante da pergunta inicialmente formulada por Gabriel em T(17).

Tabela 22

Episódio argumentativo 16 (ACC-foco Rafaella)

Turno, participante e sequência de fala	Estrutural	Qualidade	MDC
T(18) Rafaella: <u>Não</u> , eles ficaram muito restritos só ao que eu levei, ficava restrito só aquilo, não é?	Pv		Exequibilidade Preparo
E <u>eu me preocupando muito durante todo o decorrer, do processo de debate. Veja, eu me preocupando bastante.</u>	Pv.J1	A,R	
Porque eu chamava gente.../eles pareciam não tá... não tá focados nesse... nesse... assunto, nos objetivos, parecia não tá focado. <u>Então eu sempre tava levando material e sempre pedindo um resumo, pra que os grupos fizessem um resumo, porque através desse resumo, através do debate deles, que eu iria dar a nota, a nota não foi só o debate, foi todo o processo de construção do debate.</u>	R		
	(C-a impl)	(C-a: A,R) ^a	
	Pv.J2	A,R	
	R.J1	A,R	
	R.J2		
	R.J2a	A,R	
T(21) Rafaella: Eu dava o material, <u>explicando como é que eu ia querer o resumo, explicando passo a passo, o resumo que ia contar como nota...</u> e explicando que o material que eu dava pra um grupo era o mesmo que eu tava dando pra outro, <u>porque eu queria que eles tivessem a mesma informação. Todos os três grupos, né?</u>	R.J3	A,R	
	R.J4	¬(ARS)	
	R.J4a		
T(26) Rafaella: Eu tava explicando só o processo de como eles iriam elaborar a nota, que era a leitura do material, o resumo. E dizer a eles que todos os grupos tinham o mesmo material, <u>porque era, todos os três grupos tinham que ter o mesmo assunto.</u> (++)	R.J3 (retomada)		
	R.J4b		

T(27) Rafaella: Aí, ali eu já dividi. Aí eu já tinha dividido a sala nos grupos e ficava de grupo em grupo ESTIMULANDO eles a lerem, lerem na própria sala, <u>porque o que eles levavam pra casa e não liam nada em casa</u> , então tinha que ser na própria sala, na própria aula, né? E eu pedia pra que eles resumissem, aí eles fizeram... cada grupo fizeram três perguntas. (++++++)	R.J5 R.J5a R.J6	A,R A,R
T(28) Rafaella: Acho que eu levei umas...seis aulas... pra chegar até o final desse debate, umas seis aulas. (+)	R.J7	A,R
T(30) Rafaella: Oh, a dificuldade muito grande é que <u>eles não conseguiam ler interpretando o que eles tavam lendo</u> , eu tinha que interpretar pra eles isso, o próprio material que eu tava entregando. Eles não conseguiam ler. (+)	Pv.J3 Pv.J3a	 A,R
T(31) Rafaella: Oh, vê, eu saio dali e fica ali esperando ((se referindo ao momento em que ela sai de um grupo e se dirige a outro)).	Pv.J3b	A
Pv: ponto de vista J: justificativa C-a: contra-argumento R: resposta Pv.J: Justificativa do ponto de vista C-a.J: Justificativa do contra-argumento R.J: Justificativa da resposta	X.Ja: Justificativa de um subargumento ¬(ARS): não cumpre os critérios de qualidade [] Mudança na entonação para introduzir um discurso direto. (...) trechos de fala omitidos	(Fala que não é clara para quem transcreve) ((Comentários do transcritor)) ...: Pausas, hesitações dos participantes (+): Pausas maiores a 5 segundos MAIÚSCULAS: Ênfase numa fala /: Interrupção abrupta de uma fala

Nota^a: (C-a: A,R) = Avaliação do contra-argumento implícito.

Competências

Estrutura. Trata-se de um episódio auto-argumentativo. O ponto de vista deste episódio argumentativo é formulado brevemente em T(18) quando Rafaella responde à pergunta de Gabriel valorando negativamente o desempenho dos alunos. Reformulado, o ponto de vista seria: *os alunos não se deram bem na fase de preparo*. Este posicionamento é justificado imediatamente no fato dos alunos não terem pesquisado material adicional (Pv.J1) e na apreciação feita por Rafaella sobre sua falta de foco na atividade (Pv.J2). Em T(30) o posicionamento é expandido com uma terceira justificativa: *"eles não conseguiam ler interpretando o que estavam lendo"* que, por sua vez, está apoiada em duas subjustificativas adicionais: ela interpretava o material de leitura para os alunos (Pv.J3a) e eles não trabalhavam sem sua presença (Pv.J3b). Esta segunda justificativa é enunciada em T(31) com o auxílio de uma sequência da videografia na que os integrantes de um grupo suspendem a atividade de leitura no momento em que ela passa a apoiar o trabalho de outro grupo.

Neste episódio, o contra-argumento permanece implícito, mas a mudança de foco na sequência de falas que se segue permite inferir que Rafaella está respondendo a uma possível oposição para as justificativas do ponto de vista. Dita oposição poderia ser formulada como *"o pobre desempenho dos alunos poderia ter sido causado pelas ações da professora, seja por insuficientes ou incorretas"*. Embora implícito, pode-se afirmar que este contra-argumento imprime no conjunto do episódio auto-argumentativo um modelo causal que

contempla dois elementos que podem influir no desempenho dos alunos na fase de preparo: as competências de interpretação de textos dos alunos e as ações realizadas pelo professor. Assim o contra-argumento questiona a aceitabilidade do argumento inicial segundo o qual são as ações dos alunos a causa do seu mau desempenho. Nesse sentido, pode se considerar um contra-argumento do tipo crítica sobre a aceitabilidade do argumento.

Rafaella responde esta possível objeção em T(18) afirmando seu empenho durante a fase de preparo (R). Trata-se de uma resposta de destituição do contra-argumento que permite manter o argumento inicial (*o pobre desempenho é produto das ações dos alunos*). Este ponto de vista é apoiado pelo relato de sete ações da professora (R.J1, R.J3, R.J6 e R.J7) tais como prover material de leitura e fornecer explicações detalhadas sobre as atividades para os alunos, assim como investir tempo e propor estratégias para orientar a fase de preparo. Ações das que se esperaria tivessem como efeito o bom desempenho dos alunos.

Qualidade. Sobre o argumento que constitui o ponto de vista podemos dizer que as duas primeiras justificativas (Pv.J1 e Pv.J2) podem se considerar aceitáveis como evidências para afirmar o ponto de vista tendo em conta a experiência e a competência de Rafaella como docente. Também são relevantes na medida em que estar focado na atividade e ter autonomia para pesquisar podem se considerar bons indicadores do desempenho dos alunos nas atividades acadêmicas. Vemos que os fundamentos nos quais se apoia a terceira justificativa, Pv.J3, (*os alunos não se deram bem porque não conseguiam interpretar o que liam*) também referem a comportamentos dos alunos que constituem indicadores da sua dificuldade para interpretar os textos (*a professora tinha que ler para eles, os alunos não trabalhavam sem sua presença*).

Estas observações podem se considerar aceitáveis vista a experiência de Rafaella na sala, igualmente a subjustificativa PV.J3a poderia se considerar relevante para afirmar as dificuldades dos alunos para interpretar os textos considerando que Rafaella apela a sua experiência como professora para identificar dificuldades específicas nos alunos. Já no caso de os alunos suspenderem a atividade enquanto ela não está presente no grupo é menos claro que possa ser considerado um fundamento relevante para atribuir uma dificuldade na competência de interpretação de textos.

Nesse mesmo sentido, as duas subjustificativas resultam insuficientes, pois existiriam outros fatores causantes do comportamento dos alunos, por exemplo, falta de compreensão da tarefa ou pouca motivação pela forma como a tarefa está organizada. A terceira justificativa não é apresentada como um indicador do desempenho, mas como uma causa do mau desempenho ganhando mais força que as duas primeiras justificativas; não

obstante, a observação de alguns comportamentos dos alunos pode não constituir evidência suficiente como explicação causal.

Por sua parte, o contra-argumento resulta aceitável e relevante para o argumento, que as ações do professor constituem um fator importante no desempenho dos alunos é um conhecimento tanto comum, como um conhecimento do âmbito da pedagogia. Ainda pode se avaliar como insuficiente por existirem outros fatores que podem estar afetando o desempenho, por exemplo, fatores institucionais.

Por sua vez, as justificativas da resposta são, na sua maioria, aceitáveis e relevantes para desconsiderar a ideia sobre a insuficiência ou pouca qualidade das ações da professora (C-a). As razões adiantadas apelam a fatores considerados importantes para a atividade de ensino: investimento de tempo na atividade, formas de gestão da turma para realizar a pesquisa, estratégias de avaliação e ajuste ao MDC. Das sete justificativas, somente R.J4 não cumpre com nenhum critério de qualidade visto que o curso de ação defendido nela é fundamentado em razões que não apelam a alguma finalidade ou algum aspecto relevante para a atividade docente ou para o MDC.

Embora as outras seis justificativas proveem boa evidência a favor do ponto de vista envolvido na resposta, não poderiam se considerar evidências definitivas para dar conta da qualidade das ações da professora pois existiriam nuances na realização de tais ações que poderiam estar afetando o desempenho dos alunos e que não foram consideradas no raciocínio. Isto faz com que em termos argumentativos também resulte insuficiente para desestimar completamente o contra-argumento.

Conhecimento sobre o MDC. Neste episódio há uma reflexão sobre fatores que influíram no desempenho dos alunos durante a fase de preparo. Rafaella considera, por uma parte as ações que realizou para orientar aos alunos e, por outra parte, as competências de leitura deles, para concluir que dificuldades dos alunos na compreensão dos textos seria o fator subjacente nas dificuldades durante o preparo.

No processo de examinar suas ações, Rafaella descreve uma série de estratégias (entregar material aos alunos, realizar as leituras na sala, criar estratégias de trabalho sobre o material e de avaliação da atividade) empregadas segundo características do contexto específico tais como restrições de tempo, engajamento dos alunos. Tanto os impasses quanto as soluções oferecidas pela professora constituem aspectos sobre a exequibilidade do MDC para fins de ensino - aprendizagem que requerem atenção para serem trabalhados em futuras formações.

Este episódio também inclui um aspecto específico sobre o MDC que foi trabalhado na formação, a saber, garantir igualdade de condições para a participação no debate em termos de acesso a informação dada pelo professor foi um dos aspectos trabalhados durante a fase de formação. Esta prescrição da fase de preparo, junto com o trabalho do tema pelo professor, visa que os alunos partam de uma base comum de informação para as pesquisas que fundamentarão seu posicionamento no Debate. Adicionalmente, no caso específico desta formação, a ideia de não fornecer informação orientada estrategicamente para defender ou desafiar o tema controverso foi aproveitado para reforçar a natureza colaborativa do objetivo do debate: a resolução da controvérsia. Neste episódio pode se observar que o procedimento seguido por Rafaella se adequa a dita prescrição, mas as justificativas não permitem afirmar que seja o sentido construído para esse curso de ação seja condizente com o proposto pelo MDC.

Episódio argumentativo 17

Contexto. Este episódio argumentativo também tem como pano de fundo a pergunta de Gabriel sobre o desempenho dos alunos durante a fase de preparo. O foco deste episódio recai no diálogo estabelecido entre Rafaella e Gabriel em torno à possível causa do desempenho dos alunos. Inclui o episódio argumentativo analisado previamente no qual Rafella consolida seu posicionamento sobre o tema em questão.

Tabela 23

Episódio argumentativo 17 (ACC-foco Rafaella)

Turno, participante e sequência de fala	Estrutural	Qualidade	MDC
T(19) Gabriel: Você pensou também que, nesse momento aí, você tava tirando eles de uma zona de conforto pra levar eles pra um momento, um projeto, como a gente tá colocando, <u>e esses alunos não estão, NÃO ESTÃO habituados, não estão CUTURALMENTE FORMADOS pra se trabalhar dessa forma.</u> Então esse passo a passo que você começou dar, será que isso não influencia muito nessa inquietação	Pv		Preparo
T(20) Rafaella: É, pode ser. Aí a gente vai ver, no final eu selecionei... daqui a pouquinho a gente chega no final e você vai ver. ((volta a passar o vídeo)) O meu pensamento foi diferente.	(Anuncia a oposição)		
T(30) Rafaella: <u>Oh, a dificuldade muito grande é que eles não conseguiam ler interpretando o que eles tavam lendo,</u> eu tinha que interpretar pra eles isso, o próprio material que eu tava entregando. Eles não conseguiam ler. (+)	C-a		
	C-a.J1	Aceitável Relevante	
T(31) Rafaella: Oh, vê, eu saio dali e fica ali esperando ((se referindo ao momento em que ela sai de um grupo e se dirige a outro)).	C-a. J2	Aceitável	
T(32) Gabriel: <u>Porque ele não sabe, né?</u>	R		
T(33) Rafaella: É. (++)	R		
Pv: ponto de vista J: justificativa C-a: contra-argumento R: resposta Pv.J: Justificativa do ponto de vista C-a.J: Justificativa do contra-argumento R.J: Justificativa da resposta	X.Ja: Justificativa de um subargumento ¬(ARS): não cumpre os critérios de qualidade [] Mudança na entonação para introduzir um discurso direto. (...) trechos de fala omitidos	(Fala que não é clara para quem transcreve) (((Comentários do transcritor))) ...: Pausas, hesitações dos participantes (+): Pausas maiores a 5 segundos MAIÚSCULAS: Ênfase numa fala /: Interrupção abrupta de uma fala	

Competências

Estrutura. Em T(19) Gabriel, mediante uma pergunta, adianta uma possível causa para explicar o mau desempenho dos alunos na fase de preparo: Os alunos não têm a formação para trabalhar pesquisando. Inicialmente, em T(20), Rafaella aceita parcialmente a interpretação de Gabriel, isto se evidencia no uso do modalizador “pode ser”. Contudo, na parte final desse mesmo turno afirma ter um posicionamento contrário, esse só será formulado explicitamente em T(30): *a dificuldade dos alunos na fase de preparo está em que os alunos não conseguem interpretar o que leem.* Esse posicionamento é formulado por Rafaella depois de ter examinado a possibilidade de que suas ações estivessem na base do desempenho dos alunos, possibilidade rejeitada (como visto no episódio anterior). Ainda quando possa se afirmar que a dificuldade na interpretação de textos é um efeito da ausência de formação para a pesquisa, causa invocada por Gabriel e, nesse sentido constituírem duas afirmações co-orientadas, esta interpretação não foi realizada (pelo menos de forma explícita) por nenhum dos dois participantes da interação, sendo assumidos como

argumentos contrários. Isso apoia a interpretação da fala de Rafaella em T(30) como um contra-argumento que questiona a aceitabilidade do ponto de vista inicial (Pv) e a considerar a fala de Gabriel em T(32) como uma aceitação do posicionamento de Rafaella e uma retirada do ponto de vista inicial.

Qualidade. O ponto de vista inicial é apresentado sem fundamentação de forma que não se pode avaliar sua qualidade. Por outra parte, tal como foi analisado no episódio anterior, a ideia das dificuldades de compreensão de textos por parte dos alunos como causante das dificuldades na fase de preparo (C-a) é aceitável e relevante, mas ao estar fundamentada em observações pontuais sobre o comportamento dos alunos pode perder força como explicação causal, já que outros fatores podem explicar a inatividade dos alunos durante o trabalho em grupo.

Conhecimento sobre o MDC. Um conhecimento construído sobre o MDC que está na base deste episódio refere ao menos a dois aspectos: 1) a compreensão dos professores de que a participação no MDC envolver competências de pesquisa e compreensão de textos e 2) uma compreensão de ditas competências como pré-requisito para se engajar no MDC e não, digamos, uma compreensão do MDC como espaço para desenvolver tais competências. Um sentido que, eventualmente, poderia gerar outra disposição do professor na sala, por exemplo, o delineamento de estratégias de trabalho que orientem a atividade de leitura de textos.

Episódio argumentativo 18

Contexto. Este episódio argumentativo ocorre quando Rafaella está comentando para os outros participantes da entrevista a sequência do vídeo correspondente à etapa de argumentação entre as bancadas afirmativa e negativa. Os alunos fizeram suas contribuições em forma de perguntas antes do que na forma de afirmações a favor ou contra os efeitos da industrialização sobre a qualidade de vida. Em específico, Rafaella comenta um trecho que denominou como o "bate-boca" no qual ela não consegue mais coordenar as intervenções dos alunos e se apresenta um intercâmbio de perguntas que não observa turnos e tempos de fala e no qual os alunos apresentam uma atitude competitiva antes do que uma atitude de colaboração na resolução da controvérsia.

Tabela 24

Episódio argumentativo 18 (ACC-foco Rafaella)

Turno, participante e sequência de fala	Estrutural	Qualidade	MDC
T(62) Rafaella: E a bancada investigativa tá aqui, oh((mostra no vídeo)). Você entendeu o que aconteceu? ((se dirigindo a Gabriel)) Tá vendo que <u>eles achavam que era pergunta-resposta, pergunta-resposta?</u> Oh, começou. (+++)	Pv		
T(71) Gabriel: Eles... eles... eles não foram antecipadamente CIENTES de como era o debate?	C-a	Aceitável Relevante	
T(72) Rafaella: <u>Foi, foi</u> , eu dei toda a programação do debate, a programação que Laura deu a gente, eu dei a eles, tirando só... cortando só os minutos, né? Diminuindo, porque eu sabia (que se alongasse muito) poderia ser que ocorresse.../ Mas eles achavam que... eles sempre achavam que o debate tinha que ganhar, assim, era uma competição. De fato era ((Gabriel concorda)). Mas eles queriam assim: o que fizesse a pergunta melhor. Sempre a pergunta melhor. <u>Eu acho que, assim, eles levaram isso porque eu acho que EU estimei eles a fazerem isso</u> , entendeu? Logo na minha abertura, não consegui botar a afirmação, o que eu queria realmente do debate... assim, os objetivos era o impacto da industrialização no meio como um todo, né? Era isso que eu queria. Mas, assim, <u>o formato, a forma do debate, acho que não ficou muito claro. Eu não fui MUITO clara com eles. Então eles levaram o debate achando que era o bate boca, né?</u> Que era aquela coisa...	R1 / R1.J1 R2 R3 R3.J1	Aceitável Relevante Aceitável Aceitável Relevante	
Pv: ponto de vista J: justificativa C-a: contra-argumento R: resposta Pv.J: Justificativa do ponto de vista C-a.J: Justificativa do contra-argumento R.J: Justificativa da resposta	X.Ja: Justificativa de um subargumento ¬(ARS): não cumpre os critérios de qualidade [] Mudança na entonação para introduzir um discurso direto. (...) trechos de fala omitidos	(Fala que não é clara para quem transcreve) ((Comentários do transcritor)) ...: Pausas, hesitações dos participantes (+): Pausas maiores a 5 segundos MAIÚSCULAS: Ênfase numa fala /: Interrupção abrupta de uma fala	

Competências

Estrutura. Neste episódio argumentativo Rafaella está comentando o desenrolar da etapa argumentativa (o registro dos alunos trocando perguntas e respostas) afirmando que os alunos acreditavam que o Debate acontecia em sequências de perguntas-respostas. Em T(71) Gabriel questiona o resultado do processo realizado apontando a uma eventual ausência de informação sobre a estrutura do Debate dentre a informação fornecida pela professora aos alunos para a sua realização. Este questionamento institui a descrição de Rafaella em ponto de vista (Pv), ao mesmo tempo em que muda o foco de atenção desde *o quê* os alunos acreditavam para *o porquê* os alunos acreditavam isso. O questionamento se faz de forma indireta, primeiramente em forma de pergunta e, em segundo lugar, mediante o uso de uma construção passiva na qual se destaca aos receptores da ação; mas que ainda permite inferir o sujeito da ação, ou omissão, e poderia se reconstruir assim: *Você não informou com antecipação como era o debate?*

No turno seguinte, T(72), Rafaella nega a ideia veiculada no contra-argumento, afirma que os alunos eram cientes, uma vez que ela entregou a informação da estrutura para eles (R1.J1). O contra-argumento também é rejeitado formulando uma causa alternativa: os alunos fizeram o debate em termos de perguntas e contra-perguntas porque acreditavam que o debate era uma competição (R2). Uma vez enuncia essa causa, Rafaella parece dar lugar a uma voz de oposição que permanece implícita (*o Debate é uma competição sim*) e com a qual concorda: "*De fato era*". Essa resposta, tanto como a justificativa da primeira resposta (R1.J1) permitiam que Rafaella mantivesse o foco nos alunos, ao retirar tal posicionamento, passa a examinar suas ações na sala. Pode-se afirmar que se trata de uma concordância local com o contra-argumento de Gabriel porque Rafaella foca sim nas suas ações, mas reconhecendo um limite na forma como explicou a estrutura e não a ausência de informação ao respeito (como sugerido no questionamento de Gabriel).

Qualidade. O contra-argumento de Gabriel é relevante pois aponta para um fator chave na base do desempenho dos alunos: a ação do professor, o que fez e o que deixou de fazer. É aceitável na medida em que apela tanto a um conhecimento pedagógico geral quanto ao conhecimento sobre a organização do MDC. Por sua vez, a primeira resposta de Rafaella é aceitável e relevante, contesta o contra-argumento de Gabriel fundamentada no fato dela ter dado a informação sobre a organização do MDC. Já a segunda resposta (R2) é aceitável, mas irrelevante, do comportamento dos alunos pode-se inferir que acreditassem que se tratava de uma competição, mas isso não envolvia necessariamente uma mudança na estrutura. A apreciação da irrelevância dessa resposta parece estar na base da revisão que Rafaella faz do seu posicionamento em R3. Na última resposta Rafaella retoma parcialmente o contra-argumento de Gabriel, afirma que suas ações conduziram a que os alunos fizessem perguntas fundamentada no fato de não ter apresentado a estrutura do MDC de forma clara.

Conhecimento sobre o MDC. Em sentido estrito, não se observa a construção de um conhecimento sobre o MDC, a não ser em termos de Rafaella reconhecer a importância que teve a forma em que ensinou a estrutura do Debate no resultado obtido. O episódio versa sobre as ações de implementação de Rafella e sua relação com a forma como ocorreu; ainda que não exista um posicionamento explícito sobre as regras do MDC, os aspectos relativos ao papel da estrutura no MDC parecem estar em jogo.

Episódio argumentativo 19

Contexto. Este episódio é uma continuação da discussão sobre como ocorreu o debate com a turma da professora Rafaella. No episódio 18 o foco da discussão está posto na forma como Rafaella explicou o tipo de contribuições dos alunos (perguntas versus afirmações); neste episódio o foco está na explicação dos tempos de intervenção.

Tabela 25

Episódio argumentativo 19 (ACC-foco Rafaella)

Turno, participante e sequência de fala	Estrutural	Qualidade	MDC
T(72) Rafaella: (...) Mas, assim, o formato, a forma do debate, acho que não ficou muito claro. Eu não fui MUITO clara com eles. Então eles levaram o debate achando que era o bate boca, né? Que era aquela coisa..	Pv		Regras
T(73) Gabriel: Porque, na realidade, a questão do debate é limitar, né isso? O grupo à pesquisa feita. Dentro dessa limitação tem o tempo que vai definir o que afirma, e o que... que vai... E aí ((Rafaella interrompe))	C-a	Aceitável Relevante	
T(74) Rafaella: O que eu poderia...			
T(75) Gabriel: O que eles precisam, ou o que nós precisamos de uma forma geral, é ouvir em determinado momento e falar em determinado momento.	C-a		
T(76) Rafaella: Assim, eu acho que também falhei em organizar eles a questão do tempo, né? Falar, eu não... falei, não deixei muito claro pra eles que teria que ter aquele tempo TAL e que era nesse formato. Eu acho que faltou... faltou isso.	R	Aceitável Relevante	
Pv: ponto de vista J: justificativa C-a: contra-argumento R: resposta Pv.J: Justificativa do ponto de vista C-a.J: Justificativa do contra-argumento R.J: Justificativa da resposta	X.Ja: Justificativa de um subargumento ¬(ARS): não cumpre os critérios de qualidade [] Mudança na entonação para introduzir um discurso direto. (...) trechos de fala omitidos	(Fala que não é clara para quem transcreve) ((Comentários do transcritor)) ...: Pausas, hesitações dos participantes (+): Pausas maiores a 5 segundos MAIÚSCULAS: Ênfase numa fala /: Interrupção abrupta de uma fala	

Competências

Estrutura. Depois da resposta de Rafaella no episódio anterior, Gabriel faz uma nova intervenção na que explicita sua compreensão sobre as regras do MDC como uma forma de delimitar temas, turnos de fala e tempos [T(73) e T(75)]. A fala de Rafaella em T(76) parece assumir as contribuições de Gabriel como um novo contra-argumento, uma crítica sobre aspectos que ela não estivesse considerando previamente. Na sua resposta acrescenta o aspecto do tempo como outro elemento que não explicou suficientemente para os alunos. Atendendo a essa interpretação, o contra-argumento de Gabriel seria sobre a aceitabilidade do argumento inicial, no sentido de ser incompleto por contemplar somente a forma e não os tempos; a resposta, por sua vez, envolve uma integração do contra-argumento.

Qualidade. O contra-argumento de Gabriel é aceitável e relevante, apela ao conhecimento consolidado sobre o MDC, pois contribui com tema que está sendo discutido, o funcionamento do Debate na sala de Rafaella. Finalmente, a resposta resulta relevante a respeito do ponto de vista atribuído ao contra-argumento e aceitável também pelo apelo ao conhecimento sobre o MDC.

Conhecimento sobre o MDC. Este episódio argumentativo gira em torno às regras que regulam a interação dos participantes. O conhecimento inicial de Rafaella é o reconhecimento do impacto que teve na realização do Debate sua explicação sobre o tipo de contribuição dos alunos. Depois de Gabriel introduzir aspectos como que o DC delimita as falas a um domínio particular, uns tempos e uma atitude a respeito da fala do outro, Rafaella complementa seu conhecimento sobre os aspectos formais do MDC relevantes para sua implementação.

Episódio argumentativo 20-1

Contexto. Victor está discutindo que a duração de um debate depende da complexidade da temática abordada e comenta o uso das imagens trazidas pelos alunos de Rafaella durante o debate. O comentário de Victor em T(101) sobre um aluno usando uma imagem como apoio para ilustrar um aspecto do posicionamento defendido só constitui-se como ponto de vista em virtude da oposição adiantada por Gabriel em T(102), quem mediante uma pergunta começa questionar seu uso.

Os dois posicionamentos em jogo serão: *é válido usar a imagem no debate e não é válido*. Dentro desta mesma problemática diversos tópicos são discutidos. Ao longo desta discussão geram-se diversas linhas de discussão; de modo a facilitar a realização da análise e a compreensão do leitor, o episódio será dividido em três partes. A primeira recolhe uma discussão geral sobre a possibilidade de usar as imagens; a segunda discute os efeitos discursivos do uso da imagem e a terceira a natureza teórica de uma argumentação fundamentada em imagens.

Tabela 26

Episódio argumentativo 20-1 (ACC-foco Rafaella)

Turno, participante e sequência de fala	Estrutural	Qualidade	MDC
T(101) Victor: Alguma coisa ele foi mostrar em imagem que na percepção do grupo era a verdade deles.	Pv		Meio
T(102) Gabriel: Mas eu chego num ponto, a questão de imagem, será que ela não... não quebra um pouco?	C-a.1		
T(103) Victor: Não	R		
T(104) Rafaella: NÃO	R		
T(105) Gabriel: O tempo			
T(106) Rafaella: PORQUE É MAIS UM RECURSO!	R.J1	¬(ARS)	
T(107) Gabriel: MAS É O TEMPO	C-a.2	A	
T(108) Rafaella: Não, não. Mas se ele conseguir mostrar a imagem no tempo... naquele tempo sucinto que ele tem...	R.C-a.2	Aceitável Relevante	
T(109) Victor: E outra coisa, Talvez até a imagem fale mais que a palavra!	R.J2	¬(ARS)	
T(111) Victor: Veja, a bancada afirmativa poderia ter dito até uma coisa, não sei, tô imaginando, aí o Antônio se levanta e diz: [olha aqui, essa imagem diz diferente do que vocês tão falando (minha gente), olha aqui essa imagem! Então, diga agora o que é essa imagem!] Eu acho que aquela perguntinha vai ser uma constante, a interrogação.	(Expansão de R.J2)		
Pv: ponto de vista J: justificativa C-a: contra-argumento R: resposta Pv.J: Justificativa do ponto de vista C-a.J: Justificativa do contra-argumento R.J: Justificativa da resposta	X.Ja: Justificativa de um subargumento ¬(ARS): não cumpre os critérios de qualidade [] Mudança na entonação para introduzir um discurso direto. (...) trechos de fala omitidos	(Fala que não é clara para quem transcreve) ((Comentários do transcritor)) ...: Pausas, hesitações dos participantes (+): Pausas maiores a 5 segundos MAIÚSCULAS: Ênfase numa fala /: Interrupção abrupta de uma fala	

Competências

Estrutura. A primeira e segunda oposição são enunciadas por Gabriel. A primeira oposição (C-a.1), como já foi dito, inaugura o episódio e pode-se parafrasear como *o uso da imagem é incompatível com o debate*. A esta objeção genérica está dirigida boa parte das respostas enunciadas a favor da imagem. Por exemplo, em T(103) e T(104) Victor e Rafaella destituem o contra-argumento. Em T(106) Rafaella justifica o uso de imagens por considerá-las mais um recurso para um aluno defender seu posicionamento (R.J1); em T(109) e T(111) Victor, se apoiando no ditado popular (uma imagem fala mais que as palavras) e uma situação hipotética no debate, defende o uso de imagens pelo seu caráter persuasivo (R.J2). Esta resposta gerará outra linha de discussão que será retomada em frente.

A segunda oposição é formulada em três turnos de Gabriel T(102), T(105) e T(107) e poder-se-ia reconstruir como: *a imagem quebra a dinâmica de tempos do debate* (crítica à aceitabilidade de um argumento), a esta oposição, em T(108), Rafaella destitui o contra-argumento respondendo que o aluno pode usar a imagem ainda no tempo estabelecido no debate.

Qualidade. A qualidade do primeiro contra-argumento não é avaliada, visto que não chegam a ser oferecidas justificativas antes das respostas de Rafaella e Victor. Tanto a justificativa (R.J1) oferecida por Rafaella (*é mais um recurso*) como por Victor (R.J2) para a destituição do contra-argumento podem-se considerar inaceitáveis e irrelevantes à luz dos aspectos definitórios do MDC, especificamente o meio que considera idôneo para resolver a controvérsia.

Por sua vez, a oposição de Gabriel ao uso das imagens (C-a.2) e a resposta de Rafaella (R.C-a2) podem-se considerar aceitáveis, existiria uma possibilidade de que, explicando o que quer se veicular com a imagem se extrapolem os tempos dos turnos; assim como também seria possível ajustar o comentário da imagem aos tempos dos turnos. À luz das regras do MDC em termos de tempo, contra-argumento e resposta também são relevantes. Entretanto, à luz do meio que permitiria atingir uma resolução crítica para o conflito de opinião, são irrelevantes, visto que o que uso de imagens modificaria ditos meios.

Conhecimento sobre o MDC. Este episódio poder-se-ia considerar um indicador de que, até esse momento, os professores têm uma compreensão ainda distante do objetivo do MDC e do meio que permite alcançá-lo. Por exemplo, a justificativa de Victor constitui um destaque ao poder persuasivo da imagem que leva, em última instância, ao convencimento; não necessariamente a uma resolução razoada, como é pretendido pelo MDC. Por outra parte, a oposição de Gabriel (C-a.2) e a resposta de Rafaella (R.C-a2) permitem evidenciar uma apropriação das regras do MDC sobre os tempos que cada bancada tem para fazer suas contribuições ao debate.

Episódio argumentativo 20-2

Contexto. A seguir é analisada a parte do episódio argumentativo correspondente aos efeitos discursivos do uso da imagem no debate. Aqui, a resposta de Victor em T(111) constitui-se como um ponto de vista objeto da oposição.

Tabela 27

Episódio argumentativo 20-2 (ACC-foco Rafaella)

Turno, participante e sequência de fala	Estrutural	Qualidade	MDC
T(109) Victor: E outra coisa, Talvez até a imagem fale mais que a palavra!	P.v		Objetivo
T(111) Victor: Veja, a bancada afirmativa poderia ter dito até uma coisa, não sei, tô imaginando, aí o Antônio se levanta e diz: [olha aqui, essa imagem diz diferente do que vocês tão falando (minha gente), olha aqui essa imagem! Então, diga agora o que é essa imagem!] Eu acho que aquela perguntinha vai ser uma constante, a interrogação	P.v		
T(112) Gabriel: (Vai ser um problema).	C-a1		

T(113) Pesquisadora: Ainda continuando a lógica da pergunta (melhor), digamos, mostrar a imagem assim não continuaria essa lógica que você falou ((dirigindo-se a Victor)) de perguntar desde minha verdade, tentando trazer o outro pra minha verdade?	C-a2	
T(114) Victor: Mas também, a imagem pode fazer com que o outro grupo tenha uma percepção que ele ainda não tinha visto, ele tá lendo, ele falou, mas ele não viu a imagem	R1.C-a.2	Aceitável Relevante
T(115) Rafaella: É, e levando a imagem vai fazer com que o grupo... o grupo...da afirmação...	R1.C-a.2	
T(116) Victor: Ele reveja.		
T(117) Rafaella: É...acho		
Pv: ponto de vista J: justificativa C-a: contra-argumento R: resposta Pv.J: Justificativa do ponto de vista C-a.J: Justificativa do contra-argumento R.J: Justificativa da resposta	X.Ja: Justificativa de um subargumento ¬(ARS): não cumpre os critérios de qualidade [] Mudança na entonação para introduzir um discurso direto. (...) trechos de fala omitidos	(Fala que não é clara para quem transcreve) ((Comentários do transcritor)) ...: Pausas, hesitações dos participantes (+): Pausas maiores a 5 segundos MAIÚSCULAS: Ênfase numa fala /: Interrupção abrupta de uma fala

Competências

Estrutura. Aqui, a oposição está dirigida à defesa que faz Victor do valor persuasivo da imagem em T(109) e T(111). Com o exemplo do que poderia suceder no debate, Victor parece defender a apresentação de uma imagem como um contra-argumento contundente a favor de um posicionamento (Pv). Em T(112) Gabriel opõe-se a dito uso afirmado que será problemático, mas não desenvolve em qual sentido. Em T(113), a pesquisadora, trazendo uma das observações de Victor sobre o bate-boca que ocorreu no debate da professora Rafaella, questiona a possibilidade da imagem fechar o diálogo e levar a cada bancada a se polarizar em torno a seu próprio ponto de vista (C-a.2).

Em T(114) Victor responde concordando parcialmente (indicado pela aditiva *mas também*) e afirmando a possibilidade da imagem facilitar uma visão de aspectos não veiculados em textos orais e escritos e em T(115), T(116) e T(117) junto com Rafaella formulam em conjunto a ideia de que essa visão pode fazer com que a bancada reveja seu posicionamento (R1.Ca-2); trata-se de uma resposta de concordância local.

Qualidade. A qualidade da contribuição de Victor, que faz às vezes de ponto de vista nesta análise, foi avaliada na análise previa. Por outra parte, Gabriel não desenvolve a oposição de forma que não é possível avaliar sua qualidade. Por sua vez, a resposta de Victor e Rafaella ao contra-argumento da pesquisadora em campo pode-se considerar relevante e aceitável. É aceitável e relevante porque os professores estão apelando a seu conhecimento sobre o MDC, especificamente a possibilidade de que o encontro de perspectivas possa conduzir a uma mudança. No caso específico de Victor, parece estar apelando a seu conhecimento disciplinar -interpretação fundamentada na contribuição que ele faz em

T(119) - e sob essa perspectiva é razoável esperar que uma imagem cause um impacto dessa índole. Contudo, persiste a discrepância com os meios estabelecidos como adequados pelo MDC para resolver a controvérsia.

Conhecimento sobre o MDC. A organização de conhecimento em foco neste episódio versa sobre dois aspectos definitórios do MDC, a saber, o objetivo e os meios para atingi-lo. Tal como interpretado na análise prévia, o ponto de vista de Victor resgata o poder de convencimento da imagem e validá-lo como um recurso para ser usado no debate (discussão macro do episódio). Envolve, pois, uma conceitualização do objetivo do debate como convencimento. O contra-argumento da pesquisadora aponta precisamente a que uma interação que vise a persuasão pode levar a uma polarização dos posicionamentos em conflito, tal como é apresentado no exemplo hipotético formulado por Victor em T(111). A resposta construída por Victor e Rafaella traz uma nuance mínima na formulação. Especialmente a contribuição de Rafaella foca na possibilidade de revisão da perspectiva contrária. O posicionamento parece menos taxativo, já que a revisão pode conduzir ou não a mudança enquanto em T(111) a imagem seria usada como ponto final.

Episódio argumentativo 20-3

Contexto. Victor e Rafaella responderam a oposição da pesquisadora da imagem gerar uma polarização dos posicionamentos, destacando seu potencial para que a bancada contrária pudesse rever seu posicionamento. Nesse momento Gabriel parece reconhecer que a imagem veicula informação de forma adequada para o debate, contudo as marcas de distanciamento, e eventualmente, questionamento, parecem prevalecer na interpretação que Victor faz da contribuição, gerando uma nova sequência de justificativas a favor da validade da imagem para o debate.

Tabela 28

Episódio argumentativo 20-3 (ACC)

Turno, participante e sequência de fala	Estrutural	Qualidade	MDC
T(118) Gabriel: Acho que esse também seria uma... uma...o momento de uma argumentação teórica, entre aspas	Pv		
T(119) Victor: Se torna. Eu, pela minha formação de história, a gente trabalha muito com imagem, a gente é LEVADO a trabalhar hoje mais a imagem, porque durante muito tempo ninguém dava um crédito a imagem, não por ser inventada ou não, <u>mas a imagem também é uma linguagem</u> . Então, de repente, será que pra um menino, ele vê a questão de um... um impacto ambiental, ele ouviu falar, ele leu, alguém falou um monte de coisa. Mas agora ele tá vendo, [Ah, é isso é? É, realmente][Causa isso é? Não causa isso?] Então eu acho que a imagem é válida,	C-a C-a.J1a C-a.J1 C-a.J2	Aceitável Relevante Aceitável Relevante Relevante	

principalmente pra quem não tem noção. É muita coisa, TEORIA, agora...não pode ir pra prática, mas a imagem não fica na subjetividade, a imagem não tem condição de ficar na subjetividade não, ela tá lá.	C-a.J3	Relevante
T(120) Rafaella: É fato		
T(121) Victor: É fato		
T(122) Gabriel: Você estimulou eles ou eles mesmo...		
T(123) Rafaella: Eles buscaram, e no dia do debate eles buscaram tudo. Eles se organizaram de uma forma que eu... durante o processo da construção do debate eu fique né... eu sempre indo de grupo em grupo[cadê o resumo? Vamos].		
T(124) Victor: E é aquela coisa, né? Se fala, fala, agora vou mostrar: a prova	Reitera J	
T(125) Gabriel: Concordo, mas eu não vejo ainda o ponto assim... de discussão do debate. Bom, mas aí, de certa forma, eu concordo com você.	R	¬(ARS)
Pv: ponto de vista J: justificativa C-a: contra-argumento R: resposta Pv.J: Justificativa do ponto de vista C-a.J: Justificativa do contra-argumento R.J: Justificativa da resposta	X.Ja: Justificativa de um subargumento ¬(ARS): não cumpre os critérios de qualidade [] Mudança na entonação para introduzir um discurso direto. (...) trechos de fala omitidos	(Fala que não é clara para quem transcreve) ((Comentários do transcritor)) ...: Pausas, hesitações dos participantes (+): Pausas maiores a 5 segundos MAIÚSCULAS: Ênfase numa fala /: Interrupção abrupta de uma fala

Competências.

Estrutura. Em T(118), Gabriel adere parcialmente ao posicionamento formulado por Victor e Rafaella em T(115), T(116) e T(117) caracterizando o uso da imagem como uma argumentação teórica. A adesão parcial está indicada pelos modalizadores de força *eu acho* e *entre aspas* (Pv). Em T(119), Victor opõe-se a esta formulação débil com uma reformulação forte afirmando "*se torna*" retirando um eventual distanciamento entre ele e o enunciado. Em seguida oferece três justificativas. A principal é a ideia de que a imagem também é uma linguagem, justificativa que, por sua vez, apoia em um apelo a seu conhecimento do uso que tem a imagem na sua área disciplinar, a história. A segunda justificação apela à facilidade com a qual a imagem comunica em especial para pessoas com menos informação sobre um tema e finalmente faz um apelo ao caráter objetivo e direto da imagem. Justificativa à qual Rafaella adere em T(120) e Victor reforça em T(121). Em T(122) Gabriel muda o foco da discussão e em T(125) Victor reitera. A resposta de Gabriel em T(125) oscila entre iniciar ou não uma oposição e finaliza enunciando novamente um acordo parcial.

Qualidade. O ponto de vista adiantado por Gabriel não apresenta justificativa, pelo tanto não se pode estimar sua qualidade. Como contra-argumento Victor apresenta um ponto de vista apoiado em três justificativas, uma delas com uma subjustificativa. Começa-se aqui a análise da qualidade do elemento mais subordinado. O apelo às formas de fazer ciência na

história (C-a.J1a) resulta aceitável e relevante como apoio para a ideia de que a imagem também é uma linguagem (C-a.J1) e faz desta justificativa um elemento aceitável e relevante para fundamentar a ideia de que a imagem se constitui como uma argumentação teórica (C-a). As outras duas justificativas podem ser relevantes em relação à discussão, mas há controvérsias sobre a capacidade da imagem para veicular informação da forma direta como está sendo atribuída na resposta. Por sua vez, isto retira em alguma medida força ao contra-argumento em relação ao ponto de vista de Gabriel.

A resposta de Gabriel é apresentada sem justificativas, elemento mínimo de qualidade. Em razão das interações prévias e subsequentes (no turno seguinte Victor reitera a justificativa da imagem como prova e Gabriel responde com um acordo), parece indicar que se trata de uma estratégia de fechamento da discussão. Por isso não se pode determinar se de fato Gabriel não teria justificativas para o seu ponto de vista.

Conhecimento sobre o MDC. Neste episódio Gabriel mantém o posicionamento de que a imagem não chega a ser uma argumentação teórica, ainda quando Victor apresenta uma série de evidências a favor. Tal como indicado por Leitão (2011a), ainda que se reitere uma afirmação inicial, estamos diante de uma nova compreensão do tema, já que o ponto vista resistiu ao exame crítico dos contra-argumentos.

Episódio argumentativo 21

Contexto. Este é o primeiro dos episódios argumentativos que ocorre quando a entrevista tem como foco a implementação do MDC por parte do professor Gabriel. Os professores estão assistindo o primeiro trecho selecionado por Gabriel no qual ele está explicando as funções da bancada investigativa. Gabriel esclarece que para esse momento ele já tinha feito uma explicação prévia do funcionamento do debate na sala, especificamente que a atividade ia ter uma pontuação para todos os participantes, nesse ponto se gera uma reflexão sobre os aspectos que motivam aos alunos a se engajar na atividade de Debate.

Tabela 29

Episódio argumentativo 21 (ACC-foco Gabriel)

Turno, participante e sequência de fala	Estrutural	Qualidade	MDC
T(139) Gabriel: (...) Tinha colocado até a questão da avaliação, o sistema todo seria avaliativo, eu disse [olha, isso aqui vai tá a avaliação de todo esse módulo, entendesse? Dessa unidade, a avaliação vai ser essa]. Talvez, é... isso que leva eles a ficarem mais atentos, né? E concordo com você ((<i>dirigindo-se a Rafaella</i>)) que tem a diferença, porque eles são adultos, então eles tão ali mais atentos ao trabalho porque existe até a questão avaliativa, então eles ficam presos, o aluno fica preso a isso, mas aí você vai ver que já existe UMA MINORIA, não é? Já houve aí alguns... que já (sabia se tava) mais cheio... Não é? A senhora viu, né? ((<i>dirigindo-se a pesquisadora</i>)) Alguns já começam a sair... que, na verdade, na verdade, desse grupo... ((<i>Rafaella interrompe</i>)) (...)	Pv R (C-a implícito)	Relevante Relevante	Exequibilidade do MDC
Pv: ponto de vista J: justificativa C-a: contra-argumento R: resposta Pv.J: Justificativa do ponto de vista C-a.J: Justificativa do contra-argumento R.J: Justificativa da resposta	X.Ja: Justificativa de um subargumento ¬(ARS): não cumpre os critérios de qualidade [] Mudança na entonação para introduzir um discurso direto. (...) trechos de fala omitidos	(Fala que não é clara para quem transcreve) ((<i>Comentários do transcritor</i>)) ...: Pausas, hesitações dos participantes (+): Pausas maiores a 5 segundos MAIÚSCULAS: Ênfase numa fala /: Interrupção abrupta de uma fala	

Competências

Estrutura. Neste episódio, os pontos de vista em jogo fazem referência a dois possíveis aspectos que podem influenciar no engajamento dos alunos com a atividade: a avaliação e a etapa de vida característica dos alunos do EJA. O episódio ocorre perto do fim de T(139), Gabriel vem descrevendo para os seus colegas as ações prévias à sequência de vídeo que está sendo apresentada e comenta ter informado para os alunos que a atividade ia ser avaliada, nesse momento enuncia o ponto de vista que pode se reconstruir assim: *o fato da atividade contar como avaliação poderia influir neles ficarem mais atentos à atividade*. Ato seguido Gabriel responde a um posto de vista oposto, eventualmente trazido por Rafaella em outro contexto e que pode se reconstruir como: *é o fato dos alunos do EJA serem já adultos o que faz com que fiquem mais atentos à atividade*.

Embora a voz de oposição possa ser identificada em Rafaella, é o próprio Gabriel quem a enuncia, de forma que o episódio pode ser caracterizado como um episódio auto-argumentativo. O contra-argumento questiona a aceitabilidade do ponto de vista inicial. Gabriel responde com uma concordância local: afirma estar em acordo com a ideia de que os alunos serem adultos contribui com o seu engajamento na atividade para depois reafirmar o ponto de vista inicial: "então eles tão ali mais atentos ao trabalho porque existe até a questão avaliativa, então eles ficam presos, o aluno fica preso a isso". Posteriormente, Gabriel explora outras opções, mas pode se afirmar que embate entre os dois pontos de vista

culmina com a reafirmação da avaliação como um fator influente no engajamento dos alunos. No final dessa fala, Gabriel foca na evasão que houve na sala de aula em diferentes momentos do processo.

Qualidade. Ainda que os elementos que compõem o episódio argumentativo são apresentados sem fundamentos, condição mínima para avaliar a qualidade do episódio.

Conhecimento sobre o MDC. Este episódio argumentativo não versa especificamente sobre alguma das características definitórias ou funcionais do MDC, mas se relaciona com sua exequibilidade, em particular, com a possibilidade de engajar os alunos na atividade e as estratégias que permitiriam atingir tal intuito. Para Gabriel persiste a ideia de que a avaliação permite mobilizar aos alunos.

Episódio argumentativo 22

Contexto. Este episódio ocorre com Gabriel e Rafaella comentando a primeira sequência de vídeo. Em particular a explicação que Gabriel faz das ações prévias ao trecho de vídeo. Rafaella indaga pela estratégia de avaliação usada por Gabriel.

Tabela 30

Episódio argumentativo 22 (ACC-foco Gabriel)

Turno, participante e sequência de fala	Estrutural	Qualidade	MDC
T(139) Gabriel: (...) Tinha colocado até a questão da avaliação, o sistema todo seria avaliativo, eu disse [olha, isso aqui vai tá a avaliação de todo esse módulo, entendesse? Dessa unidade, a avaliação vai ser essa].	Pv		
T(146) Rafaella: E você usou como nota só o debate foi?			
T(147) Gabriel: Coloquei como debate.			
T(148) Rafaella: <u>SÓ</u> O DIA DEBATE?	C-a		
T(149) Gabriel: Só o debate.	R		
T(150) Rafaella: <u>E todo o processo de elaboração dele, não?</u>	C-a		
T(151) Gabriel: Não, não.	R		
T(152) Rafaella: Não foi nota?	C-a		
T(153) Gabriel: Tá valendo, sim, sim, perdão.	R		
T(154) Rafaella: Porque eu usei como nota todo o processo, né...	C-a.J1	Aceitável	
T(156) Gabriel: Sim, todo o processo, agora esse final aí era... tá valendo a maior nota, esse momento aí.	R		
Pv: ponto de vista J: justificativa C-a: contra-argumento R: resposta Pv.J: Justificativa do ponto de vista C-a.J: Justificativa do contra-argumento R.J: Justificativa da resposta	X.Ja: Justificativa de um subargumento ¬(ARS): não cumpre os critérios de qualidade [] Mudança na entonação para introduzir um discurso direto. (...) trechos de fala omitidos	(Fala que não é clara para quem transcreve) (((Comentários do transcritor))) ...: Pausas, hesitações dos participantes (+): Pausas maiores a 5 segundos MAIÚSCULAS: Ênfase numa fala /: Interrupção abrupta de uma fala	

Competências

Estrutura. Aqui encontramos um episódio argumentativo relativamente simples visto que só um dos elementos, o contra-argumento, é apresentado com um fundamento. Trata-se de uma divergência sobre o curso de ação tomado por Gabriel para avaliar o MDC. Em T(136) Gabriel afirma que usou o Debate como avaliação do último módulo da sua disciplina e em T(146) Rafaella pergunta para Gabriel se a avaliação equivalia só ao momento final do debate. O uso do adverbio "só" encontra-se denotando a exclusão de outros momentos suscetíveis ou relevantes para serem avaliados; contudo, o fato de Gabriel não ter especificado o momento da atividade que contava como avaliação, e o uso por parte de Rafaella de uma pergunta, apoiam a interpretação da intervenção de Rafaella como um ato preparatório que visa confirmar o procedimento antes de realizar, ou não, a oposição. A oposição finalmente é enunciada em T(148) e T(150), depois de Gabriel afirmar ter avaliado exclusivamente o Debate. O contra-argumento pode ser considerado como um questionamento sobre a aceitabilidade do curso de ação tomado por Gabriel, procedimento que adquire status de ponto vista diante da oposição de Rafaella. Em T(153) Gabriel revisa dito procedimento e lembra de ter avaliado também o processo de preparo, em T(154) Rafaella justifica o contra-argumento comparando com o curso de ação seguido por ela: usar como nota todo o processo. Em T(154) Gabriel concorda com a colocação de Rafaella, mas destaca ainda ter dado maior valor ao momento do Debate. Nesse sentido, pode se considerar uma resposta de concordância local.

Qualidade. O episódio é considerado simples. A princípio, o contra-argumento parece relevante; poder-se-ia considerar que há um apelo ao conhecimento pedagógico sobre a importância de avaliar tanto o processo que conduz a determinado resultado quanto avaliar dito resultado. Entretanto, o fundamento oferecido por Rafaella consiste em uma comparação com o procedimento realizado por ela. Esta justificativa pode ser considerada aceitável, primeiramente, porque de fato sua estratégia de avaliação contemplou as produções dos alunos durante a fase de preparo e, em segundo lugar, porque é esperável de uma situação de autoconfrontação cruzada o apelo ao estilo, às formas específicas como cada pessoa executa determinada atividade, como recurso de valoração das atividades entre os colegas. Não obstante, resulta irrelevante ao não fundamentar o próprio curso de ação em algum tipo de conhecimento crucial para a situação de ensino. A natureza e o momento em que Rafaella oferece a justificativa –depois de Gabriel ter lembrado de também ter avaliado o processo– restam fortaleza ao contra-argumento.

Conhecimento sobre o MDC. Construção de conhecimento: Na fala de Gabriel em T(153) podem ser identificados dois elementos: a evocação do curso de ação seguido (avaliou sim o processo) e uma tomada de posicionamento sobre o valor do Debate na avaliação (tem maior peso comparado com o processo). É precisamente este último elemento o que permite interpretar a fala como uma resposta que envolve uma revisão de perspectiva: uma reinvidicação do posicionamento inicial depois de ter sido examinado à luz da força do contra-argumento.

Episódio argumentativo 23

Contexto. Gabriel está comentando a atividade de Debate, assim como as características dos alunos e a instituição. Trata-se de comentários que não estão diretamente vinculados com a sequência de vídeo previamente assistida (a explicação sobre as funções das bancadas). Gabriel está comentando as contribuições que o Debate poderia trazer para os alunos da escola e a possibilidade de alguns deles gostar da atividade e pedir que seja repetida. Rafaella comenta que alguns alunos já perguntaram se ela ia realizar o debate com eles.

Tabela 31

Episódio argumentativo 23 (ACC-foco Gabriel)

Turno, participante e sequência de fala		Estrutural	Qualidade	MDC
T(180) Gabriel: Chega pra gente, chega pra nós, existe um receio, existe um medo, porque é trabalhoso. Ou não? Se for fácil você me diga. É trabalhoso você construir, dá receio, dá medo, (inaudível).		Pv Pv.J1	Aceitável Relevante	Exquebidade
T(181) Rafaella: <u>Agora</u> , é instigante, <u>eu achei</u> instigante.		C-a	A,R	
T(182) Gabriel: Instigante, mas é instigante. Agora dá medo, dá... dá trabalho, um medo, dá um receio, porque eu vou... <u>eu tô</u> fazendo o trabalho do aluno dobrado, não é isso? Ou não? De fazer com que esse grupo mude de pensamento e reconstrua algo/ eu quero uma coisa boa, no final não tem aquilo que eu queria. [Mas eu queria assim], e não vai acontecer do jeito que eu quero, né? MAS O PROCESSO, eu penso que ele/ aqui é? ((questionando sobre o manuseamento do aparelho de vídeo, acaba não concluindo o pensamento))		R R.J1 R.J2	A,R A,R,S	
Pv: ponto de vista	X.Ja: Justificativa de um subargumento	(Fala que não é clara para quem transcreve)		
J: justificativa	¬(ARS): não cumpre os critérios de qualidade	((Comentários do transcritor))		
C-a: contra-argumento	[] Mudança na entonação para introduzir um discurso direto.	...: Pausas, hesitações dos participantes		
R: resposta	(...) trechos de fala omitidos	(+: Pausas maiores a 5 segundos		
Pv.J: Justificativa do ponto de vista		MAIÚSCULAS: Ênfase numa fala		
C-a.J: Justificativa do contra-argumento		/: Interrupção abrupta de uma fala		
R.J: Justificativa da resposta				

Competências

Estrutura. Em T(180) Gabriel está comentando da demanda que chega para eles agora de parte dos alunos para fazer o Debate e afirma que há um receio neles, professores, porque a atividade demanda maior investimento de trabalho. Em T(181) Rafaella introduz uma oposição - marcada pelo "agora" como conjunção adversativa - assinalando que a atividade foi estimulante, primeiro em um sentido forte, como afirmação, e em um segundo momento em um sentido mais débil quando usa a primeira pessoa e o modalizador "acho", poder-se-ia afirmar que Rafaella está questionando, por uma parte, a generalidade da afirmação de Gabriel e, por outra, que algum dos aspectos mencionados por Gabriel constituam um eventual impedimento para realizar o MDC. Nesse sentido, é um contra-argumento sobre a aceitabilidade do argumento inicial. No turno seguinte [T(182)], Gabriel concorda com a colocação de Rafaella e depois reafirma seu ponto de vista adicionando duas justificativas, mas mudando a afirmação da terceira para a primeira pessoa: realizar o MDC dá receio porque, para ele, envolve investir em mais trabalho para apoiar o aluno no processo de reflexão sobre o tema, assim como uma eventual frustração ao não obter os resultados esperados. Esta resposta pode ser interpretada como uma resposta integrativa visto que Gabriel circunscreve o escopo do posicionamento para seu caso.

Qualidade. A justificativa (Pv.J1) apresentada por Gabriel para afirmar que a realização do MDC pode gerar receio neles é aceitável e relevante. A afirmação é da ordem da experiência pessoal e as justificativas se mantêm em dito campo. Por sua vez, o contra-argumento de Rafaella apela à generalidade da afirmação de Gabriel; ainda que os fundamentos da afirmação se mantenham implícitos, há um apelo a sua experiência que torna o contra-argumento aceitável e relevante. Finalmente, a resposta de Gabriel pode ser considerada aceitável, relevante e suficiente pois a afirmação se restringe ao âmbito da experiência pessoal.

Conhecimento sobre o MDC. Pode se afirmar que a partir do encontro do posicionamento de Gabriel com o posicionamento de Rafaella teve uma mudança leve no sentido da sua afirmação inicial, que consistiu em um recorte da generalidade da sua afirmação sobre o medo que gera a aplicação do MDC e a delimitação ao campo da sua experiência pessoal.

Episódio argumentativo 24-1

Contexto. Depois de ter apresentado as sequências de vídeo sobre a aplicação do MDC em sua turma, Victor está comentando suas expectativas sobre um novo uso do MDC nas suas aulas. Ao igual que Gabriel, Victor comenta a respeito do medo ou insegurança de

realizar uma nova aplicação do MDC pelo receio de esta não dar certo. Victor se fundamenta no fato de que cada nova turma é diferente e pode não chegar a se interessar; também assinala que se teriam chances de se obter melhores resultados em uma escola particular do que em uma pública.

Em diante, os três professores se envolvem em uma tematização das diferenças entre escolas públicas e privadas. Fundamentalmente, os três concordam com que existe um diferencial entre os alunos, as famílias e os professores de uma rede e outra. Se analisam aqui dois eventos argumentativos segundo os quais tais diferenças poderiam impactar no desempenho dos alunos.

Tabela 32

Episódio argumentativo 24-1 (ACC-foco Victor)

Turno, participante e sequência de fala	Estrutural	Qualidade	MDC
T(512) Victor: (...) o aluno de uma escola privada, ele tem uma outra base, e talvez consiga fazer. Talvez sim, talvez não. Mas eu acho que tem mais chance. O talvez vai ficar, mas teria mais chance do que o da escola pública. Porque o da escola pública, quantos já leram um livro? Quantos leem jornal? Quantas assistem programas jornalísticos de verdade?	Pv Pv.J1	Aceitável Relevante	Exequibilidade
T(513) Rafaella: <u>Mas</u> a gente fazendo o debate a gente tá induzindo eles a isso!	C-a	Aceitável Relevante	
T(515) Victor: <u>Mas</u> a gente tá fazendo o final, que era pra ser o começo <i>((risos))</i> .	R		
T(516)Rafaella: É!	R		
Pv: ponto de vista J: justificativa C-a: contra-argumento R: resposta Pv.J: Justificativa do ponto de vista C-a.J: Justificativa do contra-argumento R.J: Justificativa da resposta	X.Ja: Justificativa de um subargumento ¬(ARS): não cumpre os critérios de qualidade [] Mudança na entonação para introduzir um discurso direto. (...) trechos de fala omitidos	(Fala que não é clara para quem transcreve) <i>((Comentários do transcritor))</i> ...: Pausas, hesitações dos participantes (+): Pausas maiores a 5 segundos MAIÚSCULAS: Ênfase numa fala /: Interrupção abrupta de uma fala	

Competências

Estrutura. No início de T(512), Victor vem falando de diferenças entre alunos da escola pública e a escola privada como eventuais dificuldades para a realização do MDC nas escolas públicas. Especificamente, Victor assinala que um aluno de escola privada teria mais chances de ter um bom desempenho que um aluno de escola pública em virtude das diferenças existentes em termos de livros lidos e hábitos de acesso e procura de informação. Em T(513) Rafaella questiona este posicionamento afirmando que a participação dos alunos no Debate gera tais competências.

Poder-se-ia afirmar que na base deste encontro de posições há duas conceitualizações diferentes do MDC, por uma parte, a ideia de Victor de que competências tais como ler e

pesquisar seriam condição necessária para ter um bom desempenho no MDC e, por outra, o destaque que Rafaella dá à possibilidade dos alunos desenvolverem ditas competências com sua participação no MDC. O contra-argumento de Rafaella pode ser considerado como questionando a aceitabilidade do argumento: ainda que os alunos das escolas públicas não tivessem desenvolvidas tais competências, isso não necessariamente envolveria que eles tivessem menos chances de ter um bom desempenho no MDC, visto que sua participação na atividade estaria permitindo dito desenvolvimento.

A resposta de Victor em T(513) não questiona o contra-argumento de Rafaella; mas conserva a ideia de que de alguma forma seria melhor contar com tais competências desde o início. Em T(156) Rafaella concorda com dito posicionamento. Pode-se afirmar que tanto a resposta de Victor quanto a resposta de Rafaella são respostas integrativas.

Qualidade. Tal como no episódio 2, no qual Gabriel discute as diferenças entre os alunos das duas redes, a justificativa (Pv.J1) oferecida por Victor para fundamentar seu posicionamento pode ser considerada aceitável e relevante. Pode-se afirmar que Victor apela ao seu conhecimento sobre as redes públicas e particulares para afirmar as diferenças de competências entre os alunos, nessa medida é aceitável. A relevância da justificativa está circunscrita à ideia de que as competências de leitura e escrita são um tipo de pré-requisito para ter um bom desempenho no MDC. Por sua vez, o contra-argumento de Rafaella é aceitável e relevante. Aceitável porque parece apelar à sua experiência da aplicação do MDC e relevante porque impacta a força do posicionamento de Victor. A resposta de Victor resulta aceitável se considerada uma situação ideal ou final de aplicação do MDC.

Conhecimento sobre o MDC. O posicionamento inicial de Victor referente à menor chance que teriam os alunos das escolas públicas de se dar bem no MDC é levemente modificado trás o encontro com a oposição adiantada por Rafaella. Ao não questionar o contra-argumento de Rafaella, pode-se inferir que Victor reconhece que o MDC pode ajudar aos alunos a se envolverem em atividades de leitura e pesquisa; contudo continua a privilegiar uma situação ideal na que os alunos já chegassem habituados com realização de ditas atividades.

Episódio argumentativo 24-2

Contexto. Depois de responder à oposição de Rafaella, Victor responde para Gabriel uma pergunta sobre as diferenças que acha que haveria em termos de produção entre escolas privadas e públicas e entre escolas públicas da capital e do interior; Victor responde a favor tanto das escolas privadas quanto das escolas do interior. Rafaella, por sua vez concorda com a ideia de que em uma escola privada os alunos teriam maior produção, depois retomará a

ideia segundo a qual haveria mais chances dos alunos da escola privada se dar melhor no MDC para levantar um novo questionamento.

Tabela 33

Episódio argumentativo 24-2 (ACC-foco Victor)

Turno, participante e sequência de fala	Estrutural	Qualidade	MDC
T(512) Victor: (...) o aluno de uma escola privada, ele tem uma outra base, e talvez consiga fazer. Talvez sim, talvez não. Mas eu acho que tem mais chance. O talvez vai ficar, mas teria mais chance do que o da escola pública. Porque o da escola pública, quantos já leram um livro? Quantos leem jornal? Quantas assistem programas jornalísticos de verdade?	Pv Pv.J1		Exequibili- dade
T(522) Rafaella: Mas eu acho assim: que a escola pública ou privada... Eu não sei se na escola é... privada, o debate seria de sucesso não...	C-a		
T(524) Gabriel: Diferencial.	R		
T(525) Victor: Mais... mais conteudista. O aluno tem uma bagagem melhor. <u>É um fato!</u>	R		
T(526) Rafaella: Talvez não...	C-a	Relevante	
T(527) Victor: <u>É, tudo</u> no talvez...	R	Relevante	
T(528) Rafaella: Talvez não.	C-a (reitera)		
T(529) Victor: <u>Mas</u> se a gente for comparar...	R		
T(530) Gabriel: Está aberto à pesquisa... Viu Victor? Está aberto à pesquisa.	R	Relevante	
T(531) Victor: É verdade!	R		
T(532) Gabriel: Não é? Está aberto à pesquisa.	R		
T(533) Victor: Quem se dá melhor no vestibular? Quem... de repente, sai melhor nos concursos? Quem... de repente/ Quem que estuda mais? ... Tem muito ali que a gente vai dizer [não trabalha!]/	R		
Pv: ponto de vista J: justificativa C-a: contra-argumento R: resposta Pv.J: Justificativa do ponto de vista C-a.J: Justificativa do contra-argumento R.J: Justificativa da resposta	X.Ja: Justificativa de um subargumento ¬(ARS): não cumpre os critérios de qualidade [] Mudança na entonação para introduzir um discurso direto. (...) trechos de fala omitidos	(Fala que não é clara para quem transcreve) ((Comentários do transcritor)) ...: Pausas, hesitações dos participantes (+): Pausas maiores a 5 segundos MAIÚSCULAS: Ênfase numa fala /: Interrupção abrupta de uma fala	

Competências

Estrutura. Em T(522) Rafaella volta a enunciar uma oposição sobre a fala de Victor no fim de T(512) segundo a qual os alunos da escola privada teriam mais chances para se dar bem em um MDC. A oposição tem a forma de uma dúvida sobre dita afirmação: *Eu não sei se na escola é... privada, o debate seria de sucesso não...*, Rafaella não chega a oferecer uma justificativa para o questionamento. Entre Victor e Gabriel respondem [T(523), T(524) e T(525)] que não se trata exatamente de sucesso, mas sim de um diferencial em termos de conhecimento prévio. A modalização: *É um fato!* em T(525) indica um alto grau de engajamento de Victor com a afirmação "O aluno tem uma bagagem melhor". Em T(526),

Rafaella volta contra-argumentar indicando a probabilidade de o aluno de escola privada não necessariamente ter mais bagagem. Pode se interpretar como um contra-argumento sobre a aceitabilidade do grau de certeza do posicionamento de Victor.

No turno seguinte Victor responde indicando que os dois posicionamentos (*tudo*) estão igualmente fundamentados em possibilidades. Gabriel, em T(530) concorda com o novo posicionamento de Victor reforçando-o com a ideia de que ainda seria preciso pesquisar para poder afirmar que existe tal diferencial. Em T(531) Victor expressa acordo com a formulação de Gabriel; não obstante, tanto em T(529) quanto em T(533) Victor retoma o posicionamento inicial sobre o diferencial entre os alunos. Mesmo que em T(529) não conclua sua fala, o uso da adversativa *mas* indica a introdução de um posicionamento contrário ao de Rafaella, já em T(533) as perguntas indicam uma retomada do posicionamento. O uso de perguntas, uma forma indireta de afirmação, indica um menor comprometimento com o posicionamento. A mudança, mesmo que sutil, permite interpretar a resposta como integrativa.

Qualidade. A maior parte das contribuições neste episódio argumentativo são realizadas sem a apresentação de justificativas (a análise da qualidade do argumento inicial pode-se encontrar no episódio anterior). De três elementos podemos afirmar sua relevância: o contra-argumento de Rafaella [T256)] recaindo sobre o grau de certeza da afirmação de Victor, a resposta de Victor assinalando como os dois posicionamentos constituem especulações, assim como a observação de Gabriel sobre a natureza empírica da eventual solução à controvérsia. Estes três elementos estão, em alguma medida, questionando a ausência de fundamentos para a discussão sobre as diferenças entre os alunos das redes pública e privada e impactam sobre a força do ponto de vista adiantado.

Conhecimento sobre o MDC. Este episódio recai sobre a exequibilidade do MDC em escolas da rede pública. Inicialmente Victor afirma existir um diferencial que daria maiores possibilidades de bom desempenho aos alunos das redes privadas. O posicionamento vai mudando sutilmente trás o encontro com as dúvidas levantadas por Rafaella. Victor reivindica a ideia de existir um diferencial em termos de maior conteúdo para os alunos das escolas privadas e, posteriormente, muda o grau de certeza e envolvimento com o posicionamento inferido a partir do apelo ao uso de perguntas para retomar o posicionamento.

Episódio argumentativo 24-4

Contexto. Como visto no episódio anterior, por um momento os três professores concordaram com que o posicionamento sobre o diferencial de conhecimento e

competências prévias entre alunos das duas redes não era definitivo. Posteriormente, Victor retoma a tematização das diferenças, enquanto Gabriel e Rafaella fazem contribuições pontuais [desde T(533) até T(511)] .

No percurso da conversação pode se observar uma oposição de Rafaella sobre a ideia dos alunos de uma rede trabalharem e outros não, que não é respondida por Victor; também um episódio auto-argumentativo sobre se Victor estava desconhecendo o trabalho dos professores que não é considerado na análise por não aparecer relacionado diretamente com o ponto em discussão: a diferença de bagagem dos alunos de uma e outra rede. Depois dessa tematização sobre os professores, Victor volta focar nas diferenças entre os alunos das duas redes.

Tabela 34

Episódio argumentativo 24-3 (ACC-foco Victor)

Turno, participante e sequência de fala	Estrutural	Qualidade	MDC
T(550) Victor: Ele (acha que ele vir pra)/, <u>ele estando presente ele já tem o direito de ser aprovado. Aí o aluno (da escola pública, privada) tem acesso ao mesmo tipo de computador, (...) Quando eu não consigo ver na televisão, eu vou na Internet. Qualquer um tem tempo de ir na Internet!</u> Eu fico doente quando alguém abre a boca, um colega nosso lá [eu não tenho tempo de ir na Internet]. Eu digo [então ta vivendo em outro planeta!]. Porque a gente tem tempo! O ser humano (acessa) a Internet. <u>Um minuto vai lá e se informa do mundo! Ele não se informa porque ele não quer.</u> (...) Aqui eu conheço muitos alunos e... entra no facebook, o jogo foi de tarde e a foto ele botou de noite. Então na hora!... Mas ele não vai acessar nada porque ele não tem interesse! <u>Aí não é culpa só da gente que não cobra não. Dos pais deles. Aí, dos pais não é porque os pais não cobra não. É porque o pai não tem a mesma bagagem.</u>	Pv.J1 Pv.J2a Pv.J2b Pv.J2 Pv.J3	Aceitável Relevante Aceitável Relevante Aceitável Relevante	
T(551) Rafaella: Então! É por isso que eu to dizendo, é questão social ((Victor concorda))			
T(552) Victor: Aí, o que é que a gente ta colocando aqui (em valor). <u>Isso numa escola privada pode até acontecer...</u> mas é que os pais (relaxam). Acontece ((olhando para Gabriel)). (Eu escuto) professor de escola privada. E os alunos mais problemáticos da escola privada (inaudível). Outros mais abastados (inaudível)... É meu ponto de vista. <u>Eu posso tá até equivocado, mas eu acho isso. Na escola privada, o êxito seria menos mal... pra não dizer que seria melhor, pra não ficar tão afirmativo.</u> Mas porque é outra bagagem! Não to falando de uma escolinha de periferia não. Eu to falando de uma escola melhores porque eu conheço aluno que lê Dom Casmurro! Numa escola privada! Machado de Assis... se ele lê Machado de Assis, minha filha, ele tem até outras (bagagens) pra ficar. Eu já passei vergonha com aluno mais informado do que eu na aula! [O senhor viu isso?]. [Não]. É claro, ele fica acessando mais Internet do que eu. (...)	C-a C-a.J1 R R.J1 R.J1a R.J1b	Aceitável Relevante Aceitável Aceitável Relevante Aceitável Relevante	

Competências

Estrutura. Se observa aqui um episódio auto-argumentativo que recai sobre a diferença de bagagem cultural dos alunos da rede pública e a rede particular. Em T(550), Victor enumera mais fatores que acredita estarem na base do diferencial em discussão. Dentre eles menciona o sistema de promoção automática de grau, a falta de interesse do aluno por pesquisar e se manter informado, e um déficit semelhante dos pais em termos dos conhecimentos e competências que os alunos não têm.

Em T(522), Victor traz uma voz de oposição: A ausência desse interesse por procurar informação (que, neste caso, está se considerando como bagagem) em alunos e pais também pode se encontrar no caso das redes privadas. Este contra-argumento reduz a aceitabilidade desses dois fatores como causantes de uma eventual diferença de desempenho no MDC entre alunos de uma rede e outra. Victor responde a dita oposição mantendo a ideia da existência de um diferencial de bagagem e de um diferencial de desempenho. Nesta nova tomada de posição conserva um distanciamento marcado pelo uso de modalizador *acho* e também pela consideração explícita da possibilidade de estar errado. Se destaca que adiciona uma nuance relativa ao grau de sucesso que acredita atingiriam os alunos da rede particular: existiria diferença, embora os alunos da rede privada não teriam um desempenho completamente bem-sucedido. Ele reitera o diferencial especificando que está se referindo às escolas privadas de qualidade e adiciona como subjustificativas dois exemplos: Alunos que leem obras importantes da literatura brasileira e alunos que chegam a estarem melhor informados do que ele. A reiteração do ponto de vista inicial permite classificar a resposta como uma resposta de concordância local.

Qualidade. Neste episódio, o ponto de vista apresenta três justificativas baseadas na experiência e o conhecimento que Victor tem dos seus alunos e que, a partir do seu conhecimento das competências envolvidas no MDC poderiam influir no desempenho dos participantes. Neste sentido trata-se de justificativas relevantes e aceitáveis. Por sua vez, o contra-argumento é relevante e aceitável, parece estar fundamentado no conhecimento que Victor tem da rede privada a partir dos seus intercâmbios com outros professores e tem impacto sobre a aceitabilidade das justificativas nas que se apoia o ponto de vista acerca do diferencial em desempenho.

No caso da resposta, os dois casos que apoiam a ideia de que existe um diferencial nos alunos das escolas particulares de qualidade são aceitáveis e relevantes, estar informado e ler literatura podem ser indicadores de bom desempenho, mas insuficientes, ainda haveria

alunos na rede privada que não têm tais hábitos. Por outra parte não é claro como essa bagagem que teriam alguns alunos das escolas privadas influiria em um desempenho qualificado com a especificidade (*menos mal*) veiculada na resposta de Victor.

Conhecimento sobre o MDC. Ao longo da conversação dos professores sobre as possíveis diferenças de desempenho no MDC entre os alunos das redes pública e privada, Victor quem é o proponente do ponto de vista vá introduzindo nuances em termos do comprometimento com dito posicionamento. Primeiramente reconhece estarem discutindo sobre tal diferencial em termos de probabilidades; não obstante Victor retoma o posicionamento e continua a examinar sua fortaleza à luz das dúvidas levantadas por Rafaella e ele próprio. Finalmente, o ponto de vista é modalizado, já não afirma que os alunos da rede privada teriam maiores chances de ter um melhor desempenho; afirma que eles poderiam também enfrentar dificuldades participando no MDC, mas estas seriam menores que as dificuldades enfrentadas pelos alunos da rede pública. O sentido sobre a existência de uma brecha entre os alunos da rede pública e privada permanece e o sentido sobre seu impacto no desempenho desses alunos no MDC também, ainda que com menor firmeza.

Macroanálise

Como assinalado nas considerações metodológicas, houve um segundo momento de análise consistente na integração, caso a caso, da microanálise dos episódios argumentativos a fim de identificar eventuais mudanças ocorridas nas competências argumentativas e nos conhecimentos construídos sobre o MDC a partir da participação dos professores na proposta de formação. Se retomaram os dois âmbitos de análise: 1- das competências argumentativas e 2- do conhecimento construído sobre o MDC. No âmbito das competências argumentativas se procuraram indicadores de ganhos na produção argumentativa em termos tanto da estrutura como da qualidade.

No tocante à estrutura argumentativa, o foco recaiu sobre o tipo de episódio argumentativo no qual se engajaram os professores (argumentativo ou auto-argumentativo); na função assumida no episódio argumentativo (proponente ou oponente); no caso de participar como oponente, no tipo de contra-argumento formulado; e, finalmente, na apresentação fundamentada ou não de pontos de vista e a quantidade de justificativas oferecidas para os mesmos. Quanto à qualidade se procuraram indicadores de ganhos na produção de movimentos argumentativos aceitáveis (i.e., passíveis de ser aceites pelos interlocutores), relevantes (i.e., que se relacionam com o tema em foco e contribuem a favor

ou contra um ponto de vista) e suficientes (i.e., que, em conjunto, apoiam a manutenção de um ponto de vista).

No âmbito do conhecimento construído sobre o MDC, se tentou sintetizar a apropriação dos vários aspectos do MDC que foram focados na formação. Especificamente, se fez um esforço de síntese da construção de conhecimento sobre aspectos definitórios e funcionais do MDC. Os aspectos definitórios contemplam as características nucleares que definem o MDC e abrangem a situação inicial, a situação final ou objetivo perseguido, assim como os meios válidos para atingir o objetivo. Por sua vez, os aspectos funcionais remetem aos arranjos em termos de regras, fases e etapas dispostos para implementar o MDC.

A macroanálise de cada caso começa com uma tabela que resume os indicadores relevantes de produção de argumentos tanto nos aspectos estruturais quanto nos aspectos da qualidade dos movimentos argumentativos produzidos. Seguido por uma descrição dos indicadores de mudança que foram percebidos na agrupação dos indicadores apresentada na tabela, no caso das competências argumentativas. Já a respeito da construção de conhecimento sobre o MDC, a síntese recai sobre aspectos do MDC, definitórios e funcionais, que foram objeto de episódios argumentativos tanto nos cenários de formação iniciais (Sessão de formação 1 e Debate Crítico) quando nos cenários de formação finais (Entrevistas de autoconfrontação simples e cruzada).

Finalmente, é apresentada uma síntese compreensiva sobre os indicadores de mudança observados nos três casos com referência aos dois eixos de análise. Este exercício de comparação -síntese sobre as competências argumentativas e síntese sobre a construção de conhecimento- pretendeu consolidar os indícios de mudança observados a partir da participação dos três professores na proposta de formação.

Gabriel

Caracteriza-se desde o início da formação como uma pessoa com grande interesse sobre a argumentação evidente tanto no histórico de participação em eventos organizados pelo NupArg, quanto em conversações informais ou nas sessões de formação nas quais comentava leituras que estava realizando sobre outros temas relacionados. Outra característica importante de Gabriel é seu comprometimento com a escola e com os assuntos relacionados com a gestão da mesma; dentre os três professores, pareceu quem mais conhecimento tinha sobre a instituição.

Tabela 35

Gabriel – Macroanálise do âmbito das competências

Aspecto	Categoria	SF1	DC	ACS	ACC
Estrutural	Tipo de episódio				
	Argumentativo	3	1	-	8
	Auto-argumentativo	1	-	3	1
	Função				
	Proponente	3	-	3	4
	Oponente	-	1	3	4
	Tipo de C-a				
	Alternativo	-	-	-	-
	Aceitabilidade do argumento	X	X	X	X
	Relação Justificativa – Ponto de vista	-	-	X	-
	Fundamentação				
	Não fundamentado	2	-	3	13
	Fundamentado	5	1	6	1
	Num. de Justificativas	7	4	7	1
Qualidade	¬(ARS)	X	-	-	-
	Aceitabilidade	X	X	X	X
	Relevância	X	X	X	X
	Suficiência	-	-	-	-
SF1: Sessão de formação		ACC: Autoconfrontação cruzada			
DC: Debate Crítico		C-a: Contra-argumento			
ACS: Autoconfrontação simples		¬(ARS): Não cumpre os critérios de qualidade			

Competências argumentativas

Estrutural. No percurso da intervenção, Gabriel destacou-se por sua participação em todas as sessões de formação. Nos episódios argumentativos nos que participou, assumia com relativa facilidade movimentos opositivos. Um exemplo sobressaliente neste sentido é sua participação durante a realização do Debate Crítico, na primeira sessão de formação. Em virtude da organização estabelecida entre os participantes para realizar o debate, Gabriel foi selecionado para desempenhar a função de juiz. No momento em que apresentou sua avaliação assinalou a ausência de contra-argumentos na intervenção de Victor, quem constituía a bancada negativa, e assumiu ele próprio a função de oponente da possibilidade de realizar o Debate Crítico nas salas de aula de escolas públicas, trazendo quatro justificativas em favor da sua posição (ver episódio 6).

Sua função como oponente também foi destacada durante a autoconfrontação cruzada, especificamente quando esta teve como foco a implementação do MDC por parte da professora Rafaella. Visto o funcionamento especialmente afastado dos aspectos

funcionais do MDC que teve a realização do Debate na sala de Rafaella, Gabriel trouxe como vozes de oposição aqueles aspectos prescritivos do MDC dos que tinha se apropriado. Por exemplo, no episódio 19, assinala a importância das etapas e tempos do MDC para regular as intervenções dos estudantes.

Nos diferentes cenários configurados pela intervenção -formação, entrevistas de autoconfrontação- Gabriel produziu episódios auto-argumentativos. Estes foram mais frequentes na entrevista de autoconfrontação simples; isto constitui um achado previsível não somente se considerarmos o espaço de reflexão que pode gerar a confrontação dos professores com sua própria atividade, senão também a disposição da pesquisadora em campo de intervir minimamente durante as entrevistas de autoconfrontação. Grande parte dos contra-argumentos enunciados por Gabriel consistiram em críticas sobre a aceitabilidade do ponto de vista. Destaca-se o uso, também na entrevista de autoconfrontação simples, de contra-argumentos orientados a criticar a relação entre as justificativas e os pontos de vista (ver episódios 7 e 9).

Em relação à fundamentação dos pontos de vista, quando os posicionamentos foram justificados, Gabriel apresentou, no geral, uma justificativa por ponto de vista. Também se observou que na intervenção realizada por Gabriel como avaliação do Debate Crítico (episódio 6), o posicionamento adiantado foi apresentado com justificativas. Uma tendência contrária foi observada durante a entrevista de autoconfrontação cruzada, na qual os pontos de vista adiantados foram frequentemente apresentados sem justificativas.

Em alguns episódios argumentativos podem se observar disputas pelo turno de fala que podem influir na possibilidade dos participantes chegarem a elaborar completamente sua linha de raciocínio, ou não. Por exemplo, no episódio sobre o uso de imagens na argumentação (episódio 20-1), Gabriel não conclui seu posicionamento visto que Victor e Rafaella contestaram rapidamente. Durante a discussão desse mesmo tema vemos também que Gabriel mantém uma posição contrária ao uso de imagens, mas não a justifica. Neste caso, a ação de não fundamentar aparenta ser usada como uma estratégia para fechar a discussão (episódio 20-3).

Uma característica sobressaliente em Gabriel foi o uso de perguntas como formas de introduzir pontos de vista opostos (por exemplo, no episódio 1 ao questionar a importância da expressão oral na argumentação), em outras ocasiões empregou modalizadores de força que estabeleciam um distanciamento com os pontos de vista (por exemplo, no episódio 3 quando adianta uma crítica sobre o ensino fundamental).

O uso das perguntas também foi evidente quando adiantou um posicionamento relacionado com os conhecimentos envolvidos no MDC sobre os quais parecia não ter certeza (por exemplo, no episódio 9, quando formula a ideia de que um apelo ao conhecimento comum poderia ser também um fundamento). Parece tratar-se de uma estratégia para abordar temas potencialmente polêmicos de forma a não se comprometer com o ponto de vista adiantado. Cabe destacar que tais características foram evidentes desde começo da intervenção e que, junto com as leituras e atividades de Gabriel sobre argumentação, permitem afirmar que ele contava, desde o início da formação, com um perfil diferenciado em termos das competências de produção de argumentos.

Qualidade. As contribuições de Gabriel em termos das justificativas oferecidas para seus posicionamentos, os contra-argumentos e as respostas, apresentaram atributos de qualidade relativos à aceitabilidade e a relevância, desde o começo da formação. No geral, Gabriel fundamentou seus pontos de vista com justificativas que contribuíam a dar suporte aos mesmos ou, no caso de contra-argumentos, contribuíam a diminuir a aceitabilidade do argumento inicial.

No caso da aceitabilidade, sobressaíram os pontos de vista fundamentados em testemunhos apropriados (Govier, 2014), especificamente, aqueles relativos à experiência e competência do professor. Os posicionamentos geralmente se apoiaram no conhecimento de Gabriel sobre os alunos, sobre a instituição, sobre a rede pública e a rede particular. Tanto na entrevista de autoconfrontação simples como na entrevista de autoconfrontação cruzada, Gabriel justificou alguns pontos de vista apelando a seus conhecimentos sobre o MDC, especificamente sobre o tipo de fundamentação válido em um Debate Crítico (ver episódio 9) ou o tipo de contribuições dos alunos durante o Debate (episódio 20). Finalmente Gabriel também apelou a seu conhecimento pedagógico quando procurou indagar pelas eventuais ações de Rafaella que influíram na dinâmica que teve o Debate na turma (episódio 18).

Conhecimento sobre o MDC. Os episódios argumentativos nos quais participou Gabriel incluíram, principalmente, posicionamentos sobre a exequibilidade do MDC nas salas de aula. Em menor medida, se encontraram posicionamentos sobre aspectos definitórios ou aspectos funcionais. Em relação aos aspectos definitórios do MDC, foram identificados episódios argumentativos nos que os meios e o objetivo do MDC foram discutidos. No episódio 1, se apresentou uma divergência entre uma boa expressão oral e a apresentação de argumentos razoáveis como meios adequados para atingir objetivos, estes também divergentes, persuadir à contraparte ou procurar uma resolução crítica para o conflito de opinião.

Gabriel mantinha o posicionamento da importância da boa expressão oral, meio, para persuadir à contraparte, objetivo. O desenrolar da discussão deu primazia a aspectos relativos a uma situação discursiva que privilegiassem as boas razões de forma a fomentar a participação de alunos com competências comunicativas menos desenvolvidas. Posicionamento ao qual Gabriel aderiu, entretanto, não pode se afirmar que o sentido específico sobre as boas razões como meio para a procura da resolução crítica do conflito de opinião tenha sido apropriada nesse momento.

Por outra parte, durante a entrevista de autoconfrontação simples, no episódio 7, Gabriel introduz uma diferença entre falar bem e falar tendo pesquisado, que poder-se-ia parafrasear como: *falar bem não é necessariamente falar fundamentado*; uma noção mais próxima de apresentar argumentos razoáveis e avaliar criticamente os resultados. A construção desta noção por parte de Gabriel, também pode se evidenciar no episódio 9, no qual Gabriel construiu um conhecimento relativo à qualidade das contribuições dos alunos no MDC: os posicionamentos devem ser fundamentados apelando a fontes para serem de qualidade. Já a discussão sobre o uso de imagens como contribuições válidas no MDC, não permite estabelecer com clareza o posicionamento de Gabriel ao respeito dos meios idôneos, visto que não chega a desenvolver o que ele entende por argumentação teórica.

Sobre os aspectos funcionais do MDC encontram-se dois episódios (19 e 20-1) nos quais é possível evidenciar o conhecimento consolidado por Gabriel sobre as funções das bancada, a estrutura e os tempos de intervenção como importantes para o bom desenrolar do Debate Crítico. No episódio 19 assinala como esses aspectos funcionais garantem a realização do Debate e no episódio 20-1 se posiciona contra o uso de imagens pelo potencial que teria para exceder os tempos específicos de intervenção. Finalmente, sobre as fases do MDC, encontramos um episódio durante a autoconfrontação simples no qual Gabriel reflete sobre as adequações que teve que fazer no material de leitura usado durante a fase de preparo de forma a reduzir sua complexidade e favorecer a participação dos alunos (episódio 8).

A exequibilidade do MDC nas escolas públicas foi um tema frequente nas contribuições de Gabriel ao longo dos diferentes momentos da formação aqui analisados. Algumas mudanças puderam ser identificadas nos cenários finais de formação. Desde a primeira sessão de formação, Gabriel manifestou sua preocupação com as competências de leitura e pesquisa que o MDC demandava e que os alunos não tinham. Este tema foi objeto de discussão na parte inicial da sessão de formação 1 (episódio 3), e um dos fundamentos apresentados durante a avaliação Debate Crítico para questionar a possibilidade de realizar o MDC no cenário das escolas públicas (episódio 6).

Finalmente, na entrevista de autoconfrontação cruzada dito posicionamento voltou a aparecer ao discutir com Rafaella sobre o desempenho dos alunos durante a fase de preparo do Debate (episódio 17) e na discussão com Victor sobre o diferencial apresentado entre alunos da rede pública e da rede particular. Nesse momento, Gabriel se alinhou com a ideia de estarem falando sobre possibilidades e assinalou que a existência de diferenças de bagagem cultural e de desempenho era uma questão aberta à pesquisa empírica (episódio 24-3).

Relacionado também com as competências dos alunos, durante a avaliação do Debate, Gabriel apresentou a ideia de que os alunos tinham dificuldades para se posicionar (episódio 6) como uma dificuldade para realizar o MDC. Durante a entrevista de autoconfrontação simples, ao comentar o desempenho dos seus alunos no Debate, afirmou que eles podiam se posicionar, mas ainda não fundamentavam apropriadamente seus posicionamentos (episódio 7).

Outro aspecto discutido em relação à exequibilidade do MDC na sala de aula foi a falta de formação do professor para trabalhar com argumentação, visto que foi formado com metodologias mais tradicionais (episódio 6). Na autoconfrontação cruzada afirma que os professores ficam com receio de trabalhar uma metodologia semelhante porque envolve mais trabalho para o professor, depois do confronto com o posicionamento de Rafaella quem achou a aplicação do MDC uma atividade instigante, Gabriel afirma que para ele realizar debates ainda produz medo por conta da quantidade de trabalho e de uma eventual frustração ao não obter os resultados esperados (episódio 26).

Rafaella

Uma característica importante de dita implementação do MDC por parte de Rafaella foi o destaque dado para o trabalho do conteúdo durante a fase de preparo. Rafaella fez uma explicação inicial para os alunos sobre a estrutura do MDC e durante as aulas destacou a função das bancadas. Comparado com as ações dos outros professores, o investimento de tempo das aulas nos aspectos funcionais do MDC foi menor; contudo resulta importante assinalar que Rafaella conseguiu articular a unidade de conteúdo curricular do último bimestre com a aplicação do MDC. O foco no conteúdo também foi evidente durante as sessões de formação, nas quais boa parte dos questionamentos dela focaram na construção do tópico de debate e em estratégias para apoiar o preparo do conteúdo.

Tabela 36

Rafaella - Macroanálise do âmbito das competências

Aspecto	Categoria	SF1	DC	ACS	ACC
Estrutural	Tipo de episódio				
	Argumentativo	-	2	-	9
	Auto-argumentativo	-	-	-	1
	Função				
	Proponente	-	2	-	3
	Oponente	-	-	-	6
	Tipo de C-a				
	Alternativo	-	-	-	-
	Aceitabilidade do argumento	-	-	-	X
	Relação Justificativa – Ponto de vista	-	-	-	-
	Fundamentação				
	Não fundamentado	-	-	-	10
	Fundamentado	-	4	-	6
	Num. de Justificativas		13	-	22
Qualidade	¬ARS	-	-	-	X
	Aceitabilidade	-	X	-	X
	Relevância	-	X	-	X
	Suficiência	-	-	-	-
SF1: Sessão de formação		ACC: Autoconfrontação cruzada			
DC: Debate Crítico		C-a: Contra-argumento			
ACS: Autoconfrontação simples		¬(ARS): Não cumpre os critérios de qualidade			

Competências argumentativas

Estrutural. Não se registrou participação de Rafaella nos episódios argumentativos analisados da primeira sessão de formação. Entretanto, em uma situação mais estruturada tal como o Debate Crítico, Rafaella exibiu a competência para se engajar na situação argumentativa que o Debate configurava. Por outra parte, é possível observar uma mudança importante no número de participações em episódios argumentativos durante a autoconfrontação cruzada (nove episódios). Isto se explica, em parte, no fato do primeiro foco na entrevista de autoconfrontação cruzada ter recaído na aplicação do MDC que Rafaella fez. Não obstante, houve participações em episódios argumentativos quando o foco recaiu nas aplicações de Gabriel e de Victor.

Um aspecto evidente na análise global da participação de Rafaella nos cenários objeto de análise é a ausência de episódios auto-argumentativos. Em termos de desenvolvimento das competências argumentativas, este tipo de episódios envolve maior competência do indivíduo que argumenta visto que é ele quem realiza tanto as ações de

propor e se opor a um ponto de vista. Resulta indicativo da dificuldade de Rafaella um trecho da primeira sessão de formação no qual, ante a instrução de antecipar possíveis contra-argumentos, ela respondeu que improvisaria no Debate porque contra-argumentaria dependendo do que Victor falasse [T(158)]. Igualmente, durante a entrevista de autoconfrontação simples, na que por conta da confrontação com a própria atividade era previsível a ocorrência de episódios auto-argumentativos, Rafaella basicamente descreveu o que acontecia nas sequências de vídeo e justificou algumas das suas ações, assim como alguns dos resultados. Não foi possível identificar episódios auto-argumentativos.

Já na entrevista de autoconfrontação cruzada, foi possível identificar um episódio auto-argumentativo. Poder-se-ia afirmar que a própria situação discursiva envolvida na entrevista de autoconfrontação cruzada, na qual se confrontam as diferentes formas de realizar o MDC, contribuiu na competência de Rafaella para antecipar contra-argumentos. Assim como se engajar em situações argumentativas na função de oponente: Rafaella adiantou seis posicionamentos em contra, entretanto em outros cenários da formação não teve participação nos episódios argumentativos. Os seis contra-argumentos consistiram em críticas sobre a aceitabilidade do argumento inicial.

Em termos da fundamentação dos pontos de vista, pode se observar que em uma situação estruturada como o Debate, os argumentos são apresentados com justificativas; já no caso de uma situação menos estruturada –em termos de tempos e turnos específicos de fala–, como os diálogos que tiveram lugar durante a entrevista de autoconfrontação cruzada, a frequência de posicionamentos sem justificativas aumenta (dez contra seis pontos de vista fundamentados). Tal como considerado na análise das competências argumentativas de Gabriel, a disputa pelos turnos de fala pode influir na quantidade de posicionamentos sem fundamentação.

A quantidade de justificativas apresentadas se manteve relativamente estável segundo a situação discursiva; no Debate Rafaella apresentou aproximadamente três justificativas por posicionamento e na entrevista de autoconfrontação cruzada, no caso de episódios argumentativos, apresentou aproximadamente duas por ponto de vista. Cabe assinalar que um grande número de justificativas foi enunciado durante o episódio auto-argumentativo, especialmente para apoiar o posicionamento segundo o qual Rafaella realizou várias ações na sala de aula destinadas a apoiar a participação dos alunos no MDC.

Qualidade. Nas situações nas que Rafaella engajou-se em episódios argumentativos, suas contribuições foram relevantes, retomavam aspectos das intervenções dos outros participantes e aportavam apoio para a aceitabilidade dos posicionamentos que procurava

defender ou diminuía a aceitabilidade dos pontos de vista que questionava. As justificativas nas que apoiava seus posicionamentos também foram aceitáveis. Destaca-se que na situação de Debate, Rafaella apelou tanto a conhecimento teórico quanto ao conhecimento sobre o MDC que tinha consolidado até esse momento. Na entrevista de autoconfrontação cruzada, Rafaella apelou também a testemunhos apropriados tais como a experiência e competência como docente e ao seu conhecimento dos alunos. Também houve apelos a conhecimentos comuns, conhecimentos pedagógicos e conhecimentos sobre o MDC.

Conhecimento sobre o MDC. Os episódios argumentativos nos quais participou Rafaella incluíram posicionamentos sobre aspectos funcionais e definitórios. Com respeito aos aspectos definitórios se evidenciou uma discussão sobre as contribuições válidas no MDC no episódio 20-2. Neste episódio se gerou uma discussão sobre o uso de imagens e Rafaella adiantou a ideia que a imagem constitui um recurso que poderia ajudar à contraparte para refletir sobre o ponto de vista oposto. Ainda que na teoria da argumentação se considere que os movimentos comunicativos que compõem uma argumentação podem não ser verbais (van Eemeren & cols., 2014), não é evidente que Rafaella tenha um posicionamento sobre como as imagens poderiam constituir elementos críticos para a resolução do conflito de opinião.

Em relação aos aspectos funcionais, a fase de preparo constituiu um tema bastante presente nos episódios argumentativos nos quais Rafaella se engajou, em menor medida se encontraram reflexões sobre as regras do debate. Com respeito a este tema, no episódio 19 pode-se evidenciar uma compreensão da importância das regras, especificamente dos turnos de fala (*estrutura*) e do tempo, como elementos que viabilizam a realização do Debate.

Sobre a fase de preparo se encontraram episódios que se ocuparam de temas tais como os diferentes fatores que podem influenciar no desempenho dos alunos durante o MDC: as competências de compreensão de leitura dos alunos e as ações da professora dedicadas a explicar o funcionamento do MDC (episódios 16, 17 e 18). O episódio 16 é especialmente rico em detalhes sobre as adaptações realizadas por Rafaella a fim de apoiar o preparo dos alunos: entregar o material para os alunos, realizar as leituras na sala, criar estratégias de trabalho sobre o material e estratégias de avaliação da atividade.

Já os argumentos trazidos durante o Debate Crítico realizado na primeira sessão de formação seriam relativos à aspectos pedagógicos gerais associados com o Debate: a possibilidade de o aluno ser construtor ativo de conhecimento e o destaque do papel do professor como mediador desse processo de construção de conhecimento (episódio 5).

Victor

Um aspecto sobressaliente da aplicação do MDC realizada por Victor foi o empenho que ele colocou para que os alunos compreendessem a estrutura do Debate Crítico. A partir das conversações informais e nas sessões de formação foi possível observar que Victor trabalhava com os alunos em espaços adicionais à aula de filosofia. Também se destacam as estratégias criadas por ele para facilitar o trabalho dos alunos sobre o material de leitura.

Tabela 37

Victor - Macroanálise do âmbito das competências

Aspecto	Categoria	SF1	DC	ACS	ACC
Estrutural	Tipo de episódio				
	Argumentativo	3	2	-	5
	Auto-argumentativo	-	-	6	1
	Função				
	Proponente	2	-	6	2
	Oponente	1	2	6	1
	Tipo de C-a				
	Alternativo	-	X	-	-
	Aceitabilidade do argumento	-	X	X	X
	Relação Justificativa – Ponto de vista	-	-	-	-
	Fundamentação				
	Não fundamentado	2	-	7	2
Qualidade	Fundamentado	-	2	7	5
	Num. de Justificativas	1	8	13	16
	¬ARS	-	X	-	X
	Aceitabilidade	X	X	X	X
	Relevância	X	X	X	X
	Suficiência	-	-	-	-
	SF1: Sessão de formação				
	ACC: Autoconfrontação cruzada				
	DC: Debate Crítico				
	C-a: Contra-argumento				
	ACS: Autoconfrontação simples				
	¬(ARS): Não cumpre os critérios de qualidade				

Competências argumentativas

Estrutural. É possível observar uma participação constante de Victor em episódios de caráter argumentativo ao longo dos diferentes cenários da proposta de formação. Também é possível observar seu engajamento em episódios auto-argumentativos nas duas entrevistas de autoconfrontação, sendo maior a frequência destes episódios na entrevista de a confrontação simples. Tal como assinalado no caso de Gabriel, este achado é previsível se considerarmos o confronto do professor com sua própria atividade, assim como a tentativa

da pesquisadora em campo de intervir minimamente na entrevista a fim de evitar fazer desta um momento de avaliação externa do desempenho dos professores.

Victor assumiu com maior frequência a função de proponente do que do oponente. Quando adiantou contra-argumentos, estes foram críticas sobre a aceitabilidade do ponto de vista inicial. Se apresentou uma exceção quando no primeiro turno do Debate, Victor ofereceu um conjunto de justificativas irrelevantes como fundamento da impossibilidade de realizar o MDC, configurando assim um contra-argumento alternativo.

Em termos da fundamentação dos pontos de vista, Victor adiantava posicionamentos tanto fundamentados quanto sem fundamento. A apresentação de pontos de vista sem fundamentar foi mais evidente na entrevista de autoconfrontação cruzada devido, em parte, a que alguns dos episódios argumentativos consistiram em divergências simples sobre os posicionamentos que Victor assumiu. Finalmente, quando os episódios argumentativos foram fundamentados, acostumava oferecer entre duas e três justificativas. Contrário à Rafaella e Gabriel, na entrevista de autoconfrontação cruzada, a maior parte dos posicionamentos adiantados por Victor foi fundamentada.

Qualidade. Em um par de ocasiões Victor apresentou pontos de vista sem fundamentar, de forma que não era possível avaliar a qualidade destes posicionamentos. Os restantes dos argumentos foram aceitáveis e relevantes. Destaca-se que em todos os cenários da proposta de formação Victor apresentou fundamentos consistentes em testemunhos adequados, apelava a sua experiência e competência como professor, assim como ao seu conhecimento sobre os alunos para fundamentar seus pontos de vista. Durante o Debate, no qual Victor desempenhou a função correspondente à bancada negativa, apelou também a conhecimentos pedagógicos. Nas entrevistas de autoconfrontação Victor apelou a conhecimentos pedagógicos e seu conhecimento sobre o MDC. Destaca-se o apelo a seu conhecimento disciplinar no episódio argumentativo sobre o uso de imagens.

Conhecimento sobre o MDC. Os aspectos sobre o MDC que foram discutidos nos episódios argumentativos nos quais Victor participou incluíram aspectos definitórios, funcionais e de exequibilidade. Durante a autoconfrontação simples, no episódio 15, Victor consolidou duas ideias importantes sobre as boas contribuições dos alunos durante o Debate: serem capazes responder aos argumentos do outro e fundamentar os pontos de vista poderiam se considerar como compreensões iniciais de apresentar argumentos razoáveis e responder criticamente à contraparte.

Por outra parte, a sequência do episódio 20 sobre o uso de imagens no MDC permite ver que ainda há uma distância na compreensão tanto dos meios quando dos objetivos do

MDC. As contribuições de Victor nesses episódios permitem afirmar que persiste a ideia de debater para persuadir à contraparte e que a imagem funcionaria como um fundamento suficiente para defender um posicionamento (episódio 20-3).

No caso dos aspectos funcionais, grande parte da entrevista de autoconfrontação simples se ocupa de fase de preparo (episódios 10, 11, 12 e 14). Especificamente, das adaptações que Victor realizou para apoiar aos alunos na preparação do Debate. Tais adaptações consistiram na redução dos graus de complexidade da tarefa: entregou material no qual fosse mais fácil identificar os argumentos, criou uma estratégia de perguntas para orientar a identificação dos argumentos, modificou a linguagem que empregava para falar sobre o debate e sobre o tema em dissuasão, finalmente chegou à ideia de acompanhar mais o processo de produção de argumentos dos alunos.

Finalmente, durante a entrevista de autoconfrontação cruzada que teve como foco a realização do MDC na sala de Victor, gerou-se uma discussão sobre a existência de um diferencial cultural entre os alunos das redes públicas e privadas que teria um impacto no desempenho dos alunos no Debate. Ao longo de vários intercâmbios com Gabriel e, principalmente, com Rafaella (episódio 24), Victor moderou seu posicionamento em termos da magnitude do efeito que teria este diferencial no desempenho dos alunos no MDC.

Síntese sobre as competências argumentativas

A seguir se apresenta uma síntese compreensiva sobre o desempenho na produção argumentativa dos três professores no início e no fim da proposta. A análise caso a caso permitiu evidenciar um desempenho relativamente heterogêneo em termos das características estruturais da produção argumentativa dos três professores.

Gabriel e Victor têm um padrão relativamente homogêneo na produção de movimentos argumentativos ao longo das quatro situações analisadas: competências tais como adiantar pontos de vista a favor e contra, auto-argumentar e fundamentar estão presentes no momento inicial e final da intervenção.

Com respeito à produção dos dois tipos de argumentações, episódios argumentativos e auto-argumentativos, pode-se observar que tanto Gabriel como Victor se engajaram em episódios argumentativos durante a sessão de formação, o Debate Crítico e a entrevista de autoconfrontação cruzada. Como esperável, formularam uma maior quantidade de episódios auto-argumentativos na entrevista de autoconfrontação simples, na qual o entrevistado era confrontado com registros em vídeo da sua própria atividade e recebia a instrução de comentá-la. As diferenças entre o que sucedeu e o que poderia ter sucedido, assim como

entre o que se fez e o que deveria ter sido feito, teriam um importante potencial para a geração dos episódios auto-argumentativos.

Já Rafaella apresenta um padrão diferente de produção argumentativa. O engajamento em episódios argumentativos e auto-argumentativos parece depender de características específicas da situação. Por exemplo, durante a primeira sessão de formação não se identificaram episódios argumentativos nos que Rafaella participasse, mas no Debate realizado nessa mesma sessão, no qual deveu assumir a função da bancada afirmativa, Rafaella formulou argumentos e respondeu aos contra-argumentos levantados por Victor. Uma maior participação em episódios argumentativos foi evidente na entrevista da autoconfrontação cruzada, especialmente quando o foco da entrevista foi a aplicação que ela fez do MDC na sua turma.

A respeito da produção de episódios auto-argumentativos, na entrevista de autoconfrontação simples não foi possível identificar sua produção de episódios auto-argumentativos. Rafaella também reportou, na sessão de formação 1, uma dificuldade para antecipar contra-argumentos. Não obstante, na entrevista de autoconfrontação cruzada foi possível identificar a produção de um episódio auto-argumentativo. Nesta situação, o confronto potencial com formas diferentes de realizar a mesma atividade inerente ao fato de vários professores estarem observando a forma na qual ela implementou o MDC poderia ter contribuído para dita produção.

Na literatura sobre desenvolvimento das competências argumentativas, considerar e antecipar contra-argumentos (Felton & Kuhn, 2001; Kuhn & Udell, 2003), assim como se engajar em episódios auto-argumentativos, são ações que envolvem maior dificuldade porque o indivíduo deve, simultaneamente, realizar as funções de proponente e oponente (Leitão, 2007). As pesquisas de Felton e Kuhn (2001) e Kuhn e Udell (2003) têm encontrado que estudantes universitários têm dificuldade para lidar e antecipar posições contrárias.

Entretanto, isso não necessariamente quer dizer que as pessoas não sejam competentes argumentando, mas que diante da complexidade da tarefa, será mais provável que privilegiem ações justificativas. Kuhn & Udell (2007) encontraram que se a situação apresenta apoios que dirijam a atenção para posicionamentos contrários será mais provável que as pessoas cheguem a coordenar duas perspectivas contrárias no seu discurso. Desta forma, poder-se-ia afirmar que, para o caso de Rafaella, situações estruturadas em prol do encontro de perspectivas, tais como o MDC e a entrevista de autoconfrontação cruzada constituem cenários apropriados para o exercício das competências argumentativas relativas ao manejo da oposição.

Um desempenho mais homogêneo foi evidenciado em termos da produção de contra-argumentos, os três professores contra-argumentaram criticando a aceitabilidade do argumento inicial. Não obstante, a diferença de Rafaella e Victor, Gabriel chegou a formular contra-argumentos consistentes em críticas à relação entre a justificativa e o ponto de vista. Este achado poderia supor um desenvolvimento nas competências argumentativas de Gabriel.

A tendência de produzir com maior frequência contra-argumentos sobre a aceitabilidade do argumento inicial, em contraste com a pouca frequência de produção do argumento que critica a relação entre a justificativa e o ponto de vista que caracteriza o desempenho na produção de contra-argumentos dos professores, constitui também um padrão de desenvolvimento achado em um estudo sobre a produção argumentativa de alunos universitários que participaram de uma disciplina que usava o MDC como estratégia de ensino-aprendizagem (Ramírez, Souza & Leitão, 2013).

Apoiadas na interpretação de Govier (2010) segundo a qual os critérios de qualidade constituem uma escala progressiva na que a aceitabilidade de um argumento é condição necessária para que este seja relevante e, por sua vez a aceitabilidade e a relevância constituem atributos necessários para um argumento ser suficiente, Ramírez e cols. (2013) afirmam que o contra-argumento que questiona a relação entre o ponto de vista e a justificativa envolveria uma competência argumentativa mais complexa visto que pressuporia avaliar tanto a aceitabilidade quanto a relevância do argumento inicial.

Finalmente, em relação à competência de fundamentar os pontos de vista, o desempenho dos professores foi bastante heterogêneo. Não foi possível identificar um padrão a respeito das situações nas que se adiantaram pontos de vista fundamentados e não fundamentados. Uma exceção foi identificada na situação de Debate Crítico, na qual todos os professores realizaram contribuições fundamentadas.

Quanto ao número de justificativas, os professores oscilaram entre uma e três justificativas formuladas por posicionamento. Tal como reportam Rapanta e cols. (2013), o número de movimentos argumentativos, dentre eles fundamentar, é um indicador frequentemente usado para estudar as competências argumentativas; não obstante, cabe se questionar se este pode constituir por si próprio um indicador de qualidade ou desenvolvimento ou se deve se apoiar em outros critérios para informar sobre as competências argumentativas objeto de estudo.

Sobre a qualidade das produções argumentativas dos professores, foi possível observar que os três professores formularam argumentos relevantes e aceitáveis (Blair, 2012;

Govier, 2014), ao longo das quatro situações analisadas correspondentes ao início e o final da intervenção. No geral, os professores formularam justificativas e responderam a pontos de vista contrários com elementos relacionados e que contribuíam a aumentar ou diminuir a fortaleza do ponto de vista que se queria apoiar ou questionar.

Com referência a aceitabilidade, nos quatro cenários de formação se destacaram os argumentos fundamentados na experiência e competência pessoal dos professores, também houve um apelo importante ao conhecimento sobre os alunos e a instituição. Menos frequente foi o apelo ao conhecimento pedagógico e ao conhecimento disciplinar, de fato, uma única vez Victor apelou a conhecimento da história para defender o uso de imagens. No Debate realizado na primeira sessão de formação, Rafaella apelou ao seu conhecimento sobre o MDC, já nas entrevistas de autoconfrontação simples e cruzada o apelo a dito conhecimento aumentou.

Ainda que a experiência pessoal seja considerada em determinados âmbitos uma informação de pouca qualidade devido à sua natureza subjetiva, é importante lembrar que a aceitabilidade de um argumento está relacionada com as características que fazem com que este seja aceito pelo interlocutor (Rapanta & cols., 2013), isto quer dizer que a aceitabilidade está estreitamente vinculada com o contexto no qual se realiza a argumentação.

Nesta pesquisa, visto que a intervenção propunha a aplicação em sala de aula de uma estratégia para o ensino de conteúdos curriculares baseada na argumentação, os intercâmbios argumentativos recaíram na atividade docente. De forma que a qualidade dos argumentos teria que ser considerada à luz dos saberes que envolvem dita atividade: saberes disciplinares, saberes fundamentados na experiência dos professores, na sua prática, assim como seu conhecimento sobre o contexto escolar: instituição, alunos e políticas educacionais (Batista, 2007).

Síntese sobre a construção de conhecimento sobre o MDC

Novamente se observam tendências diferenciadas entre os três professores, desta vez em relação com os conhecimentos construídos sobre os aspectos definitórios e funcionais do MDC. Por outra parte, ainda que com nuances, foi possível observar uma preocupação comum sobre a fase de preparo, especificamente sobre as adaptações realizadas para engajar os alunos na atividade.

Em três episódios da autoconfrontação simples, quando o foco era a atividade implementada por Rafaella, foi possível identificar um processo de construção de conhecimento sobre a importância das regras do MDC. Mais especificamente, Rafaella

chegou a compreender que uma boa explicação da estrutura do MDC garante o bom desenrolar da atividade na sala de aula, o que pressupõe compreender, em alguma medida, a função reguladora de ditas regras. A importância de estabelecer tempos específicos de fala, e cumpri-los, também é evidente quando Gabriel e Rafaella discutiram sobre o uso de imagens.

Dentre os aspectos definitórios, se evidenciaram construções de conhecimento sobre o *meio*, isto é, sobre os tipos de movimentos discursivos necessários para garantir a resolução crítica de um conflito de opinião, assim como sobre as formas idôneas de realizar tais movimentos. Na entrevista de autoconfrontação simples de Victor, ele estabelece as ações de fundamentar os posicionamentos e de retomar e responder aos argumentos da contraparte, como um critério do bom desempenho dos alunos. Por sua vez, Gabriel, também em sua entrevista de autoconfrontação simples, estabelece que uma boa contribuição no MDC é uma fala fundamentada. Finalmente, em outro episódio, estabelece que os bons fundamentos são aqueles nos quais se citam as fontes.

Esses dois tipos de conhecimentos se correspondem com o que Ramírez e cols. (2013), em um estudo sobre o desenvolvimento da competência de avaliar argumentos, denominaram critérios pragmáticos (os movimentos discursivos que permitem a resolução do conflito) e critérios dialéticos (as formas idôneas de realizar ditos movimentos). As autoras encontraram, no caso de alunos universitários que passaram pela DIP, um uso mais frequente e variado de critérios pragmáticos do que de critérios dialéticos. Por sua vez, fundamentar os posicionamentos foi um dos critérios pragmáticos mais usados; enquanto que a aceitabilidade dos argumentos por apelo às fontes foi o critério dialético mais empregado.

Estes resultados condizem com o padrão de construção de conhecimento dos professores sobre os meios do MDC; foi mais frequente a construção de conhecimento sobre os aspectos pragmáticos que constituem uma boa argumentação do que sobre os aspectos dialéticos. Dentre os primeiros, a ideia de fundamentar foi objeto de reflexão tanto de Gabriel quanto de Victor e, dentre os últimos, o critério dialético de aceitabilidade por apelo à fonte sobressaiu se considerarmos que, entre os critérios dialéticos trabalhados na formação (aceitabilidade, relevância, suficiência), foi o único objeto de reflexão no momento final da avaliação.

Um aspecto funcional objeto de construção de conhecimento a partir de episódios argumentativos foi a fase de preparo. Os três professores avaliaram a efetividade das estratégias criadas a fim de reduzir os graus de complexidade da tarefa. Uma estratégia em

comum foi a entrega de textos ora mais curtos, ora com informação evidente a favor de cada posicionamento. Por sua vez, Rafaella e Victor criaram estratégias para orientar a leitura do material: Rafaella reportou ter acompanhado a leitura na sala de aula e pedir para elaborar um resumo, enquanto Victor criou perguntas para cada texto orientadas à identificação dos argumentos a favor do posicionamento a defender. Finalmente, Victor mencionou as mudanças que deveu fazer no tipo de linguagem que usou em sala de aula, tanto para falar do MDC quanto sobre o conteúdo do Debate.

Outro aspecto comum para os três professores foi a discussão sobre a exequibilidade do MDC, em particular sobre as competências prévias de leitura e pesquisa que o MDC demandaria e que os alunos não teriam desenvolvidas, configurando uma dificuldade para a implementação do MDC. Esta ideia aparece tanto no início quanto no fim da formação, geralmente articulada a uma comparação com os alunos de escolas privadas. Nos últimos episódios argumentativos da entrevista de autoconfrontação cruzada vemos que Rafaella e Gabriel concordaram em que não se tinha certeza sobre essa discussão, Gabriel ainda assinalou que a questão estava aberta a pesquisa. Enquanto Victor manteve a ideia de uma bagagem cultural diferenciada que adicionaria dificuldade à atividade.

Subjacente a essa discussão, parece existir uma desconfiança em relação com as competências e o compromisso dos alunos para participar da atividade que também foi reportada em outros cenários educacionais nos quais tem se aplicado o MDC (Chávez, 2003 em Fuentes, 2011). Esta ideia, tal como expressa Gabriel (episódio 23), poderia gerar no professor receio de não obter os resultados esperados e influir na decisão dos professores de se engajar novamente na realização de um MDC dentro das suas salas de aula. Por outra parte, a visualização do engajamento e do desempenho dos alunos nas atividades do MDC durante as entrevistas de autoconfrontação permitiu, em alguns momentos, diminuir a aceitabilidade desse posicionamento. Um exemplo claro é a valoração que, durante a entrevista de autoconfrontação simples, Gabriel faz sobre a capacidade dos alunos para se posicionar.

Considerações Finais

As análises realizadas permitiram identificar perfis diferenciados em termos das competências argumentativas exibidas pelos professores que poderiam estar na base dos tipos de mudanças que se evidenciaram a partir da participação na proposta de formação. Por exemplo, no início da intervenção, foi possível observar um menor engajamento de Rafaella na produção de episódios argumentativos. Entretanto, o exercício das suas competências argumentativas apresentou aparentes ganhos segundo o cenário da formação no qual participava (MDC e entrevista de autoconfrontação cruzada).

No caso de Victor, foi possível observar um desempenho homogêneo na produção de argumentos ao longo dos diferentes cenários que conformaram a formação. Finalmente, no caso de Gabriel, desde o início da formação foi possível observar uma participação frequente e variada na produção de movimentos argumentativos. No momento final da proposta de formação, especificamente, na entrevista de autoconfrontação simples, observaram-se aparentes ganhos em termos de competências argumentativas mais sofisticadas no sentido de os movimentos argumentativos envolverem uma avaliação da solidez de outros posicionamentos com base em dois critérios de qualidade –aceitabilidade e relevância (Blair, 2012; Govier, 2014) –.

Uma tendência semelhante foi encontrada em termos do conhecimento construído sobre o MDC. No caso de Rafaella, na parte final da proposta de intervenção observaram-se aparentes ganhos sobre a construção dos aspectos funcionais, especificamente uma tomada de consciência sobre o conjunto de regras que regulam as interações dos participantes do MDC. No caso de Victor e Gabriel, além de uma apropriação dos aspectos funcionais, foram evidenciadas apropriações sobre aspectos definitórios do MDC; especificamente sobre os critérios pragmáticos, Victor e Gabriel, e sobre os critérios dialéticos que permitem avaliar a qualidade da argumentação, no caso de Gabriel somente.

Estes resultados permitem afirmar que os cenários do MDC e das entrevistas de autoconfrontação, que conformavam a proposta de formação e que estavam estruturados de forma a promover o encontro de perspectivas, constituíram espaços efetivos para o exercício das competências argumentativas dos professores. A volta sobre seus posicionamentos e sobre sua atividade, que estas situações argumentativas pressupõem, também permitiu a consolidação do conhecimento construído sobre o MDC como estratégia de trabalho com argumentação na sala de aula.

Ao igual que outras pesquisas sobre professores que objetivavam tanto o desenvolvimento das competências argumentativas quanto a aprendizagem de estratégias para criar situações de ensino baseadas na argumentação (Chowning e cols., 2012; Simon &

cols., 2006; Vieira, 2004), nesta pesquisa trabalharam-se assuntos tais como o que é um bom argumento, como avaliar sua qualidade, uma estratégia específica para gerar um espaço de argumentação –MDC–, e constituíram-se espaços para promover reflexões sobre como apoiar os processos de argumentação na sala de aula –entrevistas de autoconfrontação–. Em concordância com estas pesquisas, identificaram-se indícios de desenvolvimento na produção de argumentos e de competências tais como a avaliação de argumentos e reflexões sobre o processo de argumentação.

Contudo, esta pesquisa diferencia-se do grupo de pesquisas sobre formação de professores em argumentação em vários aspectos. Primeiramente, ainda que também foram implementadas atividades de discussão teórica, de planejamento e de discussão das aulas realizadas (sessões de formação), estes cenários não foram objeto de análise. Dessa forma, fica aberta a discussão sobre o potencial dessas atividades como cenários de prática das competências argumentativas. Em segundo lugar, o recorte de análise escolhido para esta pesquisa focou nas competências argumentativas dos professores e sua apropriação do MDC, caberia ainda pesquisar o impacto que a implementação do MDC poderia ter nas competências argumentativas dos alunos e na construção de conhecimento sobre o conteúdo curricular debatido.

Por último, também poder-se-ia perguntar pelo impacto da proposta de formação na competência dos professores para gerar e sustentar o discurso argumentativo em outras atividades educacionais que não necessariamente uma situação estruturada como o MDC. Jackson (2002) afirma que uma incorporação bem-sucedida do discurso argumentativo em cenários educacionais depende da compreensão teórica, por parte dos educadores, das funções interacionais e da forma de organização do discurso argumentativo, visto que estes aspectos foram trabalhados na proposta de formação, poder-se-ia esperar que os professores que atingiram maior compreensão desses aspectos fossem, por sua vez, competentes para implementar o discurso argumentativo em cenários diferentes ao MDC.

Por outra parte, há pesquisas que consideram necessário implementar instruções explícitas sobre como promover discussões no discurso corriqueiro da sala de aula (ver Mercer, Dawes, Wegerif & Sam, 2004). Pode se supor que uma ou outra estratégia de formação não sejam mutuamente excludentes; o NupArg em convênio com o Grupo de Pesquisa em Educação, História e Cultura Científica –GPEHCC (UFPE/Centro Acadêmico do Agreste)– realizou, durante o 2014, um projeto de formação inicial de professores de

ciências e matemática⁹, conjugando o ensino do MDC com o ensino explícito de ações verbais que o professor pode realizar para promover a emergência e manutenção da argumentação em sala de aula em situações menos estruturadas que o MDC (ver De Chiaro & Leitão, 2005; Leitão, 2011a). No entanto, cabe-se questionar se uma formação que abrangesse esses dois aspectos seria exequível em uma situação de formação de professores em serviço, considerando a carga de trabalho que os professores têm e o limitado apoio que as instituições educativas podem oferecer para diminuí-la em prol da participação dos professores em uma proposta de formação que envolveria um alto investimento em termos de tempo e de atividades adicionais.

Apesar das limitações derivadas dos recortes de análise e do foco selecionado para a formação, pode-se afirmar que a participação dos professores lhes permitiu, ainda que com desempenhos diferenciados, apropriar-se de algumas noções sobre a argumentação, assim como de uma estratégia específica para promover entre os alunos as ações de formular argumentos e discuti-los com os pares (Larraín & Freire, 2011; Leitão, 2011a; Simon & cols., 2006). Estes dois elementos podem constituir uma condição inicial para possibilitar a incorporação da argumentação na sala de aula (Texeira, 2007).

Finalmente, sugere-se que uma nova aplicação da proposta de formação com professores em serviço contemple as seguintes etapas: 1- sessões de formação sobre o MDC; 2- delineamento e realização de um MDC na sala de aula; 3- realização de entrevistas de autoconfrontação; 4- retorno; e 5- delineamento e implementação de um novo MDC na sala.

1- Sessões de formação sobre o MDC. Propõe-se que nas sessões de formação sejam realizadas mediante uma conjugação de estratégias tutoradas e atividades práticas. As estratégias tutoradas estariam orientadas a ensinar de forma explícita o MDC, as noções sobre a argumentação que este envolve, assim como a condução de discussões sobre o uso do modelo no cenário educacional. Uma estratégia que nesta pesquisa resultou útil para apoiar o processo de construção de conhecimento dos professores, consistiu em apresentar um modelo ideal de realização do MDC mediante filmagens de Debates já realizados pelos participantes de outras ações de formação do NupArg.

Por sua vez, as atividades práticas procurariam favorecer o exercício das competências argumentativas. Ao igual que na primeira aplicação da proposta, uma das atividades práticas consistiria na realização de um Debate Crítico com a participação dos professores. Um segundo tipo de atividades consistiria na realização de exercícios de

⁹ Projeto de extensão: “*Argumentação e Formação de Professores para o Ensino de Ciências e Matemática*” (PROEXT-PIBEX-INTERIORIZAÇÃO)

identificação e produção de argumentos, assim como de avaliação de excertos de discursos argumentativos. Sugere-se que os insumos para realizar ditas atividades sejam desenhados previamente, visto que os professores em serviço têm pouca disponibilidade de tempo para procurarem material para as sessões de formação.

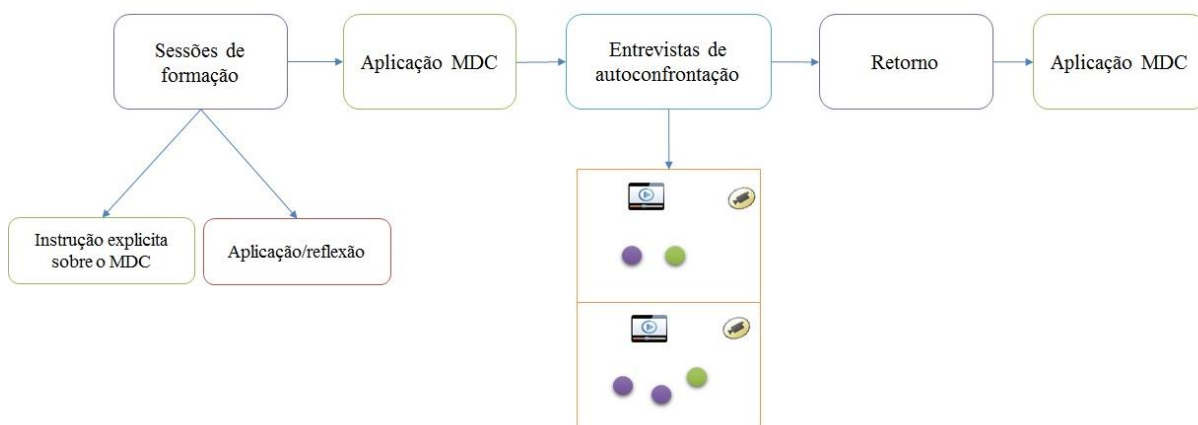


Figura 5. Estrutura sugerida para uma segunda aplicação.

2- *Delineamento e realização de um MDC na sala de aula.* Com base na sua apropriação do MDC, os professores delineariam e realizariam o MDC nas suas salas de aula, enquanto o formador acompanharia e registraria em vídeo a atividade do professor e seus alunos a fim de construir os insumos para a realização das entrevistas de autoconfrontação.

3- *Realização de entrevistas de autoconfrontação.* Orientado pelas prescrições do MDC, o formador realizaria uma seleção de sequências de vídeo da aplicação que pudessem gerar reflexões nos professores sobre sua atividade. Nesta experiência de formação, o confronto dos professores com funcionamentos afastados do Modelo resultaram mais produtivos na geração de episódios argumentativos sobre o MDC e, por tanto, na realização de reflexões sobre sua atividade e na construção de conhecimento sobre a implementação do modelo. Sugere-se que o formador esteja disposto a adotar uma postura mais ativa durante a entrevista tentando focar a atenção dos professores nos elementos críticos do MDC que estão em jogo nas sequências de vídeo selecionadas.

4- *Retorno*. Consolidar as reflexões dos professores durante as entrevistas e dar um retorno que lhes permita reorientar suas ações para uma segunda aplicação do MDC nas suas salas de aula.

Considerando os indicadores de mudança nas competências argumentativas dos professores e nos conhecimentos consolidados sobre o MDC, segundo os quais os aspectos funcionais são apropriados antes do que os aspectos cruciais, a sequência proposta para uma nova aplicação da formação visa garantir uma prática intensiva de ensino do MDC, de forma que as primeiras fases da formação – sessões de formação, delineamento e aplicação do MDC- constituam um cenário de prática para o professor se apropriar dos aspectos funcionais do MDC. Enquanto as entrevistas de autoconfrontação e o delineamento e aplicação do segundo Debate poderiam constituir novos cenários de prática que, eventualmente, favoreçam a reflexão e apropriação, ou consolidação, de aspectos definitórios do MDC. Por sua vez, nuances no tipo de atividades realizadas na formação, por exemplo, a inclusão de exercícios práticos de identificação, produção e avaliação de argumentos ou o maior engajamento do formador para dirigir a atenção aos aspectos críticos do MDC em jogo durante as entrevistas de autoconfrontação, estão orientadas a promover a prática intensiva das competências argumentativas dos professores.

Cabe destacar que dado o trabalho que supõe a edição de material para as entrevistas de autoconfrontação, assim como extensão das entrevistas, uma proposta semelhante seria exequível com um número reduzido de professores participantes. Com um número maior de participantes, poderia implementar-se outras estratégias tais como trabalho em equipes de professores ou a eleição de um número menor de professores que se candidate para discutir sua atividade com os colegas.

Por último, cabe assinalar que a implementação do MDC na sala de aula, pode gerar receio nos professores a respeito da obtenção de resultados negativos. Comentar nas sessões de formação os percursos de apropriação esperados, informados pelas pesquisas realizadas pelo NupArg sobre o impacto do MDC como estratégia de ensino-aprendizagem, assim como reportar as dificuldades encontradas e as estratégias bem-sucedidas de outras experiências podem ajudar aos professores a dimensionar os eventuais resultados da sua atividade.

Referências

- Andriessen, J. (2006). Arguing to learn. Em K. Sawyer (Ed). *Handbook of learning sciences*. Cambridge: Cambridge University Press. Acessado em: http://igitur-archive.library.uu.nl/fss/2008-1015-201350/Andriessen_06_arguing.pdf
- Andriessen, J. & Schwarz, B. Argumentative Design. (2007). Em: N. Muller-Mirza & A-N Perret-Clemont (Eds). *Argumentation and education. Theoretical foundations and practices*. London: Springer.
- Batista, J. (2007). Formação do professor, profissionalização e cultura docente: concepções alternativas ao professor profissional. Em: L. Mercado e M. Cavalcante (Org.). *Formação do pesquisador em educação: profissionalização docente, políticas públicas, trabalho e pesquisa*. Maceió: EDUFAL
- Bakhtin, M. (1952-1953/2010). Os gêneros do discurso. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Blair, J. A. (2012). Groundwork in the theory of argumentation: Selected papers of J. Anthony Blair. New York: Springer Science.
- Brasil (1998a). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC
- Brasil (1998b). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF
- Brasil (1998c). *Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais* /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC /SEF.
- Chowning, JT., Griswold, JC., Kovarik, DN. & Collins, LJ. (2012). Fostering Critical Thinking, Reasoning, and Argumentation Skills through Bioethics Education. *PLoS ONE* 7(5): e36791.
- Clot, Y. (2006). *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis: Vozes.
- Clot, Y. (2010). *Trabalho e poder de agir*. Belo Horizonte: FabreFactum.

- Crippen, K. J., (2012). Argument as professional development: Impacting teaching knowledge and beliefs about science. *Journal of Science Teacher Education*. DOI: 10.1007/s10972-012-9282-3
- De Chiaro, S. & Leitão, S. (2005). O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula. *Psicologia. Reflexão e Crítica*, 18 (3). 350-357
- van Eemeren, F., Grootendorst, R. & Henkemans, F. S. (1996). *Fundamentals of argumentation theory*. New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates
- van Eemeren, F. H., Garssen, B., Krabbe, E. C. W., Snoeck Henkemans, A.F., Verheij, B. & Wagemans, J. H. M. (2014). *Handbook of Argumentation Theory*. New York: Springer Science.
- Felton, M., & Kuhn, D. (2001). The development of argumentive discourse skills. *Discourse Processes*, 32 (2-3), 135–153.
- Fuentes, C. (2009). Fundamentos del Debate como instrumento educativo: Reglas de funcionamiento y sistema de evaluación. [Documento de trabajo]. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales.
- Fuentes, C. (2011). Elementos para o desenho de um Modelo de Debate Crítico na escola. Em: S. Leitão & M. C. Damianovic. (Orgs.). *Argumentação na escola: O conhecimento em construção*. Campinas: Pontes Editores.
- Govier, T. (2010). *A practical study of argument* (10ª ed.). Wadsworth: Cengage Learning.
- Govier, T. (2014). *A practical study of argument* (17ª ed.). Wadsworth: Cengage Learning
- Jackson, S. (2002). Designing argumentation protocols for the classroom. Em F. H. van Eemeren (Ed.), *Advances in Pragma-dialectics* (pp. 105-120). Amsterdam: SICSAT.
- Kuhn, D. (1992). Thinking as Argument. *Harvard Educational Review*, 62(2), 155-178.
- Kuhn, D. & Udell, W. (2003). The development of argument skills. *Child development*, 74(5), 1245-1260.
- Kuhn, D. & Udell, W. (2007). Coordinating own and other perspective in argument. *Thinking and Reasoning*, 13(2), 90-104.
- Larraín, A. (2009). El rol de la argumentación en la alfabetización científica. *Estudios públicos*, 116, 167-193.
- Larraín, A. & Haye, A. (2007). *Diálogo como paradigma de las ciencias humanas*. Manuscrito não publicado.
- Larraín, A. & Freire, P. (2011). Capitalizando a controvérsia: Algumas reflexões para tornar visível e aproveitar a contra-argumentação dos alunos no ensino de ciências. Em: S.

- Leitão & M. C. Damianovic. (Orgs.). *Argumentação na escola: O conhecimento em construção*. Campinas: Pontes Editores.
- Leitão, S. (2000). The potential of argument in knowledge building. *Human Development*, 43, 332-360.
- Leitão, S. (2007). Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20 (3), 454-462.
- Leitão, S. (2008). La dimensión epistémica de la argumentación. Em: E. Kronmüller & C. Cornejo. *Ciencias de la Mente: Aproximaciones desde Latinoamérica*. Chile: JCSáez.
- Leitão, S. (2011a). O lugar da argumentação na construção de conhecimento em sala de aula. Em: S. Leitão & M. C. Damianovic. (Orgs.). *Argumentação na escola: O conhecimento em construção*. Campinas: Pontes Editores.
- Leitão, S. (2011b). O *Debate Crítico* como contexto de desenvolvimento do pensamento reflexivo. Projeto de pesquisa. UFPE, Recife.
- Leitão, S. (2012). O trabalho com argumentação em ambientes de ensino-aprendizagem: um desafio persistente. *Uni-pluri/versidad*, 12 (3), 23-37.
- Leitão, S. & Ferreira, A.P.M. (2006). Argumentação infantil: condutas opositivas e antecipação de oposição. Em: L. Meira & A.G. Spinillo (Orgs.). *Psicologia Cognitiva: cultura, desenvolvimento e aprendizagem* (236-258). Recife: Editora da UFPE.
- Leitão, S., Ramírez, N., Ruiz, L., Barros, N., Souza, D. & Fernandes, L. (2012). Desenvolvimento de competências argumentativas no ensino superior: discussão de uma experiência-piloto. *Educación em Foco* (JdF), 1, 87.
- Marraud, H. (2007). *Methodus Argumentandi*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Mercer, N., Dawes, R., Wegerif, R., & Sams, C. (2004). Reasoning as a scientist: ways of helping children to use language to learn science. *British Educational Research Journal*, 30, 3, 367-385.
- Peñaloza, A. & Torres, M. (2015). *Bases técnicas do MDC*. Acessada em: <http://www.debate.udp.cl/bases.html>
- Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. São Paulo: Artmed

- QEDu (2013). Matrículas e infraestrutura. *Escola Participante*. Acessada em: <http://www.qedu.org.br/censo-escolar-da-escola-participante/ano-2013>¹⁰
- Ramírez, N. (2012). *Desenvolvimento do pensamento reflexivo: um estudo de transformações no uso de critérios de avaliação da qualidade da argumentação de participantes do 'debate crítico'*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) - Universidade Federal de Pernambuco
- Ramírez, N., Souza, D. & Leitão, S. (2013). Desarrollo de habilidades argumentativas en la enseñanza-aprendizaje de contenidos curriculares. *Cogency –Journal of Reasoning and Argumentation*, 5(2), 107-134
- Rapanta, C., García-Mila, M. & Gilabert, S. (2013). What is meant by argumentative competence? An integrative review of methods of analysis and assessment in education. *Review of Educational Research*, 84 (4), 483-520.
- Ruiz, L. & Ramírez, N. (2011). *Experiência-piloto Modelo de Debate Crítico em sala de aula* [Slides]. Recife: Universidade Federal de Pernambuco.
- Ruiz, L., Canto, L., Leitão, S., Barros, N., Macêdo, G., Ramírez, N., Souza, D., & Vasconcelos, A. (2012). *O 'Debate Crítico' - Uma proposta de trabalho com argumentação em sala de aula*. [Proposta do Minicurso]. II Fórum ISCAR-BRASIL. Juiz de Fora-MG
- Saiz, C. & Rivas, S. (2008). Evaluación en pensamiento crítico. Una propuesta para diferenciar formas de pensar. *Ergo. Nueva época*, 22-23, 25-66.
- Schwarz, B. (2009). Argumentation and learning. Em: N. Muller Mirza, N. & Perret-Clermont, A. N. (Eds.). *Argumentation and Education*. New York: Springer.
- Simon, S., Erduran, S. & Osborne, J. (2006). Learning to teach argumentation. *International Journal of Science Education*, 28(2), 235–260.
- Spinillo, A. G. (1999). As relações entre aprendizagem e desenvolvimento discutidas a partir de pesquisas de intervenção. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 51(1), 55-74.
- Spinillo, A. G. & Lautert, S. L. (2008). Pesquisa-intervenção em psicologia do desenvolvimento cognitivo: princípios metodológicos, contribuição teórica e aplicada. Em: L. R. Castro (org.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Nau.

¹⁰ O URL específico da consulta no portal foi modificado a fim de preservar o anonimato dos professores participantes.

- Stipcich, S. (2011). Conceitualização e argumentação em atividades de aprendizagem sobre temas de física. Em: S. Leitão & M. C. Damianovic. (Orgs.). *Argumentação na escola: O conhecimento em construção*. Campinas: Pontes Editores.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Texeira, F. (2007). Atividades promotoras de argumentação nas séries iniciais: o que fazem os professores? *Atas do V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Acessado em:
<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/venpec/conteudo/oralarea7.htm>
- Toulmin, S. E. (1958). *Os usos do argumento*. São Paulo: Martin Fontes.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in mind and societies. Foundations of cultural psychology*. Los Angeles: Sage
- Vargas, G. C. (2010). *Argumentação em sala de aula: um estudo sobre a aprendizagem na interação entre pares*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) - Universidade Federal de Pernambuco
- Vieira, C. T. (2004). Formação em pensamento crítico de professores de ciências: impacte nas práticas de sala de aula e no nível de pensamento crítico dos alunos. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 3 (3), 228-256.
- Vigotski, L. S. (1934/2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes

ANEXOS

Anexo A – Transcrição primeira sessão de formação

T(1) Pesquisadora: Em um primeiro ciclo de formação a gente vai trabalhar o DC, o professor Gabriel já participou de um minicurso, né? *((ele assente))*. A gente vai trabalhar o debate crítico como...

T(2) Gabriel: Ela também *((assinala para Rafaella))*.

T(3) Rafaella: Não, não participei não.

T(4) Pesquisadora como uma ferramenta com a qual a gente pode trabalhar com a argumentação dentro de sala de aula. Então eu gostaria de perguntar vocês, duas respostas muito curtinhas porque a gente só tem dois horas de trabalho e a gente tem muito para fazer. Então, duas respostas bem curtinhas sucintas, isso é bem importante porque toda a dinâmica do debate é assim, coisas sucintas, uma capacidade de síntese muito grande e um controle do tempo permanente. Quero escutar duas respostas que vocês tenham em relação ao que vocês acham, ou o que tem escutado que é um debate? para que ele serve? (+)

T(5) Pesquisadora: Vocês já devem ter escutado.

T(6) Rafaella: Você já deve estar respondendo?

T(7) Pesquisadora: Sim, assim, eu quero saber o que você já escutou sobre o que é um debate crítico/ um debate, e para que ele serve.

T(8) Rafaella: Um debate é para/ se tem diversas opiniões, né? e ele serve para... para chegar a um consenso, geralmente não, pode se chegar ou não, geralmente não chega. Mas essa é a ideia, essa é a visão que eu tenho de um debate.

T(9) Pesquisadora: Mais alguma outra?

T(10) Victor: São discussões de ideias para que se chegue a um consenso.

T(11) Gabriel: É como a discussão de um determinado tem que... Um tema que (quer ser abordado), aí o grupo faz que se escute aquilo ali, para chegar a um consenso. Na realidade, na realidade, acho que (de primeira) o debate não consegue fechar, ele não fecha, né? porque uma discussão em grupo, ela não vai fechar... A outra pergunta foi?

T(12) Pesquisadora: Para que serve

T(13) Gabriel: Para que serve... Uma vez que ele tem umas (condições de uso) muito amplias dentro de uma sala de aula, dentro desse prisma, né? De uma sala de aula, tem umas (inaudível) aonde você pode trazer os outros a um estudo daquele tema e aí todos participarem. Tem que ter, essa é minha percepção, um debate tem que ter uma estimulação, não é? (inaudível). Como fomentar uma discussão para que o grupo se interesse, porque também não vá adiantar eu só em um (inaudível), mas que todos participem.

T(14) Pesquisadora: Então, um pouco/ vocês têm uma ideia próxima, muito esclarecida sobre o que é um debate. É um processo de discussão de ideias, né? Há pontos de vista que se encontram. É o fundamental de um debate, ao igual do que de uma argumentação. A gente está tratando o debate como uma organização, um arranjo específico de interação que é uma forma de argumentação. A argumentação pode não necessariamente acontecer em um debate, pode acontecer em uma discussão cotidiana entre a gente, mas um debate é um arranjo específico que tem duas pessoas ou três pessoas ou seis pessoas discutindo pontos de vista controversos. Então o característico de um debate é exatamente a diferença de opiniões, o conflito de opinião. (inaudível). Ele serve, pode servir inicialmente para chegar a um consenso. A gente procura estabelecer um consenso sobre aquilo que está sendo discutido. Agora, ele pode ser usado... sim? *((Gabriel pede a fala))*.

T(15) Gabriel: Falando em debate, por exemplo, eu tenho aqui uma discussão de futebol, Sport... quer dizer... Sport, Náutico e tal, rola essa discussão, ele é um debate?

T(16) Pesquisadora: Ele pode ser uma discussão; um debate é uma situação mais estruturada. Então a gente pode usar o debate em um sentido laxo, né? como discussão, como argumentação mesmo ou a gente pode se referir a um setting. A um cenário específico no qual a gente tem bancadas/Ou a gente tem um prefeito que defende ideias de esquerda e um candidato que defende ideias de direita e eles se confrontando e confrontando seus planes, digamos a gente, que a gente quando fala de arranjo, fala de uma situação mais estruturada do que a conversação, a discussão que pode surgir em uma conversação. Esse é um sentido mais lato do termo debate, embora que também pode (envolver) uma situação argumentativa. Então na sala de aula a gente pode ter tanto a discussão que vai surgir na fala, entre os alunos, né? ou que a gente pode tentar gerar em sala de aula. Ou pode fazer essa situação bem mais estruturada das equipes, da equipe que vai defender um ponto de vista e da equipe que vai defender o outro e organizar umas normas de participação específicas. Então, aí eu quero falar sobre dois tipos de debate que se encontram comumente. Dessa forma mais estruturada da que estou falando, digamos já,

da... da discussão que pode surgir na conversação. A gente tem o debate parlamentar que é um debate em el cual não se visa chegar a um consenso, se (visa) ganhar, que meu ponto de vista prevaleça por encima do ponto de vista do outro. Então tem mais estratégias como a retórica, desconhecer quase que o ponto de vista do outro com tal de que meu ponto de vista seja mais forte. Então essa estratégia de debate tem várias críticas dentro de um contexto de sala de aula. Por quê? Porque pode transmitir a ideia de que a discussão, a argumentação tem uma noção de competição, de confronto e a situação argumentativa já... digamos tem atrelada essa ideia de brigar, né? e em sala de aula especificamente, a gente tem que ter em conta ou tratar de manejar, modelar, moderar esse encontro de perspectivas para que a relação interpessoal entre os meninos, nossos alunos ou entre as pessoas que participam não sejam, eh, digamos, eh... não se preste para que a discussão se assuma como uma coisa pessoal.

T(17) Rafaella: Quer dizer que um debate parlamentar jamais seria em uma sala de aula?

T(18) Pesquisadora: Realizam muito o debate parlamentar em uma sala de aula, mas críticas/ nosso referente mais próximo para a gente é Chile, no Chile tem muita cultura de fazer debates e o modelo predominante é o debate parlamentar, em sala de aula. Porém, já tem estudos de caráter psicossocial que tem mostrado como ele gera esse conflito entre os alunos e não necessariamente se presta para uma situação de escuta mútua, mas para uma situação de briga com o outro. Então, já tem sido criticado por esses aspectos e, em contraposição, a gente tem a proposta/ o grupo de pesquisa está trabalhando com uma proposta também desenvolvida no Chile que se chama o debate crítico. Qual é a característica fundamental de um debate crítico? É um processo sim, de questionamento de pontos de vista, sistemático, um processo de argumentação sistemático, mas é um processo de argumentação que se caracteriza por tentar chegar a um consenso. Resolver um problema específico que a gente tem. Por exemplo, agora que a gente vai discutir sobre se é possível trabalhar com argumentação em sala de aula nas escolas públicas brasileiras, com tudo o que esse contexto acarreta, né? a ideia não é, por exemplo, Rafaella vai defender que não se pode e o professor Gabriel vai defender que se pode sim, a ideia não é Rafaella ganhar por encima do professor Gabriel, a ideia é que a gente realmente quer saber quais as limitações e quais as possibilidades de trabalhar com argumentação em sala de aula, então para isso a gente vai fazer o quê? Vai examinar os melhores argumentos a favor de trabalhar com argumentação em sala de aula e os melhores argumentos em contra de trabalhar com argumentação em sala de aula. Para quê? Para que na discussão a gente possa estabelecer quais seriam os potenciais, quais as limitações e poder chegar a uma solução, colaborativa. Na medida em que a gente se propõe chegar a uma solução para o problema que está estabelecido no debate, essas, esses conflitos ou tensões entre alunos, entre Rafaella e Gabriel, vão diminuindo. Então, a ideia do debate crítico precisamente é não centrar (a avaliação) em quem fala mais bonito, quem é mais convincente, mas em quem traz as melhores razões para defender seu ponto de vista. Digamos que a gente se distancia do debate parlamentar. Não quer competir, não quer [ah, a equipe ganhadora], embora que a competência sempre vai estar presente. A gente já trabalhou com debate crítico na universidade, né? No programa de psicologia, sempre vai ter competência, sempre vai ter (esse encantamento) com meu ponto de vista e querer que meu ponto de vista ganhe, mas ele vai estar moderado um pouco, eh, modalizado um pouco por conta de essa resolução colaborativa.

T(19) Gabriel: Você não acha que tem influência não, a questão da oratória?

T(20) Victor: E a argumentação?

T(21) Gabriel: Sim, mas, tudo bem, sim, mas a oratória, quer dizer, o momento em que você chegar, tem um grupo ou pessoas, né? Que tem esse poder de convencimento, por dizer assim, isso não tem uma força, não? Dentro do debate?

T(22) Pesquisadora: Tem uma força sim, tipo, é ótimo uma pessoa que sabe se expressar bem. Mas você também tem que reconhecer que tem pessoas que não têm tanta facilidade para se expressar, mas que têm boas razões. Então um pouco, se a gente vai avaliar quem fez o melhor desempenho durante o debate, baseado nas melhores razões e não na habilidade para falar, isso dá mais garantias de participação ATÉ para os meninos mais tímidos.

T(23) Gabriel: Isso porque às vezes acua, né? Ou, a pessoa, ele vai, tem uma colocação ali, o outro às vezes, tem também, mas ele é acuado às vezes pela colocação também de aquele outro que tem o poder de...

T(24) Victor: Ele acha que ou outro sabe e ele se evita.

T(25) Gabriel: Isso tem muito na discussão.

T(26) Pesquisadora: Pois é, a gente precisamente entra em outros aspectos que limitam o trabalho com argumentação em sala de aula, que é, por exemplo, essa ideia de aquele que sabe mais. Que aquele que sabe mais, inicialmente pode ser o professor, digamos não vou contestar para o professor porque É o

professor, como, o que eu vou ter pra dizer se ele é o professor, se tem essa figura de autoridade, que se não é o professor é outro colega muito conhecedor do tema. Então, precisamente a gente faz o debate, distribui aleatoriamente os temas, quem vai defender uma coisa, quem a outra. E a ideia é brindar condições de preparação dos meninos equitativas. Então, tanto para o menino que tem muita, muita habilidade para se expressar, tenha as mesmas possibilidades de se preparar quanto o menino que não tem. Então, e se a gente, e se eles sabem que seus colegas vão avaliar eles não pela habilidade de falar, mas pelas razões que eles apresentam, que sejam boas, verdadeiras, relevantes, aí, vai dar uma margem de segurança, mesmo que eu (inaudível) ao falar, mesmo que eu fale baixo, que não seja tão convincente, mesmo que não use as melhores palavras, mesmo assim, eu sei que isso não é o que esta sendo avaliado, porque o debate crítico se caracteriza precisamente por outras coisas, a relevância dos argumentos, a suficiência deles, se eles são verdadeiros, fundamentados, se não são simplesmente uma opinião. Então digamos que isso é o que vai mudar um pouco essa lógica, primeiro da competição e segundo, de olhar aspectos que não necessariamente, digamos, porque você não pode, necessariamente em sala de aula, fazer ações para aprimorar esse menino que é mais tímido, obrigar ele a ser mais expansivo, mais espontâneo, mais seguro, falar mais alto. Você não necessariamente vai ter que apontar para esse conjunto de ações, você vai apontar para eles aprenderem os conteúdos, porque, aliás, a gente está trabalhando com conteúdos disciplinares. Que aí tem outra característica da argumentação em sala de aula que é, quando a gente está discutindo sobre o jogo de futebol, qual time é melhor, você não tem uma resposta fechada, você não sabe a resposta, então, pode, o ponto de vista, você pode se fundamentar em um aspecto como quantos, histórico, quantos partidos o time já ganhou, você pode se fundamentar em, não a gente vai olhar somente o desempenho deles no campeonato deste ano. Então, digamos que, tem mais possibilidade de abertura, mas quando você está trabalhando com conhecimento canônico, conhecimento da disciplina, você não pode (inaudível) tá, finalmente é o professor quem tem a razão. O conceito é esse. A gente propõe que os temas não são debatíveis por eles mesmos, senão como a gente os apresenta. Então, estou me lembrando da aula de Júlia. Júlia estava falando sobre como foi, como surgiu a vida humana em América, então ela apresentou as duas hipóteses que existem sobre o povoamento, não sei como se diz, sobre como foi....

T(27) Victor: certo

T(28) Gabriel: povoamento

T(29) Pesquisadora: América, aí ela apresentou isso, porque a maioria das coisas em ciência, a maioria das coisas que a gente ensina não foram sempre assim, tipo, a gente tinha uma ideia de como era o universo, tinha um modelo teórico, tinha uma teoria (inaudível). Se a gente formula os conteúdos disciplinares não como uma coisa estável senão com uma perspectiva histórica, como eles foram debatidos e foram discutidos, que existem diferentes perspectivas sobre um mesmo fenômeno, então aí dá a ideia da gente trabalhar com argumentação. Dá lugar para trabalhar com debate. Tem muitos, digamos quando são conteúdos específicos, tem outro tipo de temas que a gente pode trabalhar que são mais abertos, mais semelhantes com as discussões cotidianas. Que são os temas sociocientíficos, então, por exemplo, a contaminação, um problema médio ambiental, então você pode tomar um acidente que aconteceu no golfo de México, com um barco petroleiro que derramou petróleo no mar e tentar construir uma situação porque isso envolve o que? Envolve temas científicos e envolve responsabilidades sociais. Então ali, aí fica um pouco mais aberta a possibilidade de discussão. Mas ainda assim tem os conteúdos disciplinares que também podem ser debatidos sempre que você tente apresentar eles como conhecimentos que não são estáticos senão que eles podem ser discutidos, que em ciência a gente realmente faz isso também, tá certo? Então a gente vai, a ideia não é tanto falar, eu já falei muito sobre o que é um debate, mas a ideia é tipo fazer o debate.

T(28-36) ((8 turnos de fala em torno à ausência de 4 pessoas para realizar o debate)).

T(37) Gabriel: Eu acho que ainda é um desafio, não sei se vocês concordam comigo, é um desafio a gente criar uma motivação, levar ao aluno,

T(38) Rafaella: para debater (assentindo)

T(39) Gabriel: é um desafio porque, porque, porque o nosso aluno, de escola pública, eu vou dizer a escola pública porque, a escola privada também, mas na sua maioria, nosso aluno, ele não tem a cultura, ele não tem essa cultura da leitura, hein? da busca, da busca pelo novo, da busca pelo conhecimento. Se você buscar, vai encontrar um ou dois, concorda?

T(40) Rafaella: concordo

T(41) Gabriel: É um ou dois que têm esse interesse, até por conta de que, eu acho que, os nossos alunos, eles ficam envolvidos com os problemas dos adultos. Não é? E não existe essa separação, então ele se envolve com as questões da família, se envolve com as questões da comunidade, e aí essa parte,

esse momento da leitura, ele distanciou. Eu sinceramente não sei se é uma questão só do ensino médio que tem essa dificuldade, também eu não sei, não vou julgar aqui, se é a questão mais lá embaixo, a questão do pré, a questão do fundamental, se esses momentos aí, talvez está há uma lacuna aí, a gente também não vai estar ajudando, tem nem como... Mas a gente sabe que...

T(42) Victor: Mas bora pra debater

T(43) Gabriel: Mas a gente sabe que, não eu estou falando que... falta.

T(44) Victor: Eu acho que sim que é um assunto de atrás, porque a gente nunca vai resolver tudo no ensino médio, menino nunca discutiu, menino não fala de política, jornal é chato, t.v, pra que assistir noticiário, e aí quando a gente vai discutir qualquer tema, cadê? é no ensino primário que passa atividade e não leva o jornal pra sala de aula para discutir o problema.

T(45) Rafaella: Acho que ele nunca foi estimulado a isso, desde sempre.

T(46) Pesquisadora: É, um pouco a gente...

T(47) Victor: só não quis julgar, mas julguei.

T(48) Pesquisadora: parte do debate que a gente aí fazer, só que estou pensando como organizar aqui. Mas, eu acredito que assim, os meninos que chegam também para psicologia, a gente recebe eles também por (inaudível). Assim como entram meninos que participaram de escolas muito (conceituadas), chegam meninos que, a metade deles, meninos que veem da escola pública também, pelas cotas e tal, a situação (é igual) você propõe as equipes, propõe o tema, procurar informação e essa informação, eles dão...

T(49) Gabriel: Sim, mas esse menino, esse menino que você falou aí, esse menino, ele, vai cair a fichinha dele que vai ser cobrado, o mercado vai cobrar dele. Não é isso? Em resumem? Esse outro menino que está aqui embaixo, não é isso? Na concepção dele não irão cobrar nunca dele, não é? Ele não sabe nem porque está aí, de uma forma, ele não sabe, concorda ou não, ele não sabe, ele está aí para que está estudando isso

T(50) Victor: Ele não sabe para que está aí

T(51) Gabriel: Ele está aí só por estar...

T(52) Rafaella: Veja bem, você está falando o que? Os meninos que não vão ser cobrados, os meninos de uma escola particular?

T(53) Gabriel: Esses meninos que ela falou, você não falou desses meninos na...

T(54) Pesquisadora: Na psicologia

T(55) Gabriel: Na psicologia

T(56) Pesquisadora: Estava comparando os meninos de primeiro com os de vocês

T(57) Gabriel: Nosso alunos, ele não está muito

T(58) Rafaella: Eu acho que nossos alunos sim vão ser cobrados

T(59) Gabriel: Sim, mas eles não têm esse

T(60) Rafaella: De qualquer forma eles vão ser, de alguma maneira ele vai ser cobrado

T(61) Gabriel: é, com certeza, mas eles não têm, não têm esse...

T(62) Victor: (inaudível) esse assunto não tem nada a ver

T(63) Pesquisadora: Vamos guardar nossas ideias um pouquinho, porque a gente vai fazer o debate, sim. Vou explicar como é o debate crítico e vamos nos organizar enquanto vou contando. O debate crítico que eu falei aqui. Então a ideia é resolver esse conflito: É possível trabalhar com argumentação dentro de uma sala de aula? Na sala de aula brasileira? Então a gente vai ter uma bancada a favor e uma bancada em contra e vai ter um juiz que vai avaliar...

T(64) Rafaella: Isso vai ser aqui? *

T(65) Pesquisadora: Isso vai ser aqui, mas isso vai ser igual em sala de aula em sala de aula o debate tem várias coisas, mas o mínimo que ele tem, a estrutura, é uma equipe a favor e uma equipe em contra. É um tema polêmico, a gente formula um tema polêmico, dentro o que a gente está trabalhando em sala de aula, relacionado com ele, tá? E a gente vai organizar o grupo, a turma, em três equipes, em quatro equipes, na verdade, quatro equipes que.... uma equipe investigativa que vai a apresentar quais os argumentos em geral que circulam, isso por que? para garantir que todo mundo vai ter a mesma quantidade e o mesmo tipo de informação. Não enviesada, que alguma equipe "tenda" a enviar ou esconder alguma coisa, um argumento forte, vai não, vai ter uma equipe investigativa que vai apresentar, vai fazer uma pesquisa e vai apresentar todos os argumentos, o panorama de argumentos em relação com o questionamento. Vai ter uma bancada a favor e vai ter uma bancada em contra. Então, por exemplo, vou colocar um exemplo de um debate no chile, eles estão discutindo se é necessário postular uma entidade divina para explicar a teoria da evolução, se é necessário postular que existe deus, para explicar não a teoria da evolução, mas a evolução das espécies. Então vai ter uma equipe investigativa

que vai apresentar, (a pesquisadora muda de entonação para 'fazer de conta' que imita um integrante de uma bancada) não, é porque agora há uma teoria que mistura tanto a existência de uma entidade divina, de deus, com a evolução, falando que deus fez um desenho inteligente para as espécies evoluçionaram e tem a teoria tradicional que é menos... Tem a teoria que é mais religiosa, os religiosos que defendem só deus basta para explicar a existência da terra, né? Ai vai ter essa bancada, tem a bancada investigativa que faz isso, né? e a bancada negativa e a bancada afirmativa, que são bancadas, tipo, equipes, então a equipe se reuni, procura informação, informação e elege entre eles alguns alunos que vão representar a turma, ao conjunto, três alunos geralmente, a gente trabalha com três alunos. Ai vamos fazer assim, apresenta a equipe investigativa, por dizer assim, apresenta os argumentos. A equipe a favor inicia dizendo 'é necessário postular a existência de deus para explicar a evolução das espécies e apresenta seus argumentos, então os argumentos e quais seriam os fundamentos, são estos, estos e estos, imediatamente, a bancada negativa, por exemplo, retoma, aquilo que foi colocado pela bancada afirmativa e se opõe a esses argumentos, vai dizer não, em relação com esse argumento a gente vai contestar com esse argumento. Agora o fundamental é que essa contestação seja relevante. Por exemplo, vamos à praia porque, porque, amanhã vai fazer sol e ai, outra pessoa fala não vamos porque, eu sei, uma coisa irrelevante, agora fugiu para mim um exemplo feliz, mas a ideia é que esses argumentos respondam aos argumentos colocados aqui (assinale pra a izq e direita como uma bancada ou outra), e então vai ter um jogo de argumentos, agora assim como você tem a oportunidade de contra-argumentar, ele vai ter a oportunidade de responder. Ele vai dizer, (muda entonação) ah esses argumentos que você colocou não são relevantes, eles são fracos, não tem nada a ver, por exemplo, você está mal interpretando minha interpretação da teoria da evolução e então vai se gerar um diálogo que vai permitir expandir e ganhar um conhecimento mais profundo sobre a temática em questão. Tá certo? Então a ideia é que façamos aqui

T(66) Rafaella: Posso perguntar? Então, esse debate nunca vai chegar a um consenso, vai?

T(67) Pesquisadora: Vai chegar a um consenso porque... vai chegar a um consenso não, vai tentar chegar a um consenso. O que o professor falou, nunca está fechado, a gente chega ao melhor consenso possível dentro dos argumentos que foram trazidos. Então vai ter uns turnos limitados de fala, vai ter uns tempos de fala específicos e isso porque? Para garantir participação em igualdade. O menino que fala muito, não vai ter mais dos dois minutos que ele vai ter, igual do que o outro que fala pouco, dois minutos e ponto. Então a gente tem umas regras específicas e vai ter uns turnos de fala específicos. No fim desses turnos de fala, vai ter um tempo para fechar e fazer uma conclusão: a conclusão, que isso vai ser colaborativa, vai ser ponderar os melhores argumentos da bancada afirmativa e da bancada negativa pra resolver o impasse. Então uma boa conclusão, aliás, vai ser aquela que seja mais ponderada, que tenha em conta os dois lados da moeda. Mais do que (inaudível) que seja muito bem falada, mas que desconhece o processo de discussão

T(68) Gabriel: O grupo (fala algo se referindo à distribuição deles para o debate) que estivesse fazendo a parte do juiz, como é que é o funcionamento dele?

T(69) Pesquisadora: A equipe de juiz, ela vai ficar avaliando a qualidade dos argumentos trazidos pelas bancadas. Então a equipe avalia quando dois argumentos, se os argumentos são relevantes, por exemplo, uma coisa que é fundamental, são relevantes para o que foi dito pela outra bancada ou não, se eles são verdadeiros, se eles estão bem fundamentados, né? Porque a gente tem opiniões, geralmente, vocês vão encontrar muito isso, eles vão falar a partir de opiniões, [eu acho que]. Mas no debate crítico e ideia é ir além da opinião. Você acha que, baseado em que? Você acha necessária a existência de deus baseado na sua crença ou você acha que porque a teoria científica está defendendo que é possível ter as duas, os dois tipos de explicação. Não porque seja uma entidade abstrata, complexa, que invalida o diálogo com uma lógica científica, (inaudível).

T(70) Gabriel: Eu acho também, não preciso, não necessariamente, não precisa ser algo, uma teoria formada, a discussão?

T(71) Pesquisadora: Não, mas eles precisam consultar fontes mais sofisticadas do que a opinião deles. Porque também, bom, estamos trabalhado com crianças, tipo, menos de 15 anos, eu não sei se eles podem ir atrás de (inaudível), disto e do outro. mas eventualmente sim, porque não? vocês conhecem mais o nível deles e podem indicar mais as fontes (inaudível) fazer sentido, alguém, por exemplo, tem mais capacidade de ir procurar (inaudível) coisas significativas, tá certo? (inaudível) ((mas a ideia é incentivar os professores para pensarem no tipo de fontes mais adequadas para a turma)). Mas em sala de aula vocês vão sugerir textos, vão organizar, não sei, alguma forma para eles se informarem sobre essa ideia, essas ideias que eles vão discutir, ou bora lá, vamos pra sala de informática... ((aqui também

é difícil a escuta, mas a ideia é fazer com que eles pensem em estratégias que permitam aos alunos se fundamentarem para participar no debate)).

T(72) Pesquisadora: porque, por exemplo, eu também tinha pensado como a gente se reúne, fala do debate, faz o debate e próxima aula vocês já estão fazendo o debate. Eu fui na sala de Rafaella e Rafaella estava colocando um exercício para os meninos, para eles interpretarem umas imagens e eles tinham dificuldades para seguir instruções, aí eles ficam dispersos, Rafaella tem que repetir várias vezes, então isso não vai ser assim não, os professores vão ter que preparar os meninos pra eles aprenderem a estrutura do debate e depois fazerem o debate, então vai ter espaço. Você conhecendo sua turma, conhecendo seu tema, você vai ver os tempos que você vai precisar e a gente vai se ajustando, tá? Então, agora a gente vai fazer na hora tudo, (inaudível) (a estrutura, definir os argumentos porque) a gente tem pouco tempo, mas vocês já com sua turma, conhecem o ritmo deles.

T(73) Rafaella: dá indicações de querer perguntar, mas recua.

T(74) Pesquisadora: Porque, por exemplo, falei que tem quatro bancadas porque na proposta do Chile são quatro bancadas. A proposta nossa, a equipe de juízes, a bancada investigativa faz a mesma equipe de juiz, porque? Porque, alias, eles têm que, conhecem já os argumentos e facilita para eles porque eles já fizeram uma pesquisa exaustiva, mais exaustiva que os companheiros (inaudível) e se justifica pra eles avaliarem a qualidade dos argumentos (inaudível).

T(75) Gabriel: Quando eles fazem a pesquisa, nessas situações não fica muito mais fácil quem pega pra defender, não?

T(76) Pesquisadora: Mais fácil pra defender?

T(77) Gabriel: Pra defender determinado tema porque já está tudo escrito, né? Está tudo escrito, não é mais fácil para defender?

T(78) Victor: Sempre é mais fácil ser do contra ((se sobrepõem as falas dos três professores))

T(79) Rafaella: Sempre vai ter a negação

T(80) Gabriel: A negação não é mais difícil não?

T(81) Pesquisadora: Com certeza a negação é mais difícil porque...

T(82) Rafaella: Porque você vai ter que argumentar muito mais porque...

T(83) Gabriel: É um martírio, né? você, defender acho que é mais fácil porque em algum momento, até, porque na sua maioria está escrito

T(84) Rafaella: Mas não sei

T(85) Pesquisadora: Mas veja que (inaudível) porque? Porque defender não é só o que você vai defender, você vai ter que responder ao que o outro contra-argumente.

T(86) Rafaella: Você vai ter que mostrar que

T(87) Pesquisadora: Então você vai ter que defender, por exemplo, Rafaella falou mais isso não é tão assim não, porque isto, isto e isto. Estão os dois têm a demanda cognitiva não somente defender seu ponto de vista mas de antecipar o contra-argumento do outro

T(88) Gabriel: E eu, eu posso mudar?

T(89) Pesquisadora: Se você pode mudar? Com certeza

T(90) Gabriel: Se ela me convencer, eu posso, no próprio discurso aí eu posso

T(91) Pesquisadora: A conclusão é o momento pra você mudar. Então você, seu compromisso pragmático é defender seu ponto de vista, apresentar os argumentos que você tiver, certo? Agora, na conclusão, no momento do fechamento, você tem que fazer um apanhado do que foi discutido e concluir. Se Rafaella apresentou uns argumentos ótimos, aí você (inaudível). Por exemplo, eu defendi isto, isto e isto com estes argumentos; a outra bancada apresentou estes argumentos que eu vi que são mais fortes por isto, isto e isto, em conclusão não sei o que. Porque a ideia é resolver um conflito, não defender um ponto de vista até o final. Então basicamente é... e essa é a diferença com o debate parlamentar. No debate parlamentar conceder a razão para a bancada contrária é perder e aqui não. Aqui a gente está atrás de resolver o conflito

T(92) Victor: (inaudível), agora deu pra imaginar como é aquilo lá.

T(93) Pesquisadora: Agora veja uma coisa, uma coisa bem interessante que acontece e é que a gente tem, já tem muitos estudos em psicologia que (mostram) que você é mais crítico com aquilo com o qual você não concorda. Então, eu não concordo com Dilma, eu sou muito crítica com o que Dilma faz, com o que Dilma propõe. Mas eu estou a favor de, quem seria um opositor, Sarney? Não sei.

T(94) Victor: Serra

T(95) Gabriel: Fernando Henrique

T(96) Pesquisadora: Fernando Henrique, como eu sou a favor de Fernando Henrique eu sou menos crítica com ele, tudo o que ele fizer está bom, se está meio ruim, eu justifico (sons de cadeiras) a gente

se aproveita desse viés que se chama viés confirmatório, em que eu tendo a obviar a informação contrária ao que acredito para trocar (sons de cadeiras). Então se você (Gabriel) acredita que a argumentação não se pode usar em sala de aula, eu vou botar você pra defender que sim. Você acredita que sim (Rafaella), vou botar você pra defender que não. Porque? Porque (inaudível) você se tornar mais crítico com seu mesmo ponto de vista. Os meninos começam a reclamar: [não, mas porque eu tenho que defender o inatismo se eu acredito na cultura, não quero, não quero]. Você vê que se engajam, que se engajam com o ponto de vista e que conseguem ser mais críticos ainda com suas próprias teses. Então uma coisa que a gente usa muito é isso, sobre esse fenômeno pra...

T(97) Gabriel: Acho que também na sua maioria, ou a maioria dos estudantes, (inaudível) vai falar de uma forma, o senso comum, né? (entonação) Não, aqui não dá certo, porque? porque não (se sobrepõem as falas e o ruído ambiente)

T(98) Rafaella: Ele vai continuar com a ideia de que realmente...

T(99) Gabriel: Ai vêm aquelas coisas do macaco, aquela pesquisa do macaco, já viu a pesquisa do macaco? (pra mim) vc já viu? (pra Victor), aquela pesquisa do macaco, não sei se vocês já viram, uma história de um macaco que aquela pesquisa do macaco que ensinam com sinais, aquilo ali, do jato de água, lembra disso, não? Os macacos e o jato da água, lembra dessa história... Muitas vezes os macacos, eles todos estão com medo, (inaudível) tomando o jato da água, muitas vezes eles são meio assim também, a coisa aconteceu lá muito tempo atrás e eles estão com medo de se colocar na instituição, já eles têm uma repressão (assinala indicando tempo passado). Pelos menos isso e acho que nosso estudante ele está nesse momento aí, ocorreu lá atrás, e ele nem sabe que, porque, por exemplo, aqueles 300 anos de escravidão, né? teve alguma coisa, a gente leva alguns "ranços" aí, você vai ver os 20 anos da ditadura, você nem viveu a ditadura, né? mas eu acho que tem alguma coisa passando aquilo ali... A gente teve o pai e o avó, isso a gente não consegue ver, mas tem uma influencia muito grande na formação das pessoas hoje, não é isso?

T(100) Victor: Os próprios temas que a gente poderia discutir o que em outro momento não se discutia, o aluno hoje, ele sente essa abertura, eu vi isso quando fui falar da liberdade de expressão, onde é que você poderia falar de sexualidade, de questões femininas ou masculinas, a própria menstruação, que ninguém vê a menina perguntar para um homem, um professor estava na sala e ela queria tirar uma dúvida. Acho que a própria linha da criticidade que a gente possa buscar com o aluno, possa chegar ali. Hoje, eu acho que a preocupação da gente hoje, os gêneros que é muito intrincado porque de repente, a gente fala de isso tudinho na sala de aula com os meninos e fui falar que ainda a mulher não ganha financeiramente igual ao homem a questão da cor que ainda influencia, na sociedade, então veja, de uma coisa que está lá atrás no livro que não está dizendo, mas eu tenho que mostrar a ele, olhe que isto aqui que a gente está falando, vocês precisam entenderem como é importante estudar história, pra a gente entender no presente aquilo que foi lá no passado, menino aí, eu passei o quê, esperando três anos pra dizer isso na turma, acabei que passou não sei quanto tempo. Na quinta não consegui dizer, na sexta não consegui dizer, na sétima não consegui dizer, eu vim dizer na oitava série porque parece que os conteúdos não possibilitavam chegar nessa, nessa abertura, eu acho que um projeto que ligasse, eu vou pensando também, eu vou falando, pronto, eu estou me vendo assim, estou vendo cada série com um tópico, esse não é avançado, é o próximo ano

T(101) Gabriel: ((Risos)) este que se encaixa aqui, eu vou por aí também

T(102) Pesquisadora: Então vamos fazer o debate aqui, o debate com bancadas, com equipes de uma pessoa, (inaudível) então quem quer participar a favor, quem quer defender que pode se pode trabalhar com argumentação em sala de aula

T(103) Gabriel: Deixa ela sozinha e tu vem praqui, tu és doido

T(104) Pesquisadora: Não, não, porque que vamos ter que defender

T(105) Rafaella e Victor: E ela é a juíza

T(106) Pesquisadora: Eu não sou juíza ((risos))

T(107) Victor: Vai ter o investigativo? não vai dar tempo, cadê a internet

T(108) Pesquisadora: Não, não vai ter. aqui na formação, a bancada investigativa, digamos que fui eu ((assinala entre aspas)). ((risos))...

T(109) Gabriel: Bancada a favor também ((falas sobre postas))

T(110) Victor: A favor

T(111) Pesquisadora: Que apresentei mais ou menos algumas coisas sobre as limitações e alcances da argumentação em sala de aula. Mas vamos ter um juiz, um argumentador a favor e um argumentador em contra. Em sala de aula, por exemplo, na disciplina, a bancada investigativa é tanto a professora quanto a bancada investigativa porque? Porque a gente não vai ensinar um conteúdo didático? Então a

professora apresentava, apresentou personalidade, apresentava as teorias da personalidade, não sei o que, não sei o que, e dentro do universo de teorias da personalidade colocava um tema debatível, aí ela disse o que a bancada investigativa tratava, mas ela fazia parte de apresentar esse universo de argumentos a favor e em contra. Então, aqui pra vocês, bancada a favor? *((os professores se olham entre eles sem decidir ou se candidatar))*

T(112) Rafaella: Mas como é vai, o que vc fez, como é que fez, um a favor, como foi o...

T(113) Pesquisadora: Um a favor, um em contra e um juiz

T(114) Gabriel: Não, eu fico de um lado, vc fica do outro, não é isso, né?

T(115) Pesquisadora: Como?

T(116) Rafaella: Eu sou a favor e Victor em contra

T(117) Victor: Pode ser e o juiz é Gabriel?

T(118) Pesquisadora: Você é o juiz

T(119) Victor: *((risos))* bem democrático

T(120) Gabriel: Tanto faz

T(121) Pesquisadora: Então vamos (inaudível) cada um vai tentar formular argumentos a favor do seu ponto de vista, tá certo? vamos a dividir o trabalho em (inaudível) formular argumentos pra defender que pode ser ensinado, formular argumentos para defender que não pode ser trabalhado com argumentação. Depois, em outro momento, a gente vai construir uma linha de raciocínio, aí vocês, vão ser vários turnos de fala, né? então você vai antecipar o que o professor Victor poderia dizer pra você, quais são os argumentos que ele poderia trazer e o que você poderia responder para ele. Aí você também, tá? A professora Rafaella, o que será o que ela via dizer, e como vou contestar isso, o que ela vai me responder e como vou contestar, então vamos fazer esse "primer" movimento e o professor Gabriel vai fazer o mesmo, ver argumentos a favor e argumentos em contra para poder estar preparado para avaliar vocês, como a avaliação vai ser na hora, não vai ser como ahh, vou lá e u posso fazer depois, não. Vai ser na hora mesmo, então aí, ele vai fazer o mesmo exercício, tá certo? A medida que vocês forem formulando os seus argumentos, eu vou passar pra assinalar algumas coisas que, no momento, vocês também vão ter que assinalar para os seus alunos. Como que tão bom é argumento, se é um argumento bem fundamentado, enfim, pra poder trabalhar isso, se vocês quiserem ficar aí, se vocês quiserem ir longe para o outro não olhar o que vocês vão dizer (risos). Alguém tem um cronômetro

T(122) Gabriel: Ela vai ser contra?

T(123) Rafaella: Eu vou ser a favor

T(124) Gabriel: A favor da... Argumentação [da argumentação na sala de aula, eu], do debate na sala de aula, e você vai ser contra o debate em sala de aula,

T(125) Rafaella: não é isso?

T(126) Pesquisadora: é isso.

T(127) Gabriel: e aí começam as mulheres, é?

T(128) Victor: Ela tem que vir..

T(129) Pesquisadora: Começa sempre a bancada afirmativa

T(130) Rafaella: É, eu sou a favor.

T(131) Gabriel: Ah, tá legal, você é a favor

T(132) Pesquisadora: Embora seja mulher ou não.

T(133) Gabriel: Ah, tá

T(134) Rafaella: Certo, aí eu tenho que dizer a ele porque vou ser a favor.

T(135) Pesquisadora: Dizer pra gente, né?

T(136) Rafaella: é, mas não posso me direcionar a ele? *((risos))*

T(137) Pesquisadora: É. *((então Rafaella se dispõe a falar com Victor))*

T(138) Pesquisadora: Mas agora não é pra fazer agora

T(139) Rafaella: Ah, não?

T(140) Pesquisadora: Não, não, vocês agora, individualmente, vão formular sua linha de raciocínio. Você vai formular seus argumentos, antecipar o que ele pode dizer a você.

T(141) Rafaella: Ah, tá

T(142) Gabriel: Ele já está fazendo aí

T(143) Pesquisadora: E o professor Gabriel tb tem que fazer isso. Em sala de aula é o que a gente faz, vocês explicam que vão fazer o debate, bom estou falando, mas vocês decidem. Vocês explicam que vão fazer o debate, não sei o que, não sei o que e dar o tema e os meninos teriam uma fase de preparo, irem pra suas casas, pesquisarem, (inaudível) discutir entre eles.

T(144) Rafaella: Sim, mas aí, eu tenho que dar esse tema agora, é?

T(145) Pesquisadora: Dar esse tema agora?

T(146) Rafaella: Sim, agora quando for argumentar. Agora quando for falar para ele que eu sou a favor, eu tenho que soltar o tema e dizer porque que eu sou a favor?

T(147) Pesquisadora: sim, eu sou a favor de que pode ser trabalhado com argumentação em sala de aula nas escolas públicas brasileiras e porque? Ai ele vai contestar. Ou seja, agora vocês estão se preparando para a parte da discussão.

T(148) Gabriel: Sim, você falou o que?

T(149) Pesquisadora: Você também, você vai formular argumentos a favor e argumentos em contra, (inaudível) porque? Porque você vai antecipar quais são os argumentos deles, pode ser que alguns combinem... *((Trabalho dos professores formulando argumentos))*

T(150) Victor: Bora, pra ser bombardeada

T(151) Pesquisadora: Antes de começar, professor Gabriel, já terminou?

T(152) Victor: Lembrando, aqui é um partido fictício

T(153) Pesquisadora: Aqui a gente está procurando ter um pouco de clareza em relação com como trabalhar argumentação na sala de aula, então, mais o que Rafaella brigar com Victor, a gente está debatendo as ideias que Rafaella trouxe, as ideias que Victor trouxe. Então, se a gente coloca mais as ideias do que as pessoas, a gente diminui um pouco as possíveis, os possíveis roces pessoais que possam surgir a partir da situação de debate, que acho que é fundamental. Então vamos ler, não vamos ler, senão a gente vai começar o debate, mas vocês, cada um vai revisar seus *((outra professora escusa à quarta professora que ia participar da reunião doente))*

T(154) Pesquisadora: Então, vocês vão pensar coisas que vocês vão, digamos que vão garantir a qualidade dos argumentos e que vocês teriam que trabalhar com seus alunos também para garantir a qualidade no debate. Então, há uma coisa que a gente já falou, aqueles argumentos que vocês escreveram, são opiniões ou têm algum fundamento? Não tem que responder, tem que revisar seus argumentos e ver se tem, porque? Porque depois pra discutir, (entonação) ah, porque eu acho que Dilma é boa, porque? Não sei, porque Dilma é boa. E Fernando Henrique é ruim, porque? não sei. mas a ver, veja o que acontece é que Dilma não é só uma continuidade de Lula e se você vai olhar o plano de trabalho de Fernando Henrique, você vai ver que a bolsa família, que é a grande insígnia de Lula, NÃO É DE LULA SENÃO DE FERNANDO HENRIQUE, então quem é melhor Fernando Henrique ou Dilma? Pronto, aí eu vou ficar com quem? Com uma opinião de eu acho Dilma melhor porque sim? ou uma pessoa que vai me fundamentar o fato de que foi ele quem formulou o programa "bolsa família" então quem vai ter mais força? Quem vai argumentar melhor? Aquela pessoa que me apresenta uma ideia com uns fundamentos. Com um fundamento que pode ser empírico, que seja baseado em uma pesquisa, pode ser baseado na autoridade, QUE É PORQUE MEU PAI FALOU, tá, mas isso não é relevante, mas se foi um pesquisador, um teórico da teoria da evolução é diferente. Digamos se o tópico é da teoria da evolução, dentro de um tópico científico, os argumentos de teóricos são argumentos de autoridade válidos. Então a gente tem que ver se é uma opinião somente ou se é uma opinião fundamentada. Agora, é difícil que vocês TRAGAM argumentos fundamentados porque não tiveram tempo de ir pesquisar (Rafaella assente) mas os alunos vão ter tempo, ai podem ser opiniões fundamentadas. A outra coisa é, esses argumentos que vocês estão trazendo são argumentos verdadeiros, o que eles estão trazendo ai é verdadeiro. Vocês não tiveram tempo de verificar as fontes, mas alunos vão ter tempo de verificar as fontes. Então ISSO VOCÊS TÊM QUE ASSINALAR como uma coisa de importância, se eu vou olhar, não sei, uma pesquisa que encontrei em um blog, porque eles podem procurar em blogs, não sei, alguém postou dizendo que um pesquisador (inaudível), vai ser menos forte de que alguém que vai consultar uma pesquisa bem informada. Se é relevante, por exemplo, MEU ARGUMENTO TEM A VER COM argumentação em sala de aula, não? (inaudível). Seu contra-argumento é ninguém tem conseguido comprovar a existência de deus, mas a gente não está discutindo se deus existe ou não. Mas se você precisa de uma, explicar um início da vida para poder explicar a teoria da evolução, mas seu contra-argumento não vai ser colocado, pode ser verdadeiro ou não, mas não é relevante, então não é de qualidade, a gente tem que procurar responder e a relevância é porque é relevante ao tema, e relevante porque foi colocado pelo colega que está discutindo. Rafaella me perguntava, eu só vou conseguir antecipar, eu só vou conseguir responder para Victor quando ele me fale, ai digo não, porque ele vai estar sujeito a responder ao que você falou. Ele não pode responder, contra-argumentar uma coisa que ela não falou. Os contra-argumentos sempre têm que ser uma resposta para aquilo que ela disse e assim mesmo quando ela for responder pra você, ela tem que responder acima dos seus argumentos, não pode adiantar argumentos diferentes, novos argumentos. Tá certo? Então a gente sempre vai avaliar se os argumentos são verdadeiros, primeiro se são opiniões ou são

opiniões fundamentadas, segundo se são verdadeiros, se são relevantes e se são suficientes, isto é, que só com esse argumento eu já defendo MINHA BANCADA, mas isso é muito difícil encontrar um argumento que seja suficiente, então geralmente a gente avalia só até argumentos que sejam verdadeiros e relevantes. Isso também a gente vai trabalhar com os meninos, porque essas são as marcas de argumentação com qualidade. E isso vai ser o que o professor Gabriel vá avaliar, ele não pode avaliar que tão bonito fala Rafaella, (inaudível), qual é sua disposição frente à audiência, não, eles vão avaliar se é se (inaudível), se tem alguma fonte, qual é seu fundamento, se é relevante pra o que está sendo discutido, se é relevante para o que (inaudível), Mais ou menos essa vai ser a avaliação, tá certo?, então se vocês querem dar uma revisada de seus argumentos, procurar mais algum, agregar alguma coisinha, têm três minutos

T(155) Rafaella: sim, lhe avisando, eu vou bater (risos)

T(156) Victor: Não sei nem que vem de você. Eu fiz até diálogo comigo aqui. Tá vendo tu que você for chato, improvise a fala, né? Vá entender...

T(157) Pesquisadora: E realmente assim, garante um pouco flexibilidade

T(158) Rafaella: Eu vou improvisar dentro do debate vou improvisar, porque aquilo que eu falei com você, eu vou contra-argumentar dependendo do que ele dizer.

T(159) Pesquisadora: certo

T(160) Victor: Vê, ela, já está dizendo que dependendo do que dizer, ela muda de opinião ((risos)).

T(161) Pesquisadora: Mudar de opinião é o ideal, quer dizer, se você tem uns argumentos aí, mas os de Rafaella são melhores que eles...

T(162) Victor: Não, sua fala que fez refletir, sua fala que fez um choque aqui agora

T(163) Pesquisadora: Então vocês me dizem quando começar

T(164) Victor: E a gente discute aqui no mesmo lado o que a gente tem que apresentar? ((se dirigindo a Rafaella))

((pesquisadora fala do material de apoio enquanto o professor Gabriel formula argumentos))

T(165) Pesquisadora: Prontinho, então a gente vai fazer o debate, a cada momento vou dizer que é o que a gente vai fazer, né? A gente vai omitir a bancada investigativa e vamos começar com os argumentos a favor de que a argumentação, de que pode ser trabalhado com argumentação em sala de aula na escola pública brasileira. Vai ter dois minutos para apresentar seus argumentos, sem... Digamos o tempo... Faltando 30 segundos pra terminar seu tempo vou dar uma palma, faltando, já terminando seu tempo vou dar duas palmas e o turno de fala vá para o professor Victor, se terminar sua fala antes do tempo, passa o tempo para o professor Jardson. Enquanto isso o professor Gabriel vai tomando notas (inaudível) escutando e avaliando e no fim do debate, depois da conclusão, vai fazer uma avaliação de vocês e vai determinar quem apresentou a melhor argumentação no percurso e também na conclusão, que seja ponderada e que seja colaborativa, que tenha em conta os melhores argumentos trazidos por cada um de vocês, tá certo?

T(166) Rafaella: Essa primeira etapa, não é?

T(167) Pesquisadora: Essa é a primeira etapa

((Inicia o debate: "é possível trabalhar com argumentação na sala de aula brasileira"))

T(168) Rafaella: eu sou a favor do debate em sala de aula, porque com o debate em sala de aula a gente consegue ter a percepção do que nossos alunos, né, a visão do que eles têm sobre aquele determinado tema, que você está pondo, não é? Isso já diz, não é? Os outros teóricos da educação, inclusive Paulo Freire já fala isso, né? Que você tem, que o aluno, ele não é tão limpo assim, não é? Ele não é algo vazio, ele traz algum conhecimento dentro dele, não é? E esse debate vai aprofundar, vai fazer com que esse aluno se interesse, desperte por esse conhecimento, por isso sou a favor do debate em sala de aula e principalmente, nas escolas públicas.

T(169) Victor: Bem, eu não sou a favor do debate quando levamos o problema do debate pronto. A intenção seria não induzir a ideias, mas favorecer a liberdade de surgimento de provocações que se embasam em uma questão, várias questões pra se discutir, pra se debater. Ou seja, provocar o surgimento do debate, não trazer o debate pronto, ter uma ideia pronta pra se debater, mas sugerir diante das problemáticas o que em aquele momento se discutir, essa é minha contestação de não aceitar o debate em sala de aula, porque a gente estaria mais induzindo ideias do que provocando debate.

T(170) Rafaella: Eh, mas a gente com o tempo, vai, ele não vai ser pronto, ele não vai estar pronto, porque? porque a gente vai estimular um, o ato de proporcionar o debate para estimular eles vão em busca daquele empenho ali, então proporcionar que ele vai buscar, vai investigar. Ele, ele que está construindo o debate, não é debate que já está sendo pronto jogado pra ele. Ele vai construir aquilo ali,

então por isso que eu sou a favor desse debate porque você tem que perceber, você tem que ter a percepção de até que ponto ele sabe sobre aquele tema

T(171) Victor: Ainda continuo contrário porque na maioria dos casos a gente conduz a linha de discussão do debate. Então o aluno vai, ele argumenta e a gente [mas], e aí eu acredito que não ainda se criou o debate. Então eu sou contra desse tipo de interação professor com aluno em discussão que não leva ao debate, isso ainda não acho como debate. O debater levaria em consideração a ideia do que você falou, dele buscar, dele discutir. Ah, mas se ele não sabe como que ele vai procurar o que ele não sabe. Então acredito em aquela ideia do aluno discutir o que ele conhece e não que a gente sugerir o que ele conheça. Então eu acho que o debate não é viável em sala.

T(172) Pesquisadora: Vamos fazer uma pausa e vocês vão ter um minuto para organizar suas ideias. Você vai responder pra ele e ele vai responder pra você, tá certo? A gente vai fazer a última rodada e depois vai elaborar a conclusão.

T(173) Rafaella: Então, o debate, ele vai ser produtivo porque você vai ter que passar, assim, você vai ter que passar um determinado conhecimento, um tema para aquele aluno, mas você não vai chegar, aquilo que eu digo, você não vai chegar com um tema pronto. Mesmo que aquele aluno não saiba sobre aquilo, mas ele vai, com o debate, ele vai ser induzido, ele vai ser despertado, ele vai ocorrer o interesse nele de pesquisar aquilo ali. E aquele tema tem que ser posto para o aluno, porque a final de contas ele atua ali na sala de aula pra que? Pra passar conhecimento e eles trazerem conhecimento pra mim. Então, por isso eu sou a favor do debate. Então eu acho que o debate, ele tem que ser dado, ele tem que ser, eh, tem que ser feito na sala de aula, né? Principalmente nas escolas públicas que é onde aquele aluno, que eu não sei se é o aluno mais carente em determinados assuntos, não é? Então ele, pra ele descobrir, pra que ele não vem pra escola só com interesse de que? De ter merenda, pra que ele não venha pra escola somente com o interesse de que? De ficar com os colegas, de ver os colegas, de ficar nos corredores. Pra que ele venha pra escola com o interesse de que? [ah, aula hoje, mas é sobre aquele assunto, eu pesquisei, que a professora mostrou os caminhos e eu fui lá. Por isso que eu sou a favor do debate. (inaudível) você não vai trazer o assunto pronto, você vai mostrar o conteúdo. Ou o professor mostra o conteúdo pra ele e ele vai pesquisar aquilo ali

T(174) Victor: É, eu agora já começo a valorizar o debate, dentro desse ponto de vista porque a partir do momento em que o professor se embasa e apresenta a ideia que vai discutir, eu acredito que o debate assim pode ocorrer e não de repente chegamos do nada e provocar um debate. Que o aluno, ele nunca vai estar muito embasado, ele vai estar no achismo. (mas se o professor) embasou, apresentou o debate (inaudível). Porque se a gente chegar com a ideia pronta. Então, eu vejo isso, a ideia da causa. A gente tem, a gente não fala das causas. Às vezes sem debater, mas você vai pra o foco já, pra o que já se ocorre, mas ninguém pensa no que está antes e no que pode vir como consequência, não, não, bora discutir agora a qualidade do transporte público ou o problema da escola pública, a gente só diz, [a escola problema] ou então a gente acaba dizendo o mesmo da escola. O aluno não aprende e a gente não começa a discutir, ele não aprende porque não quer? Ou ele não aprende porque a gente não está fazendo o caminho. Então eu acho que a ideia do debate, em relação a sua ultima colocação, de que se embasa e joga o fato e encima do fato a gente discute, um debate assim pode ocorrer (pausa 0,4seg)

T(175) Rafaella: acabou o tempo?

T(176) Pesquisadora: Ai então vocês fazem, se preparam pra fazer a conclusão, não olvidem que a conclusão deve pegar os melhores argumentos de cada bancada para poder chegar, tentar resolver essa ideia de se é possível ou não usar a argumentação para o ensino de conteúdos curriculares... Então vão preparar sua conclusão, tem três minutos pra isso e a gente agora

T(177) Rafaella: A ideia é concluir agora?

T(178) Pesquisadora: A conclusão ela é, se realiza no fim, né?. Aí você pega as melhores coisas que foram discutidas pra fazer uma conclusão ponderada de se é possível ou não. Se você acredita que os argumentos do professor Victor são melhores que os seus, (inaudível), você tem que assinalar quais os argumentos, (inaudível) o que ele contestou e porque você acha que esse é o argumento mais forte, se não, você fala: ainda acredito que, embora que tenha que ser realizado de determinada forma, essa forma ((vários trechos inaudíveis, mas no geral se entende que a pesquisadora está tentando enfatizar na articulação entre a conclusão e a fundamentação que esta deve ter à luz dos argumentos discutidos no percurso do debate, procurando exemplificar como seria uma conclusão que explicitasse o diálogo entre os argumentos que a fundamentam)) Aí você vai avaliando ((em direção a Gabriel)), vai avaliando os argumentos porque depois eles... Até aquele percurso, ai depois avalia a conclusão e depois deles apresentarem a conclusão, você vai apresentar a conclusão

T(179) Gabriel: Presento o que?

T(180) Pesquisadora: A avaliação que você fez, quem argumentou melhor, quem (inaudível) *((Alguns diálogos entre a pesquisadora e o professor Gabriel inaudíveis))*

T(181) Rafaella: Então eu defendo o debate, né? acho ele um enfoque muito positivo, porque ele é confiável pela... porque como o professor Victor falou, de que o debate, ele tem que seguir, o aluno, você estrutura só o debate, o aluno que vai buscar aquilo ali. Você dá o caminho ao aluno, não é? e o aluno é que vai estruturando, desculpa, você dá o caminho, você dá o tema e o aluno é que vai estruturar o debate, o aluno é que vai conduzir o debate. Eu não vou interferir no debate de forma que eu traga já meu argumento pronto. Eu tenho um conhecimento daquele tema, certo? eu sou a detentora do conhecimento, mas eu não vou expor aquilo que eu sei para o aluno, vou deixar fazer com que ele vá em busca daquilo ali. E traga e argumente, né? O por quê aquilo, as consequências daquilo. Então, por isso que eu ainda concordo e acho que o debate é algo bem viável e principalmente na educação atual, nos temas de educação atual. Os alunos, eles estão bem, assim, conectados. Eles têm acesso, mais aceso, apesar de ser (inaudível), eles têm muito mais aceso a mais informações atualmente, né? Então eu defendo, defendo o debate.

T(182) Victor: Vou tentar pegar encima da ideia da professora e defender o debate a partir do que o professor embasado apresenta ao aluno como foco único da discussão, levando à liberdade e à reflexão, é viável o debate. E a professora foi muito feliz na fala dela, não foi não? hoje o aluno ele tem condições de discutir com o advento aí das tecnologias. Se a gente encaminha, diz a ele pra se discutir, ele pode chegar na internet, já que não é muito, eh, (não) tem gosto de pegar um jornal, mas na internet a notícia é em tempo atual, com imagem, imagem diz muito, então o aluno, ele consegue refletir. Eu acho que nessas condições, o professor se embasar e direcionar a discussão com aquele foco e esperar do grande grupo as manifestações contra e prós, com certeza o debate ocorre de fato, ok? *((olham entre eles e para a pesquisadora esperando instruções))*

T(183) Pesquisadora: Professor Gabriel, agora você apresenta a avaliação

T(184) Gabriel: Eh... uma avaliação assim de prós-contra (vou apresentar) (inaudível), com relação a contra, não é? A contra e a favor (inaudível) parte da avaliação, diz olha, o Paulo Freire, né? (inaudível) *((tal vez cita um autor sobre freire))* diz olha, Freire, a posição dele, né? É assim, não tem aquela educação bancária, né? Aquela educação que seja, que ela seja como (inaudível) no meio da aula, aí (tem o uso da argumentação), que ela favorece esse diálogo, essa participação em grupo, essa discussão, ela leva também, quer queira quer não, memorização, não é? né? Memorização dos alunos de determinadas palavras, determinados critérios, não é? determinados conceitos, que a ideia é chegar e expô-los, não é? E ela *((assinalando a profa Rafaella))* foi feliz nesse sentido, também quando ela, ela, ela colocou que o tema leva à construção de um tema maior, eu acho o oposto dela, que ela também falou estou trazendo a proposta dentro de sala, não é isso? Ou seja o conteúdo, não é? O tal do conteúdo que eu vou dar pra eles. Mas por outro lado, você (se dirigindo ao professor Victor) faltou de colocar, vamos dizer, o tempo, não é? O tempo, esse tempo do debate, será que ele é viável? Você tem que questionar isso aí, não é? Uma aula tradicional, ela tem um conteúdo, preestabelecido, se deu conta, né? (se dirigindo ao professor Victor, que vinha assentindo durante a fala), preestabelecido pela secretária, (inaudível) pum, pra colocar, então tem um conteúdo, não é isso? (tem uma grade pra pontuar) será que daria tempo, espaço pra trabalhar isso aí, né? O conteúdo, poderia levantar mais essa questão. Eh, tem a questão assim do domínio, será que eu tenho tanto domínio? porque eu tou, eu tou amarrado nas questões tradicionais ainda, das questões culturais, não é isso, não? Será que eu vou me libertar dessa questão do tradicional pra vir para algo novo, como é que eu vou fazer isso se eu passei por uma universidade, passei por uma seleção de mestrado, doutorado, e aprendi assim, sempre, não é? alguém aí liderando. Quer dizer, será que nesse momento me perco, né? Eu veria isso como uma contraproposta. E aí, só fechando, o debate se torna um tema interessante porque, ela (assinala pra Rafaella) (inaudível) você, pra que você (se referindo a Victor), você inicial... inicialmente, você fica assim, porque ela colocou ali logo o mito, né? E aí de imediato você vai ver que/ a consistência e você aceita o argumento dela e a reflexão dela, mas você complementa mais nesse/ [olhe, eu aceito, mas] é bom, é interessante, é lembrar que também levanta aí uma reflexão, mas também pode trabalhar com a questão da tecnologia, em especial com a internet. Agora, pode trazer esse indivíduo, esse aluno, para uma questão de discussão também. E aí você/ Você colocou o assunto do uso da internet, colocou também como um ponto de pesquisa, que aí é onde o aluno nosso trabalha mais, na realidade, na realidade, ele não trabalha com pesquisa mais, não é isso? pegar um livro pra fazer, não. Isso praticamente, infelizmente se acabou. Mas aí, você fica (inaudível) e fica aceitando a argumentação dela. Eh, fechando, fechando, acho que ela fez a colocação, eu.. a argumentação dela, né? foi muito mais boa, porque como disse lá inicialmente, é muito mais fácil dizer ou defender algo que está pronto de que defender algo, alguma

coisa que tenha com que amarrar. Por isso que eu achei que (inaudível) a vantagem, porque isso aí, nesse momento que fica a discussão mais, mais apropriada de, de uma necessidade, né? (inaudível), né? se nosso aluno ele fosse mais, se ele se posicionasse mais, a gente espera tanto isso dele, não é isso? Se espera que se posicione, que se coloque. Na realidade, na realidade, não é isso que a gente vê, não é isso não? Mas ela foi mais feliz nas colocações dela, mais consistente.

T(185) Pesquisadora: Vocês como se sentem frente à avaliação do professor Gabriel? Diante da avaliação... concordam?

T(186) Victor: É muito mais prático para quem escuta nos analisar, isso aí é de (inaudível), ficar do outro lado é aquela história, você está falando e alguém lhe ouvindo, você está falando e talvez não está nem percebendo, até detalhes escapam. Mais uma coisa que eu queria frisar em relação ao que ela falou e eu no final/na verdade, no final aderi, mas sabe como ia ficar, é que depende como é defendido o ponto inicial o professor ficará na condição... Eh, ele não é mediador, no debate ele estaria na condição de meramente um mediador com perguntas. Porque foi isso que me veio na cabeça na fala. Porque quando ele leva a ideia e começa falar, quem garante que as perguntas da gente são livres desapegadas em nossos valores, então como vamos discutir religião, ou então com história, com geografia, consegue falar da folha da coca e de repente, sem, sem. Eh, de repente não queria chegar ao aluno associar a folha da coca à droga, à cocaína, levar uma coisa para a outra e como você se sair porque...

T(187) Gabriel: (inaudível) mediadora não? ((*assinala a professora R*)) quer dizer, o professor não foi mediador não? Na procura, porque ele que vai apoiar

T(188) Victor: Sim, ele traz o tema gerador, foi isso que eu entendi da ideia do debate, pelo que ela trouxe. Eu trouxe o tema gerador pra discutir, pronto, eu quero discutir agora a questão da inclusão social e aí eu apresento aos alunos: cotas, sei lá mais o que, e aí eu pergunto, o que é que vocês acham? Isso é bom ou ruim para todo esse processo se for de, de, de sociedade, de todo mundo igual e não sei o que. Pronto, minha participação foi aí e agora bora escutar: [não é assim professor, porque a gente não tem], [não professor, não sei o que]. Certo, sim, mas você tem ainda continua com isso? Eu acho que se a gente, certo, mas você ainda continua com isso aí, aí a gente já vai mostrando... A neutralidade

T(199) Rafaella: é, mais aí você não seria, dessa forma você não traria, né? o aluno pra debater, você estaria só impondo aí

T(200) Gabriel: Mas aí, estaria impondo as regras do jogo, nesse caso, não é?, porque tem um tempo pra um e pra o outro

T(201) Pesquisadora: Duas coisas, primeira, são duas coisas, em relação ao debate que eu quero falar e eu quero falar a outra com a ideia, o papel do professor trabalhando com argumentação em sala de aula. Então vou começar com, eh, o debate, não vou começar com o que o professor estava falando agora para retomar a ideia. Então, veja, o debate, a argumentação, vou falar em argumentação em geral, uma coisa que o professor Victor falou muito interessante, você vai perder controle, vai perder esse lugar de eu sou o professor detentor de conhecimento, eu sou quem vai dizer que é verdade e que não é verdade. Quando você faz essa comunicação, você se esta comunicando no mesmo patamar que o seu aluno porque tanto quanto você pode contestar o que ele afirma, ele pode contestar sua afirmação e você está ensinando a ele a fazer isso. Agora, veja que, uma coisa interessante, (inaudível deve se pensar) a argumentação em sala de aula é pensarse como mediador sim, como orquestrador

T(202) Rafaella: Como o que? ((*falas interpostas*))

T(203) Victor: mediador

T(204) Pesquisadora: Como mediador, orquestrador, você vai pensar coisas a favor e em contra, mais do que falar da sua opinião, você vai estar aí tentando que seja entre os meninos que discutam. Agora, tem duas formas de trabalhar com argumentação em sala de aula, tem a argumentação espontânea que é um pouco como quando a gente está falando e tem aquela argumentação que é planejada, que aconteceu no debate. No debate, aí é que você desaparece mesmo porque tem as duas bancadas e pronto, não tem como ir dizendo, [mas, e isso aí? Será que é assim?] não porque são os meninos os que já sabem os seus papeis, sabem que têm que argumentar a favor e em contra, certo? Então pra a gente ir pensando possibilidades de trabalho com argumentação em sala de aula. O debate seria uma situação mais estruturada e planejada, e quando surge a argumentação espontânea, aí já o professor tem mais oportunidade pra se colocar, mas o ideal seria que ele, antes de falar o dele ((*o que ele tem pra dizer*)), desse espaço pra os meninos falarem, certo? Agora, sobre o debate, eu achei assim, que na conclusão especificamente, eu achei que as duas conclusões, a conclusão do professor Victor e da professora Rafaella (inaudível) e acredito que a professor Victor foi mais reflexiva na medida em que ele tomou mais em conta tudo o que a professora Rafaella falou pra poder analisar seu ponto de vista e aderir ao ponto de vista dela. Ela também teve em conta seu, seu posicionamento (do professor Victor) na medida

em que ela respondeu à principal objeção que você colocou que foi a ideia de se impor, de levar uma coisa já estruturada. Então eu acho que os dois foram felizes em fazer uma conclusão que levasse em consideração o outro. Tem uma coisa sim e é que vai ter, geralmente a gente tem esse problema em sala de aula, vai ter um tema que tem mais argumentos a favor do que outro (risos e comentários de aprovação dos professores). Aí vocês vão tentar formular um tópico porque "a argumentação em sala de aula" é a posição politicamente correta. Todo mundo... (fala interposta com o seguinte turno)

T(205) Gabriel: Ele podia, ele podia contrapor a ideia ((*assinala alternativamente do professor Victor para a professora Rafaella*)), levantar uma questão?

T(206) Pesquisadora: também, também, só que aqui... mas mais do que contrapor você pode realizar questões para esclarecer o argumento. Um questionamento surge, bom, não sei, você poderia perguntar qual é o alcance de uma argumentação estruturada.(pausa...). Por exemplo, você acha que um debate é impor um tema, mas o que entende por debate. Digamos questionar o que uma pessoa entende por debate é uma forma de contra-argumentar.

T(207) Gabriel: Então, contra-argumentar, por exemplo ela falou em Freire, então levantar a questão, olhe Freire diz isso e diz isso, então colocou uma pesquisa lá não sei aonde, não sei aonde, que não condiz com a realidade

T(208) Pesquisadora: Então você está avaliando a relevância, então. Ela falou de Freire, é verdadeiro o que ela falou de Freire, mas não tem nada a ver com o que estão falando, por exemplo. Ele poderia dizer [um dos argumentos que você trouxe pra defender seu ponto de vista foi a afirmação de Freire de que tal e tal coisa, porém essa afirmação de Freire foi feita em relação a tal e tal outra]. Em essa medida avalia...

T(209) Victor: A questão de contexto

T(210) Pesquisadora: Se é relevante para o que está sendo discutido. Vê, uma contra-argumentação pode tomar várias formas, pode ser um questionamento sobre a veracidade da afirmação de alguém, como pode ser um questionamento sobre a relevância do que está sendo dito, se tem a ver com o problema ou não. Você também pode, no meio do debate há um espaço pra fazer perguntas e são perguntas orientadas a expandir os argumentos. Por exemplo, teve alguma coisa que não ficou clara na argumentação do meu colega, minha pergunta está orientada a que ele explique mais essa, essa, esse aspecto da argumentação.

T(211) Gabriel: São três vezes só, eh?(sobre os turnos de fala e assinala alternativamente aos dois professores, ela, ele, ela, ele). É duas vezes cada um, né?

T(212) Pesquisadora: Depende, você...

T(213) Gabriel: Depende? (falas sobrepostas)

T(214) Pesquisadora: Você pode estruturar, aqui é uma proposta que é assim: um turno de fala para a bancada afirmativa, um pra a negativa, um pra afirmativa, um pra negativa, um pra afirmativa, um pra negativa, são três

T(215) Gabriel: Podem ser acrescentado também?

T(216) Pesquisadora: Você pode acrescentar mais turnos de fala, sim, você também/depende da, das habilidades que você acredita que têm seus alunos, das capacidades de expressão oral, as capacidades de procurar um ponto de vista. (inaudível) vai ser uma/ cinco turnos de fala e eles vão estar voltando sobre um mesmo argumento. Então vocês vão estruturar ((*uma interrupção*)), vocês analisam (inaudível). Este procedimento varia muito, varia muito em termos da estrutura; mas a função de afirmar, de contra-argumentar, responder, e (inaudível) começar de novo, contra-argumentar/responder, contra-argumentar/responder, então aí vocês podem intuir a quantidade de turnos que vocês consideram necessário, mas esta é uma proposta, você ajusta. Mais alguma coisa?

T(217) Victor: Rafaella?

T(218) Rafaella: Não

T(219) Gabriel: Poderia envolver dentro um debate mais de um conteúdo? não? ((*sobreposto com fala da pesquisadora*))

T(220) Pesquisadora: Como assim mais de um conteúdo?

T(221) Victor: Foi o que eu questionei, questionei o foco, o que eu questionei

T(222) Rafaella: Foi assim que ((*falas sobrepostas com Victor*))

T(223) Rafaella: Envolver mais conteúdo dentro de um debate?

T(224) Gabriel: Sim, dentro de um debate

T(225) Rafaella: Sem fugir daquele tema, né?

T(226) Gabriel: Sem fugir do tema

T(227) Rafaella: Proposto

T(228) Pesquisadora: Como seria mais de um conteúdo?

T(229) Gabriel: Eh, por exemplo, um problema, um ponto sociológico, pode trabalhar, eu posso trabalhar, exemplo: capitalismo, socialismo?

T(230) Victor: Aí já dá os prós e os...

T(231) Rafaella: Sim, mas não é um tema, não porque aí o tema, quer dizer...*((falas sobrepostas))*

T(232) Victor: Vigência do capitalismo e...

T(233) Gabriel: Dar separado mas aí daria tudo...

T(234) Rafaella: Mas estaria no mesmo tema

T(235) Gabriel: No mesmo tema *((assente))*

T(236) Pesquisadora: Estaria no mesmo tema...

T(237) Victor: Oposição, né? Um sistema em oposição a outro, né? *((se dirigindo a Rafaella))*

T(238) Rafaella: É

T(239) Pesquisadora: Segundo como você formule a pergunta. Se você formula: é possível considerar o capitalismo como um modelo econômico válido? Útil pra a sociedade?

T(240) Gabriel: Ah, tá, podia, podia capitalismo *((assinala pra Victor))*, comunismo *((assinala pra Rafaella))*, e dizer as coisas que, que vão nele e ele *((Victor))* vai dizer que não, não é bom o capitalismo, que o bom é isso.

T(241) Victor: Ou então colocar os prós e os

T(242) Pesquisadora: Pense então que, pense que há

T(243) Victor: Ou então colocar os prós e os contras de cada tema e perguntar o que que seria viável? Explicar a (estrutura) dos dois e perguntar, depois de que você apresentou o negativo e o positivo de cada lado, é muito prático chegar para o grupo do a favor e do contra e dizer [bom gente, vamos agora abolir um sistema e ir para o outro]

((chega e depois sai a outra professora que ia participar))

T(244) Pesquisadora: Sim, vê, é porque quando a gente fala capitalismo e socialismo é como os dois lados da moeda. Mas você está organizando, tipo/ na verdade a gente centra em uma coisa *((interrupção))* a gente tenta centrar em uma coisa, se você/ por exemplo, eu centraria no capitalismo, o capitalismo é um bom modelo econômico e social? aí, necessariamente, pra a pessoa que vai contra-argumentar, o contra-argumento vão ser modelos alternativos.

T(245) Rafaella: Mas eu já se começaria com essa pergunta?

T(246) Pesquisadora: Você começa, você começa/ o debate se caracteriza por ter um TEMA específico que gera controvérsia, você foca em um lado, mas necessariamente esse lado inclui a outra perspectiva.

T(247) Rafaella: Sim, mas aí eu jamais poderia começar com essa conversa, o desculpe, com essa pergunta, né?

T(248) Pesquisadora: Como assim?

T(249) Rafaella: O capitalismo é um bom modelo econômico? Porque aí seria já uma pergunta pra eles dizer, aí eles iriam o que? Eles já iriam responder a opinião deles, eles diriam [eu acho...]

T(250) Gabriel: Não, o outro vai dizer...

T(251) Victor: Qual é o socialismo e vai defender, alguém e vai lembrar de cuba e vai falar da educação, da saúde

T(252) Rafaella: É

T(253) Pesquisadora: É porque veja

T(254) Victor: Ah, isso é (bondade)! *((risos dos professores))*

T(255) Pesquisadora: Tem coisas que a professora, que a professora, que Rafaella está chamando a atenção e é como a gente constrói essa pergunta. Essa pergunta é bem particular para você conseguir de verdade chegar a o debate. Não é [é bom o capitalismo?]

T(256) Rafaella: Não sei, acho que... *((falas interpostas))*

T(257) Pesquisadora: É uma pergunta sim ou não: [não, não é bom], [sim, é bom], acabou-se o debate

T(258) Rafaella: É, porque eu já estou construindo, é aquilo que ele *((Victor))* falou, que não concordava, assim, ele não concordava com o debate por que? Porque trazia já o... a resposta pronta, não é? Então, aí é isso, se você começa o debate dessa forma isso já é um...

T(259) Pesquisadora: A resposta *((sobreposta))*

T(260) Victor: Mas aí

T(261) Pesquisadora: Porque aí a gente teria que pensar...

T(262) Rafaella: Já não ocorre o debate

T(263) Victor: Na minha cabeça já veio uma ideia, (inaudível). É aquela coisa que eu falei, quando a gente vem embasado, você conta o caso, conta a história e depois lança a pergunta. Eu apresentaria o

capitalismo e apresentaria o socialismo ((interrupção)). Então assim, eu ficaria em aquela história de apresentar os dois lados, capitalismo e socialismo e depois lançar a pergunta, porque depois que tu apresentou os dois lados a pergunta seria essa, [e aí, alunos, estudantes: qual sistema seria mais viável?]

T(264) Pesquisadora: Então, por exemplo, esse... Esse...

T(265) Rafaella: Mas como essa pergunta, aí, não estaria, não estaria, ele não estaria dizendo que ELE acha, [eu acho que o socialismo, eu acho que o capitalismo]

T(266) Pesquisadora: Precisamente por isso que a gente organiza as bancadas e organiza a apresentação com os meninos e vai dizer pra eles qual é a resposta [eu acho, não] ((se referindo a que não se trata meramente de uma opinião))

T(267) Rafaella: Pois é, mas assim, eu fazendo dessa forma, eu não estaria já induzindo ele a dizer isso?

T(268) Victor: Será? Quando a professora botou a questão investigativa, aquele vinculado à investigativa: [olha os dois lados]. Alguém via defender, (minha gente), tanto um como o outro, inclusive, mesmo antes de (inaudível)

T(269) Gabriel: Qual é a posição do professor nesse caso? ((fala interposta com a pesquisadora: A posição do professor, é porque estava pensando no trabalho dos meninos, inicialmente vai formular uma boa pergunta que é uma coisa difícil de fazer, de se fazer porque a pergunta tem que gerar controvérsia))

T(270) Victor: Se essa história [nunca simpatizei com o socialismo porque então eu tenho amigos socialistas], não entendo

T(271) Pesquisadora: Então, tem, tem vários domínios onde uma controvérsia pode, eh..., pode ser realizada. Tem um é o domínio moral: Deve-se aceitar, eh, a legalização do aborto em circunstâncias de extrema, em circunstâncias de violação por exemplo, de estupro, deve-se aceitar a prática do aborto em situações de estupro ou de abuso sexual? Então você entra em um domínio onde certos argumentos/ você não se está falando é bom ou ruim o aborto? Você entra em um assunto de opinião, se é bom ou ruim, você que acredita e quem vai brigar? não vai ter um melhor argumento em contra da sua crença. Não, então sua pergunta tem que ser contextualizada, tem que ter um domínio, deve-se praticar, [deve-se] é no âmbito da ética, não no âmbito da crença, no âmbito da ética. É ético na circunstância tal, na circunstância em que uma mulher foi estuprada (inaudível) praticar el ((o)) aborto? Então um tem que ter muito cuidado na hora em que formula a pergunta porque ela que vai permitir delimitar o contexto, vai permitir (tirar da) crença ou não e vai delimitar quais são os argumentos bons de se trazer aqui. O capitalismo, se comparar com outros modelos econômicos, eu posso começar pelo capitalismo, começar: pode se afirmar que o capitalismo é um modelo viável hoje em dia? Obviamente vai ter quem vai afirmar que sim, quem vai afirmar que não, quem vai afirmar que não, vai se apoiar em modelos econômicos alternativos, seja o socialismo ou seja outro. Ainda melhor porque tem que olhar possibilidades de contra-argumentos. Então a gente tem que/ eu tenho um documento sobre como formular as perguntas, que eu vou, está em espanhol, aí eu posso fazer uma tradução para o português, de fato aqui, no material que eu trouxe para vocês ((reparto o material))

T(272) Gabriel: Lição de casa?

T(273) Victor: Lição de casa ((risos)) feriadão

T(274) Pesquisadora: É material de apoio mesmo, assim, são/ tem o seguinte, uma estrutura do debate que é uma estrutura entre várias outras que vocês podem modificar, podem mudar a quantidade de turnos de fala e aqui tem um debate crítico, a adaptação que a gente fez do debate crítico, aí se está explicando cada fase, os procedimentos e a reflexão metacognitiva que é aquilo que é chave em termos do que a gente busca atingir com essa fase. E alguns recursos que nos informam como pode ser realizado, tá? é mais como um roteiro de como realizar um debate em sala de aula, tem alguns elementos claves ((chaves)) e tem elementos que você pode pular, tá? (inaudível)

T(275) Victor: (inaudível)

T(276) Rafaella: Qual?

T(277) Victor: Geografia econômica

T(278) Gabriel: Ui!

T(279) Victor: A parte da (parte social) que bate muito com história, a geografia humana, que tal assim, já que a gente está com o grupo meio, mais ou menos, meio humanas, em alguns temas que escolher pra trabalhar, eu acho que a gente em algum momento consegue fazer até/de um debate um momento interdisciplinar, a discussão que pode servir na tua aula, pode servir na dele, que vai servir na minha, o aluno no fim, a gente ganhou que ele aprendeu. Eu, eu acho depois dessa situação todinha, da sua fala ((da pesquisadora)) agora me colocou dentro a reflexão, como é bom também ouvir, então de repente o aluno, se ele naquela hora chegou meio no achismo [ah, nem perigo da vida] e a gente, [não, mas

pesquise, tem que saber se tem alguma informação sobre isso]. Eh, será que ele não encontraria falas que de repente em um outro momento, em uma outra oportunidade quisesse retomar, aquilo que estava dizendo não foi feliz. Se a gente de repente chega nesse momento, pós-debate, o debate pode ser retomado? Eu fui contra e depois pode ser você, e a gente vai ter 50 minutos ou 100 minutos para fazer aquilo, todo mundo discutiu, um ficou calado, outro ficou, daqui a pouco aquele quis falar. Ele ouviu, ouviu em outro momento ele chega com um contra-argumento lá da história, como é que eu fico? E aí? Não sei se a gente está fugindo ou adiantando, mas eu comecei a pensar nisso. Porque eu tenho organizado agora filosofia pra trabalhar temas transversais e eu vou querer falar de aborto, eu vou querer, eu vou trazer um texto falando, Fernando Henrique sobre a defesa dele pra a maconha e aí vou encontrar na sala de aula evangélicos, calados, falantes, aí eu quero ouvir e eu sei que vai sair, vou tentar me neutralizar, vou tentar ser aí o intermediador do processo e vou querer ouvir os dois lados, e no final eu quero que eles discutam, produzam conhecimento e não saiam inimigos, [ôxe! É um drogado, um maconheiro] porque o outro defendeu e o outro: [nem vou me juntar mais porque aquele ali é a favor], então eu tenho medo de num debate provocar também. (inaudível) despreparo talvez deles também por/ Vai ser novo, vai. A gente também/ vocês não debatem, não? O professor pode perguntar, vocês não debatem nada? A gente debate, mas a gente chega com aquilo que leu no jornal formado. A gente não debate, a gente traz a informação e expõe, [gente, olhe, saiu isso], mas está errado. Se alguém tivesse falado para eles minha gente olhe, o ministro, Edson Lobão abriu a boca e disse que temos um dos melhores sistemas hidroelétricos do mundo, vocês concordam? Eu nem ia precisar dizer/ eu nem perguntei no final, o ministro disse, aí os alunos, não. Aí veio o apagão. Então é isso que eu queria pensar em qualquer tema, eu tenho medo por isso, chegamos com a ideia muito bonita, acabamos de ler o jornal, amanhã vai ter uma paralisação todinho, todo mundo está esperando setembro ir pra rua. Sim, se eu discutir na sala de aula porque é bom ir pra a rua e o aluno tiver a oportunidade de dizer, [é mesmo, a gente tem que lutar porque tá ruim, a saúde, a educação] eu acho que meu debate fluiu. Tem uma minoria que vai pra agitar pensando que é um movimento qualquer, mas ele me ouviu e ele discutiu em sala e se ele decidir por isso, então vamos a luta. Então veja, já estou levando várias coisas que isso passa com a gente, quando eu estou aqui e de repente o aluno vai perguntar sobre os anticoncepcionais e a gente/ os valores religiosos, camisinha sim, camisinha não, a pílula, não sei o que. Então veja a gente fica em uma situação que provocar o debate, eu acho que agora a gente com o manual aqui, a coisa vai se (inaudível), mas por isso eu concordei depois do argumento de Rafaella contra o meu argumento, porque em algum momento a gente não leva o debate. A gente leva, leva o debate sim, mas aquele debate, tipo o debate político ((ri)). O contra, o a favor, não sei o que, não sei o que e venceu aquele que talvez disse a fala mais bonita. Então é isso que eu queria e pra a gente eh... o/ seu debate crítico, depois do que a gente discutiu e na sua fala ((da pesquisadora)), do professor Gabriel, Rafaella também, eu acho que agora há luz para trabalhar assim (inaudível) porque está na forma do senhor professor ((se dirigindo ao professor Gabriel que tinha mencionado previamente o tema)), a formação da gente. A gente aprende aquilo. A gente falou de Paulo Freire e aí agora depositando a coisa, mas antes o que fazem conosco na universidade. Então de repente agora vai ser desconstruir.

T(280) Gabriel: (inaudível) justamente a universidade, ela induz a gente a esse modo de escuta tradicional, não é? Ao modo tradicional, a gente coloca o cara lá na plataforma e o cara pa, pa, pa, pa, não é isso? E aí ele não deixa, não tem esse espaço.

T(281) Victor: A verdade é dele, ele é o doutor

T(282) Gabriel: Ele é o doutor. Tem um doutor, um amigo, eu trabalhava com ele, ele é psicólogo e de vez em quando ele dava um surto, (inaudível) um surto mesmo ((faz uma mímica de um surto)) e dava um surto nele, umas duas, três vezes e era terrível, e aí tinha o outro, doutor também, psicólogo ((se dirigindo à pesquisadora))

T(283) Victor: Que é isso professora ((se dirigindo à pesquisadora e risos))

T(284) Gabriel: O outro era psicólogo também, a mesma coisa, deu um surto no cara, que o cara caiu numa discussão, e o cara, não sei nem porque o cara disse, eu tenho uma arma aqui, aí o cara disse, aí me ameaçando, aí o cara (inaudível) vamos na delegacia. Não sei, eu acho que esse, talvez esse profissional hoje, esse educador hoje, esse professor hoje (inaudível). Ele talvez tinha que passar por ele, que às vezes ele está amarrado a aquelas questões tradicionalistas ainda, que ele é o dono do saber, ele é o dono de tudo e ele coloca aí, e ele vai pra sala de aula, está chegando na escola da mesma forma, não é isso? meu pensamento, eu sou dono da verdade, etecetera e aí para levar aos grupos a montar uma discussão, não é isso? E aí de uma forma geral, o cara vem, pega (inaudível), Freire, não sei o quem e o cara vem jogando aqui, e o cara chega e enche o quadro e toma e tal, não é isso?. Aí você viu ((a pesquisadora)), naquele dia em que estava comigo na sala de aula, você viu como é que são as posturas.

(inaudível) Começa discutir. Eles tem conhecimento, não tem? ((se dirigindo à pesquisadora)) O aluno, ele tem, ele tem alguma coisa, não é? A questão é nossa, sair um pouco ali do pedestal e trazer aquele assunto pra ali, pra ser discutido, não é? E agora tem um problema que eu vou bater na tecla, é a questão DESSE aluno, principalmente esse aluno de escola pública, ele, não é? ele está desmotivado com a forma, e não é culpa minha, nem ((assinala aos outros professores)) nem do sistema e tal, ele vive desmotivado e ele NÃO LÊ e aí, com o tempo, como é que se pode montar um, um debate sem leitura.

T(285) Pesquisadora: É, isso é bem importante porque se vocês veem eles vão a conformar equipes de trabalho para defender um ponto de vista ou outro. Que a gente fez assim, relativamente informados porque era entre a gente ((se referindo ao debate que aconteceu na sessão de formação)), mas lá você tem a estrutura da/ inicia a fase, a fase de preparo, né? E depois vão passar três meninos lá na frente, ficam três aqui, três aqui ((a pesquisadora assinala os lados esquerdo e direito da sala)), cada um defendendo seu ponto de vista e tomando os turnos de fala. Como foi/ así, cronometrado com palmas e tal para indicar que acabou o tempo. Aí se eles não, se eles não leem, não vão ter digamos eh, argumentos, argumentos pra além da opinião. Vamos ter uma opinião, que é o que todos eles têm, mas eu acho que

T(286) Gabriel: Como é que você sugere, como você sugere que em uma sala de aula de uma disciplina, que você tem os conteúdos a ser trabalhados e tal, como é que você sugeria o debate? Seria no início do ciclo, no final do ciclo, ou no meio, ou mais de um, ele ser uma coisa construída ao longo de todo aquele, aquele período lá de aula.

T(287) Pesquisadora: Realmente assim, eh... por exemplo, na disciplina em psicologia, a gente tinha uma unidade, assim, que é o que estão trabalhando agora. Aí se trazia uma discussão teórica sobre o tema, sobre o tema geral, então, não sei, sobre o funcionamento do temperamento, então vem a teoria medica, as teorias informam isso no geral. Então surgia uma unidade e tal aí vocês dentro desse contexto mais macro vão falar uma pergunta específica, modelos econômicos, digamos. Então, [Os modelos econômicos são aqueles que têm e têm estes elementos os estudos assim, assim e assim e assado, eh, o socialismo existe em tal país, o comunismo está presente em tal outro, (inaudível), porque o capitalismo é dominante, uma aula. Em outra aula, vocês podem dizer: a gente vai fazer o debate, a gente vai discutir especificamente as debilidades do capitalismo. É o capitalismo/ é possível afirmar que o capitalismo é um modelo viável, pronto? Então aí vocês vão dizer, como a gente vai saber isso, aí a gente vai fazer um debate, um debate crítico, aí vocês estariam introduzindo o debate, armariam as bancadas, quem/ vocês elegem, três grupos, geralmente, a gente não deixa aleatoriamente, a gente distribui o grupo: [vamos fazer três grupos, contem de um até três, um, dois, três, um, dois, três. Os um pra cá, os dois pra cá, os três pra cá. Pronto bancada um vai defender o capitalismo, a bancada dois vai ter que defender que não é um modelo plausível, a bancada três vai ser o juiz, a equipe de pesquisa e o juiz, aí

T(288) Gabriel: (inaudível) no final de curso, né?

T(289) Pesquisadora: Como?

T(290) Gabriel: Poderia ser final do curso?

T(291) Pesquisadora: Final do curso?

T(292) Gabriel: Final do curso, sim, casar assim, dentro do último, como é que se chama, dentro da última unidade?

T(293) Pesquisadora: Última unidade?

T(294) Victor: Não, o trabalho dela é contínuo, eu acho que é na sua aula se preparar pra fazer o debate. Então eu acho [Ó, na próxima aula a gente vai se organizando e vamos fazer um debate. E a aula vai ser o debate sobre o tema proposto]

T(295) Pesquisadora: Não, (inaudível) não. Eu acho assim que vai precisar de uma, dois aulas para realizar

T(296) Gabriel: uhmm

T(297) Pesquisadora: Você tem uma unidade e um tema onde possa atrelar o debate, aí depois você formula a pergunta, apresenta pra os meninos, apresenta a metodologia e pede para eles pesquisarem os argumentos. Aí vocês também tem que ensinar essa ideia de que um argumento tem que ser fundamentado, tem que ser verdadeiro, tem que ser relevante. Aí depois seria outra aula para realizar o debate

T(298) Gabriel: Ela fundamentou-se num teórico, necessariamente se preciso fundamentar em teóricos?

T(299) Pesquisadora: Depende do tema, depende do tema e também depende do nível dos meninos e depende do material que você fornece pra eles. Inclusive se você vai/eles estão no nível de trabalhar

com teóricos? Eles estão no nível de trabalhar com livros de texto? Eles estão no nível de trabalhar com blogs? Nem toda informação da internet é ruim, Wikipédia tem artigos muito elaborados por pessoas muito conhecedoras dos temas, então, não é tanto fonte como que sejam argumentos de qualidade. Não tem que ser um teórico, eu acho que um teórico/ a gente já passou pela faculdade, já tomou o hábito de apelar a teóricos, de apelar à autoridade

T(300) Victor: Eu não sei o que o professor está trabalhando, é em filosofia? Ou é em que aula, sociologia?

T(301) Gabriel: Não, pergunto no geral

T(302) Victor: Pronto, mas assim, imagine, nesses dias chegou a revista de filosofia e família. A construção do homem, tem umas matérias interessantes lá, de repente até pode ter a ver com o conteúdo nosso e aí é hora de chegar lá e repete o eu digo repete porque quando quero levar um tema lá nas páginas amarelas direcionada a veja e de repente tem alguém que, um especialista em alguma área comentando aquilo ali e está na defesa dele e eu acho que seria interessante levar pra sala de aula. Olhe, um determinado cientista, especialista que esta defendendo, falando sobre determinada causa e eu queria fazer isso e eu acho que minha definição de debate seria essa condição. Apresentar à turma a visão da situação e [aí eu queria que vocês pesquisassem um pouco sobre esse tema, para a gente discutir, então tal grupo vai pra isso, vejam se vocês concordam ou então vejam argumentos encima disso. Ah, quem não concorda procure por que]

T(303) Rafaella: eh, vou ter que ir porque já

T(304) Pesquisadora: Sim, só uma coisinha aqui. Este texto é de um professor do Chile, ele apresenta a estrutura dele do debate, (inaudível). então a gente pode combinar pra a próxima semana este texto que se chama “elementos”. Próxima semana, vocês acham que na quinta vocês já tenham adiantada a formulação do plano de aula? ((*combinam aspectos da próxima reunião*))

Anexo B – Transcrição entrevista de autoconfrontação simples de Gabriel

T(1) Pesquisadora – Então vou te explicar a atividade, então eu fiz uns recortes dos diferentes momentos do seu trabalho com os meninos tanto em sala de aula instruindo eles sobre o debate quanto o debate dos meninos mesmo. Aí o que eu queria, ou a ideia dessa entrevista é que você assista essas sequencias do seu trabalho né e você faça os comentários que você acha pertinente, então você pode manipular o vídeo, você pode adiantar pode atrasar, aí a gente tem aproximadamente seis sequencias de vídeo uma mais, é, grades umas menores aí você pode adiantar pode parar pode atrasar, é, devolver. Aí sempre que você quiser pode fazer isso, pode parar pra fazer os comentários que resultam pertinentes pra você, aí se você quiser treinar o manejo aqui do mouse. Então aqui clica para o play, pra botar o vídeo para andar, aí pra parar você pode parar aqui mesmo, aqui mesmo? Não, aí você devolve. Pra pausar é aí, isso, aí pra adiantar pra atrasar

T (2) Gabriel- Pra atrasar?

T (3) Pesquisadora- Atrasar? Aqui.

T (4) Gabriel - Aqui?

T (5) Pesquisadora - Aqui ou aqui na barra, aí você devolve tudo!

T (6) Gabriel- Pra começar é aí né?

T (7) Pesquisadora- é, mas pra adiantar você troca aí ou aqui, Tá certo? Então, então vamos para aqui.

(Assiste ao vídeo)

T (8) Gabriel- (Pausa o vídeo) Eu tava observando aqui! Talvez eu numa falha aqui deixei algumas alunas aqui copiando e não prestaram atenção, eu acho que talvez eu não estivesse dando um espaço pra que eles copiassem o esquema que eu tinha colocado aí atrás e isso foi um ponto, um ponto, um ponto que eu tô observando. O... Também eu verifiquei que parece que há diminuição de pessoas né? parece que foi notório. Pelo menos esse menino aqui não vai participar e aí entro até na questão de que até você levantou né, será que alguns ficaram com medo, né? Com medo, assustados com a questão da responsabilidade de se fazer um trabalho desse porte, PORQUE inicialmente dá um receio né?

T (9) Gabriel - Dá um receio porque, eles nunca fizeram isso, nunca na vida deles então é algo novo em que eles, eles enquanto alunos já estão num estágio bastante avançado, um estágio de aprendizagem aonde eles perderam ou foram excluídos ao longo do tempo deles, pela questão do aprender, então eles têm dificuldade maior. E pra essa questão da argumentação, você viu que eles são muito bons na argumentação, em se levantar, em colocar. A grande questão é, fiquei observando, que é a pesquisa de fato, ou seja pegar um material pra fazer a leitura e argumentar mas aqui eles já estão desprovidos da vergonha e não tem vergonha não né, então eles vão lá e fala e fala o que tem de falar e é uma coisa, é uma coisa positiva. Seria interessante se a gente aqui enquanto o facilitador do processo a gente conseguisse achar um ponto aí pra colocar esses grupos... pra motivar esses grupos a leitura a fazer esse trabalho seria interessante. Volta a colocar aqui acho que eu fazendo da próxima eu penso que eu não deixaria solto, porque eles não conseguem andar sozinhos, até se eu for a historia desse grupo, a história deles, se a gente for pegar a historia de cada um que tem sentido você vai ver que são pessoas que estão cansados calejados, eles vem... o trabalho deles são diversos vai de pessoas que estão trabalhando em subempregos ha um ou outro aqui que é de carteira assinada, mas a sua maioria não é de carteira assinada, sei lá, domesticas aqui que chega de 4ou 5 horas da manhã no trabalho, então cada um tem uma historia e essas historias aqui é interessante se focar e colocar como ponto, como suporte na pesquisa, porque são pessoas que retornaram e muitos deles não sabiam nem porquê. Talvez só pela questão de ter um certificado do segundo grau porque não vai em sua maioria facilitar a vida pra eles. Por que não vai facilitar? Porque ou um ou outro aqui, se tiver um é muito que vai... talvez o Claudio ali que tenha mais uma... o Claudio...

T (10) Pesquisadora - O Claudio. Sim, eu sei.

T (11) Gabriel - Talvez ele ou esse daqui, talvez, mas são poucos os que vão buscar aí entrar, fazer um curso técnico, fazer uma tecnologia, uma graduação, são poucos, por que já foram excluídos. Na verdade, do processo. Mas pra mim, na minha concepção, a vitória é eles estarem aqui já buscando essa conclusão. Se você vê o histórico deles aqui. Aqui tem 10, tem 20, 10, 5 deles afastados da escola, então na verdade a própria mente deles se fechou pra essa coisa de pesquisar de estudar de ler, então coisa que eles não fazem há muito tempo. Então já foi um grande resultado... você via que essa menina aqui, posso comentar mais tarde né. Mais a diante eu comento a questão desse grupo aqui, alguns eu coloquei, não sei se eu vou colocar mais adiante mas eu fiz uma colocação: olhem a questão da nota da nota vai tá agregado a pesquisa, num é fz o paralelo.alguns ficaram aí conseguiram se ajeitar, mas tem muitos que não vieram e

apareceram depois da apresentação do fechamento apareceram, aí eu disse eu tô colocando na recuperação. Porque fizemos em algum momento os acordos e um dos acordos era esse, eu disse olhe é quem não construir aqui quando for no final fica na recuperação porque eu tô dando as notas em paralelo com o trabalho aqui, mas aí teve uns dois que “*nãm*”, mas aí é o acordo.

Parou e voltou ao vídeo.

T (12) Gabriel- . Falando sobre aquela historia do filme, o grande debate foi, acho que foi o diferencial, diferencial pra eles que eu já que alguém já, Victor, eu acho que falou também que precisaria de juntar uma coisa pra que realmente eles se localizassem dentro do que queria. Eu acho que o filme ele fez um diferencial que também na mente deles porque eles despertaram pra o que seria o debate, como seria o debate. Então eu acho que despertou muito nesse sentido que também foi um sacrifício muito grande pra colocar porque eu também precisei ir atrás de outro filme que não tivesse legenda porque nem lembrei (inaudível), mas eles pra questão de legenda é outro problema né que é terrível de questão de leitura porque é muito cansativo olhar pro nomezinho, olhar pra tela, então ficou assim uma coisa terrível pra eles, então eu tive que mudar a estratégia pra que eles tivessem acesso a leitura de imagem, mas que eles percebessem qual era o nosso objetivo, eu acho que o nosso objetivo ele foi alcançado, não da forma que nós queríamos, mas eu também não esperaria mais do que aquilo não, eu acho que pra mim foi o máximo ali porque você forçar, até pelo que eu vi em determinado grupo, no grupo das meninas, era o grupo dos juízes, porque eu vi, ouvi dizerem assim não professor eu não tenho tempo nem de ler duas linhazinha. Então empurrou pé o freio de mão e disse num faço nada, quer dizer que você tem que chegar, conversar e dialogar para que realmente a coisa acontecesse foi muito assim, muito trabalhoso né, por conta desse momento, pra mim foi meio tenso, eu disse caramba a coisa não vai caminhar. Então foi meio tenso pra mim. Disse “*Ih rapaz vai ficar*”, eu fiquei meio receoso. Eu acho que outro momento tenso também foi quando eu chego na sala e não tinha ninguém. (risos) Foi tenso! Eu olhei e “*Oi meu Deus!*” e na outra semana coincidentemente fizemos um trabalho onde infelizmente aconteceu aquele imprevisto aquele negócio de festa, né? teve a semana...

T (13) Pesquisadora- a feira literária.

T (14) Gabriel- É foi e cortou aquilo ali. Acho que a gente tinha que se programar pra montar um calendário e tal tal e tal, pronto. Bem definido *pá pá pá puf*.

T (15) Pesquisadora- e como no primeiro período né? porque nos dois últimos é como tem mais atividades né? da escola.

T (16) Gabriel- éh!

T (17) Pesquisadora- não sei se minha interpretação está...

T (18) Gabriel- é tá certa! O período ele é importante no sentido de, o semestre né? é importante definir a questão do conteúdo, num é trabalhar o conteúdo, trabalhar o texto em cima do conteúdo mESmo selecionar o conteúdo onde eu trabalhe em cima dele né, então é rápido

T (19) Pesquisadora- Como assim trabalhar em cima dele?

T (20) Gabriel- Trabalhar em cima do conteúdo ali, por exemplo: trabalhar em cima do conteúdo mais específico no momento em que eu saio do conteúdo eu acho que eu poderia voltar e trabalhar em cima de, deixa eu ver como explicar, mais específico né. O que eu for dá em aula tentar colocar pra ser trabalhado no debate. Entendeu, não? Poderia pensar nisso, ao invés de eu dar em sala de aula o conteúdo, pensar nesse conteúdo dando,

T (21) Pesquisadora- Sei! Como trabalhar ele no debate.

T (22) Gabriel- Como num debate. Trabalhar ele num debate. Eu não consegui pensar dessa forma assim, quer dizer, consegui pensar, mas não consegui levar em prática né. Consegui pensar não consegui passar, eu acho que eu poderia tentar ajustar o material didático com a questão do debate. Eu sei que talvez eu sendo acionado, dizer: olhe, o caminho é esse aqui. Colocar uma... porque talvez se se abre bastante, o tempo ele é restrito, tem o tempo. Daí eu poderia projetar um debate pra cada unidade, perdão, é pra cada semestre. Poderia colocar um no primeiro um no segundo... mas no sentido de despertar neles a questão da argumentação crítica né, um debate crítico. Você entende, fazer uns parâmetros dentro da minha área aqui, dentro desse espaço, poderia até arranjar... trabalhar mais conteúdos didáticos, então limitar o espaço. Porque se deixar solto, esse eu faço referência ao EJA não faço referência ao regular não. Então eu acho que limitar seria a coisa, interessante que até surgiu por Rafaella, até seguiu a ideia que eu achei legal que a gente podia montar o debate por turmas assim, com grupos seria interessante de criar debates. Pode ser uma coisa aberta também, criar por turma, a turma que quiser participar, então poderia ser interessante de se criar essa ideia aqui, como comentei de se criar um debate um campeonato, algo assim de passar um mês, por exemplo, montando campeonatos com debates, aí toda a semana teria um grupo

ali se confrontando, aí se colocaria as regras e aí quem fosse ganhando no final teria um campeão, seria interessante.

T (23) Pesquisadora- Seria ótimo! ((risos))

T (24) Gabriel- Claro que seria ótimo! ((risos))

T (25) Gabriel- Daí Rafaella fez essa colocação. Aí eu disse “cara seria interessante” aí preparava o grupo assim”, provavelmente seria bom.

T (26) Pesquisadora- E se vocês quiserem ajuda tanto pra formular o projeto pra trabalhar com os meninos eu me disponibilizo pra trabalhar.

T (27) Gabriel- Acho que esse é o momento da multidisciplinaridade e interdisciplinaridade e daqui pra frente a gente vê que a escola está se organizando e que existe essa responsabilidade de melhora. Trabalhar com um projeto não é fácil, é difícil. É antigo aqui no Brasil, você tem o Manifesto da Escola nova, mas ainda não temos... nós nos amarramos muito no tradicional. Esse processo aqui chama-se mudanças, você trazer o seu aluno para um momento diferente, momento da pesquisa, momento de você falar, de argumentar, de ouvir.

T (28) Gabriel- Você viu que um elemento interessante era o tempo que a gente coloca, toca na sineta, e você ver que existiu o respeito muito grande de parar, paravam mesmo. “Ah não pode terminar.” Ah aquela ideia. São muito hierarquizados, acho que assimilam muito rápido ao processo e isso é uma coisa positiva e eu acho que não só eles, esse é o meu exemplo de que todos no nosso grupo são pessoas que tem esse potencial, só que nós precisamos, volto a dizer como educadores é nos organizar e discutir. Como? Eu espero que esse ano que vem seja melhor porque nós temos o apoio da direção, essa direção ela tem essa responsabilidade de dialogar com os professores, mas tudo bem a questão não é essa, a questão é nós como educadores repensarmos. Vamos criar um debate? Bora, mas só que é trabalhoso.

T (29) Gabriel- Eu fico muito na retaguarda, porque nem todo mundo quer disponibilizar o tempo, você tira pela a gente, nós temos quatro inicialmente, um saiu. Quer dizer “o que foi?” “Porque saiu?” você não vai investigar obviamente, mas a gente começar a repensar, será que também não foi a questão da responsabilidade, no compromisso daquela pessoa de colocar o tempo de estar aqui na formação nas quintas- feiras de 5 horas. Num é isso? É uma responsabilidade, a gente tem que sentar e estar diante de uma câmera, pra estar conversando, pra levar isso pra turma, então é tudo isso.

T (30) Pesquisadora- Abrir a sala pra minha presença, pra presença da câmera.

T (31) Gabriel- Isso, então é um coisa assim nem todo professor tá disponível, aí você ver se você disser assim “ tá Gabriel”... Antes de você vir eu já fui preparar aqui porque já era difícil, o próprio professor já fica na retaguarda, porque “Ah é trabalho, isso vai me pegar tempo!”, então ninguém quer participar de trabalhos acadêmicos, até porque eu vejo uma distância “eu saí da universidade, vim pra escola e quebrei meu vínculo” e a gente não pode pensar assim. “Eu saí da universidade vim pra escola acabou o vínculo” acho que não, acho que é um vínculo eterno, mas falta alguma coisa aí. Eu acho que a universidade não deve preparar-se simplesmente pra jogar professores na escola, mas ela deveria ter essa aproximação com a escola, fazer com que os seus alunos viessem participar e ver essa realidade como você assistiu a essa realidade. Então é uma realidade diferente do que a gente comenta lá na academia e essa realidade aqui, eu acho que deveria ser vista bem antes. Talvez sim um envolvimento maior, a prática de projetos aqui sendo executados por alunos, ora da graduação, ora de alunos de especialização, ora de alunos de mestrado de doutorado. Por exemplo, nós tivemos antes de você, tivemos uma colega também que estava fazendo um curso de gestão com a gente e pediu pra vim aqui fazer um trabalho de tese de doutorado com o EJA e foi totalmente diferente do de você, porque ela veio, jogou, e quase ninguém aqui quis, e ela sorteou num sei o quê, fez num sei o quê, tinha até um sorteio de num sei o quê e que deu caneta e deu... deu uma pesquisa pra gente e quase ninguém (incompreensível) (teve ou tive que devolver em branco), era pesquisa só, ela pegou o papel (gesto) tava até bonitinho. Era só uma pesquisa.

T (32) Pesquisadora- Um teste, uma enquête.

T (33) Gabriel Enquete, né? E aí o professorado não, “não eu não tenho tempo, toma”, entregou fechado, “toma!”. Aí você fica assim, cara nós estamos trabalhando com o EJA, um trabalho desse porte é muito pesado, mas eu inicialmente pensei que fosse um trabalho presencial, mas o trabalho foi só preencher, enfim, é do doutorado também né? Mas eu acho que poderia ser uma coisa que... a gente tem que fazer um trabalho que pode dar retorno pra escola e a sua prática já foi uma coisa diferente você veio, você se disponibilizou, trabalhou com a gente, trabalhou esse período todo aí e com certeza isso aí é... nós temos a possibilidade de dar retorno, temos né, sabe a gente pode produzir uma oportunidade, porque as vezes a gente pode dizer “ hoje eu vou fazer”, mas nós temos a possibilidade hoje de dar esse retorno, nós temos uma visão de quem pode reconstruir de outra forma. A gente já tem, quer queira ou quer não. Diferente dos outros professores que não participaram, então eu acho que deveria ter outros grupos, coisas assim,

da graduação, especialização, mestrado, doutorado. Vim fazer mais pesquisas nas escolas, mas não a pesquisa de uma enquete, mas uma pesquisa de prática mesmo de vivenciar de coisas que dão retorno, como você está dando aqui, com os dvd's. Dá um retorno de escrita depois, saber que nós participamos e isso aqui vai ser um ponto para que outros professores comecem a refletir, a repensar sobre o papel deles. O papel deles não pode ser restrito simplesmente a sala de aula. Então não pode, ele tem que estar mais além, tem que tá envolvido com pesquisa, tem que estar envolvido com trabalhos acadêmicos. Ele não pode perder esse vínculo. ((Ah eu sou educador, tá bom, não quero mais nada não, não quero saber não. Eu quero é ganhar meu dinheiro agora)), mas eu acho que NÃO, NÃO! NÃO é por aí! Tem que ter um canal, talvez os sistemas, eles poderiam valorizar mais, que não valoriza. O sistema, ele deveria valorizar mais essa formação, capacitação do professor, porque NAO VALORIZA, NÃO VALORIZA. Tá muito lá no papel, num é? Nas leis, a prática? Ninguém consegue vivenciar ela. Poderia rever num é, mas deixa eu botar. (Volta a assistir o vídeo)

T(34) Gabriel- Eu fico pensando aqui eu poderia fazer a seleção aqui de quem queria trabalhar imagina, Rafaella poderia fazer a seleção, Victor também tá na seleção e Marina. Fazer uma seleção de pessoas que queriam trabalhar com a pesquisa, com esse tipo de trabalho.

T(35) Pesquisadora- A futuro ou a partir da experiência que vocês tiveram antes?

T(36) Gabriel- Não, a futuro. Tem grupos aqui que tem interesse tem desenvoltura para pesquisar, tem tempo pra buscar. Tem outros que não né, que ficam só de braços cruzados, mas imagina você fazendo com outro turmas, você vai selecionando mais gente.

T(37) Pesquisadora- Mas acredito que tem duas coisas né. A ideia do torneio né ela como mais aberta, o campeonato de debates mais aberto, aí seria como você ir vendo que pessoas estão mais interessadas disponíveis e tal, mas digamos que quando a gente trabalha em sala de aula, que faz como uma metodologia de ensino, a gente também tem o desafio de incluir esses meninos que quase num... a diferença de atividade extra que você deixa em aberto pra as pessoas mais motivadas, mas eu acredito assim que em sala de aula está indo o desafio de vincular essas pessoas que ficam na retaguarda.

T(38) Gabriel- Você lembra que, deixa eu ver quem foi, (aponta) essa daqui parece que disse “Vamos fazer de novo na próxima? e vamos trocar os papéis” aí a menina aqui que ficou no (Juri ou juiz) disse “OH NÃO!”, ou seja, o próprio grupo (incompreensível) vamos fazer com que os outros participem. É por aí também, eu cri... eu quebraria isso, no torneio eu quebraria isso.

T(39) Pesquisadora- No torneio seria outra modalidade.

T(40) Gabriel- Outra modalidade

T(41) Pesquisadora- Então a gente poderia pensar no torneio com... o espaço seria o torneio e o outro espaço seria a sala de aula. O que eu penso é que uma coisa não exclui a outra.

T(42) Gabriel- Mas eles são diferentes.

T(43) Pesquisadora- É, se configuram diferente, eu acredito.

(Retorna ao vídeo)

T(44) Gabriel- Isso é muito forte. (Refere-se ao controle do tempo, algo que foi explicitado no vídeo)

T(45) Pesquisadora- Por que?

T(46) Gabriel porque você está trabalhando em função do tempo. Se você vacilou não tem como voltar, só aqui no computador mesmo.

((os grupos se precisarem de mais material daqui pra segunda feira))

T(47) Gabriel- Ninguém me procurou (risos)

T(48) Pesquisadora- Por que você acha que ninguém te procurou?

T(49) Gabriel- porque ninguém me procurou!

T(50) Pesquisadora- Sim, não o fato, mas a razão pela qual.

T(51) Gabriel- Ah, tá obvio, obvio. Pra ler já uma dificuldade e quem quer procurar? É melhor dizer assim “eu não tenho material” “ah professor não chegou cópia pra mim não”. Desculpa mais saudável, né?, mas fácil do que “Não, eu fui atrás do senhor” ah essa desculpa aí... porque se eu for atrás dele eu vou ter trabalho.

T(52) Gabriel- É a acomodação, né?. É o processo de acomodação habitual do ser humano.

(Pausa o vídeo)

T(53) Gabriel- Nós aqui já tivemos uma perca, já estamos perdendo mais companheiros. Perdemos o que sentava aqui. Tem uma aqui que tá aqui, nesse ponto aqui ó, nesse ponto cego que a gente não consegue vê-lo. Tá se escondendo (incompreensível) pode participar muito pouco da questão. Nesse grupo aqui, negativo ele praticamente foi restrito aqueles dois, esse grupo aqui já não tanto. O outro que tinha, que tava na semana anterior não veio. Aqui nesse grupo, ficou três aqui no grupo da investigação, porque na verdade tinha um grupo de quatro, cinco se não me engano, tinha um cara, um rapaz e uma senhora

(incompressível ou muda rapidamente de assunto) esse rapaz desapareceu não veio mais, a senhora veio com uma semana depois, daí já deixou o pepino na mão dessas três aqui se matando pra tentar montar ali. O grupo de lá também, se eu não me engano, um saiu também aquele que tava sentado aqui na filmagem anterior ele sai.

T(54) *Gabriel* - ele não vem ,também, ou seja é uma perda, aí eu pergunto: é natural?

T(55) *Pesquisadora*- é natural? Você está me perguntando?

T(56) *Gabriel*- Isso!

T(57) *Pesquisadora*- Ah eu não sei assim como, se é natural como parte do debate?

T(58) *Gabriel*- Não natural como parte do debate, porque eu tô falando se é natural dentro do exposto, dos outros debates que você assistiu. é natural chegar nesse momento: o aluno não vi?

T(59) *Pesquisadora*- Bom, natural eu não sei, mas, tipo, nas turmas de Rafaella...

T(60) *Gabriel*- Não teve.

T(61) *Pesquisadora*- ... estavam quase todos os meninos, chegaram tarde. Na turma do professor Victor também estavam quase todos, mas acontece...

T(62) *Gabriel*- Esse chegar tarde, também não é uma, uma, um motivo pra dizer assim “Não...”?

T(63) *Pesquisadora*- porque Rafaella me comentou assim que os meninos pra *sabotear* né a atividade eles... como as provas Brasil né que os meninos fugiram da escola Victor, não, David teve que ir atrás deles pra trazer eles pra escola pra fazer a prova né. Aí ela comentou um pouco isso que ela estava com receio que os meninos não, não viessem pra *sabotear* a atividade.

T(64) *Gabriel*- Então é normal?((risos))

T(65) *Pesquisadora*- ((risos)) Então, não poderias generalizar assim. ((Ou poderias ver o que se não fosse normal o que eu poderia explicar na sua dinâmica da turma, teria alguma explicação aí))?

T(66) *Gabriel*- Não (inaudível) teria na verdade (inaudível) eu vejo como natural (inaudível) quando eu não quero enfrentar aquela situação prefiro me retirar eu vejo como um processo normal do ser humano. (inaudível) situação que, você está numa situação desconfortável (inaudível) a opção que você tem de se retirar (inaudível)e muitas vezes leva até a evasão né, evasão pode ser (inaudível) situação que o aluno ele faz opção pra não estar mais presente, devido, porque aquele momento não foi agradável pra ele (inaudível) segurança que ele vai ter ali. aí por isso cabe o papel do educador quanto facilitador, ele tem que ter essa percepção, ((não é ele se culpar em tudo))... foi nessa turma aqui...

((Retorna ao video: aponta para uma senhora já de, ou quase, 60 anos e mostra que ela é esforçada e não tão inibida como alguns jovens da turma))

T(67) *Gabriel*- ((incompreensível- ainda assistindo ao video comenta sobre a campanhinha)) eles são muito hierarquizados, tocou ele parou. Então, continua, continua você tem espaço ainda.

((Pausa o Video))

T(68) *Gabriel*- Éh, da próxima vez eu vou dar fixa.

T(69) *Pesquisadora*- Ficha?

T(70) *Gabriel*- Ficha!

T(71) *Pesquisadora*- Como assim ficha?

T(72) *Gabriel*- Você sabe o que é ficha? Fichinha, ficha, ficha ((segura uma folha de papel))

T(73) *Pesquisadora*- Ah, tá pra eles organizarem os...

T(74) *Gabriel*- Organizar em ficha. Já viu ou não?

T(75) *Pesquisadora*- Vi, vi sim!

T(76) *Gabriel*- ((incompreensível)) organizarem em ficha, em vez de estarem com o caderno organizar em ficha. Dá uma ideia, uma ideia diferente de argumentação, de trabalho, porque eles estão cheios de papel, eu estou observando, não se sabe de onde vem tanto papel assim. Outra coisa que eu tava observando também, é que tá se trabalhando, os grupos estão se trabalhando aqui: a postura, a plataforma...

T(77) *Pesquisadora*- A plataforma? Como assim, a plataforma?

T(78) *Gabriel*- A plataforma do... pra... da argumentação. Plataforma aqui é quem tá aqui em pé, eu chamo de plataforma né?. É isso... na parte da educação ele tá aqui treinando, ele tá quebrando aqui essa barreira do medo, do receio de vir aqui a frente. Ele aqui, nesse momento aqui ele é o líder né, então todos os outros vão está observando ele. É bom que eu saio aqui de cena, você vê, você não tem o professor aí, você quebrou esse paradigma de ter o professor no centro. Não é? Você talvez nesse momento aqui instigue ao grupo eles a se posicionarem só. ((Incompreensível)) no primeiro momento, mas eles sabem como vão entrar, quando. Eles tem o tempo deles né, eles estão se organizando. Acho que é um ponto, um ponto também relevante, acho que a gente não pode deixar de, de se colocar porque esse questão do indivíduo enquanto ser autônomo, enquanto formador de ideias e começa a se colocar nesse momento e

até aqui quem ficou assim meio pra lá meio pra cá viu que precisa ter argumentações para tá em uma discussão. Isso é em qualquer discussão não é só...

((Volta ao vídeo))

T(78) Gabriel- ((assistindo ao vídeo comenta)) Em alguns ponto faltou ele trazer argumentação em alguns momentos, fundamentação, fundamentar. Faltou eles se fundamentarem né?

T(79) Pesquisadora- Como citarem?

T(80) Gabriel- Ou citar ou dizer qual foi... citar a fonte de onde foi aquilo ali. Como ele citou a fonte da Organização Mundial de Saúde né? Falou sobre a questão do desmatamento, ele não colocou uma (informação)

T(81) Gabriel- aqui foi bom porque eles assimilaram, foi esse e agora foi o outro...

T(82) Pesquisadora- se revezaram como no filme?! (Risos)

T(83) Gabriel- Éh! (Risos)

T(84) Gabriel- Não enfatiza no filme eles não revezam... revezam né?

T(85) Pesquisadora- você fez a instrução de que eles tinham que se revezar?

T(86) Gabriel- Não... é não, agora que me lembrei, não repassei não. Mas ele reveza né? Tanto o de cá quanto o de cá.

T(87) Gabriel: Mas assim é interessante que ele dá a argumentação que realmente não tá embasada diretamente em um fundamento, mas é uma... uma coisa óbvia né? Ele coloca na afirma/argumentação óbvia né? Creio que tenha analogia né? Se você não repensar a forma como a gente esteja construindo

T(88) Pesquisadora: É, não tem citação. ((Gabriel demonstra incompreensão)) Não tem citação Ele não precisou de citação mas tá...

T(89) Gabriel: Não precisou de citação, mas ele tá discutindo ali uma ideia que a gente já conhece, um perigo que a gente já conhece uma coisa tem que ter um alerta, um cuidado, tem que uma... Talvez ele soube colocar ali, olha tem que ter uma discussão ideológica ali para ver se aquilo realmente tem, né? Se ela perpassa pela questão ética ou não, tem que ser repensada. Nê? Tecnologia é bom, mas tem que ser repensada. Ele queria mostrar isso né? (++) Também ele traz ((ele olha a imagem do vídeo)) Eita, aí foi uma merda. EITA!

T(90) Pesquisadora: (INAÚDIVEL)

T(91) Gabriel: (INAUDIVEL) (Dificuldade nenhuma) Misericórdia! ((dá uma risada))

((...)) ((CONVERSA PARALELA))

T(92) Gabriel: The Voice que ele ganhou?

T(93) Pesquisadora: Como?

T(94) Gabriel: The Voice...

((...))

T(95) Gabriel: Você vê que o receio da de quem estava ali no/lá no meio, de quem está ajudando é muito, tanto é que essa (apontando para uma menina na tela do computador) não quis mais pra lá e essa daqui (apontando novamente para o computador) pô diz agora é sua vez eu já fiz minha parte, mas é... Volta à questão do ostracismo, eu trabalho em plataforma né? É... Um trabalho inicial, como é importante esse momento aqui como deve ter mexido com ela, com esse momento de dizer foi você que ganhou, foi você então ela tentou três, quatro vezes ela fica envergonhada, fica até assustada. Caramba será que eu tô julgando certo? Será que de fato esse, é esse? Será que não? Mas o professor disse que tinha que dar para um, será que não podia dar um empate? Como era o que elas queriam né? Então esse impasse todo levam, leva elas, quer queira quer não, a uma reflexão de julgamento, de avaliação, um um com as pessoas/ com os conteúdos que as pessoas estão colocando. Até pra eu me auto-avaliar, será que eu tô julgando certo? Será que eu tô dando o troféu para né? Para o grupo certo? Será que eu não errei? Então esse momento aqui, eu acho também que é muito reflexivo, reflexivo no sentido de você ver essa relação entre você, a pessoa do eu, com o outro e é muito reflexivo isso daqui, até que ponto eu não tô julgando as pessoas? Talvez eu num vá além, por que nossa capacidade nossa é muito, muito limitada, mas se a gente fosse assim pensar essa coisa mais além, você pode levar para a vida pessoal, para dar essa continuidade. Não é? Talvez até leve, de repente até levou, tem grupo que até levou né, quer dizer você prejudicar, você fazer alguma colocação isso, enfim... Mas eu acho que foi bom também indo para o outro lado, você vê dois grupos, e tem que dizer você ganhou por causa disso, você perdeu por causa disso, você perdeu por causa do tempo isso é bom até o lado que perde o lado que ganha/Você vê que o lado que perdi ficaria triste ((abaixa a cabeça em sinal de tristeza)) geralmente né? Mas o lado que perde também fica contente, porque viu que foi né? Um um dilema definir quem iria ganhar. Então o grupo que perdeu ficou contente porque viu que fez um papel legal também. Então eu acho que os dois de uma forma geral os dois grupos, eles se colocaram bem, claro que não é a expectativa que nós temos, quer dizer se pudessem colocar mais

argumentações, teve espaço demais para os três grupos se arrumar se argumentar, se colocar para pra um grupo dizer: “eu vou derrubar o outro” e tal. Mas ele trouxe argumentação contundente, agora que a argumentação dele não trouxe junto delas as fundamentações. Eu acho que/Eu vejo que é importante nesse debate, nesse discurso de uma firma nê? é interessante fundamental que se traga ali quem disse as coisas, porque se não fica aquela coisa, quem disse foi quem? Quem disse que da questão da biodiversidade, quem disse? (INAUDÍVEL) Veio da universidade alguém fez um estudo, teve os parâmetros para dizer isso daqui Nê? Então eu acho que é fundamental que é... é... Que eles tomem essa consciência e consigam defender. Eu penso que esse grupo, vai ficar um grupo diferente nê? Não sei se é muita nê? Mas eu vejo como um grupo diferente em que talvez a partir desse momento vai despertar a mais, para o momento da leitura, momento da busca do conhecimento, de verificar as coisas, eu acho que é melhor. Eu eu vendo essas falas, eu acho bom quando eu vejo um grupo que lê, quando é notório, quando tem alguém que lê ele sai. Ele sai daquele espaço de comodismo e vem para a discussão. Esse cara que lê tem um reconhecimento nas nas/os outros vão dizer caramba! Houve um aqui pouquinho, mas houve, ele leu, foi instigado, ele foi estimulado, ele foi conduzido, ele não tem que ser forçado, quando passa a mão terrível porque ninguém lê mesmo. Antes tinha uma um cara aqui ((apontando para a tela do computador que está reproduzindo o debate)), um chinezinho que não veio...

T(96) Pesquisadora: Sí, sim!

T(97) Gabriel Mas ele sempre senta lá atrás. E fez uma colocação interessante que ele construiu no meu discurso, eu acho que nós como educadores devemos ao invés de levar qualquer conteúdo, devemos levar um conteúdo que leve a continuação, um conteúdo chamado resgate, e que antes desse conteúdo seria: “olha eu sou igual a você! Não somos diferentes. Você pode não saber de nada, mas eu também não sei de nada. Se você não sabe eu também não sei” Coisas desse tipo, para trazer você para perto do (INAUDÍVEL) e ele perto de você. Pra ficar junto do colega, para quebrar essa... essa... essa cadeia de que eu sei mas do que o outro, você até ver que intimida nê? Quando eu sei mas do que você, intimida o colega lá. Então vai ser difícil ele fazer a pergunta lá, questionar enfim. Deixar com que o grupo fique leve, fique solto, eu acho que é o papel aí fundamental do professor, mas esse menino o chinezinho ele ia embora, ia desistir, lá atrás, num discurso desse a gente lá falando. Eu disse caramba, e na turma toda, ele disse: “caramba ele não foi embora por causa de você”. Porquê? Talvez em uma colocação, uma postura, um momento ele se alertou nê? E eu preciso daqui, acho que ele viaja algo assim, ele veio e terminou com a gente, ou melhor ta terminando aí com a gente, mas eu percebi ali/ai quando eu percebi, perceber não quando eu vejo que o que comentávamos nos debates precisa trazer algo que estimule, nê? Que estimule, que balance eles que diga “olhe, vem pra cá, vamos discutir sobre isso aqui, nê?” e para discutir nesse outro lado aqui é uma condição primordial tenho que ler. Mas até mesmo pra eu ler, eu preciso ter uma motivação, eu preciso ter um material mais acessível, eu preciso ter uma linguagem da leitura não tão científica, algo mais do dia-a-dia algo que contextualize isso aqui embaixo. Por isso eu disse a você, que vi e precisaria rever a questão do conteúdo o que eles vão ler, se deixar ele num patamar muito científico, muito alto eles não conseguem, eles não vão nê? Eles não vão. O maior esforço no primeiro ano, onde estou tendo uma dificuldade imensa, ali no primeiro ano do ensino regular, tô tendo uma dificuldade imensa, muito muito séria, Nê? Se eu disser quem no EJA eu paro, e devo precisar de mais alguns anos de estudo para encaixar a resposta, nê? Mas aqui nesse ((aponta para o computador)) teria que baixar/Teria que selecionar o material, esse aqui é o material que nós vamos discutir, ai parti de mim fazer uma pesquisa, selecionar material, selecionar conteúdo contando que não sejam conteúdos científicos, ser algo assim mais cotidiano, coisas mais simples e trazer para fomentar essa questão da leitura que não é fácil. Deixar eu ver se tem mais alguma coisa ((olhando para o vídeo do computador)) ((problemas com o equipamento))

T(98) Gabriel Isso é disponível para a gente?

T(99) Pesquisadora: Eu posso disponibilizar...

((conversa sobre a utilização dos vídeos, seguida de conversa sobre o áudio))

T(99) Gabriel Achou que esse momento foi bom?

T(100) Pesquisadora: Você acha?

T(101) Gabriel Achei que esse momento foi bom, Deu para ouvir um pouquinho o que eles acharam, é é fica tão seco assim terminou, e tchau vamos embora. Pegar o depoimento deles e ver como é que foi.

((o vídeo acaba))

T(100) Pesquisadora: Então agora para terminar eu gostaria, é que você selecionasse dos trechos, porque alguns você já falou que estão muito grandes nê? Que você selecionasse algumas cena, cenas que você gostaria de discutir na oficina com os outros. Que você gostou dos que você viu aqui

T(101) Gabriel Eu acho que a cena da, a cena do final que fala da aprovação, foi uma cena que eles (INAUDIVEL)

T(102) Pesquisadora: A cena que da avaliação?

T(103) Gabriel Da avaliação, deixa eu ver... Aaaaa cena do primeiro, pera ae, acho que do primeiro/do segundo momento, do segundo momento deles antes da conclusão. Foi o segundo momento? O primeiro que eles discutiram e pararam, e o segundo.

T(104) Pesquisadora: Ah o segundo turno de fala.

T(105) Gabriel Pronto acho que esses dois, porque esses dois são interessantes. No segundo momento as argumentações/ o grupo que perdeu fizeram colocações com ideias óbvias, mas sem fundamentação teórica, vamos dizer assim. Teórica, para discutir e é aí que cavaría um buraco para a gente discutir isso. E o outro momento da fechamento do grupo que tava avaliando ainda naquela questão do do receio para fazer uma colocação mais contundente , perdi aquela característica de ser bem firme, tem que ser mais colocado mais pronto críticos, é você não trazer argumentos, você se expor do tempo, o tempo estorou não? Tem que ser bem contundente, tem que ser meio/ Isso é bom para as partes, você aprende, você não aprende por passar a mão em tudo, as vezes tem que ser “perdeu, perdeu” acabou-se não é? As vezes tem coisas na vida que tem que receber um não.

T(106) Pesquisadora: E aí os trechos antes do debate? Algum que você gostaria de comentar?

T(107) Gabriel Não, antes... Ah ta ta na preparação

T(108) Pesquisadora: Tem quando se apresentam o debate, o que é argumento, tem o...

T(109) Gabriel Eu acho que é/ Na verdade ali naquela apresentação teve 3 momentos que é quase repeteco, poderia ser selecionado o primeiro momento da explanação, explanando a questão parte do como você/ Como deveria afirmar a afirmativa, a negativa é um momento que seria interessante a gente repetir.

T(110) Pesquisadora: Pronto! Mais alguma coisa?

T(111) Gabriel A parte final do debate, a parte da discussão dos grupos para ver como é que foi.

T(112) Pesquisadora: O fechamento?

T(113) Gabriel o fechamento foi legal também, que eles caem na real e começam a discutir esses pontos aí. E você vê que é diferente o semblante do início e do final, o semblante do grupo aquela assim de ((ele suspira)), missão cumprida e foi legal, quer dizer o semblante que achei que poderia discutir também a parte final.

T(114) Pesquisadora: Pronto. Então acabamos. Você está liberado

Anexo C – Transcrição entrevista de autoconfrontação simples de Rafaella

T(1) Pesquisadora: E a... Professora a sua, isso daqui é para você poder usar o computador. A ideia é que... agente é... possa assistir os diferentes trechos e tem um trecho do planejamento que faz um referência especificamente sobre os objetivos que você fez que você formulou bem no início assim, você lembra? Aí depois vai ter vários trechos do seu trabalho com os meninos, na sala de aula explicando pra eles como é a estrutura do debate e dando material pra eles para eles lerem e tem uns trechos que faço que são só do debate dos meninos mesmo.

T(2) Rafaella: Isso aqui você selecionou.

T(3) Pesquisadora: Isso fiz uma seleção.

T(4) Rafaella: Uma seleção, certo.

T(5) Pesquisadora: Aí... A ideia é que passado esses vídeos que eu fiz você vai assistir aos trechos dos vídeos e você vá comentando o que quiser o que achar relevante.

T(6) Rafaella: Ta certo.

T(7) Pesquisadora: Então, você pode parar, pode adiantar, pode passar do vídeo e... sempre que você quiser então se você quiser eu tenho um mouse soltinho aqui, um mouse o o... portátil, aqui é para dar pause play aqui é para acelerar, aí você pode passar. Ta bom?

T(8) Rafaella: Sei.

T(9) Pesquisadora: Agora como não tenho mais conexões de energia vai ficar com o som mesmo do computador.

T(10) Rafaella: Computador.

T(11) Pesquisadora: Porque não aqui o som, e não tem como conectar o... (o som no data show).

T(12) Rafaella: Certo

T(13) Pesquisadora: Aí a imagem parece estar mais clara aqui ((apontando para o PC)) do que lá ((apontando para o data show))

T(14) Rafaella: Certo, então aqui ((mostrando o PC)) é comigo? Certo?

T(15) Pesquisadora: Ai você fica a vontade.

T(16) Rafaella: Eu, à medida que eu vou querendo comentar algo, aí eu paro e comento com você? É isso?

T(17) Pesquisadora: É isso

T(18) Rafaella: Ok! Pode ser já?

T(19) Pesquisadora: Pode

[...] 3'39"

T(20) Rafaella: Vê! Eu queria fazer um comentário sobre o vídeo anterior. O que eu poderia assim colocar mais objetivos aí.

T(21) Pesquisadora: Mais objetivos?

T(22) Rafaella: Mais objetivos, eu acho que os objetivos que eu coloquei foram poucos porque assim, pelo vídeo/o tema Industrialização, nê os impactos que a industrialização causa no meio, então os objetivos ai eu acho que teriam muito mais objetivos dos que eu selecionei aí, eu acho que eu já poderia aumentar mais a quantidade de objetivos

T(23) Pesquisadora: (inaudível)

T(24) Rafaella: as coisas certas. Aí vamos para esse outro.

[...]07'13"

T(25) Rafaella: ((no vídeo ela está pedindo para os alunos buscarem mais materiais)) E eles não buscaram nada, todo material é por que eu entreguei, eles não trouxeram nada. Eu esperava que eles trouxessem algo para mim, para mostrar, não trouxeram material nenhum só as vésperas do debate que eles trouxeram umas imagens, as imagens que eles retrojetaram, foi à única único material que eles trouxeram

[...] 08'24"

T(26) Rafaella: (Aqui nessa hora)

T(27) Pesquisadora: (Deixa aqui) (inaudível)

[...] 08'53"

T(28) Rafaella: E eles nunca traziam mate/E eles nunca trouxeram para mim, sempre na próxima aula eu pedia material, eu pedia, mas eles nunca traziam

T(29) Pesquisadora: Você pensou em alguma estratégia (que poderia promover para fazer com que eles trouxessem)?

T(30) Rafaella: Assim, eu acho que o que eu deveria ter feito era expor mais ao quadro, expor mais.

T(31) Pesquisadora: o conteúdo?

T(32) Rafaella: O conteúdo no quadro, para despertar eles esse interesse. Porque eu dava meu material muitas vezes eles não liam, e eu reunia em grupo, e em grupo a gente sabe que dois três faz e os outros ficam fica nas costas dos outros né? Então escrevendo, eles gostam muito de escrever, o aluno acha que só está aprendendo quando está escrevendo né? Se eu trouxer o material e entregar para eles, para fazer eles fazerem a leitura, eles acham que ali não é aula, aí não vão aprender, eles vão aprender só se eles tirarem do quadro e colocarem no papel, então eu acho que o que eu deveria ter feito aí era o quê? Era trazer mais material escrito mesmo no quadro.

T(33) Pesquisadora: Mas não... Digamos que não é o mesmo quando você pediu para os meninos fazerem um texto

T(34) Rafaella: Foi individual, justamente já para estimular que cada um produzisse, para que não ficasse só dois ou três do grupo produzindo e o restante ficasse sem fazer nada não é? Então eu pedi o texto individual, mas mesmo assim aquele texto se eles estão em grupo um está produzindo o texto o outro vai interferir na opinião na no resultado querendo ou não interfere um vai estar mais preguiçoso para pensar para ler, aí vai pega do outro entendeu? Faz às adaptações eles fazem isso, então eu acho assim que eu deveria ter escrito mais, em vez de eu trazer o material já xerocado e entregar a eles né Por que sempre nas aulas eu tava trazendo as xeroxes, eu tirava a Xerox do material e entregava e reunia eles em grupo porque a minha intenção de reuni-los em grupo era o que? Era para que eles debatessem entre si e depois eu trocava para um grupo trocar ideias com o outro antes do debate, fazer essa troca de ideias e era para tanto o grupo da negação ficar sabendo, a ideia era exatamente essa, que o grupo da negação ficasse sabendo do que a afirmação estava falando, dizendo, produzindo e o grupo da da afirmação também ficasse sabendo do que o grupo da negação tava produzindo. Só que eles não produziam,

T(35) Pesquisadora: Ah

T(36) Rafaella: Eles não produziam, eles liam, tava ali lendo não é, mas no... não produzia para agente poder fazer essa troca, e não deu tempo para eu fazer essa troca entre eles

T(37) Pesquisadora: E essa troca, vamos dizer como poderia ser feita? Sem que antecipasse o debate?

T(38) Rafaella: Sem que o que?

T(39) Pesquisadora: Antecipasse o debate

T(40) Rafaella: O debate

T(41) Pesquisadora: Como? Como digamos, você faria para não virasse uma... o debate mesmo?

T(42) Rafaella: É que não virasse o debate para que eles não/ como eles entendem de debate né porque assim aquele formato do debate crítico eles não sabiam o que era um debate crítico, eles achavam que o debate era o bate boca, não é? Eles achavam que era isso, a minha ideia era que antes do debate era ter um bate boca para que eles, um grupo debatesse batesse boca com o outro. Porque aí eles iriam ficar sabendo do assunto cada grupo do outro assunto. Tanto é que eles, eles ficaram fechado e o se o grupo de lá tivesse olhando para cá, [Ah não pode não, não sei o que não sei o que]. Algo que eles poderiam ter uma troca de informações, a minha ideia era essa a deles trocarem informações. Então assim, eu acho que assim... para os próximos debates eu modificaria essa parte, essa forma aí de trazer o material para eles. Lógico não deixar de trazer para eles os textos, o material, mas expor no quadro. Ser mais assim/Acho que faltou mais, como eu posso dizer? Mais objetivos, mais objetivos mesmo assim, mais objetivos dos meus, colocar no quadro, destrinchar todo o material. Como é que eu digo? Destrinchar mesmo todo material e colocar no quadro, mesmo eles com estão ali na mão, mesmo eles estando com todo o material na mão, eu teria que por tudo no quadro para ele tirar do quadro e copiar no caderno. Eu acho que assim eles funcionavam mais, eles assimilavam mais.

T(43) Pesquisadora: Então digamos você apoiando muito mais a fase investigativa. Então você fica muito mais no quadro para dar a eles um panorama

T(44) Rafaella: Exatamente

T(45) Pesquisadora: Do tema, trabalhar mais o conteúdo.

T(46) Rafaella: É porque assim eu deixei eles a vontade ((interrupção externa)) Assim exatamente eu eu ficar/ Porque assim eu trouxe o trabalho e deixei, eu ficava nos grupos mas eu deixei eles a vontade produzir a vontade o que eu deveria ter feito era pegar aquele material que tanto eles estavam ali na mão, colocar no quadro, resumir resumidamente sair destrinchando o material sair botando no quadro e eles tirarem do quadro e colocarem no caderno aí sim todos iriam estar participando fazendo não é? Assimilando aquele assunto e pelo menos estaria copiando e colocando no caderno. Mas dessa forma aí, eu trazendo o material e deixando que os grupos se virassem eu acho que/ O ano que vem eu vou modificar isso, não vou fazer dessa forma. Entendeu? Porque eu percebi que alguns produziam aqueles que tinham mais facilidade em falar aqueles que produziam, os outros não ficavam todos assim ((cruza os braços))

parados, todos esperando para que eles produzissem. Nê? Então acho que foi falho nisso, faria já diferente. Dessa forma, ta entendendo?

T(47) Pesquisadora: Tô

[...]15'07"

T(48) Rafaella: Oh vê? (++) Eu acho que assim eles ficam mais dispersos

T(50) Pesquisadora: E é?

T(51) Rafaella: É mais dispersos, você pode observar enquanto eu tô aqui com esse grupo, olha esse grupo não está produzindo nada! Esse grupo está esperando que eu venha até aqui para produzir alguma coisa nê? E quando eu chego aqui dois ou três produzem, o restante fica só acomodado esperando. Mesmo eu pedindo um resumo individual de cada um, mais eu sei que no fim o resumo individual de cada um vai ser um pouco de um, um pouco do outro e aquele que não quer fazer nada, vai tirar um pouco dali um pouco dali e vai fazer o seu resumo. Entendeu? Então essa forma aí / Não é que eu deixe de fazer em grupo, vou/faço em grupo, mas esse material eu que ai dando para eles eu teria que colocar no quadro resumidamente. Eu acho que funcionava melhor.

[...]17'02"

T(52) Rafaella: Outra coisa Laura que eu queria assim comentar. A afirmação, eu me perdi nessa afirmação.

T(53) Pesquisadora: Como assim?

T(54) Rafaella: OS impactos que a indústria traz é... para a população, para o meio de forma geral. Eu não trabalhei muito isso a cabeça deles. A pergunta em si, eu não trabalhei eu deixei que eles trouxessem os impactos negativos e os impactos positivos entendeu? Deixei que eles trouxessem, mas não trabalhei essa afirmação eu teria que botar/Eu acho assim que teria que colocar no quadro. Enumerar talvez, ou colocar todos os impactos e para depois eles trabalharem aquilo ali, eu acho que assim eu deveria ter feito isso, talvez o tempo não dava ou/ entendeu. Oxe ta voltando

[...]18'47"

T(55) Rafaella: Oh tá vendo ai? Eu falei para eles agente vai começar a elaborar as perguntas, porque na minha cabeça eu tava entendendo que eram perguntas e respostas. Nê? Isso aí já começou uma falha a partir daí, eu achava que era para eles perguntarem e o grupo de lá responder depois o grupo de cá responder novamente, eu achava que era nesse mais ou menos nesse esquema. De fato era, mas não com perguntas, mas com afirmação. Não era assim o formato?

T(56) Pesquisadora: Era. Mais com afirmação.

T(57) Rafaella: Era mais com afirmação tanto é que eles elaboraram três perguntas, tanto esse grupo elaborou três perguntas quanto o grupo, como o outro grupo elaborou três perguntas. Cada grupo elaborou três perguntas.

T(58) Pesquisadora: Em uma fase especifica tem perguntas, mas no início é afirmação

T(59) Rafaella: É no início

[...]22'32

T(60) Rafaella: Oh dispersa aqui

[...] 23'30

T(61) Pesquisadora: Ah é assim que acabava

T(62) Rafaella: Pronto vê mais assim oh/Esse foi um fato ae que me fez ver que eu teria que colocar no quadro, porque o... a bancada investigativa ela teria que ter os dois os dois lados tanto o lado dos impactos negativos como os impactos positivos nê? Mesmo/ Eu dei dois lados do material para essa bancada, para eles não dizerem que estavam com preguiça de ir ler, de ir buscar, aí é que eu tô dizendo a você, que eu teria que colocar esses impactos no quadro e eles tirassem eu acho que se/ ficaria melhor eles assimilariam mais. Vamos ver o que agora? Agora é o debate nê?

[...]25'10"

T(63) Rafaella: Posso adiantar?

T(64) Pesquisadora: Pode

T(65) Rafaella: O som deles ficou muito baixo neles nê?

T(66) Pesquisadora: Esse é o som da gravadora, não é o da câmera.

[...]26'20"

T(67) Rafaella: Aí nesse tempo que a bancada investigativa teve, era necessário que alguém estivesse falando ou eles podiam ficar calados?

T(68) Pesquisadora: Eles podiam ficar calados, aí passava a fala para o outro grupo, se eles não tinham nada para falar

T(69) Rafaella: Ah o outro grupo

[...]

[Sineta]

T(70) Rafaella: Achei muito interessante essas imagens que eles trouxeram, porque assim eles ilustraram aquilo que eles estavam falando, né? Eles estavam falando do impacto negativo da indústria e eles trouxeram mostrando, eles provaram os impactos negativos através das imagens. Eu achei muito interessante essas imagens. Aí é o tempo de organização né?

T(71) Pesquisadora: Si

T(72) Rafaella: Eles não entenderam/ Assim a questão do tempo do debate. Eu/Foi na véspera do debate que eu dei a eles o tempo. Que era/ Eu tinha/ Eu tava com aquele que era teu que era 2 minutos, 3 minutos aí eu fui tirando um minuto para não ficar muito longo de cada bloco, cada fala um minuto, um minuto, um minuto aí assim na véspera do debate foi que eu tirei e dei para eles novamente o outro readapto. Outro formato daquele, mas readaptado, com um minuto cada um. Aí isso eu deveria ter trabalhado antes também, essa questão do tempo com eles.

[...]31'40"

T(73) Rafaella: Isso aqui eu vou adiantar visse!

[...]32'

T(74) Rafaella: Pronto ta vendo essa bate boca devia ter antecedido o debate, era a minha ideia entendeu eles trocando as ideias entre eles.

T(75) Pesquisadora: Fazer isso antes do debate

T(76) Rafaella: Exatamente, pra eles fazerem isso antes do debate para no debate eles já estarem

T(77) Pesquisadora: Assim a função do primeiro debate assim menos estruturado para que eles troquem informação?

T(78) Rafaella: É, exato.

T(79) Pesquisadora: E o diferencial para o debate seria qual? A estrutura?

T(80) Rafaella: Não, não teria diferencial para o debate, assim para eles puderem se apropriarem mais do conhecimento entendeu? Eles fazerem um bate boca. Porque assim eles / assim eu percebi que eles não estavam muito apropriados do conhecimento do conteúdo em si entendeu? Eles não estavam eles se limitaram ao que eu trouxe e ponto. Então eles fazendo um bate boca, um debate bate boca antes eles poderiam despertar o interesse em pesquisar mais, trazer mais conteúdo. Isso seria uma alternativa para que estimulasse eles para pegar mais conteúdo e a alternativa de colocar realmente no quadro com uma aula expositiva, escrevendo entendeu? Também seria outra alternativa para buscar mais o interesse deles em pesquisar. O tempo, eu também não soube controlar essa questão do tempo, agente viu né? foi muito falho. Mas para ser um primeiro debate com essa turma o que tu acha? Eles fizeram um debate, eles se saíram bem?

T(81) Pesquisadora: É acredito que assim que muitos (sentiram falta de se apropriar da estrutura do debate)

T(82) Rafaella: A estrutura. Isso que ficou faltando

T(83) Pesquisadora: Foi como o seu diagnostico foi falho na estrutura, mas eles trouxeram os conceitos, por exemplo, eu achava que o trabalho em grupo tinha sido proveitoso.

T(84) Rafaella: O trabalho em grupo? Antes aqueles que eles estavam fazendo

T(85) Pesquisadora: Tipo, esses alunos argumentos trazidos tinham sido trazidos do grupo

T(86) Rafaella: Não, foi trazido pelo grupo, mas assim para estimular eles, a trazerem mais informações, eles teriam que ter esse bate boca por que eles estavam levando a ideia do debate, como ideia de disputa porque querendo ou não eles iriam levar, porque um grupo queria colocar seus argumentos e o outro queria colocar o deles e aí levando esse bate boca poderia ser uma forma de estimular eles a levar mais informações, não só se limitaram o que eu trouxe. Isso aqui o debate foi realmente do trabalho em grupo, que foi realmente proveitoso, não tô dizendo que não foi agora que poderia ter sido bem mais proveitoso. Oh vê esse pessoal quando eles pararam para se reunir para se debater, eu percebi que esse pessoal que tava como platéia não se juntavam para dar opinião. Só quem dava opinião quem falava era o pessoal da comissão da frente que estava participando do debate, por quê? Porque no trabalho em grupo esse pessoal aqui não faziam, não faziam. Então esse pessoal ia debater o que com o pessoal na hora do intervalo? Entendeu? Para reorganizar as ideias eles iam debater o que se eles num tinham assunto nenhum para debater? Então eles não faziam nada, eram só esse pessoal da frente que tentava reformular a pergunta para poder responder melhor ao outro. Entendeu? Então é aí quando digo a você que se talvez agente tivesse estimulado antes esse bate boca eu teria despertado neles o interesse em adquirir mais informações, só que aí eles podiam dizer, não eu vou trazer mais informações para eu vencer aquele grupo. Porque eles estavam levando essa questão da disputa a sério, tanto é que depois do debate um dos integrantes aqui

não lembro qual foi o grupo, foi o da afirmação não aceitou. Não aceitou o resultado do debate e disse que o final do debate foi porque essa menina pertencia ao outro grupo e acabou favorecendo o outro grupo. Ai teve a discussão o bate boca, eu te falei?

T(87) Pesquisadora: Sí, sí.

T(88) Rafaella: que depois quando a gente foi embora, quando eu fui embora que eu dei a volta na sala dos professores chega os meninos com Larissa nos braços desmaiada. Eles tavam levando para o lado da disputa, querendo ou não, por mais que eu explicasse que a nota ia ser igual para todos, a nota/Eu acho que eles tavam tão assim para o debate que eles sabiam que iam ter nota boa então eles não tavam ligados na nota, eles tavam ligados na disputa do debate, em vencer o debate. Eles estavam naquela, e então eu provocando o bate boca antes pode ser que eu estimulasse eles a pesquisarem mais assuntos, mais conteúdo para o dia do debate também. Entendesse? E a questão de botar no quadro para que o pessoalzinho que se escora no outro. E eu sei, sei quem se escora, para que eles também terem assunto, também tiverem se apropriado do assunto. Entendeu?

T(89) Pesquisadora: Entendi

T(90) Rafaella: Eu acho que é isso aí, no próximo debate vou fazer diferente, já por esse caminho.

Anexo D – Transcrição entrevista de autoconfrontação simples de Victor

T(1) Pesquisadora: *((O áudio não capta a fala desde o início; a fala parece ter sido iniciada antes da ligação do equipamento))* Porque as instruções também fazem parte da pesquisa, não posso interpretar independente disso. Então, é... basicamente o que eu quero é/ fiz uns recortes é...de...suas atividades...é, de suas atividades *((diz isso como que repetindo para si mesma))*, uma parte de planejamento, que são os objetivos especificamente, que isso vai passar *((emite um som como se tentasse imitar o barulho de um avião ao passar ao mesmo tempo em que faz o gesto com as mãos))* así, rapidíssimo, é...e depois são atividades suas com os meninos em sala de aula, e depois, é...trechos do debate mesmo que os meninos fizeram. Aí o que eu gostaria é que você, é... comentasse. Tipo, vá assistindo e qualquer coisa que você acredita que mereça um comentário, aí você pode parar, pode fazer o comentário, pode adiantar, pode atrasar, tá? E aí a gente vai é... vai falando, tá bom? É... *((olhando para o celular))* a gente tem mais ou menos uma hora e meia pra fazer a entrevista, né? Aí... você fique a vontade *((abrindo o estojo, pega uma caneta e prepara o caderno para anotações))* já pode começar a *((Victor diz “ok” e inicia a visualização do material))* olhar o vídeo.

T(2) Victor: Assim, eu acho assim, se a gente for analisar daquele momento lá na sala onde discutimos o planejamento e até chegar ali, passou um longo filme. O planejamento eu acho que eu num me distanciei do que... é...propunha um debate. Mas eu comecei a olhar o QUANTO a linguagem tem que ficar mudando pra que ficasse mais compreensível pra que eles trabalhassem. Eu acho que... é...no primeiro momento, na cabeça a ideia tava pron, pronta, e eu me baseei dentro de uma turma que eu escolhi porque EU conhecia, independente de todos os problemas, mas eu imaginei o desenvolver do trabalho com aquela percepção do grupo que eu conhecia: que ia dar certo por causa de um trabalho recente, de...de...várias situações. Mas aí eu acho que a parte... *((desvia o olhar para a porta da sala, a pesquisadora faz o mesmo; chega alguém))* opa! *((fala baixo, fazendo sinal positivo com o polegar))*

T(3) Pessoa que chega: “Tá gravando é?”

T(4) Pesquisadora: Sim

T(5) Pessoa que chega: Desculpa. A professora Marta tá aqui?

T(6) Victor: Se...se a vasilha dela tá em cima da mesa junto com a professora ela ainda tá. Que ela deixou /tem/é... Natália? Ainda? *((como se quisesse saber se ela ainda está no local; a pessoa com quem fala provavelmente confirma))* Que ela deixou o presente dela aí...*((é interrompido pela pesquisadora))*

T(7) Pesquisadora: Marta está no auditório *((indicando a direção com o braço estendido))*.

T(8) Pessoa que chega: No auditório? *((a pesquisadora assente))* Obrigado, desculpa aí...

T(9) Pesquisadora: Tranquilo

T(10) Victor: Então assim/ desculpe também/ se a gente começa a analisar desde aquele momento até quando chegamos aqui que era QUASE às vésperas, eu acredito que... o que eu tava buscando era-era mais deixar compreensível pra eles o que de fato eu queria. Por mais que... é...tivesse um pouco de dificuldade de fazer com que os grupos pesquisassem, mas eu acredito que eles não perceberam em nenhum momento que eu já tava entregando a coisa pronta somente era agora ver com cada lado o que é que cada lado ia defender, porque se for olhar a maneira como a gente articulou pra que eles lessem o texto, que foi bom ali *((aponta para o vídeo e sorri))* ter botado aquelas perguntas pra que facilitasse a leitura, independente da minoria ter lido, mas aquilo ali eu acho que foi um...é...um momento de facilitação do processo pra que lhes ajudasse. E a ideia de/ quanto aos objetivos todinho de planejamento, aquela coisa todinha, eu acho que se mudou alguma coisa nem eu percebi. Porque é... o que é que a gente se propunha? O que é que eu queria que eles observassem? Tavam aí acontecendo no cotidiano deles. Então eu acho que... o que pegou um pouco no trabalho é porque a gente percebe que noticiários, jornalismo, não atraí esses jovens. Que se eles tivessem feito isso eu acredito que tinham mais envolvimento com o debate e coisa seria BEM CRÍTICO. Eu acredito que ia sair mais isso se eles se antenassem a fonte...de-de-de informações deles, que seria mais a televisão. Jornal eu sei que numa altura dessa, todo mundo com tecnologia, não ia olhar muito pra impressos, mas, televisão eu acho que tinha ajudado muito porque eles iam ver a percepção de um jornal local, de um jornal nacional, é... e isso teria facilitado bem. Quando a gente fez aquele momento lá no quadro que eu lancei aquelas perguntas e saí dividindo pra cada um, aí eu (percebi justamente isso), uma coisa que eu tinha dito: é que a banca/ é/ o papel de cada bancada, aí o pessoal da bancada investigativa praticamente iria ter que fazer é... é os critérios. Só que os meninos pensaram critérios somente em ver como seria a desenvoltura do trabalho e o resto foi em cima do que eu já tinha deixado é... pré...pronto, porque uma coisa ou outra

foi em cima da hora que eles fizeram uma leitura comigo. Então [ah, na/a gente vai olhar a maneira como falou, se respeitou o tempo] então, o próprio debate ele envolveu um papel de DISCIPLINADOR. Eu acho que no final a/ é, um grupo pequeno que falou comigo disse que tinha gostado da experiência, então, pra eles era CHATO todo o processo até se chegar, mas aí eu acho que isso eles tinham que aprender e talvez sirva de experiência pra o futuro, pra tentar ser mais dinâmico, mostrar situações mais concretas envolvida, seja dum-dum-dum material pronto ou trazendo exemplos da situação que a gente vai abordar, principalmente se aconteceu fora. Não se for um programa social, eu num queria mostrar um programa social nosso, mas lá fora ele ia dizer [olha, lá fora aconteceu assim, mas será que aqui no Brasil seria assim?], pra que em cima disso eles desenvolvessem. Eu acho que... isso pra mim foi um...foi uma coisa que me passou até onde eu vi. Vou seguir.

T(11) Pesquisadora: À vontade.

T(12) Victor: Eu acho interessante, depois dessa instrução, uma coisa que me chamou muita atenção foi a percepção dos meninos da bancada investigativa. Primeiro fizeram um contexto até legal porque ficamos persistindo naquela ideia: são vocês que vão trazer essas informações, então, num... momento anterior, acho que uma aula antes, eu não lembro... *((faz uma pequena pausa, como se estivesse tentando obter alguma informação da memória))* foi aquela mesmo, sem o equipamento! Que eu tinha dito a eles o papel de cada um, eu disse “olhe no material que eu entreguei fala de movimento no Egito, num sei onde, num sei onde, veja o que foi que aconteceu no mundo nesses últimos anos, principalmente 2011 pra cá. Então assim eu quero que vocês vejam o sentido, pesquisem, procurem uma fonte, pode ser até o dicionário, mas me tragam na apresentação do trabalho de vocês o que é um movimento social”, a ideia to-toda que eu coloquei, eu acho que eles é... viram. Tirei a palavra de CONTEXTO, mas (eu disse assim) “vocês fazem uma apresentação onde vocês digam o que é, como começou, o que foi”, então, veja, CONTEXTO mudou pra EU QUERO VER UMA APRESENTAÇÃO QUE, então isso foi facilitador, mas é aquela coisa, eu acho que foi surgindo mais na base do desespero...Tem que dar certo, não sei se vai dar, mas bora lá. [Não, mas a gente não tá entendendo “como”]; eu disse, não, vocês vão fazer isso, a apresentação de vocês é a abertura porque não vai poder a bancada investigativa *((creio que se tenha equivocado querendo dizer “a bancada afirmativa”))* nem negativa conversar com todo o grupo, transparecendo um debate de paraquedas. Eles não vão chegar e dizer assim [olhe, a gente concorda, a gente não concorda; é...não existe ou existe] Vocês vão ter que apresentar uma situação. E aí, tranquilo. E nisso, por coincidência, é...tinha acontecido... a prisão de alguém no Rio de Janeiro, envolvido num movimento, e foi condenado, então, aí já começaram a questionar [cadê a liberdade? UM condenado?] Então/ né/ enfim. Então, isso foi bom porque foi um material que eu entreguei. Aí ne-nesse dia eu entreguei um material pra bancada afirmativa e negativa igual e entreguei e-essa cópia também pra investigativa e mais um outro. Aí todos estranharam, aí eu disse não,aquí tá o material que interessa tanto à bancada afirmativa e negativa e a bancada investigativa ela precisa de tudo. Então, eu entreguei e aí fui conversar. Aí um deles pediu pra ir embora, foi o Luiz, ele disse [ah, eu vou me sentar e vou fazer isso], eu disse [não, pelo menos dos três, dois, ou os três leiam e vejam o que é que acontece. Então acho que isso aí foi a questão da linguagem também. Porque, assim, você acompanha uma turma e você deduz que o que você fala ela entende, ou se acompanha eles há muito tempo, ninguém nunca reclamou...eu acho que o próprio debate tem a importância dele, mas também tem o lado da gente se ver didaticamente falando. Ele consegue fazer com que a gente se autoavaleie [será que eu to conseguindo passar a minha mensagem? Será que eu tenho que mudar algum procedimento didático, minha aula, sei lá o quê...?] Então isso fluiu. É...quando a gente fez essa organização e viu que faltava poucos dias, então a gente veio fazer na quinta...na segunda eu fiz minha aula normal e na quarta eu perguntei se alguém ainda tinha alguma dúvida, alguma coisa. [Ah, tá tudo encaminhado, amanhã a gente vê]. Eu fiquei confiante, porque eu vi alguns, principalmente o pessoal da bancada lá...é...afirmativa, Emerson, Pedro, Emerson tava faltando muito, então, na segunda ele já não tinha vindo, na terça eu encontrei, então tava/ ele disse que tava doente, e eu disse [olhe, sua situação tá pendurada*((diz isso e sorri discretamente, como que apontando para um tom de brincadeira no seu comentário))*], sua situação tá muito complicada aí e é melhor você colaborar [não, professor, eu não vim, mas a gente tá produzindo], eu disse, [tá conseguindo entender alguma coisa, tá com/?] [Tá e a gente anda pesquisando. Andei vendo blogs, andei vendo jornais, vendo coisa na internet] Sim. Mas eu queria que isso tivesse acontecido em sala de aula. Então eu não sei se a gente/ [Eita! Vamos agora TODOMUNDO pra uma sala de informática, abrir lá e pesquisar] Talvez, eu podia/ deveria ter colocado isso como recurso. Botar no planejamento um momento de ter ido pra sala de informática que ele não teria desculpa de não ter pesquisado. Eu ia tá lá presente, quarenta minutos, cinquenta minutos, e os computadores abertos. Poderia ter feito isso, mas não tiv/ não fiz isso como planejamento. E do outro

lado, que reinava as meninas, eu sabia que elas tavam empenhada, e isso terminou até gerando um problema, porque o grupo que tava mais envolvido excluía os outros que iam ficar, vamos assim dizendo, no bastidor, lá na plateia. Então elas ficaram muito é...pegando informações, planejando tudinho e fez pra...e-e-e fez pra apresentação. Então, na/ nessa passagem agora do vídeo (*apontando para o notebook à sua frente, indicando que o vídeo ao qual se referia era a videogravação de suas aulas*) quando eu falei do papel de cada um e na parte que eu falo da conclusão, eu acho que o grupo se precipitou, o grupo lá das meninas da bancada negativa ficou tão...tão...é-é ansiosos, tão envolvidos (*faz um gesto imitando o sinal de aspas ao dizer a palavra*) com o trabalho, que eles já foram até com a ideia da conclusão que a própria bancada questionou e disse [ah, a conclusão deles/] e queria ter falado, que até eu falei com você no final que o Luiz pensou em falar e eu disse [mas deveria ter falado, porque taria na definição de vocês mais ainda dizendo porque a outra bancada se saiu melhor, etc. Porque disseram [não tiveram nem o trabalho de ouvir o outro lado, e se basearam no que tava no jornal, e ali/ não, não é porque a primeira fonte que pegaram/] então, eles perceberam isso. Eles tinham lido, eles tavam com o material ali. Então, [ah, elas leram ali e a conclusão delas é aquilo ali e pronto]. Então, eles tiveram essa percepção que elas não tiveram nem o trabalho de ouvir os dois lados pra pensar em mudar ou não mudar. E aí, eu acho que a coisa aconteceu.

T(13) Pesquisadora: Sim... aí você...é...porque você falou sobre a mudança da linguagem...é, que uma das coisas que você viu era como essa necessidade de facilitar/ bom, não somente a linguagem né/ mas a linguagem, no caso seria falar não de contexto, tipo pra bancada investigativa né, vocês vão ter que fazer um contexto, mas vocês tem que contar o que está acontecendo, o que foi que aconteceu. Você lembra de outro caso de alguma outra mudança da linguagem que você fez para facilitar pra eles?

T(14) Victor: Eu acho que a partir do momento que eu pensei naquela ideia das perguntas pra facilitar a leitura... direcionar, também foi um outro momento. Porque o direcionar, eu acho que até numa reunião nossa com os outros professores, quando eu falei, alguém [ah, mais assim não tá facilitando?] Epa! Eu usei um... é...um facilitador, uma orientação, um norte pra leitura. Ali não eram as perguntas em si que tavam no debate, porque se olhar não estavam(*nesse momento a pesquisadora diz não, como que concordando com o que apontava o professor*). Eles viram que aquilo ali foi feito para que eles lessem. Então eu peguei é... perguntas com trechos do...da leitura, foi/ foram chaves. Que ele não tinha como ele não tinha como escapar. Em algum momento alguém ia ter é-é-é numa pergunta daquela um pedaço do texto, ou negativo ou afirmativo, ia tá. Então, eu acho que isso ajudou. Então, é, num sei se num outro momento, também-também tem que olhar o perfil da turma, se deveria chegar planejando todo um roteiro, porque a regra é MUITO extensa pra o debate. Então se a gente foca muito em regra pro debate, debate, vão ser várias aulas só pra tentar fazer aquela formatação. E o lado didático também que a gente vai querer pegar da nossa aula, o que aproveitar o que falar sem usar a palavra DEBATE CRÍTICO, DEBATE CRÍTICO, mas, que tal dentro do debate crítico é...olharmos quem está, n-n-na questão que está sendo tratada, é, afirmativamente, negativamente, influenciando, contribuindo ou não pra esse...objeto que tá sendo estudado? A gente taria usando em algum momento mais envolvimento com toda a estrutura do debate crítico e o outro lado, que eu lembro que você disse que queria ver os dois momentos, o lado do debate crítico e todo o processo didático da gente pra envolver o debate crítico. Como foi uma primeira experiência, depois que passa você já começa a imaginar eu não faria assim, é... tem como eu encaixar dentro de todo o meu planejamento é...melhor. Então, eu fiquei com essa percepção. Não tô nem me antecipando, tem muito assunto, mas eu acho que a mudança da linguagem na aula falada e depois utilizando aquela ideia de pergunta como estratégia, numa turma que porventura GOSTE de ler eu não faria mais isso. O que é que eu faria? Eu traria mais informações, porque eu sei que eles não iam se contentar com uma fonte. Eu já ia utilizar na minha fala “não vamos só ficar apenas nisso, eu quero que vocês tragam materiais de vocês, vamos discutir aqui em sala”. Então eu acho que se eu tivesse com a turma de Ana Carolina, eu conseguia fazer isso. Não sei se ela vai ver (*diz apontando para a câmera*), mas por afinidade. Eu tinha uma afinidade muito com a turma do terceiro ano, mas essa turma do segundo ano eu consegui ter também. Só que o perfil da turma do terceiro ano é “o grupo mais amiguinhos”, e a turma do segundo ano é “sim, professor, depois a gente conversa mas bora agora produzir”, ia ser esse o ritmo. Então eu acho que eu conseguiria fluir. E aí a linguagem é...mais uma vez, eu acho que/ aí é achismo mesmo/ todo o histórico desses meninos com pouco trabalho, pouca leitura, uma coisa mínima, é uma coisa que infelizmente a gente não poderia resolver com um recorte de jornal ou com doze páginas que eu levei pra que fusionasse num volume em frente e verso, que eles parecem que eles não conseguem perceber que é a mesma coisa, e essa foi a minha saída, transformar doze páginas em frente e verso, seis, e aí, isso, de certa forma facilitou muito aquela situação. O resultado é que depois que passa e a gente não teve como gravar/ tá, eu gostei disso/ então, a

ideia de eu tenho o direito de falar, a maneira de grupo, que eu acho que a gente vai ver isso, como é que eles ficaram, e como a turma se comportou, em nenhum momento (se) colocou punição pra [vai perder ponto se atrapalhar]mas eu disse que era importante ouvir. Eu disse como é que você vai tirar uma conclusão é...a respeito do que o colega falou se você não tá dando atenção, se você não tá ouvindo? E eu não esperava aquele silêncio, eu pensei que ia cair alguma coisa, alguém ia rir, um telefone ia tocar como era na sala de aula, não. Mas aí eles também facilitaram pra isso, quando saíram da sala e optaram pelo outro espaço. Então, já criaram todo um clima, toda uma situação, o que eu pedi a eles foi baseado em como ficava dentro da estrutura do debate cada lado ficasse com seu grupo de fato e ficasse atento e pudesse dar apoio. E estranhei porque a única pessoa que se levantou foi da bancada afirmativa quando deu aquele intervalo que o colega foi lá, e pena que a gente não pegou o que foi que foi falado e o que foi que ele viu, porque eu queria ter visto isso e do outro lado a gente não viu. Porque aquele grupo fez tudo antes, os bastidores parece que era um projeto ultra secreto, que eu num pude nem mais me envolver na segunda nem na quarta porque tavam produzindo, e isso aí que eu acho que também deu pra eles uma outra dimensão. Então, o-o Luiz, o próprio Artur, que...é...em alguns momentos quis criar situações, ele gostou da experiência, ele viu que era uma coisa boa, então, pra alguns é...eles, no pouco que a gente conversou, eles viram como produtivo, acharam interessante. E mais uma vez eu vou repetir, se tivesse tido uma outra estratégia, e isso aí não vou botar como falha, eu acredito que não foi falha mas, por ter sido o primeiro momento, você quer ver dar certo de algum modo e você não pensa em...em diversas estratégias. Se eu tivesse utilizado mais recursos visuais e etc, talvez isso tivesse é...facilitado, prova tão grande que com certeza quando eles viram aquele vídeo eles pensaram “a gente pode fazer igual ou melhor”. Eu acho que isso aí, o vídeo como inspiração e pra eles verem a ideia, que não seria nada tão grave, difícil de ser feito. Mas foi o que eu disse a eles depois, eu agradei naquele momento, mas em sala quando eu voltei é...na semana seguinte eu disse a eles que...é...eles são jovens, tem muita coisa pela frente, então eles podem levar criticidade pra discutir é...o problema da gravidez precoce, o problema do aborto, da droga, que é da realidade de muitos deles, de eleições do ano que vem. Então eu disse “que bom, olhe, imagine você chegar numa roda de alg/ de-de- de um tema que estejam discutindo, você ouvir e trazer informações e mostrar que aquilo tá no caminho correto ou errado”. Então isso pode gerar uma coisa produtiva, um debate crítico. Eu coloquei é... pra eles a reflexão, pelo menos eu acredito. Outra coisa importante pra mim dentro desse... desse momento que chegou ao dia do debate é que...é...se a gente criasse, dentro de todo um planejamento, talvez até pra produzir um debate [olhe, essa semana eu quero que vocês me digam o que foi que vocês viram de novo num blog, num site, quem viu isso na televisão] e cobrar, assim numa semana pra outra, porque eu acho que daria um sentido de continuidade. Então, estamos/ ê/ tá sendo construído o debate, mas, qual foi a última informação? O que é que tem de mais recente? O que é que vocês viram? O que é que tá passando na mídia? Se eu utilizei somente mais é... visível e prático pra eles esse tipo de recurso eu poderia ter cobrado. Eu acho que isso aí foi um... foi mais falha. Porque talvez se tivesse criado isso, ou com pontuação ou sem pontuação, eles teriam aquele compromisso de toda semana ficar, vamos assim dizendo, é... ALIMENTANDO informações, que eu acho que isso talvez desse até mais rigor, mas eu-eu-eu me sinto feliz com isso quando eu vi a bancada afirmativa falando. Porque eles, não, leram num sei onde, viram num sei onde. Então, isso aí foi muito importante. A bancada negativa sim, mas só que a bancada negativa, eu acho que eles tiveram mais é... limitação...porque eles ficaram presos somente ao material que eu dei. As meninas falavam [segundo fulano, de acordo com fulano], mas o fulano tudinho foi tudo já que já foi entregue, só era ali pra confirmar sim ou não, negar ou aceitar, enfim.

T(15) Victor: Uma coisa que é... eu não tinha percebido no dia da fala deles, quando eles começam a falar eles falam dos trabalhadores, mas eu acho que não souberam bem amarrar o texto, mas no decorrer a coisa fala também do cidadão, da população. Então eu acho que, num primeiro momento, talvez pelo que leram ou onde pegaram a informação, é... é...delimitaram, o problema da manifestação é só um problema do trabalhador e depois é...no decorrer, o texto flui. Independente do nervosismo eu ainda continuo feliz com o resultado deles. É... as perguntas no final com certeza pegaram daquelas que a gente tinha feito, mas eu acho que não alterou nada, foi só pra coisa desencadear. Então, eu acho que, pelo menos pra esse primeiro momento aí do recorte, (no) que eles fizeram foram bons, isso todos os lados estavam cientes porque essas informações é... num dos textos é...que eu tinha disponibilizado fazia aí somente menção, não entrava em detalhes o que é, o que tinha acontecido em cada país, mas mostrava alguns movimentos no meio é... em meados de 2011, 2012, na Europa e na África. E aí uma coisa que eu fiquei é... atento aí é como eles tentam mostrar/ pronto, eu agora vi, na hora eu acho que eu tava tendo uma atenção e tava dando pausa interna/ eita! eles agora falaram do que...qual é o sentido, como começou aqui no Brasil, depois eles dão as definições. Aí uma coisa que eles/ falaram da ideia da

liberdade mas não expressaram, que eu acho que, num sei se tá aqui agora, mas o pessoal lá da bancada afirmativa fala da liberdade. Então, uma coisa que faltou neles pra que a coisa amarrasse, que eu tinha dito da nossa conversa [será que vocês tão entendendo? Eu andei conversando com a Professora Laura, mas a ideia da liberdade de expressão tá clara? Vocês tão entendendo?] Aí, mais uma vez, peguei o material com eles, aí mostrei o que diz a Constituição Brasileira, relembrei umas passagens da Revolução Francesa, eu disse se hoje a gente tá aqui cobrando tudo, viva a Revolução Francesa, porque as pessoas tiveram é-o seu (momento) de falar do que tá só...ouvindo das autoridades, as pessoas se expressam. E aí eu acho que... o que eles não conseguiram captar o outro grupo...pegou. (Vai falar?)

T(16) Pesquisadora: Não... e/ a/ é...afirmar assim que ele, ele fala inicialmente dos trabalhadores mas depois quando ele fala [todo movimento social está conformado por pessoas que estão EXCLUÍDAS de algum direito] aí ele já amplia...*((é interrompida pelo Professor))*

T(17) Victor: AMPLIA. Então, eu fiquei assustado porque no primeiro momento [porque os trabalhadores...] aí eu Ê! E na hora eu não podia fazer nada, e eu digo assim “meu Deus, o que é que ele tá dizendo aí?” Mas o texto ele complementa, então, salvou. Você fica na ansiedade, porque você não sabe o que vem. Então, de repente, chegar ali e dizer que... que todo mundo tá indo na rua só por causa dos trabalhadores, oxente, então não precisa nem mais de sindicato, o povo já tá indo representar os trabalhadores. Ah, o Brasil é só formado de trabalhadores? Então os desempregados ficam como? Então eu acho que... a formatação/ não sei se num-num outro momento era importante O professor, já que eles não são do ensino superior, são alunos secundaristas e o professor tem que chegar ali também e dar uma revisada no material, [é isso que vocês fizeram? É...bora dar uma costurada aqui no texto] a gente não vai poder influenciar tanto, mas, pelo menos alinhar ideias às ordens. Eu acho que essa intervenção, se fizer com alunos secundaristas, eu acredito que... o aluno ele precisa ainda disso. Num vai ter tanta maturidade, num adianta a gente falar, o menino pode ler um é... uma página esportiva ou um autor, mas ele não tem conhecimento de metodologia científica. A ideia de trabalhar é... um gênero literário ou uma redação num vai fazer isso. Alguém poderia dizer [é a mesma coisa, porque se ele faz uma boa redação tem uma estrutura/] ali não era uma redação. Ele poderia trazer um relatório com algumas percepções [olhe, a gente é... chegou a seguinte conclusão, vamos falar isso] Mas não teve/ mesmo tendo começo, meio e fim como pede uma redação normal, tradicional, mas uma ideia ou outra que de repente é...não for bem amarrada fica como essa primeira fala. Quando ele começou, eu deduzi que ele ia até o fim, mas no decorrer ele corrigiu, então fluiu. Então, será que a gente não deveria ter uma intervenção também? Não vai manipular, não vai alterar nada, vai deixar lá e dizer [Mas, isso aqui... você acha que é necessário? Então, é só isso? Trabalhadores...mas não tem mais nenhuma outra categoria? Ou (não é toda população)?] Somente jogar as perguntas pra ver se ele diz [é mesmo, aconteceu por outro/] e reformular. Eu não sei se previamente era bom dar essa... enxugada, revisada, mais uma orientação. Acho que é uma coisa a se pensar. Foi mínimo, mas se tivesse sido mais, eu queria que a gente até explanasse isso aqui, porque é... se a regra dum debate é...é formatada bonitinha, ninguém vai fazer um teatro, concordo, mas pra fazer algo com coerência, do outro lado eu acredito que ia ser muito importante esse suporte.

T(18) Victor: Elas tavam, a bancada negativa, elas tinham as informações, mas eu acho que não sabiam como se expressar, o que foi mais agravante delas foi isso. É... se for analisar o que a bancada afirmativa colocou e eles começam só no momento só na fala da Adrielly, que foi a primeira a falar, ela em algum momento ela deu uma paradinha e ficou na dúvida, eu acho que ela disse [Eita, e agora? Tem ou não tem liberdade de expressão?] Mas depois ela vai, sus/ é-sustenta a opinião de que não tem porque é... na visão deles não tem, porque necessariamente pra se apresentar é...pra cobrar alguma coisa não teria que se maquiar, tá com máscaras pra se cobrar. Porque se tivesse sem, e eu acredito que era isso que ela queria passar, sem máscara não/ é...fic/ é...teria é...maior perseguição, etc. Num...agora não tenho a...as palavras mais propícias pra isso. Mas eu acho que ela queria associar isso, de que se existisse uma liberdade de expressão, talvez o indivíduo não precisasse se mascarar. Eu acho que era isso que eles queriam passar, então, talvez a-a-a um pouco de...é de leitura que fizeram deu pra ter palavras. E aí é onde eu digo pra algum dos nossos alunos, não vou generalizar porque eu não conheço toda a realidade, mas quando a gente começa a falar com o professor de língua portuguesa ou de qualquer outra área, a maioria dos colegas dizem assim que o aluno tem uma dificuldade de passar a informação, então, eu acho que isso dificulta até uma produção é... de uma coisa mais confiável, de uma coisa mais é...vamos assim dizer, acadêmica. Um aluno desse ele vai ter que ter MUITO trabalho pra produzir algo com um teor muito rico de informação, porque tem a limitação pessoal e tem a do sistema. Eu não vou fazer aqui crítica ao sistema que tá mais interessante ver o resultado, mas a gente consegue ter um pouco dessa análise. Olhe, eu tava ali do lado e fiquei com muita coisa viva vinte e quatro horas

depois, quarenta e oito horas depois e agora tá sendo um contato de... quinze dias, exatamente quinze dias depois. E agora ao ouvir, ao ver a gente começa a ter essa percepção (porque) eles leram. Sim e aí? Agora é na hora de verbalizar. Então, será que num debate crítico a gente é... vai ter que não olhar também isso ou ter que olhar um pouco disso? Eu expliquei a eles [em nenhum momento vocês vão estar sendo avaliados como vão falar, se vão estar nervosos, não. Mas a postura de vocês com o ARGUMENTO, com o poder de convencimento que esse argumento tem que ter, com as informações que vocês vão trazer é determinante], fiz questão de frisar. Então, eu acho que... a maneira como eles compreendem eles vão levar, isso pra qualquer tema, ou pro lado afirmativo ou negativo que eles vão estar aí, na defesa ou na contra-defesa, a maneira como eles vão ler e interpretar, a gente só vai descobrir na hora. Porque se a gente fizesse, vamos imaginar, uma rodada de discussão na sala de aula, o professor apresenta o material, discute/ eu poderia ter falado um mês todo ou muito, tipo, desde o primeiro momento das dos movimentos sociais. Mas, expliquei, mostrei o que tá acontecendo, depois mostrei um caso de um que foi preso o outro que não foi preso e aí, bora agora fazer um debate, [tem liberdade de expressão minha gente?] Aí eu acho que tinha mais chance, eles estariam mais envolvidos. Então, mais uma vez, fazer toda aquela parte teórica se tornar prática somente com explicações pra culminar o debate crítico com o objetivo maior, que meio que seria esse. Falei dos movimentos sociais agora bora discutir, tem liberdade de expressão? Aí eu acredito que a coisa ia ter essas situações, porque eles iam lembrar, [não, numa aula tal foi dito isso, a gente assistiu aquilo], então eu acho que assim fluiria é... melhor do que fazendo esse...esses momentos...contando só com eles. Ah, depois que passa a gente acha tudo fácil .

T(19) Victor: Enquanto isso naquela parte ali, que eu acho que a bancada tá perdidinha, porque o texto está pronto e elas não conseguiram acompanhar o colega, e isso aí eu acho que... a gente tem certeza. Então elas são categóricas [não, não tem], sim, mas por que mesmo? Eu fiquei com essa sensação, sim, não tem, mas por quê? Me deu vontade de perguntar bem, sim, mas por que não tem? . Então, e isto é nome da bancada investigativa que tem essa função de... de questionamento. Então eu é... mais uma vez/ tem que ser repetitivo, Laura/ é...é um trabalho de construção. Porque como é que você vê três pessoas numa bancada, três em outra e o pessoal na bancada afirmativa, mesmo que se eles não tivessem ganho, mas eles tavam conseguindo tá mais é...provando que eles tavam vivenciando o conteúdo, que eles tinham analisado. Aí alguém poderia dizer assim, porque eu também me questionei, [mas será que não ficou mais fácil pra bancada afirmativa porque há de fato uma liberdade de expressão?] Mas aí, eu penso numa liberdade de expressão daquela coisa, se a gente decidir aí agora vai aí fora, tira todo mundo a roupa, vai protestar por alguma coisa e ninguém vai tocar em você. Você não entrou num local consagrado como uma igreja, você... é...não destruiu nenhum patrimônio público, mas você se expôs. Mas você se escancarou pra o mundo de uma maneira que o mundo até condena, atentado violento ao pudor, tá lá, é lei, proibido. Mas você foi, se chegou depois e te prendeu, mas enquanto não chegou e te prendeu tu tava solto, então tá havendo uma liberdade de expressão. Não interessa se durou até a polícia chegar ou não, o probl/ a pergunta é se há liberdade de expressão. No momento antes da justiça ser acionada, da polícia ser acionada houve. Ah, mas se chegou e proibiu então eu tô querendo dizer agora que não tem? Eu tô olhando o momento. Eu posso até estar errado na-na defesa, mas eu tô falando do momento que antecede e posterior ao-aio movimento, porque se você diz que é proibido e aquilo é passado de uma maneira veemente que é proibido as pessoas não chegam nem a fazer isso. Por quê? Por causa de brechas na lei/ eu não quero nem questionar isso que num-num-num vem ao caso/ Mas, a partir do momento que eu vou na rua [eita, é proibido quebrar, mas quebrou], você utilizou de uma liberdade de expressão que tá assegurada. Todo brasileiro tem direito de ir e vir, mas o direito de ir e vir não quer dizer que eu posso fazer tudo o que eu quero. Mas, tá dizendo que tem o direito de ir e vir, eu não vou fazer o certo, mas eu vou fazer. Então eu imagino a liberdade com esse viés. Aí pra mostrar a eles, agora tem maneiras/ é... sanções, há punições. Você vai pagar pelo ato que você fez. Então, eu queria deixar como mensagem também isso pra eles. Claro que, num primeiro momento, a gente não vê isso como... é-é-é-é-é colocado lá, nem botei isso a nível de discussão porque são jovens em construção e também a gente tá querendo construir uma sociedade de rebeldes não, mas eu queria mostrar o quê? Peraí, você tem o direito, então você tem/ se você acha que aquilo é direito seu, então você tem que ir à luta e ter aquela posição até o fim, era isso que eu queria. Pra mim liberdade de expressão é isso. Eu queria que eles tivessem essa noção, então, peraí, eu vou fazer isso que é em prol de uma minoria ou de uma maioria, porque alguém poderia dizer aqui [sim, mas todo mundo vai se beneficiar disso, mas não foi todo mundo que foi na rua levar carreira da polícia, levar bomba de efeito moral, etc. Então isso, eu acho é... que...é... o indivíduo deveria levar como o propósito da discussão da liberdade de expressão. O outro lado [não há, porque se houvesse é...não precisava usar máscara]. Também tá correto, agora se ela

tivesse feito é...uma defesa maior, talvez a gente ficasse no final com a ideia da bancada negativa, não há liberdade de expressão. Que liberdade de expressão é essa que eu tenho que cobrir o rosto, mas eu não vou cobrir o rosto pra fazer vandalismo, mas cobrir o rosto pra que ninguém me identifique e persiga porque eu fui à rua, aí eu acho que se eles tivessem feito isso eu teria saído convencido, mas o outro lado me convenceu que há, porque senão...enfim, alguma coisa?

T(20) Victor: Eu acho que... independente de uma falha ou outra, mas foi muito bom, porque eu acho que aí eles já tavam...é...desapegados à papéis e estavam já na defesa no decorrer do que ouviram do que já tinham discutido e aí a gente já consegue ver um outro tipo de linguagem e postura. Então, tão defendendo, independente lá do... Wallace ele ter dito lá “eu acho, eu acho, eu acho” acho que o eu acho é vício de linguagem, não foi um mero achismo, que dá pra ver que ele tá ponderado de informações, então, é...é um momento feliz da apresentação. A ideia de ficar defendendo os pontos de vista dentro do que tava acontecendo é bem notável. Então assim, eles assimilam. Eles tem o momento de expor. Então, aquela coisa do script morre. Agora, é... o corpo do trabalho é decorrência da discussão, então agora é assim [não, eu disse isso, mas peraí, tá concordando, não está] Então, a coisa começou a adquirir é...(incompreensível) outra vida. O corpo do trabalho parece que... que consegue ficar mais gratificante e o clima do/ desse aí é...a partir desses momentos. Eu acho que é... e...consegue ficar rico. Porque antes, se a gente for analisar é... aquela coisa...é embasamento teórico. Você traz, você traz, você traz, agora vá olhar. [Não, peraí a gente leu, a gente leu, não, num dá]. Então esse momento aí é aquele que acho que a gente foge do script mesmo. Fiquei feliz agora.

T(21) Victor: Bom, eu acho que ficou bem claro o posicionamento da bancada investigativa quanto à percepção de cada grupo. É... as dúvidas que eles ficaram, independente do...é, do resultado/ é notável o esforço de cada...é...de cada bancada. Mas assim, é... o poder de argumentação dentro do mínimo que tava sendo ofertado, da bancada afirmativa...ela foi, é...notável demais. Eu acho que não era aquela coisa predestinada e menos ainda de dizer que o tema tava bem encaminhado pra eles, foi, é, o curso natural da fala mesmo, dos argumentos. Porque se eles tivessem na condição de bancada negativa, enquanto eu tava vendo eu fiquei com essa percepção, eles fariam a mesma coisa. Por quê? Porque eles tavam conseguindo compreender a ideia da liberdade de expressão que eles falaram que a bancada investigativa não colocou, então eles poderiam botar do outro lado (sim, há liberdade de expressão), mas a liberdade de expressão, possivelmente, não implica que o indivíduo tem o direito de fazer isso fazer aquilo, já tô colocando eles do outro lado. Então, assim, eu acho que conseguiram vivenciar toda a experiência é... do-do momento, seguir na regra, eu acho que um momento ali interessante foi no roteiro mesmo, na estrutura. Porque num momento a gente deu uma pausa, pediu, mas eles já tinham se antecipado. Não foi nem que fugiu, que eu acho que foi decorrência da ...é...do envolvimento com o momento, então isso termina acontecendo natural, não sei se isso quebra alguma coisa. Mas eu achei que foi bom porque não ficou aquela coisa tipo é um roteiro com script não, foi tá seguindo a ordem, mas só que a ordem do fator não alterou o produto, é... dinamizou. Mas, assim, o resultado deles por mais que eles não utilizaram mais a crítica é que eles procuraram ser mais sucintos a bancada é... de juízes pra dar é...o resultado. Então, assim, é... tinha que falar mais o que da negativa? Não, era chegar, de fato, ao que se pergunta: qual foi a bancada que melhor expôs. Então a crítica é que eles foram bem objetivos tanto na... é...no ponto de vista deles pra dar o resultado propriamente ao grupo vencedor, como também pra dizer que dentro do...do...contexto abordado eles foram os que mais é...trouxeram é...argumentos, foram os que mais é...convenceram na fala é-é a proposta. Por outro lado, fico na dúvida, mas eu tinha dito a eles, de um modo geral, eu disse “no dia da defesa, no dia do debate, pode mudar de lado”. Eu disse a eles, “se você hoje tá do contra, amanhã pode ficar a favor, no dia do debate pode. Agora botem isso na conclusão”, porque vocês não viram, não mas elas ficaram presas a [não, consegue provar], elas quiseram defender, começaram com dúvida mas resolveram continuar, mas eu acho que ficou a interrogação. Então, é...é notável que...quando a coisa é-é/ eu não sei se eu vou me precipitar no que eu vou dizer, mas eu acho que em alguns temas, a ideia do afirmativo ela tá sempre mais na vantagem. Não tô dizendo que a coisa se torna tendenciosa, mas parece que aquilo que tá sendo mais, é...visto, que é mais...vamos assim dizer, é...mais cheio de-de informações, de precisões, é mais fácil as pessoas se encaminharem nessa linha de pensamento do que arrumar situações contrárias. Parece que já é uma tendência natural, porque se alguém chegar aqui e falar que H₂O é a fórmula da água, ninguém vai correr o risco de desfazer isso, vai defender até o fim. Então eu acho que...a ideia da...de haver liberdade de expressão...se não houvesse tinha inibido o primeiro grupo. Ninguém tinha passado mais de um mês fazendo toda semana. Então eu acho que isso também fica muito visível. Porque se não fosse o primeiro era inibido não tinha mais. Ninguém pensou em ditadura, ninguém pensou em regimes políticos, mas em um determinado momento elas foram lá pra Getúlio Vargas, que

foi um momento em que foi é...eleito e em outro momento ele foi ditador, num intervalo de quinze anos, e elas resgataram isso num sei onde lá tiraram e deram um jeitinho de botar a o direito da mulher ao voto, então já foram falar de liberdade no sentido de quê? As minorias, quem tinha quem não tinha. Então, foram felizes nessa situação, eu (com cert/) eu acho. Tem mais?

T(22) Pesquisadora: ((sorrindo)) Não.

T(23) Victor: Tô pronto aí pra o... debate.

T(24) Pesquisadora: É...pra o debate?

T(25) Victor: Não!

Anexo E – Transcrição entrevista de autoconfrontação cruzada

T(1) Pesquisadora: Agora, a gente vai ver os vídeos que foram selecionados pela professora Rafaella, eu sei que já passou mais de um mês da entrevista e eventualmente vocês não lembrem porque selecionaram, mas eu posso falar (um pouquinho) a partir da entrevista que fiz e tal. A ideia é a professora comentar sobre porque elegeu esse trecho, porque pra ela foi representativo, daí vocês podem dizer também os comentários que surgirem em relação ao vídeo e em relação aos comentários da professora Rafaella.

T(2) Gabriel: Tá, esse daí é só dela é?

T(3) Pesquisadora: Só dela.

T(4) Gabriel: Esse todinhos?

T(5) Pesquisadora: Não, só os quatro primeiros. Em seguida tem os vídeos do professor Victor e do professor Gabriel. Então depois da professora Rafaella, quem quer continuar?

T(6) Rafaella: A gente vai na ordem.

T(7) Pesquisadora: Mas vocês podem decidir a ordem.

T(8) Rafaella: Não, a gente vai nessa ordem aí mesmo.

T (9) Pesquisadora: Então, a ideia é que quando terminarmos a discussão sobre os vídeos da professora Rafaella, é que você passe para aqui *((assinala para Gabriel))* para que você poder manejar também, para poder adiantar, atrasar, segundo o que você achou interessante, quer discutir, quer chamar atenção, quer que seus colegas vejam

((Começam a assistir aos vídeos da professora Rafaella. VR1: revisão dos objetivos formulados no planejamento de aula)).

T(10) Rafaella: Vê bem, eu selecionei esse vídeo porque, assim, os meus objetivos para com os alunos, acho que não ficou muito claro. Não é que sejam os objetivos, foi o tema, o tema do que eu queria. Tanto é, que eu fiquei aqui, veja *((precisou atender telefonema))*.

T(11) Rafaella: Sim, então, continuando, o, a minha, eita, fechei alguma coisa Laura. Então, a minha pergunta, acho que faltou eu elaborar melhor a pergunta que eu queria fazer pros meninos, não é? Então por isso que eu selecionei (+), ficou muito solta essa pergunta.

T(12) Rafaella: Algum comentário?

T(13) Pesquisadora: Se vocês quiserem fazer algum comentário, fazer uma... *((assinala para Gabriel e Victor. Eles sinalizam com a cabeça que não tem comentários))*.

T(14) Pesquisadora: Esse primeiro foi sobre a formulação dos objetivos, que a professora Rafaella toma conta que foi como surgiu o conteúdo, né? *((assinala para Rafaella))*

T(15) Rafaella: É, foi os objetivos que eu não deixei muito claro. Os objetivos, assim/eu selecionei aquela parte ali, porque, a minha formulação da pergunta, acho que não foi muito clara a minha pergunta para com os alunos. Acho que eu não soube bem formular a pergunta, entendeu? Sobre os objetivos que eu queria. Então foi aquela primeira seção. Aqui...

((inicia o vídeo seguinte: Estratégia de preparo: distribuição do material entre os alunos))

T(16) Rafaella: Eu pedia pra/ eu dava o material pra eles, (distribuindo) (inaudível) e eu pedia que eles fizessem um resumo daquele material que eu tava dando, né? Por que eles não traziam material, nunca levavam. Aí eu sempre tirava uma cópia, dividia o grupo... a sala em três grupos, né? E sempre dava uma cópia de cada material pra cada grupo.

T(17) Gabriel: Dá uma parada aí. E aí? Nesse... nesse processo você achou que (tavam) legal. Você pessoalmente.

T(18) Rafaella: Não, eles ficaram muito restritos só ao que eu levei, ficava restrito só aquilo, não é? E eu me preocupando muito durante todo o decorrer, do processo de debate. Veja, eu me preocupando bastante. Porque eu chamava gente.../eles pareciam não tá... não tá focados nesse... nesse... assunto, nos objetivos, parecia não tá focado. Então eu sempre tava levando material e sempre pedindo um resumo,

pra que os grupos fizessem um resumo, porque através desse resumo, através do debate deles, que eu iria dar a nota, a nota não foi só o debate, foi todo o processo de construção do debate.

T(19) Gabriel: Você pensou também que, nesse momento aí, você tava tirando eles de uma zona de conforto pra levar eles pra um momento, um projeto, como a gente tá colocando, e esses alunos não estão, NÃO ESTÃO habituados, não estão CULTURALMENTE FORMADOS pra se trabalhar dessa forma. Então esse passo a passo que você começou dar, será que isso não influencia muito nessa inquietação?

T(20) Rafaella: É, pode ser. Aí a gente vai ver, no final eu selecionei... daqui a pouquinho a gente chega no final e você vai ver. *((volta a passar o vídeo))* O meu pensamento foi diferente.

T(21) Rafaella: Eu dava o material, explicando como é que eu ia querer o resumo, explicando passo a passo, o resumo que ia contar como nota... e explicando que o material que eu dava pra um grupo era o mesmo que eu tava dando pra outro, porque eu queria que eles tivessem a mesma informação. Todos os três grupos, né?

T(22) Gabriel: (Já montou) os três grupos?

T(23) Rafaella: Não, eu comecei a explicar de uma forma geral, eu ainda não dividi a sala fisicamente mesmo não. Já tinha dividido só...

T(24) Gabriel: (inaudível).

T(25) Rafaella: Chegando um atrasado... André, né? *((risos dos três professores))*

T(26) Rafaella: Eu tava explicando só o processo de como eles iriam elaborar a nota, que era a leitura do material, o resumo. E dizer a eles que todos os grupos tinham o mesmo material, porque era, todos os três grupos tinham que ter o mesmo assunto. (++)

T(27) Rafaella: Aí, ali eu já dividi. Aí eu já tinha dividido a sala nos grupo e ficava de grupo em grupo ESTIMULANDO eles a lerem, lerem na própria sala, porque o que eles levavam pra casa e não liam nada em casa, então tinha que ser na própria sala, na própria aula, né? E eu pedia pra que eles resumissem, aí eles fizeram... cada grupo fizeram três perguntas. (++++++)

T(28) Rafaella: Acho que eu levei umas...seis aulas... pra chegar até o final desse debate, umas seis aulas. (+)

T(29) Rafaella: Aí eu saía de grupo em grupo, deixa eu só adiantar um pouquinho. (++)

T(30) Rafaella: Oh, a dificuldade muito grande é que eles não conseguiam ler interpretando o que eles tavam lendo, eu tinha que interpretar pra eles isso, o próprio material que eu tava entregando. Eles não conseguiam ler. (+)

T(31) Rafaella: Oh, vê, eu saio dali e fica ali esperando*((se referindo ao momento em que ela sai de um grupo e se dirige a outro))*.

T(32) Gabriel: Porque ele não sabe, né?

T(33) Rafaella: É. (++)

T(34) Rafaella: Esse grupo e esse *((mostrando no vídeo))* eram afirmação e negação, a investigativa tá aqui pra trás. O investigativo não produziu QUASE NADA. Era só mais esses grupos aí *((se referindo aos de afirmação e negação))*.

T(35) Victor: Esse era qual?

T(36) Rafaella: Gustavo?

T(37) Victor: Esse grupo aqui atrás?

T(38) Rafaella: Ah, esse é o de afirmação. (+) ALISSON PRODUZIU *((balança a cabeça afirmativamente em sinal de aprovação))*.

T(39) Victor: Dá pra ver que ele tá (prestando atenção)*((gesticula pra representar que o aluno estava discutindo, falando))*.

T(40) Rafaella: Dá, ele produziu. (+)

T(41) Rafaella: Alguns que eu achava que nem estavam assim, que eu nem esperava, eles... produziram bastante. (+)

T(42) Rafaella: Felipe saiu daqui e foi pra li, acho que pra entender melhor o que eu tava falando.*((se referindo a outro aluno no vídeo))*

T(43) Pesquisadora: Você comentou várias coisas em relação a essa sequência. Comentou por uma parte que (na estratégia de trabalho em grupo) eles ficavam muito dispersos.

T(44) Rafaella: Essa parte que eu mostrei né? *((assinando para a Pesquisadora))* É.

T(45) Pesquisadora: Eo que você estava pensando, tipo... trabalhar o conteúdo...e eles não criaram em casa, né?

T(46) Rafaella: É, aí tinha que fazer dentro da sala.

T(47) Pesquisadora: Não procuravam material, não traziam material pra você. Você comentou, na entrevista que a gente fez, que você estava pensando como uma estratégia, uma alternativa de trabalho de conteúdo, expor mais no quadro.

T(48) Rafaella: É, porque eu deixei, oh...isso aqui, veja *((mostra no vídeo alunos relaxados durante o trabalho grupal))*. Eu deixei eles a vontade, dava o material e deixava eles só ou ia de grupo em grupo estimular, não é? Mas aí, a questão de falta de interpretação, deles não saberem interpretar o que tavam lendo, acho que dificultou a produção deles.

T(49) Gabriel: (inaudível) *((faz gesto cíclico))* Não saia nada.

T(50) Rafaella: É, não saia nada. Então acho que isso botando no quadro, (inaudível) escrevendo, (inaudível) acho que eles iriam produzir muito mais. Mas mesmo assim, no final, eles ainda... né? Produziram. (+)

T(51) Rafaella: Eles ficavam muito dispersos, porque trabalho em grupo, realmente, deixa eles... *((faz gesto de dispersão))*

T(52) Pesquisadora: A outra coisa que você comentou, sobre esse trecho também, foi o uso das perguntas, que eles acreditavam que

T(53) Rafaella: É por que eles fizeram...cada grupo fizeram três perguntas. Tanto o grupo da afirmação fizeram perguntas afirmativas, quanto o grupo da negação fizeram perguntas negativas, e o grupo investigativo também fizeram as perguntas. Eles acharam que o debate iria ser assim... de como eles viam o debate na televisão, o debate político. Você faz perguntas e respostas, perguntas e respostas *((faz gesto de vai e vem))*. Tanto é, que eles elaboraram essas perguntas, né? Os grupos elaboraram. Aí vem aqui... *((inicia outro vídeo))* Pronto, aqui já é o debate. Afirmação, negação e a bancada investigativa. (+)

T(54) Rafaella: Aí eu comecei bem, assim, selecionei essa parte porque eu acho que comecei bem o debate, depois eu me perdi *((gesticula mostrando que se perdeu totalmente))*. (++)

T(55) Rafaella: Veja, eles perguntavam, esperava e aqui respondia *((rebatendo entre os grupos))*. (+++)

T(56) Rafaella: E eles trouxeram vídeo, trouxeram bastante material pra no dia, né? (Eu não achar que) eles tavam... (sem produzir grande coisa), mas eles produziram bastante. (Inclusive) eles trouxeram muitas... tanto eles falaram, como mostraram ali no vídeo.

T(57) Gabriel: Esse daí é o final?

T(58) Rafaella: É o debate já, começo do debate. Aí veja que eu comecei conduzindo... (+) direito *((pesquisadora interrompe a fala))*.

T(59) Pesquisadora: sequência de perguntas, contra-perguntas.

T(60) Rafaella: Eles ficavam... nobate boca, eles ficavam no bate boca *((faz gesto de vai e vem))*.

(inaudível) Veja que até aí eu consegui conduzir um minuto pra eles debaterem, até aí eu consegui conduzir. Agora chega um momento aqui que eu não consigo mais. (+)

T(61) Rafaella: Tá vendo que são perguntas que eles fazem? Aqui a negação tá fazendo perguntas (pra eles). (+)

T(62) Rafaella: E a bancada investigativa tá aqui, oh *((mostra no vídeo))*. Você entendeu o que aconteceu? *((se dirigindo a Gabriel))* Tá vendo que eles achavam que era pergunta-resposta, pergunta-resposta? Oh, começou. (+++)

T(63) Rafaella: Veja, já jogou uma pergunta pra outra. (inaudível) (E dizer [não, eu que respondi a ele]). (+)

- T(64) Rafaella: Pronto, aí a gente batia e Laura começou a tomar a rédia do... do tintin.
((risos))((gesticula representando a sineta)). Porque eu já não tava mais (inaudível) de nada. Aí eu perguntando a ela, como é? Eu posso conduzir? Posso mandar eles pararem? (++++)
- T(65) Rafaella: Agora (ela) tá defendendo a industrialização. (+++++)
- T(66) Rafaella: Oh, vê, e agora começa. Aí eu não consigo mais interferir, oh, vê. Eles começam, já bateu, bateu, ali o toque e... (+++++)
- T(67) Rafaella: Deixa eu adiantar um pouquinho. Ainda tá perguntando. (+++++)
- T(68) Rafaella: Oh, vê, fica assim, oh *((se referindo aos alunos no vídeo))*.
- T(69) Gabriel: Entendo.
- T(70) Rafaella: *((risos))* Eles queriam, porque queria começar esse (bloco) e ficar fazendo perguntas. (++++)
- Fazem mais alguns comentários (inaudível).
- T(71) Gabriel: Eles... eles... eles não foram antecipadamente CIENTES de como era o debate?
- T(72) Rafaella: Foi, foi, eu dei toda a programação do debate, a programação que Laura deu a gente, eu dei a eles, tirando só... cortando só os minutos, né? Diminuindo, porque eu sabia (que se alongasse muito) poderia ser que ocorresse.../ Mas eles achavam que... eles sempre achavam que o debate tinha que ganhar, assim, era uma competição. De fato era *((Gabriel concorda))*. Mas eles queriam assim: o que fizesse a pergunta melhor. Sempre a pergunta melhor. Eu acho que, assim, eles levaram isso porque eu acho que EU estimei eles a fazerem isso, entendeu? Logo na minha abertura, não consegui botar a afirmação, o que eu queria realmente do debate... assim, os objetivos era o impacto da industrialização no meio como um todo, né? Era isso que eu queria. Mas, assim, o formato, a forma do debate, acho que não ficou muito claro. Eu não fui MUITO clara com eles. Então eles levaram o debate achando que era o bate boca, né? Que era aquela coisa...
- T(73) Gabriel: Porque, na realidade, a questão do debate é limitar, né isso? O grupo à pesquisa feita. Dentro dessa limitação tem o tempo que vai definir o que afirma, e o que... que vai... E aí *((Rafaella interrompe))*
- T(74) Rafaella: O que eu poderia...
- T(75) Gabriel: O que eles precisam, ou o que nós precisamos de uma forma geral, é ouvir em determinado momento e falar em determinado momento.
- T(76) Rafaella: Assim, eu acho que também falhei em organizar eles a questão do tempo, né? Falar, eu não... falei, não deixei muito claro pra eles que teria que ter aquele tempo TAL e que era nesse formato. Eu acho que faltou... faltou isso.
- T(77) Gabriel: Faltou o detalhe.
- T(78) Victor: É aquela situação, né? Na medida que as perguntas eram feitas e na percepção deles a melhor pergunta era obviamente a coisa que mais convencia, eles ficavam se desafiando em perguntas.
- T(79) Gabriel: Ansiosos pra responder?
- T(80) Victor: A ansiedade de responder eu não vejo tanto, mas a ansiedade de ver a resposta do outro *((Rafaella concorda))*. Então isso... então... com certeza nenhum dos lados nunca iam ficar satisfeitos, porque a verdade da pergunta de um, não era a resposta que o outro deu. [Ah, não é. Então...]
((referindo-se ao pensamento dos alunos)). Aí, a próxima, então...eu acho que eles ficavam tentando derrubar o grupo com uma coisa mais próxima da verdade deles, se... mas se CONCORDASSE com o que eles tavam perguntando. E aí, eu acho que a proposta do debate não seria ter uma resolução mais próxima é... dos dois pontos de vista? Acho que em algum momento chegaram, né? Alguém convenceu de que aquele foi melhor, que aquela resposta foi a mais convincente. Eu acredito que...
- T(81) Gabriel: Tanto é, que um ganhou, não foi?
- T(82) Rafaella: Ganhou. O grupo da negação.
- T(83) Gabriel: Então convenceu.
- T(84) Victor: Exato.
- T(85) Rafaella: Pronto, aí agora... *((dirigindo-se a pesquisadora))*

T(86) Pesquisadora: Sim, mais uma coisa, porque você comentou também sobre o trecho do bate boca, que você pensou que essa estratégia tipo: usar o bate boca antes, como uma forma de trabalhar o conteúdo também.

T(87) Rafaella: É, eu poderia ter feito assim, vamos supor...um pré-debate. Eu achava que deveria ter...

T(88) Victor: Um ensaio.

T(89) Rafaella: É, um ensaio, pra eles... porque eles iam fazer um bate boca nesse ensaio e aí eu ia conseguir perceber ou então passar pra eles de que não era dessa forma, o debate não era concorrer assim, não era esse bate boca, não era isso: aquela pergunta tem que ser (inaudível), que é a melhor, que vai desafiar a resposta do outro. Que não era.

T(90) Gabriel: Quanto tempo você acha que deveria (durar)? ((*dirigindo-se a pesquisadora*)) Você passou seis encontros ((*dirigindo-se a Rafaella*)).

T(91) Rafaella: É, acho que passou seis aulas.

T(92) Gabriel: QUANTO? ((*dirigindo-se a pesquisadora*))

T(93) Pesquisadora: A gente não pode dizer como que existe um tempo específico para cada...

T(94) Gabriel: Seis meses?

T(95) Pesquisadora: Para cada...

T(96) Gabriel: Um período?

T(97) Pesquisadora: Não sei, porque depende muito do tema.

T(98) Rafaella: Pra fazer o debate?

T(99) Victor: Acho que cada tema tem uma complexidade. Eu acredito que a gente poderia ficar com...veja que a gente discutiu, [quatro aulas não vai dar? Je aí pensamos as cinco, e pensamos as seis. Eu acho que eu fiquei na mesma casa. Então eu acho que dependendo da temática alguns conseguem ser breves, outros não. Agente agora tá na moda, de repente, se fosse pra discutir o beijo gay da novela, não pra fugir...nem gerar, né? ... pra gente não fugir do que tá falando... agora muita gente ia dar visões. CLARO, JÁ ACONTECEU. ANTES será que as pessoas iam permanecer com a mesma opinião antes de acontecer? Aconteceu agora, o que é que seria tirado de proveito? É...a professora não queria mostra aí a questão do impacto ambiental, será que eles não levaram imagem.../ Eu vi que Antônio se levantou, (eu disse) [vai até lá mostrar imagem?] Alguma coisa ele foi mostrar de imagem.../ Ele era do que?

T(100) Rafaella: Da negação.

T(101) Victor: Alguma coisa ele foi mostrar em imagem que na percepção do grupo era a verdade deles.

T(102) Gabriel: Mas eu chego num ponto, a questão de imagem, será que ela não... não quebra um pouco?

T(103) Victor: Não.

T(104) Rafaella: NÃO.

T(105) Gabriel: O tempo.

T(106) Rafaella: PORQUE É MAIS UM RECURSO!

T(107) Gabriel: MAS É O TEMPO.

T(108) Rafaella: Não, não. Mas se ele conseguir mostrar a imagem no tempo... naquele tempo sucinto que ele tem...

T(109) Victor: E outra coisa, Talvez até a imagem fale mais que a palavra!

T(110) Rafaella: Fale mais do que a palavra, é. Foi isso que eu fiquei surpresa, porque foi como eu disse a vocês: eu, durante as seis aulas, né? Durante as cinco aulas, na sexta foi o debate, [cadê minha gente? Vamos... e eu dizia vamos fazer um resumo]. Pra instigar eles a, pedia para eles trouxessem/ eu via aquela acomodação, aquela... então eu me surpreendi de certa forma, mesmo assim esse bate boca, mas, assim, o conteúdo que eles levaram, eu me surpreendi um pouco.

T(111) Victor: Veja, a bancada afirmativapoderia ter dito até uma coisa, não sei, tô imaginando, aí o Antônio se levanta e diz: [olha aqui, essa imagem diz diferente do que vocês tão falando (minha gente), olha aqui essa imagem! Então, diga agora o que é essa imagem! Eu acho que aquela perguntinha vai ser uma constante, a interrogação].

T(112) Gabriel: (Vai ser um problema).

T(113) Pesquisadora: Ainda continuando a lógica da pergunta (melhor), digamos, mostrar a imagem assim não continuaria essa lógica que você falou ((*dirigindo-se a Victor*)) de perguntar desde minha verdade, tentando trazer o outro pra minha verdade? ...

T(114) Victor: Mas também, a imagem pode fazer com que o outro grupo tenha uma percepção que ele ainda não tinha visto, ele tá lendo, ele falou, mas ele não viu a imagem.

T(115) Rafaella: É, e levando a imagem vai fazer com que o grupo... o grupo...da afirmação...

T(116) Victor: Ele reveja.

T(117) Rafaella: É...acho...

T(118) Gabriel: Acho que esse também seria uma... uma...o momento de uma argumentação teórica, entre aspas.

T(119) Victor: Se torna. Eu, pela minha formação de história, a gente trabalha muito com imagem, a gente é LEVADO a trabalhar hoje mais a imagem, porque durante muito tempo ninguém dava um crédito a imagem, não por ser inventada ou não, mas a imagem também é uma linguagem. Então, de repente, será que pra um menino, ele vê a questão de um... um impacto ambiental, ele ouviu falar, ele leu, alguém falou um monte de coisa. Mas agora ele tá vendo, [Ah, é isso é? É, realmente][Causa isso é? Não causa isso?] Então eu acho que a imagem é válida, principalmente pra quem não tem noção. É muita coisa, TEORIA, agora...não pode ir pra prática, mas a imagem não fica na subjetividade, a imagem não tem condição de ficar na subjetividade não, ela tá lá.

T(120) Rafaella: É fato.

T(121) Victor: É fato.

T(122) Gabriel: Você estimulou eles ou eles mesmo...

T(123) Rafaella: Eles buscaram, e no dia do debate eles buscaram tudo. Eles se organizaram de uma forma que eu... durante o processo da construção do debate eu fique né... eu sempre indo de grupo em grupo[cadê o resumo? Vamos].

T(124) Victor: E é aquela coisa, né? Se fala, fala, agora vou mostrar: a prova.

T(125) Gabriel: Concordo, mas eu não vejo ainda o ponto assim... de discussão do debate. Bom, mas aí, de certa forma, eu concordo com você.

T(126) Victor: A foto da cueca político cheia de... de dinheiro.Falou o que se falou, não mostrou? Acabou, mas mostre pra ver a prova do crime. É um ponto de vista válido.

T(127) Gabriel: E eu concordo.

T(128) Rafaella: Agora é tu

T(129) Gabriel: (inaudível) a proposta, né? A proposta.

T(130) Victor: Eu não ficaria nessa questão, mas foi bom o que a professoraRafaella colocou. A ideia de ter em algum momento, não ter deixado ficar na base de pergunta-resposta, pergunta-resposta, porque teriaautomaticamente esse momento no debate. Mas se eles pudessem/ Eu queria ter visto ali aquela apresentação inicial, aquele momento, de repente, fazer todo aquele contexto, o que é a situação, (a apresentação) Porque acho que isso aí...

T(131) Rafaella: A bancada investigativa?

T(132) Victor: Fez?

T(133) Rafaella: Fez, eles fizeram.

T(134) Victor: E aí? Eles conseguiram passar pros dois lados?

T(135) Rafaella: Conseguiram, passaram. Mas é isso que eu tô dizendo, eles ficaram focados na questão do confronto em si só, na questão de [não, a minha pergunta vai lhe convencer, e vai mostrar a você] Eles tavamligado nisso, o foco deles eram... essa questão aí.

((*Inicia a apresentação dos vídeos do professor Gabriel*))

T(136) Rafaella: (eles tinham trazido informações?)

T(137) Gabriel: Aqui? Esse momento aí, na verdade, eu tinha feito uma pré, tá? ANTES, eu tinha colocado aquele esquema, aquele esquema? Joguei no... nodata show, (porque) eu tinha montado um esquema. [Olha, assim, assim, assim, afirmativo faz isso, o tempo é aquilo, o tempo]((*Rafaella interrompe*))

T(138) Rafaella: Tu colocou data show aí foi?

T(139) Gabriel: Foi, antes, antes. Então, eu tinha colocado já uma prévia, olha vai funcionar assim, vai funcionar assado. Já tinha dito que ali seria uma competição, de fato, não é? Que iria ter... ter as pontuações, o grupo... o grupo iria colocar. Tinha colocado até a questão da avaliação, o sistema todo seria avaliativo, eu disse [olha, isso aqui vai tá a avaliação de todo esse módulo, entendesse? Dessa unidade, a avaliação vai ser essa]. Talvez, é... isso que leva eles a ficarem mais atentos, né? E concordo com você*((dirigindo-se a Rafaella))* que tem a diferença, porque eles são adultos, então eles tão ali mais atentos ao trabalho porque existe até a questão avaliativa, então eles ficam presos, o aluno fica preso a isso, mas aí você vai ver que já existe UMA MINORIA, não é? Já houve aí alguns... que já (sabia se tava) mais cheio...Não é? A senhora viu, né? *((dirigindo-se a pesquisadora))*Alguns já começam a sair... que, na verdade, na verdade, desse grupo... *((Rafaella interrompe))*

T(140) Rafaella: Que não participaram?

T(141) Gabriel: Eles vão... vão se evadir, mas eu pensei até, inicialmente, que foi por conta da gente, né? Do... do trabalho, fiquei até receoso, ficamos*((referindo-se a ele e a pesquisadora))*, porque teve algum problema nessa construção desse momento aí, teve alguns... eu chegava, a gente chegava e instalava, e quando chegava na sala e (o aluno) não tava, ele fui embora, todo mundo, todo mundo.

T(142) Rafaella: Era o primeiro horário é?

T(143) Gabriel: Eram os dois últimos.

T(144) Rafaella: Eita, os dois últimos...

T(145) Gabriel: E quando ia ver, eles tavam indo embora...quer dizer, era pra se preocupar, né? Mas desse grupo aí tem uns três ou quatro que tão, assim, dispostos a construir, vocês vão ver mais adiante, eles estão bem atentos. Mas aí ficou com esse receio. O grupo, depois eu fui observar, o grupo que não veio foram dois. Perdão, acho que foi um só... que não veio foram dois. Então, na verdade, houve uma desistência natural que não foi por conta da gente, não é? Porque no início eu me dizia[esse menino não vem, POR QUÊ?] Mas aí, depois que fui ver. Mas houve uma desistência. Mas é aquele processo natural, você é que precisa trabalhar com EJA, você precisa colocar quarenta pra conseguir que fique ali, perder ali cinco, seis ao ano, é uma proporção, né? Que isso é natural ao longo de um ano e meio. Mas...porque essa turma já não era tão grande assim, o que perdeu, perdeu natural. E voltou um porque eu disse que ia ter uma recuperação, né? [vai ser escrita] Foi uma senhora, né? Ai se justificou, [eh, porque tava assim tava assado...].

T(146) Rafaella: E você usou como nota só o debate foi?

T(147) Gabriel: Coloquei como debate.

T(148) Rafaella: SÓ O DIA DEBATE?

T(149) Gabriel: Só o debate.

T(150) Rafaella: E todo o processo de elaboração dele, não?

T(151) Gabriel: Não, não.

T(152) Rafaella: Não foi nota?

T(153) Gabriel: Tá valendo, sim, sim, perdão.

T(154) Rafaella: Porque eu usei como nota todo o processo, né...

T(156) Gabriel: Sim, todo o processo, agora esse final aí era... távalendo a maior nota, esse momento aí. Então o que foi que aconteceu? Eu fui... eufiz um momento de avaliação de fazer esse ponto aí. Mas todos eles aí, oh, todos eles tavam frequentando.Não foi não? *((dirigindo-se a pesquisadora))* Todos tavam frequentando. Aqueles que não vieram ficaram sem nota, foram reprovados, mas não só por mim, mas pelas outras disciplinas, por frequência...enfim, mas esse grupo aí, praticamente, é o grupo que ficou realmente motivado, construindo, esse negócio. É como eu disse, volto a dizer, certas vezes eu fiquei triste, porque às vezes eu queria um...é porque não dá, como eu disse, é mudança de comportamento, é levar esse aluno a uma pesquisa. E aí tá o grande problema.

T(157) Rafaella: É se mexer.

T(158) Gabriel: O grande problema, é partir (de vamos dizer) [Vá olhar, vamo pesquisar em revista] Mas verbalizar é um coisa...*((Rafaella interrompe))*

T(159) Rafaella: Mas eles pesquisavam

T(160) Gabriel: NÃO, eu percebia que não.

T(161) Rafaella: Faziam? Dependiam daquilo que você...

T(162) Gabriel: JUSTAMENTE, ficaram muito dependentes. Então, esse momento disso aí, porque não é a cultura dele, do aluno, NOSSO ALUNO de uma forma bem ampla, não pertence esse momento ao aluno, dele tá fazendo a pesquisa e... e olhar e... porque esse aluno aí eles vêm de uma forma tradicional, não é? Vem do tradicionalismo...

T(163) Rafaella: Principalmente esses, né?

T(164) Gabriel: Principalmente ESSES DAQUI((os alunos de EJA)). Eles têm uma faixa de idade média de trinta anos pra cima. E tão com cinco a quinze... decinco a vinte anos parados, sem estudar... e ao chegar, eu achei interessante que a coisa ainda aconteceu, mas aconteceu com eles botando ainda seriedade na coisa. Foi ainda... foibom, porque o receio que eu tinha era o mesmo receio que o teu, que a coisa não andasse, eles não andasse, até porque eu disse [será que eles vão conseguir?] e depois você foi dando uma luz na discussão da gente((fazendo referência a Victor)), [e como é que vamo instigar?] E aí eu não tinha como, ou eu... foi quando você disse, ou eu jogava o material ou eles não pesquisava. Porque no primeiro momento, eu disse [fulano, fulano...]. Aquele grupo que eu pensei que ia andar não andou.

T(165) Rafaella: É, foi o que eu pensei também, eu pensei que aquele grupo que não ia produzir... veio produzir ou mostrou/ Agora eu fico me perguntando assim, o que é que a gente pode fazer pra que eles se sintam assim... instigados a pesquisar?

T(166) Gabriel: A PRÁTICA.

T(167) Rafaella: Porque a gente/ o que eu senti foi isso [meu Deus, o que é que eu faço?] Eu puxava, eu botei o resumo, botei as perguntas, botei... e trazia material e dizia [olhe, não é só isso aqui não, não é só o que a professora tá trazendo, o que a professora tá colocando, vocês também tem que buscar], e... nada. Aí é isso que eu fico pensando, [o que é que a gente faz?] Pra que eles vá... se estimulem a...

T(168) Gabriel: Eu não vejo como uma solução a curto prazo não, porque eu penso uma árvore que (fez isso)/ tá torto, morre torto, alguma coisa assim...mas ainda tá uma coisa pra se segurar. Talvez esse paliativo pra... mas, de forma geral, eu penso que é lá em baixo, é lá na base, não é? A questão da educação infantil tem que trabalhar esse momento que o professor não tá trabalhando.

T(169) Rafaella: Realmente, TUDO a educação né? Tudo vem de lá da base, não adianta.

T(170) Gabriel: Se você não estudar, se você não incentivar isso, ele...

T(171) Rafaella: Não (acostumar) ele a ser um aluno pesquisador...

T(172) Gabriel: Ele não vai. Então, por isso, acho... acho que essas tendências pedagógicas, elas precisam ser reformuladas lá na base. E é com o pedagogo (mesmo) conversando ali pra trazer esse momento pesquisado, buscar... né? Buscar outras ideias, pra não ser verdade daquele grupo pequeno, né? Isso acontece. A... o governo federal, o governo do estado, o governo municipal, os gestores... eles fecham... fecham e dizem [é isso aqui que você vai... tomem isso aqui e acabou, não é?] Então, pra que esse aluno saia desse momento, eu acho que precisa ser revisto todo um processo aí. E aí é difícil, porque você vê que a relação de poder ali, dentro, é muito forte... ((Rafaella interrompe))

T(173) Rafaella: Aí na minha cabeça eu pensei assim, resumindo, não vai acontecer, não vai. Porque... o próprio sistema não deixa você fazer um aluno dessa forma.

T(174) Gabriel: Ah, mas eu fico pensando...

T(175) Rafaella: Não deixa você um aluno investigativo, pesquisador, instigado. Não deixa.

T(176) Gabriel: Mas aí eu fico pensando, também concordo com você, e aí quando a gente arregala os olhos a gente diz [caramba! Realmente, o processo de educação ele é lento]. Aí você vê um Freire vindo antes da revolução, antes de meia quatro, ele chega e se instala. E ele é quebrado, é jogado pra fora, né? E depois ele retorna... se cria processos exemplo do Mobral ((Movimento Brasileiro de Alfabetização)), enfim, se cria/ Ele retoma de novo e aí no começo as ideias vai modificando.../ Nós temos um sistema hoje, HOJE, eu vejo ele como um avançado... avançando num processo. Aí eu pego a tua prancha ((dirigindo-se a Victor)), o beijo, ele não causou tanto impacto, porque nós estamos numa sociedade que

vivemos num processo democrático bem claro. Algumas coisas tão sendo quebradas, algumas coisas sobre o PRECONCEITO tão sendo quebrado, e talvez não foi tão impactuoso assim, como a gente pensa. Eu posso até dizer assim [que coisa nojenta e tal], mas acabou, porque é muito rápido o processo, né? Da... da informação. Ele não é estagnado, porque nós temos uma rede, uma internet, uma televisão, que ela tá oh *((gesticula representando a difusão de informações))*. Talvez se fosse lá atrás, um tempo lá atrás, talvez eu ficasse aqui pensando [pô, que coisa nojenta, que coisa... ia ficar o tempo todinho de nhenhennen] *((onomatopeia popular))*, hoje é muito rápido, tá acontecendo outras coisas no mundo. Então, eu acho que é um processo natural de aprendizagem que tá acontecendo, infelizmente, ainda não é da forma que nós pensamos. Temos que pensar sim em fortalecer esse grupo que tá chegando, esse grupo aqui, ele nós vamos dar um suportezinho, pra que ele repense quando a gente começar a dizer [olhe, não é achismo, não é eu acho, mas é dizer: não, isso tá aonde? Isso foi tirando de aonde? Isso tá aonde escrito? Quem foi?] E aí, esse momento é só uma empurradinha aqui pra... porque, na verdade, saiu daqui eles não vão querer ir em busca da pesquisa, não é? Então, você vai ver por aí, daqui quem é que vai pra uma universidade? Desse grupo aí? De repente nenhum deles.

T(177) Rafaella: Difícil.

T(178) Gabriel: É triste, mas é verdade. MAS TAMBÉM, de repente, um deles tá na faculdade ano que vem, quem sabe? Nós temos aí o nosso Junior, né? Junior era motorista de taxi, não é? Terminou agora o primeiro período, (metropolitano), daqui a quatro anos e meio ele é advogado, e aí? Ah, mas se ele é bom... ah, eu não sei, é o processo que vai... não é isso? Eu não sei se ele vai ser qualificado não, mas vai ser advogado e FOI DAQUI. Então, hoje eu digo muito [quem tá aqui não significa... acho que o que tá morto é o que não veio pra aqui, que não foi inserido no processo, que não buscou... tá morto]. [Não... tô com trinta anos, vou mais não], [ah... tô com quarenta anos, não vou mais não], [ai, passou meu tempo]. Esse morreu. Já colocou, se conscientizou, botou a blusinha aqui: morto. Mas esses daqui, acho que tem alguns ainda que pode, óbvio que você vai tá acordando ele com essas ideias que a gente leva, você vai dizer assim [mas será que muda?] MUDA. Tem gente que marca, tem alunos que marca o professor. Isso aqui que a gente tá fazendo, em qualquer turma, vai ficar marcado, e o (cara ainda) vai dizer [caramba...], alguém vai dizer[faça de novo! Faça de novo! Faça de novo!], porque é bom, é...

((Rafaella interrompe))

T(179) Rafaella: Não, eles já perguntaram. Os alunos que eu fiz já perguntaram se eu ia fazer esse ano agora. No terceiro ano, [professora, a senhora vai fazer no terceiro ano?]

T(180) Gabriel: Chega pra gente, chega pra nós, existe um receio, existe um medo, porque é trabalhoso. Ou não? Se for fácil você me diga. É trabalhoso você construir, dá receio, dá medo, (inaudível).

T(181) Rafaella: Agora, é instigante, eu achei instigante.

T(182) Gabriel: Instigante, mas é instigante. Agora dá medo, dá... dá trabalho, um medo, dá um receio, porque eu vou... eutô fazendo o trabalho do aluno dobrado, não é isso? Ou não? De fazer com que esse grupo mude de pensamento e reconstrua algo/ eu quero uma coisa boa, no final não tem aquilo que eu queria. [Mas eu queria assim], e não vai acontecer do jeito que eu quero, né? MAS O PROCESSO, eu penso que ele/ aqui é? *((questionando sobre o manuseamento do aparelho de vídeo, acaba não concluindo o pensamento))*

T(183) Pesquisadora: Só nesta sequência, você comentou, na entrevista que a gente fez, é... que tinha tido um problema no trabalho do conteúdo, tipo: que eles não tinham conseguido trabalhar o conteúdo do debate. Teve mais foco na estrutura de como ia ser o debate do que no conteúdo. Que você não conseguiu é... trabalhar o conteúdo daquilo que eles estavam discutindo.

T(184) Gabriel: ISSO, mas esse conteúdo não foi trabalhado, é óbvio, por conta da leitura. A leitura foi muito... muito... eles conseguiram assimilar a ideia da metodologia, não é? Então a metodologia, eu acho que ela funcionou, vocês vão ver mais adiante que... que funcionou melhor. Mas a questão, assim, da discussão por conta da falta da leitura ou de leitura... apesar que eu tive que apelar, eu tive que pegar o material, quando eu vi que vocês tavam nesse trabalhinho, eu sai e então *((gesto de decolagem))*foi por ali. Então selecionei alguns materiais e disse [vamosimbora*((gíria popular))* por aqui], não é? E aí muitas vezes... muitas vezes a ideia era que ele lesse os dois materiais, o afirmativo e o negativo.

FINDA, eu sinto isso, finda o grupo do afirmativo leu mais o texto deles, do afirmar, e o negativo o do negar, não é? E aí, (inaudível) o momento. Eu senti muito que o... o terceiro grupo ficou mais naquele... na construção...

T(185) Rafaella: Mas acho que é natural, eles ficaram mais...deles ficarem neutros.

T(186) Gabriel: Mais soltos né?

T(187) Rafaella: Mais soltos, é natural.

T(188) Gabriel: Respondi mais ou menos? Foi isso? *((Dirigindo-se a pesquisadora))*

T(189) Pesquisadora: Não...foi um comentário que você fez, mas eu... *((Gabriel interrompe))*

T(190) Gabriel: é por que eles realmente, eles não, essa parte, de trabalhar conteúdo, eu senti assim mais... não é? Eu achei interessante/ depois eu falo mais do debate *((inicia a apresentação de outro vídeo))*.

T(191) Gabriel: Aí já é o debate.

T(192) Pesquisadora: Eu deixei a sequência toda, mas você queria como assinalar mais para o segundo turno de fala, aí vai ter o primeiro e o segundo turno de fala. Aí você assinalou sobre como é...o primeiro grupo, quando falou, apresentou sem argumentos e o segundo foi mais contundente.

T(193) Gabriel: Sim, sim.

T(194) Pesquisadora: Na apresentação. Então se você adiantar mais um pouquinho...

T(195) Gabriel: Tá. É... deixa eu fazer... deixaeu fazer um comentário. Aqui também continuei ainda dá ênfase a...montando, dando ênfase como seria o debate.

T(196) Rafaella: Aí já é o debate.

T(197) Gabriel: Aqui, já é o debate. De um lado tá o afirmativo, do outro, o negativo.

T(198) Rafaella: Esse aqui é o intermediário é?

T(199) Gabriel: Esse aqui é o intermediário, não é? Então a gente montou aqui a equipe e tem mais uns dois aqui, do lado de cá, que é a equipe de apoio, né? Tão fora aqui, tá? Do lado de lá tá vendo?

T(200) Rafaella: Um apoio de lá e um apoio de cá, né?

T(201) Gabriel: Isso, esse menino que tá em pé é o apoio que taria aqui de lado, tá sentado aqui atrás, tá? É o apoio. Então ficaria três de lá... três e três. E três aqui, aí tenho como dois apoio aqui, esse menino que é o apoio de cá.

T(202) Rafaella: Certo, e na hora do intervalo, eles se levantavam...

T(203) Gabriel: Se levantavam e vinham pra cá e... se reunia.

T(204) Pesquisadora: E uma coisa que eu acredito que seja do interesse para o grupo todo, né? Você apresentou um filme pra eles...

T(205) Gabriel: Ah, tá é. Acho que isso aí também levou a eles a terem, assim, uma motivação, a ter uma ideia, você (também) levantou isso não foi? *((assinala para a pesquisadora))* A ter uma ideia do que eles tavam construindo, porque o filme “O grande debate”, né? “O grande desafio”, se não me engano...

T(206) Rafaella: Aí tu mostrou esse filme antes do debate foi?

T(207) Gabriel: Antes do debate.

T(208) Rafaella: Ah... tá...

T(209) Gabriel: Com as maiores dificuldades nossas, eu tive que... *((o professor ri nessa hora))* eu tive que pegar o filme e mandar alguém (inaudível), porque tava em inglês, e inglês é terrível, né? E aí botaram português, enfim, eu acho que deu uma contribuição maior a eles, pra eles alimentarem assim... a ideia do que seria debate.

T(210) Rafaella: Acho que isso ajudou muito, né?

T(211) Gabriel: Porque... eles não tão/a única diferença que eles não tem ou tem... o filme tem... tem o toque...

T(212) Rafaella: É essa sinetazinha?

T(213) Gabriel: A sineta. Não me lembro. Mas ele tem...

T(214) Pesquisadora: Acredito que não.

- T(215) Gabriel: É, mas eles tem um tempotambém, né? É... é em função do tempo que as duas equipes/ eles fazem quase que o mesmo processo. Só que não é um debate de sala de aula, é um debate entre universidades. *((Voltam a assistir o vídeo))*
- T(216) Gabriel: Eu deveria ter botado um microfone ali próximo da bancadazinha, pra eles... não era? *((dirigindo-se a pesquisadora)) ((ela concorda))*
- T(217) Rafaella: Eu não tô escutando nada. Mas ela... ela ali...
- T(218) Gabriel: Ela ali foi... foi o seguinte... tá vou ficar falando aqui *((ia pausar o vídeo, mas desiste))*. Mas o meu desejo que conseguisse chegar ali e fizesse um discurso, né? Mas quando eu vi que ia muito a frente o discurso, aí escreveram um texto, [professor, pode?], eu disse [pode], tá? Aí ela tá fazendo, justamente, mostrando, dando uma introdução...
- T(219) Rafaella: Os aspectos negativos e positivos, né? (ela estava tentando influenciar o debate)
- T(220) Gabriel: É. Você lá... deu pra escutar isso direito não deu? *((dirigindo-se a pesquisadora))*
- T(221) Pesquisadora: É, mais ou menos.
- T(222) Gabriel: Pra mim aqui tá... *((gesticula mostrando que está com dificuldades para ouvir))* Na verdade, esse grupo aqui morrendo de medo, vocês vão ver depois...
- T(223) Rafaella: (Esse é o investigativo?)
- T(224) Gabriel: É, os meninos do investigativo.
- T(225) Rafaella: Mas ela não é do investigativo?
- T(226) Gabriel: Mas ela dá o ponta pé. Aí agora... aí vem o afirmativo.
- T(227) Rafaella: Aí vem o que? Eles se levantavam era, pra pode debater?
- T(228) Gabriel: Ok, ele vai se levantar. Vai o afirmativo. (++)
- T(229) Gabriel: Ele tá fazendo as preliminares, né? Passo? (++)
- T(230) Gabriel: Terminou, aí lá vem o... (+) negativo agora se colocar, né?
- T(231) Rafaella: É bem estruturado. (+)
- T(232) Rafaella: Oh, eles respeitaram o tempo, não foi?
- T(233) Gabriel: Respeitou o tempo.
- T(234) Rafaella: Pra eles foi bem estruturadinho, diferente do meu. Não foi aquele bate boca não.
- T(235) Gabriel: Eu quero ver o toque *((adiantando o vídeo))*.
- T(236) Rafaella: Oh, o toque, ele tá ali.
- T(237) Gabriel: Parou. Aí eu disse [termine, termine], porque ele...
- T(238) Rafaella: Tinha quinze segundos, né?
- T(239) Gabriel: É. Aí tocou, ele parou, né? Realmente eu não tinha colocado isso aí pra ele, né? Pronto, aqui era só pra mostrar que ele... Aí lá vem o segundo agora, né?
- T(240) Rafaella: É (Carlos), é?
- T(241) Gabriel: O que?
- T(242) Rafaella: É (Carlos) esse daí?
- T(243) Gabriel: Ah, é, é. Desculpa eu não...
- T(244) Rafaella: Mas (Carlos) é aquele da Silva.
- T(245) Gabriel: É, da Silva, é.
((Passaram quase dois minutos apenas observando)).
- T(246) Gabriel: Pararam, né?
- T(247) Rafaella: É, eles foram...*((gesticula certa estruturação))*
- T(248) Gabriel: Isso.
- T(249) Rafaella: (Senhora Maria e) (inaudível).
- T(250) Gabriel: (inaudível). (++)
- T(251) Gabriel: É... eu tive que dar uma força, né? Porque ele tava... tava perdido. Eu fui em todos eles, tá? (+)
- T(252) Gabriel: Segundo momento. (+)
- T(253) Gabriel: Trocaram, né?
- T(254) Rafaella: Ah, trocaram foi?

- T(255) Gabriel: É, trocaram. Você viu que primeiro foi um senhor, né? Foi um momento...
- T(256) Rafaella: (inaudível).
- T(257) Gabriel: (inaudível).
- T(258) Rafaella: Esse é André.
- T(259) Gabriel: André. (++)
- T(260) Gabriel: É... viu que revezavam também, não é?
- T(261) Rafaella: É... eu gostei, achei bem... organizado eles.
- T(262) Gabriel: Eu também não influenciei, não influenciei.
- T(263) Rafaella: Não? Nessa questão de trocar, de revezar?
- T(264) Gabriel: É, foi deles.
- T(265) Rafaella: Foi deles?
- T(266) Gabriel: Deles.
- T(267) Rafaella: É muito bem organizado.
- T(268) Pesquisadora: Que nem no filme, né? No filme fazem isso.
- T(269) Gabriel: Ah, é... é.
- T(270) Rafaella: Achoque eles...
- T(271) Gabriel: Se basearam no filme.
- T(272) Rafaella: Acho que foi uma boa... dica, né? Apresentar o filme antes do...
- T(273) Victor: (E fez com que) todos participassem, né? Acho que é diferente pra um adolescente que tá no regular ainda, (elesque) tão numa outra faixa, acho que eles se sentem muito úteis por eles participarem.
- T(274) Rafaella: Participam. Já é diferente pra meninos do... né?
- T(275) Victor: Exato.
- T(276) Rafaella: Do debate, porque lá eles não querem, se intimidam, ficam...
- T(277) Gabriel: Tocou, terminou. Já vai terminar o tempo, porque agora eles tão sabendo, né? Que tem um tempinho.
- T(278) Rafaella: Aí é a bancada...
- T(279) Gabriel: E morrendo de vergonha, pense. Vai matar a menina. Essa daqui falou [agora tu vai, pra fechar]. E aí, vê a vergonha que ela tá aqui.
- T(280) Rafaella: E quem ganhou o debate?
- T(281) Gabriel: Ela vai dizer agora. (+++)
- T(282) Gabriel: Coitada da bixinha... ((*vocabulo popular*))
- T(283) Rafaella: (se intimida com a câmera).
- T(284) Gabriel: É... não sei... tô pensando se não era pra tirar (luz), foi um problema não foi?
- T(285) Rafaella: Não sei, talvez não.
- T(286) Gabriel: Talvez não. ((*risos*))
- T(287) Victor: Timidez não é toda hora.
- T(288) Gabriel: É... mas a luz apagada, né? Misericórdia...
- T(289) Victor: Pra chegar na conclusão foi esse tempo todinho foi?
- T(290) Gabriel: Foi só nisso aí. ((*risos*)) É peibuf((*onomatopeia popular*)), não tô dizendo. ((*mais risos*))
- T(291) Rafaella: É o grupo da afirmação?
- T(292) Gabriel: É. (++)
- T(293) Gabriel: Essa senhora aqui podia ter ido, né? Mas ela disse assim [não...] ((*Rafaella interrompe*))
- T(294) Rafaella: Acho que ela ia falar mais baixo ainda.
- T(295) Gabriel: É... é, mas é porque ela podia ter feito a colocação, mas disse [não, (inaudível), se não, não vai, né?]
- T(296) Rafaella: E você tinha falado pra eles que podiam fazer esses revezamentos, essas (coisas toda).
- T(297) Gabriel: Não, não.

T(298) Rafaella: Foi a critério do filme mesmo. Eles viram o filme e...

T(299) Gabriel: Acho que foi o filme que levou a isso, eu não tinha percebido.

T(300) Pesquisadora: Na entrevista a gente discutiu isso.

T(301) Gabriel: Discutiu?

T(302) Pesquisadora: Porque você falou que (eles revezaram) (inaudível). E no filme eles revezam.

T(303) Gabriel: E eles revezam, é. Eu não tinha percebido isso não, porque eu não tinha falado, né? (+)

T(304) Gabriel: Oh, ganhou o afirmativo, não, é o negativo.

T(305) Rafaella: O negativo (é esse daqui).

T(306) Gabriel: É.

T(307) Pesquisadora: É, Claudio...

T(308) Rafaella: Agora foi porque Claudio e (João)... tinha essa questão do saber se expressar e eles também (inaudível), por mais que eles digam que não, mas eles ficam (inaudível) da... ((*gesticula representando o ato de fala*)) (João) tem a expressão bem...

T(309) Gabriel: Aí eu catuquei((*gíria popular*)) pra que eles... eles se colocassem...

T(310) Pesquisadora: Você fez dois comentários sobre esse trecho, né? Então antes de passar pra o segundo comentário, o primeiro foi sobre avaliativo, a timidez da menina, né? O receio pra fazer a avaliação. Aí você falou e chamou a atenção sobre o momento reflexivo do que era a avaliação, né? Que era um momento pra anotar aspectos críticos de... se tinha respeitado o tempo, se tinha apresentado argumentos fundamentados ou não, e que você achou que tinha sido menos contundente, a avaliação, do que poderia se esperar para o momento reflexivo dessa índole. Isso foi um pouco do comentário que você fez, não sei se quer adicionar mais alguma coisa... senão lembra, se já não faria esse comentário...((*risos*))

T(311) Gabriel: Eu não me lembro o que eu comi no café da manhã de hoje, não tô me lembrando não, imagina de dois meses atrás ((*risos*)). Me lembro que foi pão, né? Pão vai de todo o jeito e um café, né? O resto não me lembro não. Mas, realmente, esse momento aí foi um momento de chamar pra reflexão, mas, na verdade, eu instigo ali mais pra que ELES refutassem, pra que eles tomassem também postura, se colocassem TAMBÉM do ponto de vista deles, né? Minha ideia era essa aí, que eu parei de fazer comentário e se eu não me engano instigou, não foi? ((*dirigindo-se a pesquisadora*))

T(312) Pesquisadora: Esse é o segundo trecho.

T(313) Gabriel: Não é? Instigou pra que eles também... eles falasse, eles comentassem. Porque naturalmente eles não vão, eles não vão.

T(314) Pesquisadora: Mas o comentário anterior você fez sobre a menina que fez a avaliação.

T(315) Gabriel: SIM, sim, sim. Porque essa daqui, essa menina que tá aqui, essa segunda aqui ((*mostrando-a no vídeo*)), ela morta de vergonha, morta de vergonha. Aí eu acho que fiz um comentário, porque acho que aquele momento ali você tinha que levar, né? Tinha que ter (algumas) posturas. E aí, o problema dela, eu tentei colocar que o problema que ela já traz, o problema de não falar, de se comunicar/ é uma pessoa que você chega próximo a ela, você conversa, é ou não é? Você sabe quem é((*Dirigindo-se a Rafaella*)). Você conversa, dialoga com ele. Mas pra esse momento, talvez o momento de exposição, o momento de tá ali na frente, ela... você viu que ela quase... quase que cai ali DURA, morrendo de vergonha, não é? Mas não significa aí que ela não tem o conhecimento do que tá acontecendo. APESAR de que ela me deu uma dor de cabeça fazendo comentários, me deu uma pequenina dor de cabeça quando ela disse assim... isso antes, né? A gente se preparando, ela disse [professor, olhe, dá pra ler pelo menos uma página? (Porque) nem um trechinho aqui dá pra ler]. NEM UM TRECHO. Tu visse isso, não? ((*dirigindo-se a pesquisadora*))

T(316) Pesquisadora: Não, não vi, mas você comentou.

T(317) Gabriel: EU CAI. Eu disse [caramba! Não consegue ler um trechinho pequenininho?]

T(318) Rafaella: Mas por quê?

T(319) Gabriel: Ela dizia que não tinha tempo.

T(320) Rafaella: Aaaai((*onomatopeia*)).

- T(321) Gabriel: E aí, eu cai assim... fui lá em baixo... respirei fundo... Aí eu me apoiei num outro cara(John)... (John)... um que apareceu depois que um chegou e aí...
- T(322) Rafaella: Ah, eu sei.
- T(323) Gabriel: O cara saiu da informática, tal...
- T(324) Rafaella: Bem desenrolado não é?
- T(325) Gabriel: E depois desapareceu. Aí eu disse [esse cara que vai]/ lembra dele? *((dirigindo-se a pesquisadora))* Um de cabelo todo enrolado do grupo dela. Aí, eu até confiei nele.
- T(326) Rafaella: Mas ele sumiu?
- T(327) Gabriel: Sumiu, não foi? Aí eu disse [esse cara mexe com computador*((gesticula representando o movimento de digitação))*, esse cara vai fazer alguma coisa]. Mas deixa pra lá. Bom, foi minha perca.*((Inicia a apresentação de outro vídeo))*
- T(328) Gabriel: Eles tão falando...
- T(329) Rafaella: Aí depois da sua fala eles... *((gesticula representando o ato de fala))*
- T(330) Gabriel: Isso. (+)
- T(331) Gabriel: Eles tão fazendo comentário agora do que eles (fez). Eles ganharam, né? Então, tão comentando.
- T(332) Rafaella: Meu debate depois, quando terminou, (inaudível). *((risos))* Eles simplesmente (inaudível).
- T(333) Gabriel: E aqui você encontra, oh. *((assinalando para o vídeo))* Cadê? Você vai encontrar esse senhor já mais tranquilo, né? Ele já aliviado. Ela já participando, oh, tá vendo? Oh, tá vendo? Ela também, oh, ela aqui já participa. Essa daqui, oh.
- T(334) Gabriel: [Ana! Agora Ana!] (++)
- T(335) Gabriel: Continuo instigando ainda né? *((Olha pra Rafaella))*... Pra ver a questão do processo... O que acharam...(++).
- T(336) Rafaella: Tu desse nota diferenciada?
- T(337) Gabriel: Dei nota diferenciada.
- T(338) Gabriel: Mas esses quatro aqui vão participar muito mais do processo, tá? Porque eles vão ler, não da forma que eu queria né... (inaudível)
- T(339) Rafaella: A nota deles foi diferente da nota (do grupo de apoio).
- T(340) Gabriel: Porque esse daqui, esse, esse daqui ó? Esses... foi muito mais produtivo. (Esse primeiro) produziu bastante! Esses quatro na verdade né? Foram aqueles que leram mais... Viram a questão assim com uma compreensão; como algo que teria um ganho... Mas eu acho que eu... Eu coloquei um diferencial pra eles... Perdão! Apesar, de que a (gente está dando) seria a nota... Vou dizer que seria a nota deles aumentar. Não vou realmente dizer que vai ter uma diferença quem trabalhar mais, quem trabalhar menos. Eu vou colocar por conta da participação; da leitura... Que a gente vai ver que tem muito mais...
- T(341) Rafaella: Disse isso a eles?
- T(342) Gabriel: Não. Eu disse que ia ter a nota, mas dizer: quem não trabalhasse mais, quem trabalhasse mais aí eu não coloquei porque achei que seria um momento (subjetivo)... (inaudível)... O natural é a agente não fazer, né? Porque se desse talvez iriam saber que aquele fulano lá *((aponta de quem está falando))* ... Por exemplo, esse daqui ia tirar dez. Então isso teria um... estimularia os outros a construir alguma coisa.
- T(343) Rafaella: Mas eu não *((entendi))*... Sobre esse aí que você falou, qual é o grupo? Tem o grupo de Julia e Beatriz que ficaram juntas. Elas são... Tem uma oratória muito boa; falam bem, tudinho... E Thiago... Aí tem o outro grupo, que era da afirmação, disse assim [Ah professora, olha aí! A senhora botou os melhores num grupo só!]. Aí eu disse *((faz gesto de negação com a mão))* [Vocês acham? Todos aqui...] Aí eu falei, né... Que todos são melhores, tudinho... [Então já que vocês pensam assim, façam pra ficar melhor ainda!...] Então assim, eu usei isso como uma forma de instigar eles a mais, né? ... *((Gabriel consente com a cabeça))*.
- T(344) Gabriel: Mais informações *((consentindo com a cabeça))*.
- T(345) Rafaella: Aí...(+++).

T(346) Victor: Êpa!

T(347) Gabriel: Opa!

T(348) Pesquisadora: ((risos)).

((Victor e Gabriel trocam de lugar)).

T(349) Pesquisadora: Uma coisa que também aconteceu na turma do professor Gabriel foi na... última aula, antes de realizar o debate, o menino... (da Silva, é?) ((pergunta a Gabriel)).

T(350) Gabriel: (Silva) ((consente com a cabeça)), é!

T(351) Pesquisadora: Ele disse [bora, bora fazer, bora fazer o debate já] ou [bora fazer o debate]... E eles se dispuseram para fazer o debate. Aí dois passaram na frente, outros dois passaram na frente... E na hora de falar, ninguém tinha lido, não falaram ((risos de Victor Rafaella e Gabriel)).

T(352) Pesquisadora: Aí ficaram como [Huum... é difícil né?] ... ((risos de Gabriel, Victor e Rafaella)). E a diferença dessa quinta pra seguinte...

T(353) Gabriel E Rafaella: Foi grande né?

T(354) Pesquisadora: Porque eles ficavam com o papel aqui ((põe o papel à sua frente))...As leituras que eles tinham feito... Assim...

T(355) Rafaella: E não conseguiam...

T(356) Pesquisadora: [vou falar o que?] ... Aí eu acho que isso (estimula) ((inaudível))... Na mesma linha da intenção de como a gente faz pra que eles leiam, pra que eles pesquisem. Eu acredito que essa situação criou a necessidade deles pra eles ((Rafaella consente com a cabeça)).

T(357) Rafaella: Deles pesquisarem, se preparar.

T(358) Pesquisadora: É porque eles... Chegando na situação ficaram como [É... eu não tenho nada pra dizer] ((Rafaella consente com a cabeça))... Aí eu acho que na seguinte foi diferente.

T(359) Gabriel: Entendeu? Visse? ((pergunta a Victor)).

T(360) Victor: Tranquilo ((consentindo com a cabeça)).

T(361) Gabriel: Porque antes, uma semana antes eles queriam já apresentar [Bora, bora], pra se livrar, [bora, bora]. Mas só que era um grupo só, o grupo do da Holanda. Ele queria fazer [bora, bora, bora, borá]. Mas aí esse bora, bora, bora sem pelo menos... é...

T(362) Rafaella: Sem preparação...

T(363) Gabriel: Mas aí depois, depois que eles vão fazer numa semana segunda que vem, aí já é o resumo deles (quer dizer, já construíram) o resumo deles. Porque se ele for só por aquele papel ia ser problema. Então eles vão, vão montar o resumo na forma deles né, no limite deles... Que ali é o limite ((olha para a pesquisadora)), você não pode puxar mais... Tem que ser aquilo... Foi aquele ponto mesmo (inaudível)... Então eles vão lá construir um texto pra aquilo né... Óbvio que você vai dizer assim [eu queria que lesse, tal...] ((lança o corpo e a mão direita para frente))... A ideia era que eles pudessem se colocar sem precisar... Não tá numa leitura escrita né... Seria bom não é? Mas aí eu também não intervim, no processo... Apesar que antes eu disse [olhe, você lê o texto, tal, faz provocação]... Ele não conseguiu, (inaudível). Eu ali só [tudo bem, tranqüilo]... Senão não vai né, senão a coisa não ia... Mas eu acho que... É... Um ponto crítico: faltou, talvez, alguma forma de a gente conseguir mobilizar esses grupos pra trazer assim... uma leitura verbal sem precisar trazer aquela leitura escrita, né... Que aí é outro desafio, penso eu.

T(364) Pesquisadora: Agora são os (vídeos) do professor Victor. (++)

T(365) Rafaella: Sempre os adolescentes são mais dispersos né?

T(366) Victor: Exato! Eu passei foi vergonha demais, com a professora pesquisadora lá ((risos))... Porque (inaudível) ele não me surpreendia até chegar no debate. Então a gente teve vários momentos de se abordar conteúdo... Porque no primeiro momento se pensou na estrutura, se explicou o que era o debate crítico, trabalhou qual era o tema, trabalhou com a pergunta diversas vezes, mas a gente não sai disso. Que quando se tentava falar alguma coisa, ou era uma situação dispersa que surgia ou você não conseguia aprofundar. Então nesse momento que eu escolhi, eu to recapitulando com eles como é que vai ser. Eu coloquei no quadro a divisão dos três grupos, entreguei o material a todos...

T(367) Gabriel: O tempo...

T(368) Victor: Não, não nem coloquei tempo. Eu fui dizendo o que é que ia acontecer de cada lado...Botei...Topiquei e entreguei o material. E nesse momento aqui eu to dizendo pra eles o que é que eles devem fazer... É... Com o material: ler. O que foi que eu fiz pra facilitar? Depois de tantos embates, foi criar perguntas, aquelas que eu disse a vocês. Aí foi esse dia. Criei três perguntas pra cada lado e coloquei, porque as perguntas obrigatoriamente faziam com que eles lessem o texto. Então, o indivíduo da bancada afirmativa com três perguntas que direcionavam ler aquilo. Foi tendencioso? Não. O estalo que deu pra fazer isso foi aquela coisa... Eu digo assim: aquela palavra que... Eu pensei em palavras-chave... Palavras-chaves... Eles não iam compreender isso. Então eu vi [vou fazer três perguntas porque pra que eles respondam eles vão ter que ler o texto].

T(369) Rafaella: Ler o texto. *((consentindo com a cabeça))*.

T(370) Victor: Então isso foi facilitador. Mas quantos leram? *((pergunta olhando para os demais))* Se quiser eu já antecipo. A única bancada que de fato fez todo o momento de leitura foi a negativa... Só que a negativa se limitou aquele grupo que ia ficar lá na defesa e o restante que era suporte eles já excluíam. Isso já tava gerando confusão. Era o grupo de Heloisa, Kelly, Viviane, tudinho... Então os outros ficavam de fora e eles lendo pelos cantos...

T(371) Rafaella: Pelos... Aham!

T(372) Victor: Aí quem vence o debate é a afirmativa *((risos))*. Vocês vão ver como a coisa... *((risos))* acontece.

T(373) Rafaella: Isso aí foi realmente... *((rindo))*.

T(374) Victor: Foi!

T(375) Rafaella: Esse debate foi uma... *((fazendo movimento cíclico com as mãos))*.

T(376) Victor: Você vai ver... Infelizmente eu fui olhar o barulho, alguma coisa assim (++)

T(377) Rafaella: Mostrou (inaudível)? *((pergunta a Victor))*.

T(378) Victor: Não! (++)

T(379) Victor: Toda aula tinha uma lembrança do que foi na aula anterior. Porque eu nunca tive um público tão presente! Dava pra se contar quem vinha na aula seguinte! *((risos dos demais))*. O aluno me assistia na aula de segunda e na quarta de História mas na quinta, que era de Filosofia, era outra realidade... Que eu já sabia: no debate a pressa deles era, que eu acho, que acontecesse.

T(380) Gabriel: Aah era pra...

T(381) Rafaella: Acontecer logo.

T(382) Victor: Exato! [3º ano, quero terminar]... Luiz fez alguma pergunta com relação a como/ (+++).

T(383) Rafaella: Você tá aí debatendo com eles o tema é? *((pergunta a Victor))*.

T(384) Gabriel: Não, ele tá mostrando!

T(385) Rafaella: Você tá mostrando/

T(386) Victor: Só mostrando. Isso foi uma das últimas aulas, quando a coisa começou a pegar fogo (+).

T(387) Victor: A investigativa tá aqui, a negativa tá aqui e a afirmativa tá no canto. (++)

T(388) Victor: Ouviu como eu fiz? Aí na aula seguinte eu entreguei o material das respectivas bancas e pra bancada... É...

T(389) Rafaella: Investigativa.

T(390) Victor: Investigativa, entreguei tudo. E aí a coisa começou a funcionar (++)

T(391) Victor: As perguntas que eu fiz pra os três e pra os dois *((explicação para os demais do que se passa no vídeo))* (+++++++).

T(392) Victor: O que é que aconteceu aí? *((pausa a reprodução d vídeo para explicar))*. Eu tive que dizer isso porque... Lembro como fosse hoje: A professora pesquisadora sempre ficava no canto aqui, do lado de lá era Francisco e companhia. Luiz ali, quando tava presente e Bruno*((indica com a mão a disposição espacial das pessoas a quem se refere))*. Só que, a percepção de Francisco que sabia que ia ser da bancada investigativa era de... Com licença da palavra, [vou ferrar. Então, eu vou pegar...] Então, queria pegar alguém com fala, com algum deslize, alguma coisa. E eu não botei isso como critério. Aí eu não sei... Em algum momento eu levei aquele roteiro que eu fiz. Aquele material de avaliação. E aí eu expliquei, foi quando eles começaram acordar. Praticamente os meninos acordam uma semana antes do debate.

T(393) Rafaella: Antes do debate ((*com os olhos arregalados*)).

T(394) Victor: Foi assim... Eu já tava... Eu já tava no desespero. Tem momento da câmera que foi deixada, a professora pesquisadora não estava... E aquela conversa... Então eu tive uma conversa muito séria com eles. Eu disse [oh, eu conversei com vocês sobre a possibilidade de não fazer prova pra vocês fazerem o debate]. Vocês acham que a maioria... Que preferia prova, preferia qualquer coisa. Tudo pra não apresentar nada, pra não ler nada, pra não ir lá pra frente. Aí eu só senti a bancada negativa. A (investigativa) começou a fazer um texto. Começou a imaginar como o debate ia acontecer e aí já foi criando critérios que eram diferentes do que eu tracei pra [eu vou avaliar!]. Então eles já iam levar aquela coisa de... Inimizade, de rixa, de coisas pessoais. Aí eu cortei. Então assim, eu conversei com eles sobre como ia funcionar. Aí eu tive que fazer um histórico com câmera, sem câmera... Lembrar que eles fizeram um bom trabalho na feira literária, que o grupo era... era... era capaz, que eles já estavam saindo da escola e pelo menos mostrassem nessa reta final que eles tinham... é... força pra fazer um bom trabalho e etc. Aí fizeram uma única exigência: pra não fazer na sala de aula o debate.

T(395) Rafaella: Fazer no...

T(396) Victor: Fazer no auditório. Então no dia do auditório foi aquela agonia todinha, que não ia porque ia ter uma reunião de não sei quem...

T(397) Rafaella: Ah meu Deus!

T(398) Victor: O grupo que ia... Aí eles queriam lá. Quando a gente entrou lá, já tava tudo organizado e arrumado e dividido por eles.

T(399) Rafaella: Vieram até fantasiado?

T(400) Victor: Veio gente arrumado, veio tudo organizado. Eu não acreditei que ia sair. Então eu posso dizer que fui pego literalmente de surpresa.

T(401) Rafaella: Surpresa...

T(402) Victor: Porque um dia antes eu conversei [amanhã tá de pé, vamo faltar não. E Emerson fugindo, Pedro fugindo... Aí você/

T(403) Rafaella: Era da bancada afirmativa é? ((*pergunta a Victor*)).

T(404) Victor: Afirmativa! E foi o pessoal que em cima da hora leu/ E vocês vão ver aqui que...

T(405) Pesquisadora: Só um (inaudível)...

T(406) Victor: Pois não?

T(407) Pesquisadora: Porque sobre o trecho anterior você fez vários comentários. Primeiro sobre as perguntas né? Que as perguntas foram um acerto né?

T(408) Victor: Hum, as perguntas... Verdade! ((*consente com a cabeça*)).

T(409) Pesquisadora: Já retomou...

T(410) Victor: As perguntas foram um acerto porque se eu não tivesse feito aquilo eu acredito que não havia...

T(411) Rafaella: Não teria...

T(412) Victor: Não teria nem acontecido o debate. Porque a leitura, o material foi condensado. Foram 12 páginas xerocada frente e verso e depois eu entreguei um aqui, um outro ali... Aí eu tinha conversado num dos encontros nossos, nem lembro se isso tá aí... é... com relação [não, mas será que eles sabem o que é liberdade de expressão?]. Aí eu tentei pegar uma coisa na aula de História da Revolução Francesa, aí fui falar de liberdade, igualdade e depois comecei a ilustrar. Eu pensei em levar imagens, coisa pra sala de aula e desisti. Porém, eu conversei com a professora pesquisadora e disse que ia fazer isso. Conversei com eles, e a coisa começou a fluir/ Se tem mais alguma coisa me lembre viu? ((*direciona o pedido para a pesquisadora apontando para a mesma*)).

T(413) Pesquisadora: Sim, sobre... Assim: também é certo que você modificou a linguagem...

T(414) Victor: É, exato!

T(415) Pesquisadora: No caso, mais compreensível pra eles.

T(416) Victor: Eu não conseguia descer a linguagem, não percebia. Então se falava dos movimentos sociais, falava de liberdade de expressão, e... E botei a Constituição, peguei a... Falei disso tudinho/ Aí eu

disse [perai aí: vamo agora fazer a mesma pergunta numa linguagem mais próxima deles]. Aí eu acredito que isso foi decisivo pra...

T(417) Rafaella: Pra eles... Começarem a se...

T(418) Victor: Eles se interessarem.

T(419) Rafaella: É.

T(420) Victor: Talvez!... Aí, pra o segundo vídeo, tinha conversado com a professora pesquisadora [eu acho que seria interessante os meninos verem como é o debate. Que eles não tão acreditando que eles podem fazer]. E aí foi a ajuda dela, o material que a gente viu lá na... No curso né?

T(421) Rafaella: Aham...

T(422) Gabriel: Uhum.

T(423) Victor: E aí ela trouxe um trecho... A gente teve um pouquinho de dificuldade com clareza, aquela coisa... E aí eu vi lá no canto quando alguns [esses meninos são da faculdade é? A gente faz melhor!] *((risos dos demais))*. Mas é bom que tenha esse tipo de coisa...

T(424) Rafaella: Não, lógico! Porque isso estimulou, estimulou.

T(425) Victor: Estimulou! E isso você escutava no ruído. Era um aqui, o outro lá. [Oxe, besteira professor! A gente vai]. Aí, foi quando a bancada afirmativa despertou...

T(426) Rafaella: E se sentiu (inaudível)...

T(427) Victor: Aí Emerson me chamou, que era um silêncio, Pedro que todo mundo... Lucas, que foi um menino que começou a falar depois que jogou dominó, foi um dos que mais falou no debate! E você vê como a coisa se transforma. Então isso aí foi importante! E detalhe viu? Na medida queta passando tem gente anotando, tem... Tem tudo acontecendo. (+++++).

T(428) Victor: Ah! É... Eu acho que esse dia foi determinante porque... o vídeo a gente não conseguiu ver todo. Foi todos os problemas operacionais possíveis pra atrasar, pra atrapalhar. Já tava batendo um desespero. Porém, quando a gente começou ver, eu fui pedindo a professora pesquisadora, que ficou lá no apoio parando, e a gente foi explicando pra cada um. Porque quando eu entreguei o material, eu entreguei toda a estrutura, o tempo como duraria o debate e a gente adaptou: o que era três minutos passou ser cinco, passou a ser dois... Fizemos toda uma alteração. E aí foi bem didático porque na medida que começou a acontecer, eles não tinham aquela percepção/ Porque eu lembrava em algumas aulas [olhe, do lado de cá vai ficar a bancada afirmativa, ali a negativa, aqui a bancada é... investigativa; a bancada de juízes...] *((indica a localização espacial com a mão))*, etc/ E não via. Então no dia que isso foi passado, trechos... A gente eu acho que/ Eu não lembro quantos minutos assistimos/ Não! Assistimos todo, pegamos intervalo, enfim... Resultado: Eles ficaram com a percepção de como eles iriam falar. Então...

T(429) Rafaella: É!

T(430) Victor: Isso foi uma ajuda. Eu acho que teve a mesma do filme/

T(431) Rafaella: Do filme! Então é aquilo que você falou, vendo né? Eles vendo é... algo mais...

T(432) Victor: Eu acho que... É... Teve falhas, teve. Mas... Quando você vê o debate começando, que eu acho que é no outro vídeo, vamo ver aqui/ (+++).

T(433) Victor: *((explicando o que está sendo exibido no vídeo))* Aí eu digo como é que vai acontecer a avaliação deles, eu explico aí que vai ter aquela ficha de avaliação, porém vai ter uma nota minha e uma nota da bancada investigativa. Isso gerou um pouco de... de...

T(434) Rafaella: Tumulto entre eles né/

T(435) Victor: De tumulto entre eles/

T(436) Rafaella: Agora a tua... a tua nota foi só do debate foi? *((pergunta a Victor))*.

T(437) Victor: Foi. Só do debate. Eu levei em consideração os mais atuantes pra dar a nota máxima e o restante eu dei uma nota de participação, que eu dei entre seis e oito. Mas aqueles que participaram... A bancada investigativa... Que é a banca de juízes, foi dez e a bancada que venceu. Aí a outra que não venceu, mas todos foram vencedores, eu dei nove. Então, dez e nove reinou pra eles. E pra turma... aqueles que eu pedi... é... aqueles que tavam acompanhando, que tavam interagindo com o grupo, que tavam ajudando na leitura, tudinho... me passasse. E aí, um ou outro: Marcela da vida, que não vinha nunca, seis... Não sei o que... E aí o resto tudinho foi nessa (inaudível)/

T(438) Rafaella: Os grupos, eles determinaram?

T(439) Victor: Eles escolheram. E aí teve gente que não se identificou, que isso foi importante...

T(440) Rafaella: Aí saiu pra...

T(441) Victor: [Ah, eu to aqui mas eu não concordo...] isso da bancada negativa. [Meu filho, então mude. Vá pra bancada afirmativa já que você não concorda. Agora me diga porque você não concorda ou então ajude no grupo lá. Porque você não... Porque não concorda/ Porque querendo ou não, ia terminar não trabalhando. Porque [ah eu não concordo que os movimentos sociais isso, isso e isso]. Então eu não posso ficar nesse grupo que eu não acredito. O caso da Heloísa e de outro, que foram líderes do grupo, defendeu e não acreditava no que defendeu. Larissa, tudinho...

T(442) Rafaella: Bom né?

T(443) Victor: Aí eu achei bom porque eles conseguem ver...

T(444) Rafaella: É.

T(445) Victor: Com outro tipo de perspectiva. É muito bom você chegar daquilo que você já descobriu, entre aspas, toda uma verdade e vai falar/ É muito prático. Mas você estar do outro lado, você não acredita e vai defender... Eu achei bárbaro!

T(446) Rafaella: Muito bom!

T(447) Victor: Mas também só descobri isso na véspera, na semana.

T(448) Gabriel: Mas aí teve quantos que mudaram?

T(449) Victor: Duas pessoas.

T(450) Gabriel: Mas isso (as vezes) é positivo...

T(451) Rafaella: Muito positivo!

T(452) Gabriel: Porque aí faz com que a pessoa faça uma reflexão e veja que aquela posição que ele defende hoje não é a que eu acredito.

T(453) Rafaella: E que ele pode se abrir pra outros...

T(454) Victor: E era isso que eu queria ter feito de reflexão no final/ Mas eu fiz. Não foi muito, mas eu fiz. De que [de repente a gente pode ta com uma opinião hoje e depois de discutir/ que a ideia é essa! A gente pode mudar. O que é certo hoje amanhã pode não ser].

T(455) Rafaella: Pra outras opiniões...

T(456) Victor: Isso eu acho que o debate crítico propicia. Só que a gente só percebe depois que passa... Vamo ver se tem alguma coisa mais, pra ir pro próximo. (++)

T(457) Victor: Pronto! Aí vem isso mesmo. Eu li tudo... ((narrando os acontecimentos do vídeo)).

T(458) Gabriel: Ó Rafael aí! ((aponta para o vídeo)).

T(459) Victor: É. Luiz...

T(460) Gabriel: E Rafael né?

T(461) Victor: ((pausa o vídeo)) Isso aí foi importante porque dizendo cada item como iam... é, é... ser colocado, eu quis mostrar a eles não somente o lado da transparência da avaliação que iria ser feita, mas o peso de cada situação. Que eu disse a eles [É importante! É... Vai ter a sua postura, o seu comportamento...]. Então aquilo que a gente já faz normalmente numa sala de aula. Mas... que o peso que seria dado pela culminância do debate. Que eu dividi aquela avaliação em três... em, em três momentos. Então, obviamente ali não tinha como de... de... é... de separar a relação da gente avaliando como professor, de ver o objetivo sendo atingido dentro da proposta... Então eu acho que terminou contemplando... Vamo ver o que é que aconteceu aqui ((inicia a reprodução do vídeo)). Aqui eu queria deixar ver tudo, que eu acho que eu lembro (++)

T(462) Gabriel: Tá de paletó é, (inaudível), não?

T(463) Victor: Tá não, ta não. Camisa social, camisa social. Todos de social (+++).

T(464) Victor: ((pausa o vídeo)) Olhe, veja o que é que acontece aqui: é... aqui é o pessoal da bancada, da bancada afirmativa... é... Pedro, fala muito baixo, você quase não entende. O microfone poderia ter sido colocado próximo, mas a gente não pensou... é... Emerson/

T(465) Gabriel: Tem uma mesa ali né? Bem no meio? ((aponta para o vídeo)).

T(466) Victor: Exato!

T(467) Gabriel: Pra pegar a voz de todos.

T(468) Victor: Emerson, e aqui Amaro. Foi uma surpresa! Porque além de levar o material que eles pesquisaram, eles tavam conectados. Aqui as três/

T(469) Rafaella: A negativa?

T(470) Victor: A negativa, é... Esqueci agora o nome dela... Ela não fala muito, sempre senta na frente... Que a irmã dela é da turma do primeiro A.

T(471) Gabriel: Que inicialmente eles tavam bem/

T(472) Rafaella: Ah, uma tal de Andressa, né?

T(473) Victor: É.

T(474) Gabriel: Né...? ((pergunta a Victor)) Inicialmente eles tavam bem.

T(475) Rafaella: Eles tavam bem.

T(476) Victor: Exatamente! Só que elas ficaram presas... É...

T(477) Gabriel: O texto.

T(478) Victor: Ao texto. Isso prova tão grande, que daqui a pouco, elas quando forem defender alguns pontos de vista, vão usar a fala de autores lá [mas fulano diz isso, isso e isso]. Aí quando elas vão pra conclusão, elas usam o mesmo autor pra não ficar saindo daquele contexto. Eles não. Eles foram adiante. Além deles terem ido adiante no texto, eles começaram a pegar em cima da fala delas. Então, a ideia de argumentar e contra-argumentar ficou muito forte com o que eles fizeram aqui. Então, eu achei muito válido a bancada afirmativa... Então assim, foi muito interessante. Vamo ver aqui o final. (++)

T(479) Rafaella: No intervalo eles se... Eles vinham pra o grupo (inaudível)? ((pergunta a Victor)).

T(480) Victor: Boa percepção! Eles continuaram aqui. A única pessoa que saiu aqui do... do, do grupo foi Josué pra ir até eles. Do outro lado ficaram entre as três, eu não lembro se foi alguém não. E um dos meninos me, é... me apoiou. Porque eu tava com a ficha avaliando aí tava um dos meninos com a campanha... Já tinha sido instruído, ele já sabia do tempo todinho, e era um menino que ficava o tempo todinho batendo e controlando.

T(481) Rafaella: (Da bancada investigativa né?).

T(482) Victor: Exato!... Vamo ver aqui((reinicia o vídeo)) (+++++).

T(483) Victor: Ele... É porque eu pulei, ((pausa o vídeo)) mas aí eles começaram a comentar a ideia de que o movimento social sem o BLACK BLOcKs existe de fato. Então eles só condenam isso. Porque do outro lado, elas já colocaram dentro da conjuntura tudo. Então, eu acho que... o achismo dele foi um vício. Não foi aquela opinião não. ((Rafaella consente)) Que eles tavam bem argumentados.

T(484) Rafaella: Eles tavam argumentados.

T(485) Victor: Foi muito bom! (+++).

T(486) Victor: ((pausa o vídeo)) Eu pensei que eu tinha deixado... Aí no final... Olhe, eu acho dois momentos felizes do debate. A abertura pela bancada investigativa porque eles fizeram um texto bem costurado, que foi uma grande surpresa, eles fazem todo aquele levantamento histórico, definem o que é movimento social. Depois eles falam das coisas positivas e negativas que aconteceram no Brasil, e aí fecham com a pergunta, pra abrir o debate. No final...é...é Luiz que pede pra falar, e vai lá pra fazer, após as considerações finais... é... o porquê da escolha do grupo afirmativo. Então eles colocam isso: o poder de convencimento, é... o número de informações que trouxeram, e aquela coisa todinha/ Então, eles tiveram esse cuidado de perceber...

T(487) Rafaella: Perceber isso e... Né?

T(488) Victor: Isso! Eu não tinha essa esperança. Mas deu certo! Teve erros? Teve. A gente que se atrapalhou na hora porque é... quando a gente começa a ver o roteiro, tem hora que aquela ideia do argu/ [Eita! Argumenta, volta... não sei o que]... Tem hora que não tem nem pra fazer isso porque já dá, já acontece naturalmente. E eu fiquei com medo porque eu queria seguir à risca! Então assim, se for pra analisar toda a situação, eu acho que foi produtivo. É... a ideia de trabalhar a quantidade de aulas, foi praticamente a mesma de Rafaella, umas seis aulas... Só que... é, é... a gente não consegue tá do outro lado sabendo se o aluno tá acompanhando. A gente fica com essa dúvida? Fica. [Será que ele não tá? ...]... Eu só vim perceber um pouco de gravidade com a linguagem. Quando eu melhorei, a coisa se

acentuou. Mas eu tinha pensado [será que o tema não poderia ser atrativo pra eles?]. Mas não é isso. Qualquer tema se consegue trabalhar. A gente...O problema da gente é a hora de formular a pergunta, se é pra polemizar, se é pra arrumar uma resposta... E do outro lado, é ver que na fala... o que eles vão trazer de argumento... se é pronto porque viram na mídia... porque o recurso pra eles ali não ia ser livro. Tinha que ser blog, uma opinião de um jornalista... É diferente de um livro, de uma... sei lá. É diferente. Mas eles tinham que ver a lógica. Porque eu coloquei isso/ Eu acho que a professora pesquisadora tava em sala, não lembro... Eu disse [peraí, né possível que vocês não vejam o que é que ta acontecendo aí! Teve uma passeata aqui na rua próximo/], que tinha acontecido um pouco antes... [Teve não sei o que... Olha, aconteceu um incêndio não sei de que, destruíram, prenderam...]. Então, na véspera do debate, na mesma semana, prenderam um rapaz no Rio ou foi em São Paulo. Foi o único caso. E aí eu lancei isso aí [e aí? Ele exerceu o direito de... da liberdade de expressão? Ele foi preso por quê?]. Então, eu acredito que o grupo começou a... a amadurecer aos 45 do segundo tempo né? Três minutos de prorrogação! Três: ou fazia o gol ali ou acabava. Então eu acho, desculpem, eu acho que eu fui feliz no final. A turma, ela atingiu o objetivo. Eu não sei se seria...é... legal dar uma nota. Se eu tivesse que dar uma nota pelo conjunto da situação, eu daria um oito... Foi assim: aquele menino não se preparou...Aí... [eita, mas eu vou estudar um pouquinho]. Aí... [você vai ficar em recuperação! Estude isso, isso e isso que você vai fazer uma boa prova]. Então ele não pensou no dez. Ele [eita, eu vou estudar isso que eu acho que vou fazer uma boa prova]. O que ele aprendeu ele jogou/ Foi oito. Eu daria uma nota oito pelo conjunto... É... a percepção maior minha como professor é dificultoso, eu não toparia seguir no ritmo de vida que eu to agora, essa dinâmica de trabalho. Teria que ter maior planejamento. Professor Gabriel falou de semestre. Eu não (vivo) de semestre. É unidade. Unidade consegue se trabalhar. Mas também a gente não pode fazer outra coisa.

T(489) Rafaella: É. A gente fica preso a... só...

T(490) Victor: Um bimestre no mínimo. Porque... só pra trabalhar ele. Estrutura é, é... Não seria pra... é... chegar assim paralelo a outras coisas não.

T(491) Gabriel: Não com mais de uma turma. Eu acho que no máximo duas turmas. Muito trabalhoso.

T(492) Victor: É trabalhoso!

T(493) Rafaella: Mais de uma? / ((olhando para Gabriel)).

T(494) Victor: Mais de uma/ Eu acho que/

T(495) Rafaella: Eu acho que uma é o suficiente.

T(496) Victor: Uma porque... a gente vai se (dar num mesmo)/ não sei nem se já ta fugindo aqui/ é... é... a gente vai encontrar alguns riscos. Todo mundo falou com uma boca só: a dificuldade da leitura. Então se conta a dedo/ Propor temas, levar alguma coisa... Eu acho que a gente tem que fazer aquele cronograma de [essa semana é só leitura, essa semana é só isso, na outra semana é isso, depois uma semana pro ensaio]...

T(497) Rafaella: É!

T(498) Victor: Porque o ensaio... não quer dizer que vá acontecer igual, pelo menos em termos de estrutura. Posicionamento, sim. Mas em termos de debate, qualidade, não. Porque de repente (utilizar aquilo que tá ali agora), eles podem fortalecer, permanecer ou não no dia do debate de fato. Eu acho que o debate crítico, ele tem sua vantagem e a sua desvantagem só é, é... essa complexidade que não é dele, é do aluno: quanto à formação, quanto ao interesse... A base dele. Hoje, não é difícil ser informado de tema nenhum. Mas eles não são direcionados a utilizar uma internet, assistir um programa jornalístico... que eles assistem esses programas de criminalidade/

T(499) Gabriel: (Big Brother).

T(500) Victor: Não, não boto nem isso! Eles vão assistir um programa que de meio dia vai dizer/

T(501) Rafaella: Que não são nem jornalísticos né?

T(502) Victor: Não é jornalismo aquilo ali. Não sei nem o que é! Vai dizer [matou um, se feriu... e não sei o que]... Mas não vai trazer um editorial, uma propriedade de um conteúdo. Se eles tivessem isso, qualquer tema eu acho que... a gente conseguiria debater com ênfase. Mas houve debate! Enfim... Agora podem malhar!

T(503) Gabriel: Não! Não, ao contrário! Eu acho que merece elogios porque... pela forma que se organizaram, pela forma que montaram, pela forma que houve a estruturação... Pela forma de... mesmo eles não lendo ao longo do processo, mas próximo, como você diz [45], fizeram essa produção... Achei a colocação deles muito boa. Com certeza isso aí pra eles vai dar uma forma diferente de ver a vida, né? Porque não é simplesmente ele ter uma argumentação... é, é... solto, [que eu acho] não é? Mas sim, mas diante do que ele tem ali no documento, tá escrito... A colocação deles foram bem nítida, eles ali... Eu acho que... Eu penso, penso, acredito que esse momento é o diferencial daquela aula tradicional aonde eu faço uma parte muito monologa no processo né? Então esse processo aí de diálogo que há ali, não é? ... Um fala, o outro depois fala, limite de tempo... Enfim, esse processo, eu acredito na aprendizagem.

T(504) Victor: Eu gostei disso aí porque/ E a sua colocação ainda me faz refletir. A ideia do respeitar. Rafaella colocou isso ainda pouco. É, é... O tempo, eles..., eles terminam tendo aquela percepção de [eu tenho que ouvir o outro. Agora, depois que eu ouvi ele também agora vai me ouvir]. Então é isso. Não é, [É!]. É [É, mas é porque mesmo?]. Então eu acho que o debate crítico ele termina propiciando isso. Então bora: até esgotar, e o indivíduo ser convencido, não é por falta de argumento mais não. É do convencimento porque aquilo ali é o melhor, é o mais próximo, é o plausível... Eu disse isso. Então, eu fiquei várias semanas dizendo a mesma coisa. Pra eles verem que não era complicado, que ia ser fácil... Mas quando ia pro tema em si, era muito bom retratar [vocês viram isso na semana passada? ... Passou no jornal, li não sei onde...]. Ah, ótimo! Mas, vá falar em... é... o que é liberdade... o que é... é... você pegar conceito. Conceito é complicado de se trabalhar!

T(505) Gabriel: E eu fico imaginando (a aula dá um sono né)? Imagina você ter uma aula aonde você tá discutindo determinado tema ali, e o aluno ele já sabe porque ele leu, e aí discutir com você né, entrar nessa discussão, dá a opinião dele ou dentro do contexto do que ele leu, que o aluno hoje, ele recebe o livro didático né? ... Ou ele discutir em cima/ Ou discutir em cima da própria vivência, do que ele ouviu, do que ele escutou... Mas, de uma forma que traga um subsídio e riqueza à discussão. E quebrar essa (coisa) de só o professor tá ali colocando... Volta, volta à questão da educação (bancária) né... Então, aquele depósito... Isso aí é nítido, essa coisa de colocar [toma, toma, toma] e depois faz uma avaliação...

T(506) Victor: E eu acho positivo uma coisa do debate crítico é que de repente ali ou a bancada afirmativa ou negativa tem a percepção que a gente já tem. Uma delas é a nossa verdade, mas a gente não tá lá pra se colocar.

T(507) Rafaella: É!

T(508) Victor: Então o que de repente/

T(509) Rafaella: Eles se colocam!

T(510) Victor: Exato! Eles que vão se colocar! E aí: opa, ótimo! Até de repente aquele que se deu melhor pode talvez nem ser a opinião da gente. Aí também faz um trabalho nosso de rever nossos conceitos, e de repente mudar de opinião/ Eu acho isso muito válido porque de repente, eu na minha percepção, acho que todo... Existe movimento social, a liberdade.../ Todo movimento é social! Aí de repente você vê se tem liberdade ou não... Eu vi os movimentos com liberdade de expressão, mas eu queria que eles olhassem do outro lado, os prós e os contras/ Então de repente ele notou [ah! Mas acontece tal atrocidade é porque é a única maneira de chamar. Não é o correto...]. Mas se tá acontecendo é porque tem liberdade! Porque uma imposição, uma ditadura não ia deixar. Então ia acabar com a liberdade. O direito ia pertencer ao Estado... Então, a medida que acontece, todo mundo tem direito de fazer e acontecer. Vai lá destruir, incendiou... Mas depois vai responder por isso! Porque ele pôde fazer porque ele não foi impedido. Não existe uma lei que impessa dele manifestar-se. Mas tem os limites. Então eu acho que eles refletiram sobre isso/ Se hoje fosse fazer, 2014, qual seria meu tema? As eleições. Porque não... Mas aí eu não queria que eles confundissem com o debate político porque depois que eles iriam ver. Mas eu queria que eles trouxessem todos os candidatos e a gente ficasse semanas falando de cada um.

T(511) Gabriel: Discutir a proposta deles...

T(512) Victor: Discutir, primeiro ver quem é cada um, pessoa política, depois ir pras propostas e depois a gente decidir quem é o melhor do que (inaudível). Eu acho que sairia. Esse seria uma coisa que seria de 2014. Se o ano passado fosse esse ano, eu faria isso. Então pra mim... é... Pesquisadora, professores, eu

tirei proveitos. Mas, o medo, a insegurança, depois de ter passado, não passa não viu? Depois de já ter acontecido não passa porque cada turma tem um quê da mesma realidade, cada turma tem uma realidade particular e cada turma tem esse vestígio de nos deixar assustado, de não vim preparado, de não se interessar... Porque é uma realidade do sistema. Numa escola privada, a professora pesquisadora talvez não passasse por isso. Uma escola privada já cria uma outra estrutura e a gente tem que seguir aquela cartilha sem criar brecha, o aluno de uma escola privada, ele tem uma outra base, e talvez consiga fazer. Talvez sim, talvez não. Mas eu acho que tem mais chance. O talvez vai ficar, mas teria mais chance do que o da escola pública. Porque o da escola pública, quantos já leram um livro? Quantos leem jornal? Quantas assistem programas jornalísticos de verdade?

T(513) Rafaella: Mas a gente fazendo o debate a gente tá induzindo eles a isso!

T(514) Gabriel: Você acha que a escola pública/ *((dicionando-se a Victor))*.

T(515) Victor: Mas a gente tá fazendo o final, que era pra ser o começo *((risos))*.

T(516) Rafaella: É!

T(517) Gabriel: Você acha que a escola pública... Uma escola privada (produzia) mais do que a pública?

T(518) Rafaella: Do que uma pública! Talvez né?

T(519) Victor: O aluno tem mais bagagem! Não to desmerecendo a gente não viu? Eu não to desmerecendo a gente não! Eu to falando da realidade que joga pra gente. Do que bota pra gente.

T(520) Gabriel: O pessoal do interior; da zona rural e da capital? *((pergunta a Victor))*.

T(521) Victor: Ficaria com o do interior! Não estão poluído com tanta coisa... Que a gente aqui do lado tem (baladas), pais que trabalham e ficam distante dos filhos... Então os filhos ficam jogados também. Numa escola pública do interior que o Ideb é lá em cima; que a nota é maior, o aluno é mais interessado. Aí não posso dizer que o aluno estuda mais porque falta casa de show e não tem (inaudível). Mas ele é mais centrado!

T(522) Rafaella: Mas eu acho assim: que a escola pública ou privada... Eu não sei se na escola é... privada, o debate seria de sucesso não...

T(523) Victor: Eu não digo de sucesso, mas eu vou ter/

T(524) Gabriel: Diferencial.

T(525) Victor: Mas... masconteudista. O aluno tem uma bagagem melhor. É um fato!

T(526) Rafaella: Talvez não...

T(527) Victor: É, tudo no talvez...

T(528) Rafaella: Talvez não.

T(529) Victor: Mas se a gente for comparar...

T(530) Gabriel: Está aberto à pesquisa... Viu Victor? Está aberto à pesquisa.

T(531) Victor: É verdade!

T(532) Gabriel: Não é? Está aberto à pesquisa.

T(533) Victor: Quem se dá melhor no vestibular? Quem... de repente, sai melhor nos concursos? Quem... de repente/ Quem que estuda mais? ... Tem muito ali que a gente vai dizer [não trabalha!]/

T(534) Rafaella: É!/
T(535) Victor: Então pode estudar mais.

T(536) Rafaella: É, exatamente! Tem isso aí!

T(537) Gabriel: E o nosso?

T(538) Victor: Veja! E aí?

T(539) Rafaella: E o nosso? O nosso...

T(540) Gabriel: Também trabalha!

T(541) Rafaella: Não, a gente tem uns que trabalha, tem uns que tem uma... uma ques/ A questão, uma questão social mesmo entendeu? É diferente a questão social de um de escola privada né?

T(542) Victor: Tem escola privada (inaudível)...

T(543) Rafaella: É! A questão familiar, a questão...

T(544) Victor: O ritmo que ele leva lá, da disci/ Então ele tem mais medo de reprovar lá porque tá em consideração dinheiro e outros valores. O da gente aqui não tá nem aí porque ele tem implícito que o governo vai dar um (jeito pra ele ser aprovado).

T(545) Gabriel: O professor é cobrado...

T(546) Victor: Professor.

T(547) Gabriel: Caso ele não atinja o objetivo da... a meta da escola... e/

T(548) Victor: (ele é trocado rapidamente), uma série de coisa... Não to desmerecendo o nosso trabalho não! Que a gente é um diferencial, a gente trabalha! Mas eu to (botando em compensação aquele aluno que) (inaudível).

T(549) Gabriel: Não, eu sei.

T(550) Victor: Ele (acha que ele vir pra)/, ele estando presente ele já tem o direito de ser aprovado. Aí o aluno (da escola pública, privada) tem acesso ao mesmo tipo de computador, que hoje eu não tenho TV a cabo porque não tenho tempo de estar em casa, e nem gosto muito de TV. Mas assisto o básico, o essencial. Quando eu não consigo ver na televisão, eu vou na Internet. Qualquer um tem tempo de ir na Internet! Eu fico doente quando alguém abre a boca, um colega nosso lá [eu não tenho tempo de ir na Internet]. Eu digo [então ta vivendo em outro planeta!]. Porque a gente tem tempo! O ser humano (acessa) a Internet. Um minuto vai lá e se informa do mundo! Ele não se informa porque ele não quer. Então como é que eu vou discutir com aquele indivíduo que não busca (também)? ... Então a gente diz [menino tu lê isso aqui porque vai cair na prova], aí ele vai ler. Quem garante que ele aprendeu? Ele decorou... Foi uma coisa momentânea. Então eu vou discutir política, religião? ... Eu vou discutir com ele futebol porque futebol... ele vai pro jogo enquanto tu ta assistindo em casa, vendo a resenha; lendo o jornal, ele vai pro estádio/ Aqui eu conheço muitos alunos e... entra no facebook, o jogo foi de tarde e a foto ele botou de noite. Então na hora!... Mas ele não vai acessar nada porque ele não tem interesse! Aí não é culpa só da gente que não cobra não. Dos pais deles. Aí, dos pais não é porque os pais não cobra não. É porque o pai não tem a mesma bagagem.

T(551) Rafaella: Então! É por isso que eu to dizendo, é questão social ((Victor concorda)).

T(552) Victor: Aí, o que é que a gente ta colocando aqui (em valor). Isso numa escola privada pode até acontecer... mas é que os pais (relaxam). Acontece ((olhando para Gabriel)). (Eu escuto) professor de escola privada. E os alunos mais problemáticos da escola privada (inaudível). Outros mais abastados (inaudível)... É meu ponto de vista. Eu posso tá até equivocado, mas eu acho isso. Na escola privada, o êxito seria menos mal... pra não dizer que seria melhor, pra não ficar tão afirmativo. Mas porque é outra bagagem! Não to falando de uma escolinha de periferia não. Eu to falando de uma escola melhores porque eu conheço aluno que lê Dom Casmurro! Numa escola privada! Machado de Assis... se ele lê Machado de Assis, minha filha, ele tem até outras (bagagens) pra ficar. Eu já passei vergonha com aluno mais informado do que eu na aula! [O senhor viu isso?]. [Não]. É claro, ele fica acessando mais Internet do que eu. Enfim... Eu não queria fugir não, mas eu botei esse ponto de vista porque eu acho que ele tinha sido melhor...Mas também a gente não queria crucificar o aluno e dizer que é inviável... Aí a professora vai tirar as conclusões dela na tese ((apontando para a pesquisadora)) ((risos de Gabriel)), depois de ver isso tudo. Mas... esse ponto é uma realidade! Olha aí, o que é que tão (entregando) pra gente aí? Que vai vim uns alunos. Pode vim aluno melhores do que os que a gente tem na casa... E pode vim piores. Aí vem pior, a í a gente vai dizer [quem foi teu professor lá?]. Não, a gente vai dizer [qual foi a tua escola?]. A gente não sabe a localidade, a família... isso tudinho...

T(553) Pesquisadora: É... assim... antes de terminar né... eu acredito assim: que a gente pode, sem dúvida, não pode desconhecer o contexto social e uma bagagem que os meninos trazem, né? Por isso que o debate tenta não considerar esses meninos que se expressam melhor...Porque essa capacidade de expressão está muito associada a essa bagagem cultural que eles já trazem né? Que é trazida da casa, né; da família. Mas eu acredito, acredito sem evidência empírica, produto de um análise sistemático, que a gente pode não atingir uns estândares muito altos, mas progressivamente vai atingindo... E o debate é que vai propiciando várias habilidades: habilidade de pesquisar, habilidade de você refletir... E é convidando os meninos pra participarem que a gente atinge esse tipo de coisa... Isso é um pouco minha contribuição, mas é minha

ideia de.../ Eu não estou falando, trazendo um lugar de autoridade porque como eu falei, não tenho pesquisas a respeito, não tenho como fundamentar... estou no achismo. E... outra coisa que eu queria devolver pra vocês a partir do que eu vi e... assistindo as atividades de vocês, assistindo as entrevistas, eu vi... é... como uma... um assunto assim entre o trabalho que dá a estrutura do debate e o trabalho que dá trabalhar o conteúdo que vai ser debatido. Então acho que... é... teve no início, por ser o primeiro debate que vocês fazem, um destaque pra estrutura do debate e, é...em algumas situações ficavam um pouco com mais... é... de lado o conteúdo pelas mesmas dificuldades dos meninos trabalharem. É... em relação com a estrutura do debate, tipo... é... vejam que as ajudas audiovisuais compensam muito essa fala... digamos, a apresentação do formato, e a fala de como é o debate. Acho que se a gente pega o formato e fala pra os meninos como vai ser, isso fica muito no ar. Mas se a gente pega o filme, como a gente pegou o vídeo dos outros meninos fazendo, dos meninos da faculdade, fazendo o debate, isso compensa essa ideia de [o que é que a gente vai fazer?]. E... isso a gente tem ganhos na medida em que diminui a ansiedade dos meninos e foca eles pra uma coisa que eles não conhecem plausível de fazer ou não. Que a gente viu que aqui ((apontando para Victor)) os meninos falaram [ah, a gente faz melhor] né? ... Os meninos, é... (à noite) eles ficaram com mais... calmos depois de assistirem o filme e verem como seria, e ajudou muito na postura, que foi uma afirmação que o professor Gabriel fez. A postura deles na sala, na hora do debate foi muito (modelar) com o filme. Então acredito que se vocês quiserem fazer com outra turma, uma dica poderia... poderia ser capitalizar sobre o filme; usar o filme pra mostrar pra eles como seria o debate né? É... simulado, fazer um simulado como os outros meninos tentaram fazer ((apontando para Gabriel)) [ah, bora fazer agora um simulado]...pra ver que a situação mesmo vai demandar de você estudar, de você pesquisar. Seria na hora de defender o ponto de vista né? ... Agora por outra parte, eu achei muito feliz o trabalho que a professora Rafaella fez em termos de conteúdo... é... o trabalho com o grupo, eu acho que...eles ficaram dispersos né? O tempo de trabalho foi usado mais pra fazer a leitura na hora, mas foi uma forma de ir atrás e trabalhar esse conteúdo dentro desse equilíbrio entre a estrutura e conteúdo. Porque se vocês perce/ quisieram trabalhar o debate crítico ao longo de um ano. É... teriam um primeiro debate não tão bom (bate boca)... E a partir daí vocês irem, como... lapidando até chegar a estrutura que vocês adaptarem, considerarem melhor pra vocês... E já vai... vocês não vão investir tanto tempo na estrutura do debate e vão ter mais tempo pra investir no conteúdo que vai ser debatido. E o grande tema que eu não tenho uma resposta, vocês também não, como a gente convidar os meninos pra leitura, como convidar pra uma pesquisa. Isso não... Acredito que é um desafio que todos temos.

T(554) Rafaella: É um desafio viu!

T(555) Gabriel: Isso que... isso que o (gestor) ali do debate ele dizia [o que é que você...]/ O menino ta com 19 anos, aí o menino chegou aqui e diz [deixa eu fazer o EJA ou o Travessia], que é um ensino acelerado e que não vai exigir muito dele. Agora, ele tem idade de entrar ainda em regular. Mas ele não quer regular. A princípio é que... Em princípio que não existia aqui né...

T(556) Victor: (Ensino Médio).

T(557) Gabriel: Aí era uma desculpa.

T(558) Victor: Porque (inaudível) o Ensino Médio? Porque são três anos, (é mais rápido). Mas não quer corrigir (inaudível), que onde deveria vir... Mas a gente tem que resolver no final! (é como se fosse uma encanação [eu vou dar um jeitinho e fazer um remendo]).

T(559) Gabriel: Cê tá falando de quê? Do regular ou do EJA? ((pergunta a Victor)).

T(560) Rafaella: Do regular. Médio regular.

T(561) Gabriel: É isso que eu to dizendo: mas também acelerar da forma que a gente ta acelerando, pra jogar (um ano e meio), [vai neguinho, um ano e meio!]/

T(562) Rafaella: Gabriel, eu te pergunto, pergunto a você/

T(563) Gabriel: Mas ele tá com 18, 19 anos! Calma, eu não to falando daquele que ta com 25, 30 anos não! Né... To falando daquele menino... aquele menino, daquele... queta no 3º ano e ta com 17, 18 anos. Aí ele...ele vai entrar no 1º ano, ele [não, vou fazer um ano meio ali, é mais rápido], o processo do Travessia ou EJA.

T(564) Rafaella: Por que que eles preferem Travessia e EJA? ((pergunta a Gabriel)) (inaudível).

T(565) Gabriel: Vão preferir porque (inaudível)...O sistema por outro lado, ele quer resultados, entendeu? A questão (inaudível). Então quando (inaudível), quanto mais melhor. Ele quer pegar esse menino e empurrar. Apesar que o trabalho (ao invés de tá lá trás, como tinha) não aconteceu isso. Né? Então [vamos empurrar]...

T(566) Victor: Eu me (compliquei) com um bimestre, uma unidade e ainda pode ser até pouco! Mas eu to vendo o que? Agora a gente já (passou pela) experiência. Mas vai sempre ficar aquela incógnita. Toda turma vai ser uma realidade diferente. Então de repente eu posso encontrar uma turma/ (nem toda hora eu vou encontrar uma Julia) e três ou quatro que tem interesse, que ainda gostam de ler, que adoram escrever. Por exemplo aqui, que eu acho que todo mundo aqui passa por isso, [escreva!]. Eles adoram escrever. Reclamam mas se concentram tudinho. Agora, vá falar! Quando a sua aula é falada, eles acham que não assimilam, que eles já pegaram/ O assunto tem que tá registrado no caderno. Então você tem que botar nem que seja um tópico ali no quadro pra que eles reproduzam no caderno...

T(567) Rafaella: Mas é isso que a gente tem que mudar né?

T(568) Victor: Exato! Então se você fazer um debate, eu acho que fica (inaudível) lá: o que é que vamos fazer ((*simula com a mão a escrita em um quadro*)); descrever todo um roteiro; criar toda uma estrutura e trabalhar. Agora, professora ((*se dirigindo à pesquisadora*)), eu digoei nunca parei pra me preocupar naquele primeiro momento porque foi cobrado da gente assim, que nesse momento, a ideia do debate crítico... Então o conteúdo, eu particularmente achei que, pincelando e entregando o material não iria exigir de mim que ficasse trabalhando conteúdo como eu trabalhava em sala de aula. Porque ele esperava de mim o diferente, que era o debate...

T(569) Rafaella: É!

T(570) Victor: E não a aula...

T(571) Rafaella: Mas porque o debate exige isso né? É... você pincelar o conteúdo porque... ir atrás.

T(572) Victor: Não daria pra dar uma aula normal como daria com/ Agora a pergunta vai ser bem pra professora pesquisadora e pra (algum) de vocês. Eu agora vou ficar me perguntando [então duma próxima vez, como é que eu vou conseguir trabalhar o conteúdo?]. Ah, foi bom porque eu já consegui pegar um texto da Constituição falando da lei, sobre a liberdade de expressão, e depois consegui pincelar: liberdade, igualdade, fraternidade, da Revolução Francesa... Ótimo! Consegui só isso. Mas eu não ia conseguir ficar falando durante dois meses, três meses, dos movimentos sociais.

T(573) Gabriel: Mas eu poderia trabalhar (com o livro) didático que faça com que eles fossem buscar em outros.

T(574) Victor: Outro. A mesma coisa?

T(575) Gabriel: Não. Outros são (inaudível), outras idéias...

T(576) Rafaella: Outras fontes né?

T(577) Victor: Ah ((*movimento de negação com a cabeça*)), mas no fim levaria à mesma coisa! Qual seria a novidade? Porque ali a gente tá querendo que ele leia várias fontes que de repente vão dizer a mesma coisa, só vai (mudar) um pouquinho a linguagem. Até um ficaria (inaudível) pra eles. Aí eles iam pedir mais antes do que a gente imagina! Quando (inaudível) do debate ((*apontando para a pesquisadora*)), que [a gente já ia tá preparado]. Eles iam se contentar com três, quatro fontes, dizendo a mesma coisa... E aí? ((*olhando para Gabriel*)) É somente isso que eu tenho a colocar sobre (inaudível)... Tem temas que é inesgotável. Tem outros que já é o suficiente quando a gente arruma um ali, um argumento ou outro. Eu até topo pegar dois, três autores. É um aluno de Ensino Médio! Não é um aluno de faculdade! Que eu acho que já passou de um autor, já começa a gerar problema.

T(578) Gabriel: ((*consente com a cabeça*)) Faculdade é assim também!

T(579) Victor: É uma reflexão... É aquilo (inaudível). Que é um semestre pra trabalhar...

T(580) Pesquisadora: Os meninos ficam muito ansiosos pra realizar o debate, e por exemplo, uma menina, a mãe de uma menina da tua turma ((*se referindo a Victor*)) me parou na Secretaria e falou comigo. Disse [Ah! Os meninos falaram de... Minha filha falou da atividade que vocês fizeram, não sei o que... Ela não disse que não gostou. Ela achou meio chato, muito parado... Mas depois que ela fez, no fim do debate, ela adorou, não sei o que... ela quer fazer de novo, não sei que lá...]. Então acredito que também a gente tem

que criar um dinamismo em sala de aula porque os meninos ficam muito na expectativa de fazer... Não sei como seria.

T(581) Victor: Eu acho que... Professora Pesquisadora, vou ser bem prático: [É, olha gente, hoje o tema é esse, não sei o que, não sei o que... vamo falar, blábláblá, blábláblá... Mas na próxima aula vamo debater em cima dele]. (inaudível)...

T(582) Gabriel: Não vai! ((*movimento de negação com a cabeça*)).

T(583) Victor: Aí não vai sair!

T(584) Gabriel: (inaudível).

T(585) Victor: um debate curto, vou botar meu ponto de vista, vou falar e dizer que está errado, vou falar da estrutura dele e fazer.

T(586) Gabriel: Por exemplo, eu já trabalhei com o método tradicional, jogando, ´ é...botando texto... prova mesmo. Já discuti, já trabalhei tentando trabalhar com círculo, que eu gosto... Já tentei trabalhar com texto: [O texto é esse, toma]... Não rola, volta. Entendeu o que to dizendo a você ((*olhando para Victor*)). Porque esse texto (inaudível). Seria interessante que voltasse, tivesse feedback né, eu vou e volto. E aí muitas vezes a gente volta pro tradicional.

T(587) Rafaella: O quadrinho lá...

T(588) Gabriel: Volta pro tradicional. Porque, se você disser assim/ Alguém já chegou uma vez e... [Já trabalhei com texto. Monto o texto, tiro cópia; xerox]. O que acontece? Quando eu só trabalho com um texto pra gente discutir, eu vou ouvir o seguinte [professor não faz nada, não deu nada].

T(589) Rafaella: É! É, [não deu nada].

T(590) Gabriel: Não deu nada! Aqui ((*uma mão apontando para a outra*)) (inaudível)... Aí eu chego assim ó, chego assim: tem o material, distribuo pra passar o semestre. E aí o menino chega, e quando chega: prova! Eu digo assim [vou (abrir logo), mas eu vou fazer prova com con-sul-ta... Con-sul-ta]. Aí o cara chega eu digo assim, uma das exigências, [só faz quem tiver o texto]. Aí começa [Professor, posso pegar o texto dele?]. [Não! Não, você não vai fazer hoje não. Você faz depois]. [Professor, por que não? Qual é a diferença?]. Eu disse [Lembra do acordo inicial?]... Não fechei?

T(591) Rafaella: Às vezes que pegar o texto pra ir tirar xerox ali...

T(592) Gabriel: Corre pra tirar xerox, vai no colega ao lado...Ou seja, existe essa briga ainda, não é... que ainda a gente busca um método pra trabalhar. O meu método é simplesmente que eles lesem. E instigar a leitura é complexo... Volto a dizer, isso eu to falando EJA ta? Lá trás eu não sei ainda que eu não experimentei. To experimentando agora, na 8ª série... to fazendo essa experiência que, eu percebo que eles conseguem dar mais uma caminhadinha.

T(593) Rafaella: Ô Gabriel, e se a gente fizesse assim, como era lá na minha escola... Só se a gente fazer assim, só se a gente fizer assim: é... como eu fazia lá na escola que eu estudava o professor fazia assim: a cada final de bimestre, uma prova sobre determinado livro...

T(594) Gabriel: É... Eu to pensando assim a minha proposta que eu levo pra escola... , se alguém me perguntar, eliminar avaliação.

T(595) Victor: A gente já teve esse debate, lembra ((*pergunta à Rafaella*)) ((*risos*)).

T(596) Gabriel: Por que eliminar avaliação? Avaliação... Não sei pra manhã, tarde/

T(597) Rafaella: Avaliação que tu diz, prova né? ((*pergunta a Gabriel*)).

T(598) Gabriel: Prova ((*consente com a cabeça*)).

T(599) Rafaella: Porque tudo é uma avaliação!

T(600) Gabriel: É tudo avaliação ((*consente com a cabeça*)). Perdão, desculpa, desculpa, desculpa/ Avaliação (pelo período) X. Gostaria de colocar num período X pra se fazer.

T(601) Victor: Mas, (nem com prazo dá) ((*movimento de negação com a cabeça*)).

T(602) Gabriel: (inaudível), mas ainda continua. Até o ano passado teve. Isso aí faz com que o aluno, ele só...

T(603) Rafaella: Eu não acho... Eu sou contra isso!

T(604) Gabriel: Eu não falo da manhã... eu não falo manhã e tarde, mas a manhã teve também, de tarde teve também. Mas falo noite... Porque se o aluno desaparece... Viu quando ele disse assim ((*apontando*

para Victor)) [vamos pensar na questão da evasão]. Esse aluno desaparece e aí ele volta no dia! Parece que eles se comunicam né, tem um bip né?

T(605) Rafaella: Não, mas olha, sabe o que eu acho? *((pergunta a Gabriel))*.

T(606) Gabriel: Mas sim fazer uma avaliação constante, no processo. (Isso aqui que nós fizemos)... (inaudível). O que você criar é avaliação!

T(607) Victor: Quando eu disse pra tu *((olhando para Gabriel))* que no 3º ano, na véspera; na mesma semana; na segunda e depois eu disse na quarta pra na quinta acontecer o debate, e quem não tivesse presente não ia ter nota, apareceram um ou dois que não vinham com frequência. O restante já estava. Não eram tão assíduos, mas eram rostos já conhecidos. Mas eu fiquei com a avaliação deixando na mão do trio/ Eu botei na mão do trio da bancada afirmativa, da negativa, a responsabilidade deles pra dizer quem está presente. Mas assim professora *((falando com a pesquisadora))*, é louvável; é bom, mas essa dificuldade que há de fato, infelizmente não se corrige, tão rápido. E aí aquilo que a gente já disse, já to me repetindo [todo ano vai vir uma nova turma igual a que a gente teve]. O mais... o menos.. E aí a gente vai chegar uma hora que vai encontrar dois ou três que já leram cada obra, que a gente vai dizer [menino! Tu lesse isso tudo é?]. Mas eles não vão poder segurar uma sala num debate!... Eles vão chegar os dois com mais argumentos, mais forte, e os outros dois [êh! A gente acha, a gente viu... disse ali, leu, passou na novela].