

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FRANCISCA MAURA LIMA

EDUCANDO PARA A CIDADANIA DEMOCRÁTICA:
UMA REFLEXÃO SOBRE COMPETÊNCIAS ARGUMENTATIVAS

RECIFE,
2016

FRANCISCA MAURA LIMA

**EDUCANDO PARA A CIDADANIA DEMOCRÁTICA:
UMA REFLEXÃO SOBRE COMPETÊNCIAS ARGUMENTATIVAS**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

ORIENTAÇÃO: Prof. Dra. Maria Lúcia Ferreira de Figuerêdo Barbosa

Recife, 2016

Catálogo na fonte
Bibliotecária Andréia Alcântara, CRB-4/1460

L732e	Lima, Francisca Maura. Educando para a cidadania democrática: uma reflexão sobre competências argumentativas / Francisca Maura Lima. – 2016. 335 f ; 30 cm. Orientadora: Maria Lúcia Ferreira de Figuerêdo Barbosa. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2016. Inclui Referências, Apêndices e Anexos. 1. Democratização na educação. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 3. Ensino fundamental. 4. UFPE – Pós-Graduação. I. Barbosa, Maria Lúcia Ferreira de Figuerêdo. II. Título. 371.1023 CDD (22. ed.) UFPE (CE2017-102)

FRANCISCA MAURA LIMA

**EDUCANDO PARA A CIDADANIA: uma reflexão sobre competências
argumentativas**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: 30/09/2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Ferreira de Figuerêdo Barbosa (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Clécio dos Santos Bunzen Júnior (Examinador Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Débora Amorim Gomes da Costa Maciel (Examinadora Externa)
Universidade de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Telma Ferraz Leal (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico esse trabalho a Ana Beatriz e Isis Vitória, minhas netas, a Bruno Raul, Thales e Davi meus sobrinhos netos, e as crianças que participaram da pesquisa. Que elas e todas as nossas crianças, possam exercer a cidadania e viver a democracia, que se tornem visíveis pela linguagem e pelas ações e que cada uma delas aprenda na escola e na vida a representar e/ou ser representada com entusiasmo e compromisso democrático.

AGRADECIMENTOS

Pela ordem cronológica em que foram entrando na minha vida no percurso da pesquisa, eu agradeço:

- À professora Telma Ferraz por ter me acolhido e ajudado, ainda no mestrado a enveredar pelo mundo da argumentação.
- Ao professor Flávio Brayner pela inspiração teórica do trabalho.
- Às minhas amigas (em ordem alfabética) Andréa Pinho, Cáthia Rabelo, Elizabete Guimarães, Maristela Andrade, Mirza Cabral, e Nívia Negreiros pelas torcidas desde o processo de seleção, inclusive me ajudando a estudar a língua inglesa, e pelas oportunidades de discutir o trabalho.
- À querida professora Maria Lúcia, pela confiança com que aceitou ser a orientadora, sua disposição para as discussões durante o processo com leituras sempre cuidadosas e sugestivas, pelo carinho com que sempre nos recebe e finalmente pela emoção com que declarou ter lido a finalização da tese reconhecendo a importância da temática em momentos de crise da democracia.
- Aos (as) colegas da turma 11 e funcionários do PPGEdu pela convivência saudável
- Aos professores e professoras do PPGEdu que contribuíram com o processo.
- À Prefeitura do Recife pela liberação integral de minhas funções profissionais para me dedicar aos estudos.
- À gestora da escola campo pelo empenho em fazer com que tudo tenha dado certo no período em que estive coletando os dados.

- Às professoras da escola, pela disposição com que aceitaram participar da pesquisa, sempre disponíveis, atentas e cuidadosas, contribuíram enormemente.
- Aos (as) estudantes dessas maravilhosas professoras. Eles (elas) conseguiram transformar as observações e análises em momentos agradáveis e de aprendizagem.
- Ao companheiro Chico Siqueira, que entrou no meu caminho na metade do processo, e contribui muito, discutindo o trabalho comigo de forma atenta e ativa, me estimulando nas crises de desânimo e cuidando de mim em vários momentos, enquanto eu apenas escrevia.
- Às professoras, Débora, Socorro e Telma e ao professor Clécio, que compuseram as bancas de qualificação e defesa, pelas contribuições atentas e pertinentes e pelo carinho com que receberam o trabalho.

Fora da ordem cronológica e de qualquer outra ordem agradeço à minha grande, maluca e amada família por existir e ter me acompanhado até aqui, representada pelos meus filhos Fábio Romero e Otávio Augusto, e minha mãe Joselita Ferreira de Lima

Tudo se discute neste mundo, menos uma única coisa. Não se discute a democracia. A democracia está aí, como se fosse uma espécie de Santa d'altar, de quem já não se espera milagres, mas que está aí como uma referência, uma referência: é democracia. E nem se repara que a democracia em que vivemos é uma democracia sequestrada, condicionada, amputada, porque o poder do cidadão, o poder de cada um de nós limita-se na esfera política, a tirar um governo de que não gosta e colocar outro de que talvez venha a gostar. Nada mais!

José Saramago

Palestra proferida no Fórum Social Mundial

Porto Alegre-2005

RESUMO

O trabalho foi produzido no âmbito dos estudos que abordam a relação entre Educação e Linguagem especificamente sobre o Ensino da Língua Materna e teve como objetivo: identificar indícios de competências argumentativas democráticas em crianças e suas possibilidades de ensinagem no trabalho com Língua Portuguesa considerando a formação do sujeito democrático. A proposta do trabalho surge a partir de duas premissas: o aparato democrático estabelecido em nossa sociedade não garantiu uma democracia forte; a escola não tem contribuído o suficiente, e pode contribuir, para a construção da cidadania democrática que em nossa percepção faz parte desse fortalecimento. Para discutir a questão sobre o papel da escola na formação do sujeito democrático foram realizadas várias atividades de campo sendo a mais significativa, a aplicação de sequências didáticas (DOLZ, 2004) em duas turmas do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal do Recife, envolvendo o gênero textual debate. As atividades das sequências foram organizadas tendo como objetivo a apropriação do gênero textual e o desenvolvimento das 03 (três) competências que estamos chamando de competências argumentativas democráticas: competência proposicional; competência decisória e competência auto-interrogativa (BRAYNER, 2008). Para qualificar a discussão também analisamos a proposta curricular da Rede Municipal de Ensino do Recife, do ponto de vista da formação para a democracia, e através de questionários e entrevistas identificamos a percepção de estudantes, professoras e gestora da escola em que aplicamos as sequências, sobre a participação das crianças em processos de decisão. Assumimos a concepção de Língua como interação proposta por Bakhtin (2009), e como elemento político de visibilidade (ARENDT, 2003). Sobre argumentação, que está na base da pesquisa, tentamos deslocar o conceito dos processos de convencimento e colocá-la como um mecanismo de diálogo. Os resultados mostram que existe uma demanda e um potencial para tal formação e que apesar da complexidade envolvida, é possível na organização do trabalho com gêneros textuais inserir discussões visando o desenvolvimento das competências democráticas, e aprendizagens que potencializam esse desenvolvimento.

PALAVRAS-CHAVE: Escola. Democracia. Argumentação. Ensino da Língua

ABSTRAT

The study was made in the approach of relationship between Education and Language, specifically on the Teaching of Mother Tongue. It was aimed: to identify evidence of democratic argumentative skills in children and their teaching and learning opportunities in working with Portuguese considering the formation of democratic subject. The purpose of this study comes from two premises: the democratic apparatus established in our society did not guarantee a strong democracy; the school has not contributed enough to build democratic citizenship that this contribution, in our perception, it is part of this strengthening. To discuss the question of the role of schools in shaping the democratic subject were several field activities being the most significant those one were an application of didactic sequences (DOLZ, 2004) in two classes of the 5th grade of elementary school to a public school in Recife, involving the textual genre. The activities of the sequences were organized with the objective of appropriation of the textual genre and the development of the three powers that we are calling as “democratic argumentative skills”: propositional competence; decision-making competence and self-interrogative competence (BRAYNER, 2008). To qualify the discussion, we also analyzed the curricular proposal of Education Departament of Municipality of Recife City from the point of view of democratic subject formation. We identified the perception of participation of students, teachers and school management in the applied sequences through questionnaires and interviews. We assume the concept of language as interaction proposed by Bakhtin (2009), and as a political element visibility by Arendt (ARENDT, 2003). About argument, which is the basis of the research, we try to move the concept of persuasion processes and put as a mechanism for dialogue. The work indicates that there is a demand for such training and despite the complexities involved, it is possible includes textual genres into discussions for the development of democratic skills as well as learning that enhance this development.

KEY-WORDS: School. Democracy. Argumentation. Language Teaching

RESUMEN

El trabajo fue producido en los estudios que abordan la relación entre la educación y el lenguaje específico sobre la enseñanza de la lengua materna y su objetivo: identificar las pruebas de habilidades argumentativas democráticas en los niños y sus oportunidades de enseñanza y aprendizaje en el trabajo con teniendo en cuenta la formación de portugués sujeto democrático. El propósito de este estudio proviene de dos premisas: el aparato democrático establecido en nuestra sociedad no garantizaba una democracia fuerte; la escuela no ha contribuido lo suficiente para construir una ciudadanía democrática en nuestra percepción es parte de ese fortalecimiento. Para discutir la cuestión del papel de la escuela en la formación del sujeto democrático varias actividades sobre el terreno siendo la aplicación más importante de secuencias didácticas (DOLZ, 2004) en dos clases del quinto grado de la escuela primaria a una escuela pública en Recife, que implica el debate género. Las actividades de las secuencias se organizaron con el objetivo de apropiación del género y el desarrollo de los tres poderes que están pidiendo habilidades argumentativas democráticas: la competencia de proposiciones; autoridad para tomar decisiones y la capacidad de auto-interrogativa (BRAYNER, 2008). Para calificar la discusión también se analizó la propuesta curricular punto de vista de la Red de Educación de Coral la formación del sujeto democrático, y por medio de cuestionarios y entrevistas identificaron la percepción de la participación de los estudiantes, los profesores y la gestión escolar aplicamos las secuencias. Asumimos el lenguaje de diseño como la interacción propuesto por Bakhtin (2009), y como la visibilidad elemento político (ARENDT, 2003). Sobre el argumento, que es la base de la investigación, tratamos de mover el concepto de procesos de persuasión y ponemos como un mecanismo para el diálogo. El trabajo indica que hay una demanda de este tipo de formación y que a pesar de la complejidad del proceso, es posible en la organización del trabajo, con los géneros entrar en discusiones para el desarrollo de habilidades democráticas, así como el aprendizaje que mejoran este desarrollo.

PALABRAS CLAVE: Escuela. Democracia. Argumentación. Enseñanza de la Lengua

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Caracterização do gênero debate de opinião de fundo	
Controverso.....	088
Quadro 02 - Caracterização do gênero debate deliberativo	089
Quadro 03 - Dimensões ensináveis do gênero debate de opinião de fundo	
controverso.....	090
Quadro 04 - Dimensões ensináveis do gênero debate deliberativo	090
Quadro 05 - Sistematização dos direitos de aprendizagens relacionados à	
formação do sujeito democrático por ano do Ensino Fundamental apresentados	
na proposta curricular do Recife.....	114
Quadro 06 - Sistematização das respostas das crianças. Turmas 01 e 02. Questões	
sobre decisão	117
Quadro 07 - Sistematização das respostas das crianças. Turmas 01 e 02.	
Questões sobre debate	118
Quadro 08 - Respostas do questionário respondido por gestora e professora	125
Quadro 09 - Resultados da sequência A (debate de opinião de fundo controverso)	
da turma 01 com relação a aprendizagem do gênero	149
Quadro 10 - Resultados da sequência A (debate de opinião de fundo controverso)	
da turma 02 com relação a aprendizagem do gênero	170
Quadro 11 - Resultados da sequência B (debate deliberativo) da turma 01 com	
relação a aprendizagem do gênero	191
Quadro 12 - Resultados da sequência B (debate deliberativo) da turma 02 com	
relação à aprendizagem do gênero	207
Quadro 13 - Incidência de participação nos debate da turma 01	214
Quadro 14 - Incidência de participação nos debate da turma 02	115
Quadro 15 - Quantidade de eventos, somando todas as turmas e debates que	
indicam possibilidades, dificuldades e oportunidades de aprendizagens por	
competência	253
Quadro 16 - Resultados de todas as sequências com relação às competências	
argumentativas democráticas	255

**LISTA DE FRAGMENTOS DE ENTREVISTAS; FRAGMENTOS DO RELATO;
FRAGMENTOS DA CONVERSA COM AS PROFESSORAS**

Fragmento de entrevista 01 - Coralina	119
Fragmento de entrevista 02 - Chicão	119
Fragmento de entrevista 03 - Saramago	121
Fragmento de entrevista 04 - Chico	122
Fragmento de entrevista 05 - Solano	123
Fragmento de relato 01 - turma 01- Competência proposicional - Desrespeito ao ponto de vista do outro	213
Fragmento de relato 02 - turma 01- Competência proposicional - Não aceitação da decisão coletiva -	213
Fragmento de conversa com professoras 01 - Lygia.....	257
Fragmento de conversa com professoras 02 - Clarice.....	258
Fragmento de conversa com professoras 03 - Lygia.....	259
Fragmento de conversa com professoras 04 - Florbela.....	260
Fragmento de conversa com professoras 05 - Clarice.....	261
Fragmento de conversa com professoras 06 - Florbela.....	262
Fragmento de conversa com professoras 07 - Clarice.....	263

LISTA DE TEXTOS, TRANSCRIÇÃO DE ANOTAÇÃO E EVENTOS

Evento 001 - turma 01 - Debate de opinião de fundo controverso - Interpretação de textos sobre famosos que tem apelidos	132
Evento 002 - turma 01 - Debate de opinião de fundo controverso - Interpretação de texto sobre apelidos de jogadores	133
Evento 003 - turma 01- Debate de opinião de fundo controverso - Interpretação de texto sobre jogador agressivo	134
Evento 004 - turma 01- Debate de opinião de fundo controverso - Úrsula e a professora sobre apelidos carinhosos ou agressivos	136
Evento 005 - turma 01- Debate de opinião de fundo controverso - Reflexão sobre o conceito de debate	137
Evento 006 - turma 01- Debate de opinião de fundo controverso - Reflexão sobre regras	138
Evento 007 - turma 01- Debate de opinião de fundo controverso- Reflexão sobre escuta	139
Evento 008 - turma 01 - turma 01- Debate de opinião de fundo controverso - Reflexão sobre respeito a fala	141
Evento 009 - turma 01- Debate de opinião de fundo controverso - Reflexão sobre informações para qualificar o debate	141
Evento 010 - turma 01 - turma 01- Debate de opinião de fundo controverso - Reflexão sobre utilização da escrita como apoio para o oral	144
Evento 011 - turma 01 - Debate de opinião de fundo controverso - Demonstra a os diálogos com textos lidos	146
Evento 012 - turma 01- Debate de opinião de fundo controverso - Demonstra a os diálogos com textos lidos	146
Texto 01 - Fragmento da história infantil “As cores que aprisionam”	147
Evento 013 - Debate de opinião de fundo controverso - Interpretação de textos sobre famosos que tem apelidos	151
Evento 014 - turma 02 - Debate de opinião de fundo controverso sobre MMA - Demonstra diálogo com leituras	152
Evento 015 - turma 02 - Debate de opinião de fundo controverso - Interpretação de textos sobre MMA	153

Evento 016 - - turma 02 - Debate de opinião de fundo controverso, MMA - Diálogo com ponto de vista do texto	154
Evento 017 - turma 02 - Debate de opinião de fundo controverso, MMA - Fala de Marcel em comparação com sua anotação	156
Evento 018 - turma 02 - Debate de opinião de fundo controverso, MMA - Reflexão sobre a repetição desnecessária das falas em debates	158
Evento 019 - turma 02 - Debate de opinião de fundo controverso - MMA - Construção de justificativas	158
Evento 020 - turma 02 - Debate de opinião de fundo controverso - MMA - Construção de justificativas	159
Evento 021 - turma 02 - Debate de opinião de fundo controverso- MMA - Construção de justificativas	159
Evento 022 - turma 02 - Debate de opinião de fundo controverso - MMA - Construção de justificativas	160
Evento 023 - turma 02 - Debate de opinião de fundo controverso- Reflexão sobre regras	161
Evento 024 - turma 02 - Debate de opinião de fundo controverso- Reflexão sobre colocação de voz	162
Evento 025 - turma 02 - Debate de opinião de fundo controverso - Reflexão sobre o apoio da escrita	163
Transcrição de anotação 01 Marcel	164
Evento 026 - turma 02 - Debate de opinião de fundo controverso - Reflexão sobre regras do debate	165
Evento 027 - turma 02 - Debate de opinião de fundo controverso- Diálogo com os textos lidos	165
Evento 028 - turma 02 - Debate de opinião de fundo controverso- Diálogo com os textos	166
Evento 029 - turma 02 - Debate de opinião de fundo controverso- Reflexão sobre solicitação da fala	167
Evento 030 - turma 01- Debate deliberativo - Comparação com o registro de Olga	169
Evento 031 - turma 01 - Debate deliberativo - Comparação com o registro de Olga	169

Evento 032 - turma 01 - Debate deliberativo - Explicação da professora sobre o objetivo do debate	173
Evento 033 - turma 01- Debate deliberativo - Os estudantes defendendo as regras	174
Evento 034 - turma 01- Debate deliberativo - Objetivo do debate	175
Evento 035 - turma 01- Debate deliberativo - Envolvimento no debate.....	176
Evento 036 - turma 01- Debate deliberativo - Contra argumento, diálogo com os colegas	177
Evento 037 - turma 01- Debate deliberativo - Desrespeito à decisão coletiva	178
Evento 038 - turma 01- Debate deliberativo - Uso da fala.....	180
Evento 039 - turma 01- Debate deliberativo - Reflexão sobre as responsabilidades com a organização do debate	180
Evento 040 - turma 01- Debate deliberativo - Diálogo com os textos.....	181
Evento 041 - turma 01 - Debate deliberativo - Reflexão sobre decisão coletiva.....	182
Evento 042 - turma 01 - turma 01- Debate deliberativo - Reflexão sobre decisão coletiva	183
Evento 043 - turma 01- Debate deliberativo - Reflexão sobre respeito às regras ..	184
Evento 044 - turma 01- Debate deliberativo - Reflexão sobre utilização de leituras	183
Evento 045 - turma 01- Debate deliberativo - Dificuldades para iniciar o debate ..	185
Evento 046 - turma 01- Debate deliberativo - Reflexão sobre escuta	186
Evento 047 - turma 01 - Debate deliberativo - Formulação de justificativas	187
Evento 048 - turma 01- Debate deliberativo - Formulação de justificativas	187
Evento 049 - turma 01- Debate deliberativo - Dificuldade em assumir uma decisão	188
Evento 050 - turma 01- Debate deliberativo - Dificuldade em assumir uma decisão	188
Evento 051 - turma 01- Debate deliberativo - Dificuldade em assumir uma decisão	189
Evento 052 - turma 01 - Debate deliberativo - Respeito á decisão coletiva	189

Evento 053 - turma 01- Debate deliberativo - Respeito á decisão coletiva	190
Evento 054 - turma 01 - Debate deliberativo - Respeito à decisão coletiva	190
Evento 055 - turma 02 - Debate deliberativo - Identificação de vozes dos textos .	183
Evento 056 - turma 02 - Debate deliberativo - Identificação de vozes dos textos .	194
Evento 057 - turma 02 - Debate deliberativo - Reflexão sobre decisão	195
Evento 058 - turma 02 - Debate deliberativo - Solicitação do uso da fala	196
Evento 059 - turma 02 - Debate deliberativo - Homogeneidade no debate	198
Evento 060 - turma 02 - Debate deliberativo - Reflexão sobre a projeção da voz..	199
Evento 061 - turma 02 - Debate deliberativo - Identificação de vozes dos textos .	201
Evento 062 - turma 02 - Debate deliberativo - Alcance das decisões	202
Evento 063 - turma 02 - Debate deliberativo - Diálogo com os textos	205
Evento 064 - turma 02 - Debate deliberativo - Texto de coralina em comparação com sua anotação	206
Evento 065 - turma 02 - Competência proposicional - A preferência da professora pela fala de Marcel	217
Evento 066 - turma 02 - Competência proposicional - Sobre o medo de falar	218
Evento 067 - turma 01 - Competência proposicional - Reflexão sobre o respeito à decisão coletiva	218
Evento 068 - turma 01 - Competência proposicional - Reflexão sobre o respeito à decisão coletiva	218
Evento 069 - turma 02 - Competência proposicional - Estímulo à formulação de proposta	219
Evento 070 - turma 02 - Competência proposicional - Estímulo à formulação de proposta	220
Evento 071 - Competência proposicional - Reflexão sobre o respeito ao ponto de vista do outro	221
Evento 072 - turma 02 - Competência proposicional - Reflexão sobre o respeito ao ponto de vista do outro	221
Evento 073 - turma 02- Competência proposicional - Respeito ao ponto de vista do outro	222

Evento 074 - turma 01- Competência proposicional - Argumentação coletiva	223
Evento 075 - turma 01- Competência proposicional - Diálogo com os colegas	223
Evento 076 - turma 02- Competência proposicional - Diálogo com os colegas	224
Evento 077 - turma 02- Competência proposicional - Diálogo com os colegas	225
Evento 078 - turma 01 - Competência decisória - Desrespeito a decisão Coletiva	226
Evento 079 - turma 01 - Competência decisória - Justificativa baseada em interesse individual.	227
Evento 080 - turma 01 - Competência decisória - Justificativa baseada em interesse coletivo	228
Evento 081 - turma 02 - Competência decisória - Argumentação coletiva com implicação na decisão	230
Evento 082 - turma 02 - Competência decisória - Argumentação coletiva com implicação na decisão	230
Evento 083 - turma 01 - Competência decisória - As crianças se rendendo à decisão coletiva	232
Evento 084 - turma 01- Competência decisória - A criança muda a decisão em função da coletividade	233
Evento 085 - turma 01- Competência decisória - Reflexão sobre decisão considerando a coletividade	234
Evento 086 - turma 01- Competência decisória - Reflexões sobre o impacto das decisões e decisão baseada na coletividade	235
Evento 087 - turma 01- Competência decisória - Respeito à decisão coletiva	237
Evento 088 - turma 02 - Competência decisória - Dificuldade das professoras em dialogar com um ponto de vista inesperado dos estudantes	239
Evento 089 - turma 02 - Competência decisória- Dificuldade das professoras em dialogar com um ponto de vista inesperado dos estudantes	241
Evento 090 - turma 01- Competência auto-interrogativa - Disposição para o diálogo	242
Evento 091 - turma 01- Competência auto-interrogativa - Mudança de opinião ...	245
Evento 092 - turma 01- Competência auto-interrogativa - Reflexão sobre mudar de opinião	247

Evento 093 - turma 01- Competência auto-interrogativa- Reflexão sobre mudar de opinião	248
Evento 094 - turma 01 – Competência auto-interrogativa- Reflexão sobre mudar de opinião	249
Evento 095 - turma 01 - Competência auto-interrogativa- Reflexão sobre mudar de opinião em função do coletivo	250
Evento 096 - turma 02 – Competência auto-interrogativa- Discussão sobre refletirmos nossas opiniões	251
Evento 097 - turma 02 - Competência auto-interrogativa- Discussão sobre refletirmos nossas opiniões	252

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 - Mandala apresentada na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino do Recife	102
Imagem 02 - Anotação de Marcel no debate sobre MMA	156
Imagem 03 - Anotação de Olga no debate sobre fardamento	168
Imagem 04 - Anotação de Coralina no debate sobre Rádio e TV	206

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	22
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	28
2.1	Democracia, competência cidadã e escola.....	28
2.2	Concepção de linguagem	45
2.3	Argumentação	53
2.4	Oralidade e escola: a perspectiva dos gêneros textuais no ensino do oral e o debate	67
3	FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	77
3.1	Campo de pesquisa.....	80
3.2	Sujeitos da pesquisa.....	81
3.3	Atividades desenvolvidas	81
3.3.1	Análise da proposta curricular da Rede Municipal de Ensino do Recife	82
3.3.2	Questionário aplicado com a gestora da escola campo de pesquisa e professora do 5º ano	83
3.3.3	Entrevista com 20 crianças das turmas de 5º ano que participaram das sequencias didáticas	84
3.3.4	Aplicação de sequências didáticas envolvendo o gênero textual debate desenvolvidas nas turmas de 5º ano	85
3.3.5	Procedimento de intervenção junto às professoras.....	92
3.3.6	Conversa com as professoras a respeito da questão da pesquisa	95
4.	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	96
4.1	Análise da Proposta curricular da Rede Municipal do Recife	96
4.2	Análise das entrevistas com as crianças	116
4.3	Análise dos questionários aplicados com uma professora e gestora da escola pesquisada em diálogo com regulamentação municipal sobre a participação das crianças.....	124
4.4	Análise das sequências didáticas.....	129
4.4.1	Análise das sequências didáticas do ponto de vista da aprendizagem do gênero debate	130
4.4.1.1	<i>Debate de opinião de fundo controverso.....</i>	<i>131</i>
4.4.1.2	<i>Debate deliberativo</i>	<i>171</i>
4.4.1.3	<i>Considerações gerais sobre a análise das sequências do ponto de vista da</i>	

aprendizagem do gênero.....	208
4.4.2 Análise das sequências didáticas do ponto de vista das competências argumentativas democráticas.....	211
4.4.2.1 Competência proposicional	212
4.4.2.2 Competência decisória.....	225
4.4.2.3 Competência auto interrogativa.....	237
4.4.2.4 Considerações gerais sobre a análise das sequências do ponto de vista das competências argumentativas democráticas.....	252
4.5 Análise da conversa com as professoras	257
4.5.1 Sobre a percepção da experiência	257
4.5.2 Sobre a relação das competências com a organização curricular	262
5 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A TESE.....	265
REFERÊNCIAS.....	279
ANEXO A - LIVRO SOBRE BULLYING LIDO ANTES DO DEBATE INICIAL DE OPINIÃO DE FUNDO CONTROVERSO NA TURMA 1.....	285
ANEXO B - TEXTOS SOBRE APELIDOS UTILIZADOS PARA LEITURA EM GRUPO ANTES DO DEBATE INICIAL DE OPINIÃO DE FUNDO CONTROVERSO NA TURMA 1.....	286
ANEXO C - HISTÓRIA INFANTIL UTILIZADA PARA DEFLAGRAR O DEBATE FINAL DE OPINIÃO DE FUNDO CONTROVERSO SOBRE FARDAMENTO ESCOLAR NAS DUAS TURMAS.....	290
ANEXO D - TEXTOS SOBRE MMA UTILIZADOS ANTES DO DEBATE INICIAL DE OPINIÃO DE FUNDO CONTROVERSO NA TURMA 2.....	294
ANEXO E - TEXTOS UTILIZADOS ANTES DOS DEBATES DELIBERATIVOS COM A TEMÁTICA COMPRA DE TVs OU RÁDIO ESCOLAR NAS DUAS TURMAS.....	301
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELA GESTORA E POR UMA PROFESSORA PARTICIPANTE DA PESQUISA.....	314
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM UMA MOSTRA DE 20 ESTUDANTES DAS TURMAS DE 5º ANO.....	314
APÊNDICE C - ATA ASSINADA PELOS ESTUDANTES.....	315
APÊNDICE D - PLANEJAMENTO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS.....	316

1 INTRODUÇÃO

O tema argumentação tem sido abordado por diferentes áreas de conhecimento, como a linguística, psicologia, didática da língua, filosofia do direito, filosofia da linguagem. Não é estranho que em uma sociedade democrática essa temática seja recorrente, uma vez que ela surge exatamente da necessidade de participação no debate democrático. No entanto, cada área ou teoria assumem concepções diferentes sobre a forma de tratar a argumentação. Essas concepções são construídas a partir dos objetos de cada área, mas também a partir de determinada forma de ver o mundo e as relações que envolvem os processos de argumentação.

No nosso caso, o objeto de estudo é a competência argumentativa das crianças como mecanismo de fortalecimento da democracia. A ideia de construir uma democracia forte do ponto de vista da participação dos sujeitos é o ponto de apoio para justificarmos nossa pesquisa, entendendo a competência argumentativa como elemento importante na construção de uma cidadania democrática. Nossa motivação para realizar uma pesquisa que tenha como base o fortalecimento da sociedade democrática, surgiu a partir de dois pressupostos: nossas instituições democráticas são frágeis o suficiente para não termos consolidado essa sociedade democrática e a escola como espaço de formação de sujeitos, pode contribuir para esse fortalecimento.

O apelo ao conceito de democracia em nossas discussões educacionais permeia a escola desde a redemocratização do país no final da década de 80 do século XX e vários mecanismos de gestão democrática foram implementados e aparados legalmente, a partir da Constituição Federal de 1988. No entanto nos perguntamos: até onde o conceito de democracia se transformou em *clichê*? Para Brayner (2014), na condição de frase feita, de lugar comum, de ideia repisada e batida, o *clichê* esvazia o conceito de seu conteúdo e de sua potencial capacidade subversiva e é um recurso que:

não tem a intenção de facilitar a compreensão, mas de estabelecer um pacto de cumplicidade em que, pelo uso de vocabulário ideologicamente familiar e frases de recepção fácil e previsível, estabelece-se uma relação (aliás muito pouco crítica) de identidade

entre quem produz e quem consome frases e ideias de digestão rápida (BRAYNER, p.559, 2014).

Portanto um conceito transformado em *clichê* dentro de determinada comunidade linguística provocaria a repetição de um discurso e esvaziaria a própria problematização no interior do conceito. No entanto o *clichê* é um recurso extremamente sedutor pois:

nos remete a um mundo seguro, conhecido e estável, onde as ideias fazem sentido, correspondem a certas práticas, pertencem a um sistema articulado de pensamento (uma narrativa com começo, meio e fim) e nos fornece o calor aconchegante de pertencer a uma comunidade de sentido (BRAYNER, p.562, 2014).

Teria a nossa demanda democrática estabelecida no período pós ditadura militar (1964-1985), colocado o conceito de democracia e sobretudo de democracia na escola na condição de *clichê* dentro do discurso educacional? Estaríamos reproduzindo no interior do discurso pedagógico a palavra democracia sem refletir, criticar, propor, analisar as realidades, contextualizando-as e assim esvaziando a sua capacidade de construir realidades democráticas consistentes?

Tentamos fazer uma reflexão sobre a contribuição da escola para a construção de uma sociedade democrática, tirando o conceito de democracia do lugar de *clichê*, ao partimos de um ponto de vista específico e bem definido, o ponto de vista da aprendizagem e da construção de competências. A escola pode contribuir com esse papel, oferecendo a experiência democrática, como também proporcionando aos (as) estudantes o desenvolvimento de competências que permitam essa experiência fora e dentro da escola. Competências essas que permitam a participação e ação social tais como: dialogar, interagir, expressar-se, fazer leituras diversas, tanto de realidades como de textos verbais ou não verbais, pesquisar, responder questões, refletir sobre questões, formular questões, resolver problemas reais, buscar/selecionar informações conforme a situação, argumentar.

Todas essas competências contribuem potencialmente para uma participação consciente e consistente e ajudariam a construir ou lutar por um projeto de sociedade. Entre essas competências nos interessa a de argumentar a qual apresenta uma interface com nosso objeto de estudo.

Partindo desse contexto que envolve a busca por uma cidadania democrática, nosso objetivo nesta pesquisa foi caracterizar o comportamento argumentativo de crianças do ponto de vista da construção de competências argumentativas democráticas e suas possibilidades de ensinagem no trabalho com Língua Portuguesa, considerando a formação do sujeito democrático. As categorias de competências argumentativas foram escolhidas considerando dois aspectos, a saber: a concepção de argumentação que assumimos e a concepção de linguagem e de Ensino da Língua. Tais competências são: competência proposicional; competência decisória e competência auto-interrogativa (BRAYNER, 2008). Apresentamos resumidamente o conceito de cada competência, que serão aprofundadas da fundamentação teórica.

Competência proposicional: parte do princípio que o sujeito está oferecendo ao outro um ponto de vista, mas a partir de bases negociadas, caso contrário seria imposição e não proposição. Desenvolver a competência proposicional significa reconhecer que o ponto de vista individual é sempre frágil e que se fortalece a partir das adesões. O sujeito competente aqui seria aquele que tem condições de apresentar uma proposição, mas entra para o debate reconhecendo que o seu ponto de vista não é necessariamente a verdade.

Competência decisória: estaria relacionada à escolha de alternativas. Decidir tomando como referência um conjunto de argumentos encontrando justificativas que conduzam à escolhas baseadas no interesse comum sem se deixar influenciar pelo interesse privado. Portanto, ela exige a capacidade de expor considerações fundamentadas para justificar uma decisão.

Competência auto-interrogativa: considerada pelo autor como a mais importante, se realiza na capacidade do sujeito de questionar os fundamentos de suas certezas individuais e sociais. Ela seria a capacidade de nos alertarmos contra nossos próprios preconceitos.

Pretendemos desenvolver aqui a tese de que é possível e necessário tratarmos essas competências como algo a ser desenvolvido na escola, no âmbito do Ensino da Língua Materna. Defendemos que ao organizar o Ensino da Língua, na perspectiva dos *gêneros textuais* encontraremos oportunidades de desenvolver nas crianças de forma intencional as competências que as coloquem significativamente no mundo da democracia e aqui especificamente nos referimos às competências

argumentativas citadas anteriormente. Partindo dessa tese, a questão que orientou nossa reflexão foi: quais as dificuldades e potencialidades que as crianças do 5º ano do Ensino Fundamental apresentam para construir as competências argumentativas democráticas, e quais as possibilidades de aprendizagens das competências no contexto do ensino de Língua Portuguesa, especificamente do gênero textual debate.

Dessa forma, nossos objetivos específicos foram:

- Refletir sobre as experiências democráticas das crianças e as possibilidades escolares dessa experiência.
- Identificar a emergência das competências argumentativas democráticas, assim como as dificuldades em contextos de debates.
- Identificar possibilidades de aprendizagens relacionadas ao gênero debate e às competências argumentativas democráticas.

A organização metodológica do trabalho teve como ações: análise da proposta curricular da RMER- Rede Municipal de Ensino do Recife; análise de 04 (quatro) sequências didáticas envolvendo o gênero textual debate aplicadas em 02 (duas) turmas de 5º ano de uma escola municipal do Recife; análise de questionários aplicados com a gestora da escola em que realizamos as sequências e com a professora de uma das turmas investigadas, tendo como referência a participação das crianças nas decisões da escola e em debates; análise de entrevistas realizadas com 20 crianças participantes das sequências didáticas, considerando a participação em decisões e em debates; análise de conversa com as professoras após a realização das sequências didáticas.

Nossa pesquisa contribui assim para uma reflexão sobre a escola e a construção de uma cidadania democrática, enriquecendo os estudos já realizados com a temática cidadania/democracia/escola. Identificamos alguns trabalhos na BDTD- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações em que os (as) pesquisadores e pesquisadoras estão preocupados (as) com uma educação para a cidadania. Souza (2011) realiza uma pesquisa para identificar os conceitos de cidadania que circulam no senso comum e em artigos na área de Educação e identifica várias perspectivas do conceito e das expectativas que ele gera. A autora analisa discursos de *sites* para

representar o senso comum e encontra a cidadania representada tanto como uma ação de altruísmo, como o acesso a direitos civis políticos e sociais. Ela também analisa discursos de 03 (três) periódicos da área de Educação: Caderno CEDES da UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas; Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas e Educação e Pesquisa da USP- Universidade de São Paulo - e identifica além de outras categorias de cidadania, duas noções: cidadania clássica (com foco nas questões de participação política) e cidadania multicultural (com foco na questão do reconhecimento social). Para a autora a identificação dos diversos conceitos de cidadania no campo da Educação é importante para a construção de projetos políticos pedagógicos coerentes e democráticos.

O trabalho citado dialoga com nosso estudo ao defender que as construções de práticas educativas, no caso as democráticas, exigem reflexões consistentes sobre as práticas e os discursos que estamos construindo no âmbito educacional. Que modelo de democracia queremos e/ou estamos construindo, na e a partir da escola?

Lopes (2011) faz uma discussão sobre a concepção de cidadania segundo Adela Cortina e discute o potencial da Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas no desenvolvimento de uma educação para a cidadania. Para ela a teoria da ação comunicativa possui aspectos relevantes que levariam o professor ao desenvolvimento de uma ação compatível com o ideal de formar cidadãos. Tanto Habermas como Adela Cortina são tomados no nosso trabalho na reflexão sobre cidadania, democracia e argumentação, e também nos oferecem categorias importantes para construir nossa concepção de cidadania democrática. Embora nosso foco seja o deslocamento da construção teórica para a reflexão da prática pedagógica na área do Ensino da Língua, nossos pressupostos são compatíveis com o defendido por Lopes (2011), pois também propomos a escola como espaço de formação para a cidadania. Em tese de doutorado Pitano (2008) discute a proposta de cidadania nas obras de Habermas e Paulo Freire, tendo como preocupação a construção de um caminho para a Educação Popular. Ele conclui que a teoria de Habermas é inconsistente para dar conta da utopia da Educação Popular enquanto que Paulo Freire “explicita o sonho de uma sociedade” por meio da proposta do *sujeito social*. Ao contrapor o conceito de cidadania ao de *sujeito social*, Pitano está tirando a cidadania do lugar em que muitos autores a colocam como

mecanismo de luta, resistência e interferência social. Para ele esse é o lugar do *sujeito social*. Seu conceito de cidadania não dialoga com o apresentado por Lopes (2011). Já Veríssimo (1996), faz uma reflexão sobre a educação para cidadania na pós-modernidade criticando certas formas de tratamento que essas propostas de educação assumem.

Portanto há uma preocupação de pesquisadores e pesquisadoras em pensar a educação para a cidadania, no entanto não há um consenso sobre o que seja cidadania e nem sobre o foco dessa educação. Não identificamos nenhum trabalho que aborde a cidadania democrática na perspectiva da construção de competências ligadas ao Ensino da Língua e dessa forma nossa pesquisa pretende contribuir colocando essa perspectiva no debate. Abordar a educação para a cidadania democrática a partir da construção de competências no âmbito do Ensino da Língua Materna significa ampliar tanto o conhecimento construído na área dos estudos sobre educação cidadã como os estudos ligados ao Ensino da Língua. Tentamos estabelecer um diálogo entre formulações teóricas voltadas para a Filosofia da Educação com o campo da Educação e Linguagem em uma perspectiva didática. Desse diálogo esperamos contribuir com o campo teórico da Educação, na medida em que construímos as possibilidades de diálogos, e com o fortalecimento da escola como instituição que se esforce por garantir a aquisição de conhecimentos sem perder de vista que esses conhecimentos podem e devem contribuir com a formação de um sujeito capaz de atuar politicamente dentro e fora da escola.

Na sequência apresentamos alguns fundamentos teóricos que nos ajudam a refletir nosso objeto de estudo e fortalecer nossas reflexões. Tais fundamentos estão organizados em 04 (quatro) tópicos: 1- Democracia, competência cidadã e escola; 2- Concepção de linguagem; 3- Argumentação; 4- Oralidade e escola: a perspectiva dos gêneros textuais no ensino do oral e o debate.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No primeiro tópico teórico intitulado “Democracia, competência cidadã e escola”, discutimos os conceitos de democracia e cidadania apresentando nossa proposta de educação para a cidadania democrática. No segundo tópico: “Concepção de Linguagem”, apresentamos nossa concepção de linguagem baseada no interacionismo de Bakhtin em diálogo com a posição de Hanna Arendt sobre o papel na linguagem como mecanismo político. No terceiro, “Argumentação”, fazemos um breve histórico da argumentação enquanto objeto de estudo, apresentamos nossa concepção de argumentação e aprofundamos a reflexão sobre as competências objetos de investigação da pesquisa. Finalmente em, “Oralidade e escola: a perspectiva dos gêneros textuais no ensino do oral e o debate”, discutimos a relação entre escola e oralidade apresentando a perspectiva dos gêneros textuais refletindo especificamente sobre o debate, que será utilizado na metodologia da pesquisa.

2.1 Democracia, competência cidadã e escola

O que era luta de classes entre os “em cima” e os “de baixo”, com seu viés político e otimista virou esgarçamento social entre os “de dentro” e os “de fora”, com seu viés amedrontador e desinstitucionalizante. A questão, portanto é saber se podemos ainda continuar a vivermos juntos. (...) Uma escola republicana é uma forma de responder à questão: podemos ainda viver juntos?

Flávio Brayner

Quando aderimos ao ponto de vista ilustrado acima, é porque desejamos refletir sobre o papel da escola nessa problemática da relação entre educação e construção social. Como educar em uma sociedade que cada vez mais se fecha em mundos individuais, desertos de consumo, guetos de interesses ou de excluídos? Como educar em um mundo em que quanto mais a democracia se consolida discursivamente enquanto sistema de governo legítimo, menos consegue dar conta da complexidade de relações que a envolvem? Como não cair no discurso vazio da

educação para a cidadania, ou na crença salvacionista de que a escola vai responder pelos males sociais? Como educar para uma cidadania democrática? Se estamos partindo da premissa democrática, a primeira questão a ser colocada será: o que é democracia? Tentaremos responder a partir do diálogo com alguns autores.

Pesquisando sobre as representações dos dirigentes e intelectuais dos movimentos populares do México e Brasil sobre democracia, Souza (1999) apresenta alguns conceitos que passam a ser discutidos com a redemocratização da América Latina a partir da década de 80 do século XX. Ele retoma também a construção da democracia na Europa a partir de eventos como a Revolução Francesa (1789), e na América como a Independência dos Estados Unidos (1787), para mostrar que a ideia central de democracia que se configura nesse momento é a de soberania popular e apresenta, a partir da síntese de vários autores, duas tradições democráticas: a democracia política e a democracia social.

A democracia política: baseada na liberdade política, direito a participação e em princípios legais de igualdade de condições e não de igualdades econômicas.

Democracia social: baseada em igualdades sociais. Não seria suficiente a participação política, mas o acesso aos bens econômicos.

Souza (1999) conclui, dialogando com estudos de outros autores, que as elites políticas e as massas no Brasil aderem à democracia primeiramente como regime político secundarizando o caráter democrático de igualdade social. Para o autor, “a consolidação da democracia só se efetiva, portanto, na combinação mesmo precária e contraditória de suas dimensões políticas e sociais” (SOUZA, 1999, p. 33).

Podemos dizer que nesse século XXI o caráter social da democracia continua secundarizado, e o que talvez seja mais grave, a própria democracia política não se consolidou enquanto mecanismo eficiente de participação. Evidentemente que essa fragilidade da democracia política tem repercussões na conquista da democracia social. Então quais os limites, as características e as possibilidades que envolvem a democracia política?

Santos (2001) ao refletir sobre a relação entre subjetividade, cidadania e emancipação propõe uma “nova teoria da democracia” que corresponda à sociedade contemporânea. A proposta parte do princípio de que o marco da emancipação em

detrimento da regulação promova o aprofundamento da democracia representativa para outras formas mais complexas de democracia:

A renovação da teoria democrática assenta, antes de mais nada, na formulação de critérios democráticos de participação política que não confinem esta ao ato de votar. Implica pois uma articulação entre democracia representativa e democracia participativa. Para que tal articulação seja possível, é contudo necessário que o campo do político seja redefinido e ampliado. A teoria política liberal transformou o político numa dimensão setorial e especializada da prática social - o espaço da cidadania - e confinou-o ao estado (SANTOS, 2001, p.179).

Portanto ele defende que os espaços democráticos sejam constituídos para além do estado. Nesse caso os movimentos sociais e a sociedade civil organizada seriam importantes nessa construção, pois são mecanismos de fortalecimento da emancipação em detrimento da regulação do estado. O contraponto que ele faz entre subjetividade e cidadania reside no fato de a subjetividade estar relacionada a um ser individual e a cidadania ao ser político, que seria o motor da emancipação. Santos não se refere à educação ou a escola, mas não podemos deixar de estabelecer uma relação entre lutar por uma democracia dessa natureza sem pensar onde e como estarão sendo construídos esses “cidadãos” que iriam estabelecer tal democracia, e que ao serem formados desenvolvam competências cidadãs.

Até aqui podemos dizer que a democracia representativa tal como está estabelecida no nosso modelo político, não é suficiente para garantirmos a luta por uma sociedade justa. Nossa democracia, tendo como característica principal a regulação do estado e as organizações partidárias, opera a partir de interesses limitados a estas instituições.

Habermas (2003) ao estabelecer uma longa discussão sobre democracia e os limites da democracia política apresenta o conceito de *esfera pública* como um mecanismo de fortalecimento democrático. A esfera pública seria uma rede de comunicação em que as opiniões são filtradas e sintetizadas:

Uma estrutura comunicacional enraizada no mundo da vida através da sociedade civil. Esse espaço público político foi descrito como uma caixa de ressonância onde os problemas a serem elaborados pelo sistema político encontram eco. Nessa medida a esfera pública é um sistema de alarme dotado de sensores não especializados, porém sensíveis no âmbito de toda a sociedade. Na perspectiva de uma teoria da democracia a esfera pública tem que reforçar a pressão exercida pelos problemas, ou seja, ela não pode limitar-se a percebê-

los e identificá-los, devendo além disso tematizá-los, problematizá-los e dramatizá-los de modo convincente e eficaz a ponto de serem assumidos e elaborados pelo complexo parlamentar (HABERMAS, 2003, p.91).

A esfera pública é exatamente o espaço de participação democrática que está fora do poder regulatório do estado, e fortalece o que Santos (2001) chamou de emancipação. A esfera pública não é uma organização, nem instituição, nem um sistema. Ela é uma estrutura comunicacional gerada no agir comunicativo para a construção de uma “Opinião qualificada” e: “a qualidade de uma opinião pública constitui uma grandeza empírica na medida em que ela se mede por qualidades procedimentais do seu processo de criação”. (HABERMAS, 2003, p.94). A busca por uma opinião qualificada passa pela influência de grupos e instituições que podem contribuir com a formação da opinião, mas essas instituições não são a esfera pública. Entendemos que na perspectiva habermasiana, as instituições não poderiam agir comunicativamente porque estão presas em discursos e valores institucionais fechados, e as esferas públicas estão em diálogo aberto em busca da formação de uma “opinião pública qualificada”. Como exemplos de esferas públicas ele cita 03 (três) categorias: a esfera pública *episódica* (cafés, bares, encontros na rua) a esfera pública da *presença organizada* (reuniões de pais, público que frequenta teatro, concertos de Rock, reuniões de partidos ou congressos de igrejas) e as esferas *públicas abstratas*, que são produzidas pela mídia (leitores, ouvintes e expectadores espalhados globalmente).

Para nossa reflexão sobre democracia política a questão mais complexa aqui é como as influências geradas nas esferas públicas chegam ao complexo parlamentar e influem na construção de uma democracia social. Discutindo o conceito habermasiano de Esfera Pública Lubenow (2010), coloca que:

os argumentos a favor da concepção deliberativa de esfera pública e de política têm sido alvo de muitas críticas. Muitos teóricos que se ocupam com teorias democráticas têm questionado as assunções básicas da teoria política deliberativa que resulta da obra sobre direito e democracia, apontando vários pontos frágeis: o seu incansável procedimentalismo; o caráter idealista; de que a proposta de uma reforma democrática das instituições não seria tão radical assim; a incapacidade de fornecer princípios substantivos de justiça social; de que, apesar da intencionalidade prática, Habermas não explicita nenhum destinatário em particular (a quem ele se endereça?), que as características ou pressupostos deliberativos se manifestam apenas

em formas específicas e restritas; entre outros (LUBENOW, 2010, p.10).

O caráter idealista talvez se justifique exatamente pela crença de que o agir comunicativo seria um caminho de fortalecimento da democracia e o próprio Habermas antecipa a questão:

Quando tomamos consciência da imagem difusa da esfera pública veiculada pela sociologia da comunicação de massa, que aparece submetida ao poder e a dominação dos meios de comunicação de massa, cresce nosso ceticismo com relação às chances de a sociedade civil vir a exercer influência sobre o sistema político. Todavia tal avaliação vale somente para uma esfera pública em repouso. Pois a partir do momento em que acontece uma mobilização, as estruturas sobre as quais se apoia a autoridade de um público que toma posição começam a vibrar. E as relações de forças entre a sociedade civil e o sistema político podem sofrer modificações (HABERMAS, 2003, p.113).

Entendemos que é complexo transformar a ação pelo agir comunicativo nas esferas públicas em um modelo político, que de fato fortaleça o mundo democrático, mas entendemos que no mínimo podemos educar as crianças para compreender e agir na argumentação a partir desse pressuposto, nos espaços cotidianos e a partir disso no mundo político formal.

E qual o papel da escola nesse contexto? Como contribuir através da escola para a possibilidade da participação e da construção de uma luta pela democracia política participativa que venha a caminhar para uma democracia social?

Para responder a essa questão faz-se necessário uma reflexão sobre a construção de subjetividades na relação com a escola, uma vez que estamos falando da construção de um tipo de sujeito, o sujeito democrático. Ao refletir sobre a constituição da pessoa a partir dos movimentos populares, Souza (1999) conclui que parcelas desses movimentos entendem a constituição das pessoas a partir de uma definição que entende o sujeito como o capaz de modificar o ambiente social. E esse sujeito capaz de transformar o ambiente seria formado na própria experiência democrática. Neste caso, a experiência democrática seria o espaço de constituição do sujeito, pois:

A democracia revela-se espaço de constituição do eu, da capacidade dos sujeitos, individuais e coletivos, de fazer a história reinventando-a, transformando-a em “sua história”. Ou então, mudar a sociedade

na forma que interesse a maioria, respeitando a minoria, na pluralidade (SOUZA, 1999, p.191).

Portanto, a experiência democrática já se constitui como espaço de construção de subjetividades, e também de um sujeito democrático ou cidadão. Não utilizamos o termo sujeito na perspectiva de Santos (2001), como o sujeito individual, e nem cidadania na perspectiva de Pitano (2008), como uma espécie de inserção cívica. Por sujeito da cidadania democrática estamos entendendo aquele capaz de atuar crítica e eficazmente na sociedade democrática. A cidadania aqui é o lugar da construção de uma democracia política e social muito embora reconheçamos os limites desse sujeito cidadão.

Quando citamos na introdução do trabalho, o *discurso vazio da cidadania*, estamos nos referindo a um apelo ao conceito sem reflexão do que ele representa para a educação e porque tal educação seria cidadã. O conceito de cidadania como categoria educacional é recorrente e está presente inclusive na legislação. A começar pela Constituição Federal, estabelecendo no seu artigo 205 que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Na mesma linha a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica recorrem ao conceito de cidadania e não é uma questão recente, já na lei 5692/71 que regulamentou a educação do período militar até a promulgação da atual LDB, o conceito de cidadania está presente. A questão a ser colocada é: de qual cidadania estamos falando?

De um ponto de vista político, podemos dizer que o conceito de cidadania carrega a marca da exclusão, pois foi criado para garantir privilégios a determinadas categorias de pessoas (SILVA e SILVA, 2006). Na Grécia antiga apenas 10% da população tinha status de cidadão e no Brasil Imperial mulheres, pobres, escravos e libertos eram excluídos dos direitos de cidadania. Já as revoluções burguesas ao substituírem o “Estado de Nascimento” pelo “Estado de Direito” não garantiram a todos esses direitos. Segundo Silva e Silva:

A burguesia revolucionária acenava com a ideia de cidadania ampla e universal, incluindo os demais membros do chamado Terceiro Estado (camponeses, artesãos e trabalhadores em geral). Mas após se assentar no poder a concepção burguesa do Estado de Direitos concedeu direitos plenos apenas ao cidadão proprietário, abrindo espaço para a dominação do capital e para a exploração dos demais livres não proprietários. A liberdade formalmente garantida pela lei, surgiu como um engodo. O que não impediu que os princípios burgueses instituídos em lei (liberdade, igualdade, entre outros) fossem usados pelos próprios trabalhadores para melhorar seu status e sua vida (SILVA e SILVA, 2006, p.49).

Portanto, historicamente a cidadania não pode ser considerada um elemento de inclusão, mas antes de segregação. Se nossa legislação hoje garante o direito de cidadania a todos e todas, ainda nos resta refletir sobre duas questões: de qual cidadania estamos falando e como educar para tal cidadania?

Sobre o que é cidadania a História nos mostra que as conquistas por direitos foram em muitos contextos frutos de lutas e mobilizações sociais, dessa forma a cidadania não se constitui apenas em um conjunto de direitos e deveres estabelecidos, mas na prática cotidiana para conquistar, garantir e vivenciar esses direitos. Os limites da cidadania residem muitas vezes em uma concepção individualista segundo a qual a cidadania é um conjunto de direitos fixos e o cidadão é o sujeito que usufrui desses direitos. Se como já dissemos, a cidadania nasce de um processo de exclusão de parcela da população, é natural que ela se consolide enquanto elemento de luta e de participação política e nesse sentido assume muitas vezes o que Brayner (2008) chamou de “cidadania negativa”. A cidadania termina por se constituir na luta pela conquista da própria cidadania. Ela não existe de fato antes que o potencial cidadão se embrenhe em uma luta para conquistar e garantir os direitos.

Habermas apresenta duas tradições de cidadania ativa. Uma liberal que remonta a Lock e tem uma característica individualista e instrumentalista e uma republicana que remonta a Aristóteles e apresenta uma característica ético-comunitarista:

Segundo a primeira interpretação os indivíduos permanecem exteriores ao estado contribuindo de certa maneira para sua reprodução através de eleições e pagamentos de imposto- a fim de conseguir em troca benefícios organizacionais. Segundo a outra interpretação os cidadãos estão integrados na comunidade política como partes num todo de tal modo que para formar sua identidade pessoal e social eles necessitam do horizonte de tradições comuns e de instituições políticas reconhecidas (HABERMAS, 2003, p.287).

A cidadania liberal seria mais limitada que a republicana, as duas perspectivas são diferentes no que se refere à forma de participação na democracia, no entanto poderiam ser idênticas quanto a definição de quem participa, ou seja, de quem são os cidadãos, quem são as pessoas que estão inseridas no mundo dos direitos adquiridos. Apesar de nossa constituição garantir a todos e todas o status de cidadãos e cidadãs, não temos conseguido realizar esse princípio constitucional e, dessa forma, a cidadania necessariamente precisa assumir uma perspectiva “negativa”. Estamos sempre em busca da real cidadania e nessa busca a educação e a escola precisam assumir o papel que lhes cabe.

Para Brayner (2001), o problema dessa percepção sobre cidadania e sua relação com a educação é que depositamos nas práticas educativas esperanças de resolução de problemas sociais e transferimos para as crianças responsabilidades cidadãs que podem ter um caráter autoritário, pois essas responsabilidades são baseadas em concepções de mundo dos adultos, além de contribuir muitas vezes para o que ele chama de *o fim da infância*¹ e também implicar em manipulação.

Aqui então se coloca a problemática: é necessário e possível educar para a cidadania? É importante encontrarmos o limite entre participação infantil e manipulação e aprofundarmos as concepções de infância que estão envolvidas nessas práticas. Sobre visão de infância Arroyo (2011) defende que as crianças, jovens e adolescentes são:

sujeitos ativos, afirmativos e se contrapõe a visão de in-fans, sem fala, sem pensamento, imaturos, logo mero objeto ou destinatário de nossas políticas, intervenções e propostas compensatórias de carências (ARROYO, 2011, p.248).

A infância sem fala, sem voz no sentido de opinião, formulação, decisão estaria confinada à visão do outro, não teria condições de se afirmar. Aqui ele defende a colocação de vozes das crianças como um mecanismo de afirmação. É um reconhecimento de que as crianças têm “coisas” a dizer, e essas “coisas” tem importância própria, expressam anseios, sentimentos e posições, que precisamos compreender para fazer educação, para nos relacionarmos com a categoria de

¹ O autor retoma o conceito de Joshua Meyrowitz que se refere ao apagamento das fronteiras entre o que seria adulto ou criança baseado nas práticas contemporâneas de exposição e participação das crianças em atividades antes restritas ao adultos provocado por exemplo pela cultura televisiva

estudantes, para propor, para organizarmos a educação, os currículos, as práticas escolares. Não se trata de jogar para as crianças responsabilidades para as quais elas não estão preparadas, mas de ouvi-las e considerar suas vozes, e essa prática forma o cidadão democrático.

Quando a escola se propõe a formar para a cidadania no sentido de educar um sujeito para participar do mundo político, do movimento democrático, construir, exercer e respeitar direitos, questionar questões legais e interferir no mundo estabelecido ela está formando o *sujeito democrático*, pois é nesse modelo de governo que o homem pode e deve agir dessa forma. Nesse caso a escola estará pretendendo determinado tipo de sujeito.

A busca por um tipo de sujeito específico no processo educativo remonta ao nascimento da escola no mundo antigo e atravessa toda a História da Educação. Para Brayner:

De Platão para cá tentaram a mesma coisa, mudar a consciência dos outros, sob a alegação de que esses “outros”, são “alienados”, não veem a realidade como ela deveria ser vista e são enganados por uma falsa consciência. No fundo todo educador filósofo é uma espécie de ortopedista do olhar! (BRAYNER, 2011, P.45).

Compreendemos a atenção do autor em refletir sobre essa característica da educação e talvez nos alertar para certos autoritarismos em nossa função de educador, mas entendemos que é impossível à educação se libertar do desejo de trabalhar sobre bases de valores, de formar sujeitos. Em uma sociedade democrática, da forma como pretendemos construí-la, da forma como nossos sonhos sociais (inevitáveis) se ancoram, não podemos abrir mão de formar o tipo de sujeito democrático, ou estamos educando para o desencontro. Para Gadotti (2008) não existe cidadania sem democracia. A cidadania seria a consciência de direitos e deveres e o exercício da democracia. Talvez seja limitado assumir a cidadania no nível da consciência de direitos e deveres para não correremos o risco de entender os direitos como “direitos legais” e resumir a ação cidadã a um comportamento subordinado a um sistema já estabelecido, mas é certo que quando falamos de educação para a cidadania, para a nossa cidadania, estamos falando de educação para a democracia com toda a complexidade que a palavra encerra. Cortina (1997) ao discutir a cidadania estabelece dimensões que estão exatamente relacionadas à

democracia. Estas dimensões são: cidadania política, cidadania social, cidadania econômica, cidadania civil e cidadania intercultural. A categorização nos alerta para a complexidade da expressão cidadania sugerindo que refletir cada uma dessas dimensões fortalece-nos como educadores quando estamos pensando em propor uma educação para a cidadania democrática.

Várias experiências educativas contemporâneas foram organizadas em função de formar o sujeito cidadão que estamos chamando de democrático. A Escola Sumerhill, fundada em 1921 na Inglaterra é símbolo dessas experiências educativas democráticas. Em reportagem sobre a experiência de Sumerhill, a Revista Nova Escola traz a fala de uma estudante de Pedagogia que mostra o nome do fundador da escola, o escocês Alexander Sutherland Neill e diz: “Vamos falar sobre esse cara, ele inventou uma escola onde as crianças podem tudo”. A referência equívoca ao “pode tudo” deve-se ao fato de nessa experiência educativa as aulas não serem obrigatórias e as decisões serem tomadas em assembleia e observamos como a experiência democrática radical gera a primeira vista contradições e interpretações diversas. Na mesma linha de Sumerhill podemos citar a Escola da Ponte em Portugal, e mais recentemente o Projeto Âncora em São Paulo (coordenado por José Pacheco um dos criadores da Escola da Ponte). São experiências que organizam a educação colocando o processo democrático como parte do processo educativo. Respalgadas em pensadores com John Dewey² esses modelos de educação propõem o aprendizado democrático a partir da própria vivência da democracia no cotidiano da escola.

No âmbito da escola pública no Brasil Gadotti (2008) afirma que foi no final da década de 80 do século XX início da década de 90 que as experiências conhecidas como “Escola Cidadã” começam a despontar. Ele coloca que muitos estudiosos consideram a experiência de Paulo Freire na prefeitura do município de São Paulo (1989-1992) como a primeira experiência brasileira de Escola Cidadã, embora o nome utilizado fosse “Escola pública popular”. A partir daí várias experiências vão se organizar no ensino público brasileiro na perspectiva de escola cidadã. Podemos

² John Dewey(1859-1952) foi um filósofo e pedagogo norte-americano. É considerado o expoente máximo da escola progressiva americana. No Brasil influenciou Anísio Teixeira que incorporou suas ideias ao movimento da Escola Nova. Ideias essas que defendiam a atividade prática e a democracia como base da Educação. Considerado pragmático por defender que as ideias só têm importância desde que sirvam de instrumento para a resolução de problemas reais.

citar a Escola Plural em Belo Horizonte (1993-1996); Projeto da Escola Cidadã em Natal (1994) e Escola Cidadã de Porto Alegre (1993-1996).

Consideramos importantes todas as experiências que se desenvolvem preocupadas em formar o sujeito da democracia, mas a formação do sujeito democrático está também fora da escola. Lima (2009) discutindo democracia radical a partir do pensamento de Paulo Freire lembra que: “A educação para e pela cidadania democrática não é algo que possa se restringir a escola, aos atores escolares ou somente aos alunos, curricularizável e avaliável ao estilo escolar mais convencional” (LIMA, 2009, p.50).

A defesa de Lima é que a escola radicalmente democrática não pode se constituir democrática por decreto ou a partir da própria prática escolar porque essa democracia faz parte do contexto social em que a escola se encontra, dos sujeitos do seu entorno, da comunidade. Mas é importante lembrar que esses sujeitos do entorno também são sujeitos da educação, também passaram pela escola e nela construíram representações sobre a própria escola, sobre as relações sociais, sobre o mundo, sobre a democracia e a forma de atuar nela. É uma reflexão importante para nos depararmos com nossos limites enquanto educadores e com nossas promessas de pela escola resolver o problema do mundo e ao mesmo tempo nos colocarmos como agentes desse mundo da educação.

Considerando a grande complexidade que envolve o educar para a cidadania não pretendemos resolver a equação, mas estamos propondo que para além da vivência democrática, organizada no cotidiano da própria escola, ela possa oferecer aos estudantes a construção de competências para se inserir no mundo como cidadão e cidadã democráticos. Quando falamos do cidadão democrático ou aquele capaz de participar da democracia de forma consistente, estamos falando da construção de competências que permitam ao sujeito se inserir nos espaços públicos. A palavra competência aqui não assume uma perspectiva estritamente prática ou ainda ligada à competitividade:

Não se trata de competências pensadas em sentido pode-se dizer assim técnico: um conjunto de meios racionais, instrumentais que nos permitam atingir indistintamente qualquer objetivo. A própria definição e avaliação destes “objetivos” já fazem parte das competências. Não se trata em seguida de competências que podem ser apropriadas pelos indivíduos isolados: elas só fazem sentido na relação com o outro. Além do mais, estas competências têm sentido validade e peso muito relativos: contextos sociais e culturais diversos podem exigir

uma ou outra delas, além do que cabe a cada um inovar seus significados, degenerando suas qualidades ou sugerindo novas (BRAYNER, 2008, p.125).

A palavra competência não tem sido consenso nos discursos educacionais, sobretudo quando tomada como referência para a organização curricular. Introduzida no Brasil na década de 90 do século XX com muita intensidade principalmente pelas leituras de Philippe Perrenoud (1999), ela foi referência para várias experiências de organização curricular, inclusive os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados pelo MEC - Ministério da Educação, em 1997 e a versão preliminar da Proposta Curricular do Recife de 2002.

Roldão define competência a partir de Le Boterf e Perrenoud como:

Saber em ação. A competência distingue-se pela capacidade que o sujeito manifesta de mobilizar organizar adequadamente em situação a constelação de saberes de vários tipos, predisposições e capacidades de análise de que dispõe e que a situação requer. A competência não é aplicação de um saber, a competência é nesse sentido um saber em uso ativo e atuante (ROLDÃO, 2009, p.592).

A formulação da autora parece fazer parte de uma argumentação que tenta deslocar a palavra competência do lugar de prática, técnica, combatendo o pressuposto de que a noção de competências na escola promoveria o abandono da construção de saberes e as reflexões desvinculadas de uma prática imediata. Para ela as competências não seriam ações e nem saberes, mas saberes em ação porque envolve diretamente e sempre a mobilização de saberes para realizar uma ação. Sobre a relação entre saber e competência Perrenoud (1999) estabelece o limite:

Uma competência pressupõe a existência de recursos mobilizáveis, mas não se confunde com eles, pois acrescenta-se aos mesmos ao assumir a sua postura em sinergia em vistas a uma ação eficaz em determinada situação complexa (PERRENOUD, 1999, p. 28).

Nesse fragmento há uma reafirmação das competências como algo que está para além dos saberes, mas há uma grande preocupação de Perrenoud no livro “Construindo as competências desde a escola” para garantir a perspectiva das competências esclarecendo que ela não abandona a construção de saberes, mas ao contrário a potencializa. Ele utiliza o conceito piagetiano de *esquemas*, para

explicitar a construção de competências. Os esquemas são estruturas ou organizações mentais que nos orientam em uma operação. Eles permitem-nos mobilizar conhecimentos, métodos, informações e regras para enfrentar uma situação (PERRENOUD, 1999). Para esse autor, a competência é um conjunto de esquemas orquestrados:

Um esquema é uma totalidade constituída, que sustenta uma noção ou operação única, enquanto uma competência com uma certa complexidade envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação, que suportam inferências, antecipações, transposições analógicas, generalizações, apreciação de probabilidades, estabelecimento de um diagnóstico a partir de um conjunto de índices, busca da informação pertinente, formação de uma decisão, etc. No futebol, a competência do centroavante que imobiliza o contra-ataque está em desmarcar-se e também em pedir para que lhe passem a bola, em antecipar os movimento da defesa, em ter cuidado com o impedimento, em ver a posição do parceiros, em observar a atitude do goleiro, em avaliar a distância até o gol, em imaginar uma estratégia para passar pela defesa, em localizar o árbitro, etc. Outros tantos esquemas podem ser trabalhados separadamente no treino mas um ataque eficaz dependerá da sua orquestração (PERRENOUD, 1999, p.24).

A partir do exemplo podemos compreender a competência como a utilização de conjuntos de esquemas com o fim de garantir uma atuação. Ainda sobre esquemas Perrenoud esclarece que:

Ocasionalmente, associam-se os esquemas a simples hábitos. De fato os hábitos são esquemas simples e rígidos, porém nem todo esquema é um hábito. Em sua concepção piagetiana, o esquema como *estrutura invariante de um operação ou ação*, não condena a uma repetição idêntica. Ao contrário permite por meio de *acomodações menores* enfrentar uma variedade de situações de estrutura igual. É em certo sentido uma trama da qual nos afastamos para levar em conta a singularidade de cada situação (PERRENOUD, 1999, p.23).

Portanto, a constituição dos esquemas permite ao sujeito agir acionando uma estrutura básica, mas flexibilizando o esquema a partir de uma demanda. Para Perrenoud (1999), “só há competência estabilizada quando a mobilização dos conhecimentos supera o tatear reflexivo ao alcance de cada um e aciona os esquemas constituídos” (PERRENOUD, 1999, p.23).

Vemos que ele utiliza o conceito de esquema para mostrar que é a partir dos esquemas constituídos que chegamos à competência, mas chama a atenção para a

mobilização de conhecimentos. Construir competência implica mobilizar conhecimento e mobilizar não significa aplicar, uma vez que os esquemas são flexíveis. E qual a consequência dessa formulação para construirmos a relação entre competência e saber? É que eu não tenho um saber tal e vou aplicá-lo em tais competências, eu mobilizo o saber a partir da ação que estou envolvida, a partir da competência em questão.

Se tomarmos como exemplo o nosso objeto de estudo, podemos dizer que para ter desenvolvido a competência proposicional que permite ao sujeito propor sem impor de forma negociada, ele construiu a competência quando acionou os conhecimentos necessários para agir nessa perspectiva, e os utilizou de forma automática a partir de 03 (três) esquemas básicos: “propor”; “respeitar o ponto de vista proposto pelo outro” e “dialogar com o ponto de vista do outro”, mas esses esquemas básicos podem se flexibilizar a partir de várias demandas de acordo com o contexto como: Quais os limites das propostas que posso fazer? Que tipo de negociação é permitida ou aceitável? Que tipo de argumentos eu posso ou devo utilizar em uma negociação de pontos de vista dependendo do interlocutor? O ponto de vista apresentado pelo interlocutor está dentro de um campo mínimo de possibilidade de respeito? Essas questões flexibilizam os esquemas básicos e o sujeito competente deveria conseguir agir nesse campo de atuação. E onde entrariam os saberes? podemos dizer que ao agir para a competência proposicional e conseguir propor algo, o sujeito já acionou vários conhecimentos a respeito da temática proposta, a respeito da forma como se expressa, do gênero textual utilizado para efetuar a proposição, do conceito de respeito, da organização argumentativa. Ao acionar o esquema que o permite respeitar o ponto de vista do outro ele mobiliza conhecimentos como o conceito de respeito, de convivência, a relação de causa e consequência de nossas atitudes e mobiliza competências menos amplas como ouvir com atenção ou identificar o ponto de vista em um discurso.

E nesse sentido retomamos a restrição de Brayner de que as competências democráticas propostas por ele não se limitam a aquisição de um conjunto de técnicas, ou de saberes. Elas são contextuais, flexíveis e possíveis apenas a partir da coletividade.

Para Perrenoud (1999) é na prática que as competências devem ser construídas e talvez a partir dessa perspectiva se estabeleceu uma celeuma em

torno da palavra competência sobretudo do ponto de vista da organização curricular. Para Perrenoud: “A escola só pode preparar para a diversidade do mundo trabalhando explicitamente aliando conhecimento e *savoir faire* a propósito das múltiplas situações da vida de todos os dias” (PERRENOUD, 1999, p.75). Discutindo a questão, Costa (2005) coloca que: “A lógica do *Savoir-Faire*, modifica a forma de pensar os conhecimentos relacionando-os a capacidade efetiva de desempenho definindo um tratamento utilitário aos conteúdos de ensino, instrumental às demandas da sociedade pós industrial” (COSTA,2005,p.53).

Considerando a afirmação de que a escola só deve formar para a prática cotidiana, poderíamos realmente incorrer no erro de desqualificar as reflexões críticas, a discussão filosófica, ideológica, política e até promover a desqualificação (ou o controle) dos conhecimentos construídos historicamente e as interpretações deles decorrentes, de forma que não estamos assumindo a palavra competência como uma categoria de organização curricular. Estamos assumindo a palavra competência apenas como uma categoria cognitiva, para justificar a discussão em torno das competências argumentativas democráticas das quais estamos tratando. E desse ponto de vista não vemos problemas em assumi-la posto que o sujeito democrático que estamos defendendo é um sujeito de ação, que deve atuar no mundo democrático e para isso ele precisa mobilizar saberes. É exatamente essa relação entre saberes e competências argumentativas democráticas que estamos discutindo ao investigar o desenvolvimento das competências no âmbito do ensino dos gêneros textuais. No entanto é necessário ampliar a noção de competência para além dos esquemas constituídos de forma individual, uma vez que estamos falando de competências que envolvem relações sociais complexas, que exigem interações entre os sujeitos, relação essa que nossos dados nos ajudarão a compreender.

Ao propor a educação cidadã por meio da construção das competências argumentativas específicas já anunciadas na introdução, poderíamos assumir a concepção de Perrenoud (1999) no que ela sugere de relação entre apropriação de saber e competência, mas a intenção é substanciar a palavra competência de forma que ela possa dar conta da aquisição/mobilização de um conjunto de saberes e comportamentos que permitam ao sujeito se colocar no mundo, mas que esse se *colocar* não pode ser constituído apenas pelo conjunto de saberes, pois são construções dependentes do contexto coletivo e democrático, e de uma construção

cultural que estaria para além desses saberes. Como Brayner (2008) explicita, são competências que os sujeitos constroem de forma coletiva nos processos de interação pela língua, nos contextos sociais.

E como podemos refletir a escola nesse contexto? Podemos considerar a escola como espaço semi-público onde se inicia a atividade política dos sujeitos. Não estando mais no aconchego familiar, caracterizado principalmente pela relação afetiva, nem no espaço público de decisões do mundo adulto, a criança encontra-se na escola, lugar onde deve encontrar tanto a extensão afetiva da família como o embrião da participação política. É na escola onde ela terá a oportunidade de conviver com as pluralidades, administrá-las, e constituírem suas subjetividades. E a entrada pode ser por via do discurso que aqui encontra seu poder na capacidade de revelar os sujeitos, garantir sua visibilidade, consolidar, efetivar e legitimar o poder instituído (ARENDT, 2003).

Como nosso trabalho está no âmbito do Ensino da Língua, é nesse espaço educativo que pretendemos propor essa construção de competências que chamamos de linguísticas e políticas ou argumentativas democráticas, e poderiam contribuir para formar o sujeito da cidadania democrática. Dessa forma, concordamos com Brayner (2008) quando acredita: “numa escola que será tão mais democrática quanto mais proporcionar aos seus alunos as competências para intervirem mais tarde naqueles espaços onde suas vidas sociais e individuais se decidem” (BRAYNER, 2008, p.112). Essas competências, já apresentadas na introdução, e que aprofundaremos no capítulo referente à concepção de argumentação, que o autor chama de republicanas, estão relacionadas à forma como as crianças se comportam no processo argumentativo.

Perguntamo-nos, então que espaço temos encontrado hoje no currículo para tal proposta, para a formação de sujeitos capazes de se inserir no mundo da democracia, de construir competências argumentativas democráticas. Segundo Moreira e Candau (2007):

estamos entendendo currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas (MOREIRA e CANDAU, 2007, p.18).

Outra concepção de currículo apresentada pelos autores refere-se ao currículo oculto. Nesse caso coloca-se que a expressão tem sido utilizada para:

indicar efeitos alcançados na escola, que não estão explicitados nos planos e nas propostas, não sendo sempre, por isso, claramente percebidos pela comunidade escolar. Trata-se do chamado *currículo oculto*, que envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar (MOREIRA e CANDAU, 2007 p.18).

Nos dois casos o currículo trabalha com a formação de identidades, e talvez por essa característica esteja sempre imbricado com discussões que envolvem relações de poder (SILVA,1999). Segundo Arroyo (2011), o currículo é um dos campos mais normatizados e controlados do sistema escolar por ser produtor de identidades. Para ele deve ser “território de disputa”, onde coletivos populares tentam se afirmar, onde estudantes e professores na ação educativa tentam construir espaços, concepções, práticas. Podemos dizer então que a forma como a argumentação é tratada no currículo é uma estratégia de estabelecer as disputas por territórios relativos a formação dos sujeitos democráticos. É necessário olharmos para o currículo desse ponto de vista. Apple (2011) ao repensar o livro *Ideologia e Currículo*, escrito na década de 80 do século XX, reafirma que as discussões sobre o que acontece, o que pode acontecer e o que acontecerá na sala de aula “São discussões fundamentais sobre as esperanças, os sonhos, os temores e as realidades de milhões de crianças, pais e professores” (APPLE, 2011, p.51). Para ele se essa tarefa “não merecer nossos melhores esforços – intelectuais e práticos – nenhuma outra merecerá.” (APPLE, 2011, p.51). Portanto lutar no âmbito da organização curricular refletindo como a argumentação tem sido tratada na escola faz parte da disputa pelo território curricular na construção da sociedade democrática.

Enfim, “podemos ainda viver juntos?”. Educar para a cidadania democrática significa oferecer a oportunidade de vivermos juntos no sentido de conseguirmos nos inserir no mundo político e conseqüentemente no acesso aos direitos sociais entendendo que a escola poderia contribuir a partir do momento em que oferece uma ação educativa que forme todos e todas para essa experiência.

2.2 Concepção de linguagem

No princípio era o verbo...

O século XXI é o século da imagem, e essa forma de interagir com o mundo que explora várias possibilidades de linguagem para além da verbal se constitui cada vez mais forte. A própria linguagem verbal tem passado por transformações significativas nas diversas formas de interação que se apresenta. A crença judaico cristã na qual o verbo é o princípio e motor do mundo materializado depois em filho de Deus, talvez tenha perdido força na sociedade contemporânea. Estaríamos vivendo a decadência da palavra? Entendemos que não, pois o mundo da imagem e das demais formas de interação são apenas caminhos diferentes para mediar e fortalecer a palavra. Ao discutir a importância da linguagem Chauí lembra que:

na abertura de sua obra *Política* Aristóteles afirma que somente o homem é um animal político, isto é social e cívico porque somente ele é dotado de linguagem. Os outros animais possuem voz(*phoné*) e com ela exprime dor e prazer, mas o homem possui a palavra(*lógos*) e com ela exprime o bom e o mau, o justo e o injusto. Expressar e possuir esses valores é o que torna possível a vida social e política (CHAUÍ, 2012,p.185).

Ainda acreditamos na força do “verbo”, e fortalecer a palavra em sua dimensão política é exatamente o que pretendemos nesse trabalho, o que vai direcionar nossa opção por uma concepção de linguagem. Se partirmos da concepção de sociedade que assumimos, teremos como consequência uma concepção de linguagem e de Ensino da Língua que dialoga com tal concepção. Vendo a sociedade como uma instância democrática que deve se organizar a partir da diversidade e com a participação ativa de todos tendo como princípio o bem comum, a linguagem assume um papel fundamental nesse processo. Podemos partir da ideia arendtiana de que a linguagem é o espaço de fortalecer a ação e o discurso no seu sentido de poder porque ela garante a possibilidade da construção coletiva de uma realidade:

O poder não pode ser armazenado e mantido em reserva para caso de emergência, como os instrumentos da violência: só existe em sua efetivação. Se não é efetivado perde-se: a história está cheia de exemplos de que nem as maiores riquezas materiais podem sanar a

perda. O poder só é efetivado enquanto a palavra e o ato não se divorciam, quando as palavras não são vazias e os atos não são brutais, quando as palavras não são empregadas para velar intenções mas para revelar realidades, e os atos não são usados para violar ou destruir, mas para criar relações e novas realidades (ARENDT, 2003, p.212).

O poder só se efetiva pela palavra e dessa forma o que se constitui a partir do discurso é o sujeito político que exigiria da escola uma atenção especial à linguagem, tanto do ponto de vista do respeito às diferenças como da capacidade linguística. E nessas capacidades linguísticas podemos incluir a capacidade de reconhecer o outro e de lidar com as pluralidades nos processos de interação pela língua, a capacidade de estabelecer o diálogo.

Nesse ponto seria necessário discutirmos e aprofundarmos o conceito de diálogo, categoria recorrente em nosso trabalho. Brayner (2007) criticando a prática de utilizarmos a palavra diálogo sem o devido rigor conceitual (sobretudo no campo de Educação Popular) recorre a Hannah Arendt, Jürgen Habermas, Martin Buber e Paulo Freire para discutir o conceito.

Quanto a Habermas, o que Brayner (2007) está chamando de diálogo é sua teoria da “Ação Comunicativa”, que tem como uma de suas categorias importantes o consenso. Para Brayner “ o esforço filosófico de Habermas representa o mais ambicioso projeto de oferecer uma base de legitimação da democracia, a partir das práticas sociais da comunicação e do entendimento” (BRAYNER, 2007), pois ele propõe um processo em que: “ interlocutores responsáveis visam obter consensos universais e provisoriamente válidos porque sempre caucionados pela possibilidade crítica de um melhor argumento” (BRAYNER, 2007, p.08). Ao apresentar a proposta de Habermas o autor coloca a seguinte questão: quem reunirá as condições comunicativas (centrada na veracidade, verdade e na justiça) para participar do grande diálogo habermasiano? A resposta parece ficar implícita na apresentação de alguns autores que criticam a teoria de Habermas atribuindo uma espécie de romantismo ou ingenuidade. O diálogo habermasiano seria uma utopia? De nosso ponto de vista, interessa a disposição para estabelecer um processo tão bem intencionado de comunicação, e sua consequência nos processos de formação dos (das) estudantes. Tomaríamos a proposta de Habermas como princípio educativo e não como fato possível ou necessário inclusive porque não entendemos o consenso (mesmo que provisório) como um objetivo indispensável ao diálogo. Para nós o

diálogo não seria uma busca necessária pelo consenso, pois o consenso é uma solução prática necessária em algumas ocasiões, mas não uma construção real de pontos de vista.

Em Paulo Freire, segundo Brayner (2007), o diálogo seria um mecanismo de emancipação, no entanto aqui não estamos trabalhando com um fim ideológico do diálogo. Evidentemente as ideologias perpassam os diálogos mas nem todo diálogo tem um fim que parte de uma ideologia, mas assumimos a proposta de Freire na medida em que ela se relaciona com ação. Da concepção de diálogo proposta por Freire (1979) nos chama a atenção quando ele afirma que o diálogo é uma relação horizontal, de A com B e não de A sobre B, essa segunda opção seria o antidiálogo. Concordamos com tal afirmação, pois uma vez que o diálogo é uma relação de troca, a hierarquia seria categoria excluída. Se tomarmos como exemplo uma comunicação estabelecida entre professores (as) e estudantes, não seria diálogo a partir do momento em que o (a) professor (a) pela sua condição hierárquica superior, não consegue reconhecer os pontos de vista dos (das) estudantes como legítimos.

Entendemos que em algumas situações o diálogo pode ser negado. Como defensores da democracia podemos nos negar a estabelecer diálogo com fascistas, porque não nos é possível reconhecer a legitimidade do ponto de vista fascista. Nesse caso não há diálogo possível. O diálogo só é possível dentro de um campo de significados minimamente compartilhados. Baseado em Paulo Freire Gadotti defende que no interior da luta de classes, não é possível o diálogo entre opressores e oprimidos, mas apenas entre oprimidos, pois:

Numa sociedade de classes antagônicas não há condições para uma pedagogia dialogal. O diálogo pode estabelecer-se talvez no interior da escola, da sala de aula, em pequenos grupos, mas nunca na sociedade global. Dentro de uma visão macroestrutural onde a ação pedagógica não se limita a escola, a organização da sociedade é também tarefa do educador. E para isso o seu método, a sua estratégia, é muito mais a desobediência, o conflito, a suspeita, do que o diálogo (Gadotti, 1979, p.4).

O diálogo seria necessário e possível apenas entre a classe social oprimida e com o objetivo de superação da condição de oprimido, ou seja, de sua emancipação. Apesar de discordarmos de que o diálogo seja necessariamente um mecanismo de emancipação, concordamos como Gadotti (1979) no que se refere à impossibilidade de dialogarmos em alguns contextos, desde que nesses contextos

não seja possível estabelecer trocas por via do reconhecimento do ponto de vista do outro.

Segundo Brayner (2016) para Arendt o diálogo se aproximaria da *Maiêutica* socrática e de fato no livro “A promessa da Política” ela discute detalhadamente a *Maiêutica* defendendo que a percepção de Sócrates estava centrada na diversidade de opiniões:

O que Platão chamou mais tarde de *dialegestai* Sócrates chamava de Maiêutica, a arte do parto: ele queria ajudar as pessoas a dar a luz os seus próprios pensamentos, a encontrar a verdade em sua *doxa*. A importância desse método residia numa dupla convicção: todo homem tem sua *doxa*, sua própria abertura para o mundo, e Sócrates deve, portanto começar sempre com perguntas; ele não tem como saber de antemão que tipo de *dokei moi*, de a - mim - me – parece, o outro possui. Ele precisa se certificar da posição do outro no mundo. Mas como ninguém pode saber de antemão a *doxa* do outro, ninguém pode saber por si mesmo e sem esforços adicionais a verdade inerente à sua própria opinião.(....) Para Sócrates a Maiêutica era uma atividade política, um dar e receber sobre uma base de estrita igualdade cujos frutos não podiam ser medidos pelo resultado de se ter chagado a essa ou aquela verdade geral. É portanto ainda no marco da tradição socrática que os primeiros diálogos de Platão frequentemente acabam de forma inconclusiva, isto é sem resultado. Ter trazido um tema ao debate, ter falado sobre alguma coisa, a *doxa* de algum cidadão pareciam resultado suficiente (ARENDR, 2010, p.57).

Nesse caso o diálogo seria um processo de busca pela opinião de cada um, mas seria quase um processo interno posto que Sócrates ou o possível “parteiro” não se coloca, mas apenas questiona o sujeito o levando a desvendar suas opiniões. Para Brayner na *Maiêutica* não há troca pois:

Salvo exceção, é sempre Sócrates que interroga; e ele se recusa sempre a responder às questões que coloca. O diálogo socrático não tem, portanto, nada de uma « troca »: se ele questiona é para testar as opiniões (*doxai*) de seus interlocutores. Não se pode falar, aqui de uma verdadeira « comunicação ». (BRAYNER, 2007, p.04)

O diálogo socrático não seria um verdadeiro processo dialogal no sentido em que estamos propondo de trocas porque seria uma metodologia que define papéis diferentes para os atores do processo, mas seria político na medida em que ocorre em praça pública e com expectadores que podem tomar a palavra e aprendem a olhar o mundo do ponto de vista do outro. Na maiêutica a palavra diálogo assumiria sua raiz etimológica (DIA=TRAVESSIA; LOGOS= PALAVRA), significando a

travessia de algo pela palavra. Parece-nos que assumir o diálogo enquanto travessia sugere abrir mão da troca, uma vez que ao atravessar pela palavra eu estabeleço um via de mão única. O diálogo da forma como estamos entendendo requer que os pontos de vista se perpassem, se encontrem, se imbriquem ou se abandonem, mas circulem em vias de mão dupla. No caso da travessia, quem atravessa o que? Sócrates atravessa Glauco? A professora atravessa o(a) estudante?

Mas a importância que atribuímos à *Maiêutica* reside no respeito a diversidade de opiniões que a análise de Arendt (2010) reconhece, e a partir desse reconhecimento vamos encontrar uma das bases do nosso trabalho, a condição de se colocar no ponto de vista do outro ao estabelecermos uma comunicação que nesse sentido contribuiria para uma argumentação dialógica. A busca por uma opinião própria, objetivo da *Maiêutica* não seria o que estamos chamando de diálogo, mas o reconhecimento dessa opinião de cada um, e portanto da diversidade de opiniões, é o ponto de partida para o diálogo entre as opiniões. Inclusive porque para Arendt a *doxa* socrática não teria apenas o significado de opinião, mas também de fama e esplendor ao que Arendt, relaciona com a visibilidade política dos sujeitos.

A palavra *doxa* não significa apenas opinião, mas também esplendor e fama. Como tal ela está relacionada a esfera política, que é a esfera pública na qual todo mundo pode aparecer e mostrar quem é. Afirmer a própria opinião fazia parte de ser capaz de mostrar-se, ser visto pelos demais (ARENDT, 2010, p.56).

Portanto a busca por uma opinião seria condição para que essa opinião se torne possível e se coloque a disposição dos diálogos, das trocas, e nesse sentido contribui para a argumentação na perspectiva do diálogo.

Para concluir nossa reflexão sobre diálogo enfatizamos que há um tipo de troca entre opiniões que se diferencia das trocas já referidas. São trocas não evidentes ou mesmo inconscientes. As crianças muitas vezes em suas colocações apresentam percepções oriundas de instituições, de vozes sociais, de enunciados recentes, constituindo suas opiniões a partir de um amalgama de outras vozes, o que poderíamos estabelecer uma relação com a dialogia proposta por Bakhtin (2000), pois para ele os enunciados são construídos a partir de um diálogo com enunciados anteriores e essa concepção bakhtiniana de diálogo vai ser evocada várias vezes em nosso trabalho, mas quando expressamos durante nosso texto a

palavra argumentação na perspectiva do diálogo, estamos entendendo também como a ação política, a troca consciente de pontos de vista para a atuação no mundo. Estamos falando da capacidade consciente de reconhecer e interagir com os pontos de vista diferentes do seu.

Ao falar de diálogo além de estarmos reconhecendo os processos dialógicos propostos por Bakhtin (2000), estamos falando da possibilidade de estabelecermos uma relação entre dois ou mais interlocutores em que há escuta, respeito e reconhecimento da legitimidade do ponto de vista do outro em um processo que ignore as hierarquias. Nesse diálogo não é necessário ser construído o consenso, mas é necessário que o ponto de vista construído considere o ponto de vista do interlocutor, seja para negá-lo, incorporá-lo ou reconstruí-lo. O diálogo é uma forma de atuar no mundo e pode desencadear outras atuações, ele é político.

Nesse contexto dialogal o homem se reconhece nas diferenças e nas igualdades, e exatamente por isso precisa do discurso e da ação. Sobre o homem como agente do discurso e da ação, Arendt (2003) afirma que:

a pluralidade humana, condição básica da ação e do discurso, tem o duplo de igualdade e diferença. Se não fossem iguais, os homens seriam incapazes de compreender-se entre si e aos seus ancestrais, ou fazer planos para o futuro e rever as necessidades das gerações vindouras. Se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferisse de todos os que existem ou virão a existir, os homens não precisariam da ação ou do discurso para se fazerem entender (ARENT, 2003, p.188).

Portanto as diferenças são exatamente o que se deseja para fortalecer a ação e o discurso no seu sentido de poder porque ela garante a possibilidade da construção coletiva de uma realidade. Podemos dizer que a linguagem como ação política é coerente com a concepção de linguagem como interação, que é posta a partir do pensamento de Bakhtin e essa concepção reflete no Ensino da Língua.

Nessa perspectiva a língua não é um sistema fechado e abstrato, mas um sistema prático e uma construção social. A dimensão social aqui encontra o seu lugar mais evidente, pois a língua tanto constrói sujeitos como é constituída por esses nas suas relações em cada contexto de linguagem num processo dialógico e “A língua não é o reflexo das hesitações objetivas psicológicas, mas das relações sociais estáveis dos falantes” (BAKHTIN, 2009, p.153).

Se para Arendt, o discurso é necessário para garantir a visibilidade do sujeito, para Bakhtin (2009) a língua é signo ideológico por excelência, pois ao servir a qualquer estrutura ideológica, ela penetra em todos os tipos de relações. Nessa altura da discussão em que a dimensão ideológica emerge, nos interessa pensar a linguagem como parte do processo de subjetividade. Se estamos propondo o sujeito democrático construído na escola, como a linguagem entra no processo de construção desse sujeito? Um tipo de relação que com certeza interfere nessa construção quando estamos falando de educação, é a relação das crianças com o discurso institucional. Ao apresentar resultado de pesquisa em que identificou a forma como as crianças assumem o ponto de vista da instituição escolar e como dialogam com as vozes presentes nesse contexto institucional, Lima (2012) identifica que a forma como as professoras colocam a voz institucional nas situações de debate e como conduzem o processo de diálogo de vozes influencia na assunção dos pontos de vista. Uma análise dos textos de opinião produzidos pelas crianças indica várias formas que elas encontram para interagir com a voz institucional:

As crianças contornam a voz institucional de várias formas e quando assumem essa voz não o fazem simplesmente por submissão indicando a existência de espaços de subversão do sujeito e rompendo com uma dimensão unilateral da relação entre poder e discurso. Algumas vezes elas utilizam suas experiências individuais, as vozes dos colegas ou de outra instituição, e portanto elas dialogam com diferentes vozes de várias instituições para justificar e construir seus pontos de vista (LIMA, 2012, p.18).

No caso apresentado percebe-se que as relações de linguagem são férteis para promover espaços de subversão muito embora saibamos que o poder da instituição consiga algumas vezes direcionar os discursos e as ações. Então podemos dizer que olhar para a linguagem na sua relação com a instituição é importante uma vez que ela incide sobre o sujeito e, sobretudo, é importante refletir sobre as mediações de linguagem que ocorrem na escola. A forma como é estabelecido o diálogo na escola é importante para a construção do sujeito democrático, pois proporciona ou não a emergência das subjetividades e intersubjetividades que garantem o seu potencial de pluralidade.

As relações de linguagem não se resumem a um simples processo de comunicação, mas a um complexo processo de interação. Essas relações não envolvem um locutor e um ouvinte, mas interlocutores que ao interagirem na relação

de linguagem produzem sentidos a partir do contexto, dos conhecimentos prévios, das vozes envolvidas no discurso, das relações de poder que os envolvem.

Nesse contexto de linguagem como interação chamamos a atenção para a forma de organização da língua que para Bakhtin (2000) se concretiza através dos gêneros do discurso. Para ele a língua se organiza em gêneros discursivos que são formas de organização dos discursos. Essas organizações não são estritamente estáveis, mas relativamente estáveis, pois funcionam e se modificam a partir dos contextos em que são produzidos. O usuário da língua, cria, utiliza e modifica esses gêneros discursivos conforme a situação de linguagem. Podemos dizer que os gêneros do discurso materializam a interação pela linguagem.

Para entender os gêneros, Bakhtin (2000) utiliza 03 (três) categorias de análise ou elementos que compõem os gêneros: conteúdo temático; estilo; e construção composicional. Os elementos fundem-se compondo os gêneros e estão condicionados à esfera de circulação de cada gênero e suas necessidades.

Bakhtin (2000) critica os estudos clássicos sobre gênero que abordaram apenas os gêneros literários ou retóricos e não tiveram como objeto o gênero enquanto possibilidade de interação social, pois foram analisados dentro dos limites da literatura. A partir da escola de Saussure passou-se a analisar os diálogos cotidianos, mas segundo Bakhtin o estudo: “não podia conduzir à definição correta da natureza linguística do enunciado, na medida em que se limitava a pôr em evidência a especificidade do discurso cotidiano oral, operando no mais das vezes com enunciados deliberadamente primitivos” (Bakhtin, 2000, p.281).

Para Bakhtin, interessa a língua como algo vivo e em movimento. Os gêneros estão presentes em todas as formas de interação pela língua e por isso assumem várias características. Uma categorização que Bakhtin estabelece entre os gêneros é a divisão destes em primários e secundários. Os gêneros primários são aqueles sem grande complexidade, utilizados na maioria das vezes em interações pessoais, em esferas de circulações mais espontâneas. Já os gêneros secundários são gêneros de complexidades formulados e utilizados em interações que exigem mais formalidade. Podemos citar como exemplo os gêneros presentes nas esferas de circulação científica e literária. No entanto, existe uma relação entre essas duas modalidades de gêneros, pois os primários estão inseridos em vários gêneros secundários. Podemos tomar como exemplo as réplicas do diálogo cotidiano (gênero

primário) presente nos romances (gênero secundário). Nesse trabalho investigamos a construção de um gênero oral (debate) que consideramos secundário, visto a complexidade que o envolve, e estamos propondo que através de sua apropriação as crianças possam desenvolver competências democráticas.

Concluindo nossa reflexão, reafirmamos a linguagem como mecanismo de intervenção política, de interação e construção de subjetividades para assumimos que é necessário afirmarmos a linguagem verbal na sociedade contemporânea e fortalecê-la como elemento importante na construção de relações sociais e políticas que possam contribuir com um mundo mais democrático.

2.3 Argumentação

Penso, logo me engano...

Jean Pierre Lentin

A Paródia com a célebre frase de Descartes, não é apenas uma ironia ao raciocínio lógico que está na base da história da argumentação, é o prenúncio de uma perspectiva argumentativa que reconhece o argumentar como uma possibilidade de diálogos e não encontra na convicção a força dos processos argumentativos.

Segundo Lengruber e Oliveira (2011), a ideia fundante da filosofia inaugurada por Parmênides de Eléia(530 a 460 a.c), na Grécia antiga, de que para além do mundo sensível existe a perfeição, é o motor de um empreendimento filosófico em busca da verdade. Platão (428 a 347 a.c) também defendeu a existência de dois mundos (sensível e inteligível), e a ideia de que existe o ser e o mundo perfeitos evidentemente tem repercussão na concepção de argumentação, pois ela vai se desdobrar em busca dessa perfeição, da verdade que existe em algum lugar de um mundo fora das aparências.

Na Grécia antiga Platão questionava os sofistas que argumentavam apenas para convencer e reivindicava uma argumentação que se desdobrasse em busca da verdade. Para Platão a persuasão não provém da verdade, mas da opinião e: “Persuadir a multidão significava impor a sua própria opinião às múltiplas opiniões

da multidão; persuadir não é pois o contrário de governar pela violência mas uma outra forma de fazê-lo” (ARENDT, 2010,p.55).

Não podemos deixar de reconhecer um sentido na afirmação de Platão, sobretudo no que se refere às formas aparentemente democráticas de governar. Mas quando ele substitui a opinião pela verdade, está se retirando também da opção democrática, posto que a democracia precisa conviver com a diversidade de posições. Quanto à *verdade* platônica, Parelman e Olbreschts-Tyteca questionam o fato de que um diálogo entre duas pessoas possa ser capaz de chegar a uma verdade. Para eles:

Talvez fosse exagerado dizer com Goblot que “Platão pensa estar seguro de que nenhum interlocutor poderia responder de forma diferente daquela que ele faz falar”, mas é certo de todo modo que cada interlocutor de Sócrates é o porta-voz suposto o melhor, dos defensores de um determinado ponto de vista cujas objeções devem ser previamente afastadas para facilitar a adesão do público às teses desenvolvidas (PARELMAN e OLBRESCHTS-TYTECA, 2005, p.40).

Estamos questionando a possibilidade da busca por uma verdade universal assim com Platão questiona a opinião. A opção de Platão foi substituir a opinião pela verdade, ressentido pela democracia que condenou e matou Sócrates, mas dessa forma se afastou do próprio Sócrates. Segundo Arendt a opção de Platão de substituir a opinião pela verdade é a mais anti-socrática conclusão que Platão tirou do julgamento de Sócrates (ARENDT, 2010). Os diálogos socráticos não pretendiam, segundo Arendt, eliminar a opinião, mas desvendá-la.

Para além dessas duas concepções apresentadas pelo pensamento de Sócrates e de Platão, na Grécia antiga figuravam ainda os sofistas construindo uma argumentação que não tinha como objetivo nem a busca pela verdade, nem o desvendamento das opiniões, mas a necessidade de garantir o convencimento do interlocutor. Nessa perspectiva, a argumentação assume um caráter retórico em que tanto a busca pela verdade como o desvendamento das opiniões não encontram lugar.

Na modernidade, Descartes (2004) inaugura uma concepção de argumentação baseada no raciocínio e em métodos comprobatórios acreditando que a busca pela verdade pode ser empreendida por qualquer pessoa que faça uso da

razão. Eis porque ele elabora um método que qualquer pessoa de qualquer época ou condição que deseje fazer uso da razão consiga chegar à verdade. Na primeira parte do Discurso do Método Descartes narra sua experiência intelectual e afirma: “sempre tive um desejo de aprender a distinguir o verdadeiro do falso para ver com clareza minhas ações e andar com segurança nessa vida” (DESCARTES, 2004, p.44). Interessante que na sua busca pela verdade ele primeiro decide conhecer no “livro do mundo”, os discursos que circulam na vida real, as culturas, e descobre que a convivência com o mundo real e as diversas culturas fez com que se deparasse com a mesma diversidade de opiniões que encontrava nos filósofos e então ele conclui que:

Depois de dedicar alguns anos a estudar desse modo no livro da vida e a procurar adquirir alguma experiência, tomei um dia a resolução de estudar também em mim mesmo, e de empregar todas as forças do meu espírito em escolher os caminhos que deveria seguir. O que foi muito melhor parece-me do que se eu jamais tivesse me afastado do meu país e de meus livros (DESCARTES, 2004, p.45).

Evidentemente para Descartes não é na diversidade de opiniões e de culturas onde vamos encontrar a verdade, mas em algum lugar que nossa razão nos levará. Discutindo a relação entre pluralismo e retórica, Parelman (2011) coloca que os filósofos monistas (grupo no qual ele inclui Descartes) na tentativa de solução dos problemas buscam reduzir a pluralidade de opiniões, e que para essa busca é indispensável nos livrarmos de paixões, emoções interesses e todos os juízos prévios. Para ele:

Esta será a utopia da sociedade universal fundada sobre a razão, ideal declarado pela revolução francesa. Mas sabe-se que esse ideal de fraternidade universal foi o prelúdio das guerras revolucionárias e das guerras napoleônicas. E mesmo a obra mais valiosa desse espírito racionalista, o Código de Napoleão, aparece hoje como a encarnação da ideologia burguesa do início do século XIX (PARELMAN, 2011, p.21).

A partir dessa afirmação o autor questiona se é preciso então que a filosofia pluralista abra mão da ideia de verdade e da ideia de razão. O autor relativiza as noções de *verdade* e de *razão* para mostrar que o pluralismo pode lançar mão de um tipo de verdade e de um tipo de razão, mas conclui que:

Enquanto o racionalismo monista recorre á evidência, o que lhe permite passar imediatamente da adesão de um só homem á adesão de todos, desqualificando aqueles que não compartilham das mesmas evidências, o filósofo do pluralismo – vendo a argumentação como não coercitiva- admitirá que argumentações diversas podem corresponder a concepções variáveis do auditório universal. Em vez de pretender impor uma verdade eterna, o filósofo pluralista terá pretensões menores: ele se contenta em apresentar uma visão de homem, da sociedade e do mundo que lhe parece razoável e como tal é suscetível de ganhar adesão do auditório universal. A tentativa é sempre um ensaio imperfeito mas sempre aperfeiçoável que se inspira nas opiniões e nas aspirações de seu meio na medida em que ele as crê universalizável e pensa que sempre pode progredir por meio do diálogo e da controvérsia (PARELMAN, 2011, p.22).

Vemos que a argumentação, por enquadramentos teóricos e filosóficos diversos, vai fazendo um percurso na história da humanidade e dessa forma construindo uma relação com a educação. No Mundo antigo a retórica, entendida aqui como uma modalidade de argumentação, era parte do currículo e por muito tempo teve lugar de prestígio na educação. Breton (1999) lembra que a retórica desapareceu dos programas escolares e universitários na França a partir do século XIX e até essa data o professor de retórica tinha posição de comando no Liceu. Apenas em 1902, o nome retórica desaparece oficialmente do currículo francês substituído pela *História Literária e Dissertação*.

A exemplo da França, no Brasil a retórica teve lugar privilegiado no currículo até a proclamação da república (1889). Segundo Souki (2012), com a consolidação do Estado Nacional no final do século XIX, a fundação do colégio Pedro II teve importância nessa posição privilegiada da retórica:

O Colégio Pedro II, desde sua fundação, em 1837, por 54 anos, incluiu a Retórica em seu currículo. Segundo Acízelo de Souza, foi notável o papel do Colégio de Pedro II no ensino dessa disciplina durante o século XIX. Dentre as publicações sobre retórica arroladas por esse autor, muitas foram de autoria de vários professores do Colégio Pedro II (SOUKI, 2012, p.63).

Com a proclamação da república a reforma educacional Benjamim Constant (1891) que tentava imprimir um caráter científico a educação, eliminou a retórica do currículo, embora sua influência tenha prevalecido na prática. Segundo Lemgruber e Oliveira (2011):

O declínio da retórica se tornou manifesto com a afirmação do ideal republicano de separação entre igreja e estado. Para isso contribui

também, na tradição da pedagogia dos Jesuítas que a retórica fosse reduzida a leitura dos clássicos que interessavam a doutrina (LEMGRUBER e OLIVEIRA, 2011, p.28).

A partir desse declínio a palavra retórica passa a ser vista muitas vezes como sinônimo de embelezamento do texto e vício verborrágico e os estudos sobre argumentação não encontram espaço. Segundo Breton (1999) foi preciso esperar até a década de 60 do século XX para vermos renascer o interesse pela argumentação e um dos motores para esse renascer teria sido a apropriação da publicidade pelas técnicas de persuasão.

Nesse contexto é importante citar a obra de Parelman e Olbrechts-Tyteca “Tratado da Argumentação a Nova Retórica”, publicada originalmente em 1966, pois como o título indica é feito aí um esforço para tirar a retórica do lugar de desprestígio e colocá-la de volta no debate como uma necessidade da sociedade contemporânea. O modelo de análise apresentado está orientado a descrever as formas por meio do qual se consegue a adesão de um auditório, partindo do princípio de que o perfil do auditório é condição prévia para se organizar a argumentação. Os autores negam a busca pela verdade e se apoiam na pluralidade de opiniões, mas não fogem da perspectiva retórica da argumentação como mecanismo de *adesão dos espíritos*. Apesar de não ser essa a perspectiva que assumiremos, a obra é um marco na retomada argumentação como objeto de estudo.

Retomando a perspectiva histórica, a argumentação como recurso democrático, que nesse trabalho nos interessa, remonta ao nascimento da democracia na Grécia antiga. Naquele contexto a necessidade de participar da “polis” exigia um cidadão que utilizasse a palavra. Não obstante a insignificante abrangência da cidadania daquela experiência, que excluía mulheres, crianças, escravos e estrangeiros, ao cidadão grego cabia utilizar a palavra para “construir” a cidade.

Se ao cidadão grego cabia “construir” a cidade pela palavra, o que nos cabe hoje? Já vimos que a construção da democracia grega era insatisfatória do ponto de vista da representatividade, pois apesar de todos os cidadãos terem o direito de participar das decisões (modelo participativo), essa cidadania era extremamente restrita e não poderia representar o conjunto da sociedade. E a nossa democracia?

Temos refletido sobre o que seria um cidadão bem preparado para as nossas formas de democracia? O que seria um cidadão competente desse ponto de vista?

Colocamos essas questões, pois as reflexões históricas acerca da argumentação têm como objetivo nos ajudar a definir o que entendemos por argumentação e por competência argumentativa. Para nós, a argumentação está para além do campo do convencimento. Ela pode ser vista conforme as perspectivas filosóficas, a área de conhecimento e a forma de ver o mundo e suas relações. Podemos dizer, por exemplo, que para a Publicidade, argumentar significa convencer, pois uma ideia colocada no mercado, não pode ser tratada pela publicidade como questionável. Quando se constrói um raciocínio para defender uma ideia do ponto de vista publicitário, o objetivo é somente convencer. Da mesma forma, o Direito constrói argumentos com o simples objetivo de convencer. Seria possível a um advogado de defesa argumentar sem ter como único objetivo convencer os juízes da inocência do réu? Já nos processos democráticos a argumentação poderá ou não assumir essa perspectiva, pois aos atores da democracia cabe tomar decisões a partir do debate. Um dos problemas da nossa democracia política, é exatamente a incapacidade de irmos para o debate sem respostas prontas. Das assembleias sindicais ao senado, os discursos expostos são fechados pelas instituições (partidos; governo; categorias). Nesses espaços, a argumentação também assume um caráter estritamente persuasivo.

No entanto, os espaços democráticos de menor instância apresentam maior potencial para assumir a argumentação na perspectiva do diálogo, visto a pouca abrangência das deliberações. A escola, com seus mecanismos de gestão democrática seria um desses espaços com grande potencial para uma prática argumentativa que permitisse o aprendizado da participação, da argumentação mais dialogal que pudesse ter influência a partir do processo educativo estabelecido, na forma de atuação das instituições mais fechadas.

Ou seja, a escola poderia contribuir para a construção de uma argumentação que assumisse um caráter de construção e relação intersubjetiva. Ao discutir o agir no mundo, Habermas (2012) apresenta 04 (quatro) formas de agir entre as quais o *agir comunicativo*. Essa modalidade de agir tem como mediadora a linguagem e nesse modelo os sujeitos agem a partir de seus horizontes de sentidos, em função de negociar definições em comum para as situações. O agir comunicativo:

Refere-se a interação de pelo menos dois sujeitos capazes de falar e agir que estabeleçam uma relação interpessoal. Os atores buscam um entendimento sobre a situação da ação para de maneira concordante, coordenar seus planos de ação e com isso suas ações. O conceito central de interpretação refere-se em primeira linha em definições situacionais passíveis de consenso. Nesse modelo de ação a linguagem assume como veremos uma posição proeminente (HABERMAS, 2012, p.166).

Não há dúvidas que nessa explicitação sobre o agir comunicativo encontra-se uma concepção de argumentação deslocada tanto dos processos de convencimentos como de busca pela verdade universal. Para Habermas o conceito de racional tem relação também com a capacidade de empreender uma argumentação dialogal:

Denominamos racional uma pessoa que no campo cognitivo-instrumental age de maneira eficiente e exterioriza opiniões fundamentadas; contudo essa racionalidade continua sendo apenas casual quando não se liga a capacidade de aprender a partir de fracassos, a partir da refutação de hipóteses e do insucesso de algumas intervenções (HABERMAS, 2012, p.49).

A argumentação cumpre então um papel de busca pelo consenso independente de estar em jogo interesses individuais. O sujeito social pode refutar sua hipótese inicial a partir do processo de argumentação, o que Bronckart (2003) chamaria de “nova tese”. A nova tese é o resultado do processo de argumentação e dos diálogos entre argumentos e contra argumentos. Entendemos que a definição do *agir comunicativo* é exatamente o que temos como meta de formação do sujeito. Nossas restrições se encontram em duas questões: a primeira na insistência de Habermas pelo consenso que em muitas situações de comunicação não será possível. A segunda é que talvez seja utópico fazer dessa forma de argumentar um modelo político. Mas é certo que podemos educar as crianças para compreender e agir na argumentação a partir desse pressuposto. Em uma linha argumentativa próxima, Leitão entende que:

A argumentação é aqui compreendida como a atividade cognitivo-discursiva que se realiza quando um ou mais indivíduos se empenham no manejo de uma divergência de opinião, através da formulação de razões em apoio a seus pontos de vista e do exame e resposta à força e plausibilidade de perspectivas contrárias. Mesmo que, em sua forma mais óbvia, a argumentação ocorra entre dois ou

mais indivíduos, é o exame sistemático dos fundamentos e limites de argumentos divergentes (não necessariamente formulados por diferentes indivíduos) a característica básica que, em última instância, define a argumentação. A ênfase no confronto entre perspectivas confere à argumentação uma dimensão simultaneamente dialógica (no sentido bakhtiniano do termo) e dialética (Van Emmeren) (LEITÃO, 2012, p. 4).

O importante na argumentação seria o diálogo entre as diversas vozes, e nesse caso a formulação de razões ou direcionamento do discurso seriam elementos necessários, porém não o objetivo principal. O mais importante é o exame dos pontos de vista e não a imposição destes. Entendemos que nessas linhas de argumentação reside uma das possibilidades de construir a escola republicana.

Discutindo a relação entre educação e republicanismo, Brayner (2008) enfatiza que todo espaço público exige a palavra argumentada e questiona o papel da escola na formação do cidadão capaz de participar da vida política da cidade. Referindo-se ao fracasso de algumas experiências na escola, como a implementação dos Conselhos Escolares, ele avalia que há aí um paradoxo:

a escola não forneceu os meios necessários para que os diferentes sujeitos sociais possam atuar com sua palavra no espaço decisório e depois exige que estes atores decidam questões que requerem um mínimo de inserção no interior de uma cultura - a escolar- de grande complexidade (BRAYNER, 2008, p.108).

A escola republicana e democrática teria então que oferecer aos estudantes a possibilidade de construção de competências que permitam sua inserção no mundo democrático, no mundo da participação. Poderíamos dizer que essas competências podem ser linguísticas ou político linguísticas, pois permitiriam ao sujeito interagir através da língua para intervir no seu mundo, se apresentando ao mundo, se tornando visível e tendo condições de argumentar.

Com relação à competência argumentativa Brayner (2008) refere-se a mobilização de: “um conjunto de significações partilhados, o que não significa que em qualquer caso tenha que se chegar a consensos mas mesmo o dissenso precisa ser o resultado da possibilidade, sempre aberta e renovada do encontro de alteridades” (BRAYNER, 2008, p.127). A partir dessa concepção são estabelecidas 03 (três) competências argumentativas. Essas competências, já citadas na

introdução, serão a base para a organização da nossa pesquisa, pois quando estamos falando de competências argumentativas estamos nos reportando a elas: competência proposicional; competência decisória e competência auto-interrogativa.

Para Brayner (2008) “A competência de propor é sem dúvida, coetânea da capacidade de argumentar. E num certo sentido, toda argumentação é também proposição” (BRAYNER, 2008,p.130). No entanto essa forma de propor está relacionada ao reconhecimento da fragilidade do ponto de vista individual. A proposição é “desejo de que os outros se acordem sobre um ponto, vontade de adesão e de partilha, o exato contrário de imposição” (BRAYNER, 2008, p.130). A *competência proposicional* parte do princípio que o sujeito está oferecendo ao outro um ponto de vista, mas a partir de bases negociadas, caso contrário seria imposição e não proposição. Desenvolver a competência proposicional significa reconhecer que o ponto de vista individual é sempre frágil e que se fortalece a partir das adesões. O sujeito competente aqui seria aquele que tem condições de apresentar uma proposição, mas entra para o debate reconhecendo que o seu ponto de vista não é necessariamente a verdade. Propor é também acolher a palavra do outro.

Quanto à *competência decisória* estaria relacionada à escolha de alternativas. Decidir tomando como referência um conjunto de argumentos encontrando justificativas que conduzam a escolhas baseadas no interesse comum sem se deixar influenciar pelo interesse privado. Portanto, ela exige a capacidade de expor considerações fundamentadas para justificar uma decisão. A competência decisória exige uma avaliação das alternativas e suas consequências individuais e sociais. A complexidade de tal competência levaria o sujeito a decidir a partir de um princípio de continuidade, uma *ética da responsabilidade*, segundo a qual:

decidir supõe imaginar (e essa é tarefa da imaginação: tornar presente o ausente) indivíduos que ainda não existem, que ainda não fazem parte da nossa contemporaneidade, mas que poderiam ser decisivamente afetados por nossas decisões. Eis o sentido de continuidade inerente à competência decisória (BRAYNER, 2008, p.132).

Sobretudo nesse último aspecto, a competência decisória se aproxima muito da proposicional pois exige uma disposição para se deslocar do lugar de conforto. Se ao propor é necessário acolher o outro no sentido de respeitar seus pontos de vista, para decidir é necessário “olhar o outro” muito além do visível, um outro em

potencial. O sujeito não teria que se deslocar apenas do seu eu, mas do seu tempo, do seu contexto. Em ambos os casos é necessário um deslocamento do individual.

A terceira e talvez mais complexa competência, a *auto-interrogativa*, considerada pelo autor como a mais importante, se realiza na capacidade do sujeito de questionar os fundamentos de suas certezas individuais e sociais. Ela seria a capacidade de nos alertarmos contra nossos próprios preconceitos. Para o autor, essa competência corresponde ao que Castoriadis chamou de *auto instituição do social*, ou a crítica e ressignificação das instituições pelos próprios atores sociais. Da mesma forma que as anteriores, a competência auto-interrogativa exige o deslocamento do individual pois o que motiva o desprendimento de nossas certezas é a interação e o diálogo com outras certezas, de outros sujeitos .

As 03 (três) competências se imbricam, se complementam e partem de um princípio básico: o reconhecimento do outro. Elas envolvem questões complexas e exigiriam tanto o acesso a alguns saberes como uma disposição para tal comportamento, e voltamos então para o conceito de competência, pois não existe saberes aplicáveis possíveis de construir a competência, os saberes apenas não seriam suficientes. A possibilidade está na vivência, na construção de valores e princípios associados à mobilização de saberes.

É importante colocar que pela complexidade que envolve as competências, quando nos debruçarmos sobre as atitudes e discursos das crianças, não estamos trabalhando com as competências do ponto de vista da sua consolidação, mas da sua apresentação embrionária. As competências são evidenciadas em falas e atitudes das crianças, mas muitas vezes apenas em potencial, como se existisse ali um embrião da competência que se for preservado ou estimulado pode desenvolver-se.

Além das categorias de argumentação apresentadas, discutimos algumas etapas da cadeia argumentativa, que são importantes em processos de argumentação, e estabelecemos uma relação entre essas etapas e a emergência das competências, que são objeto de nosso estudo. Nos baseamos em Bronckart (2003) para propor que a cadeia argumentativa compõe-se por: premissa, argumentos, contra argumentos, conclusão ou nova tese. A premissa é o lugar de onde partimos ao estabelecermos um processo de argumentação que também podemos chamar de ponto de vista. Os argumentos seriam as formulações que

orientam para uma conclusão provável, que justificam a premissa, e que chamamos aqui de justificativa.

Entendemos que quando as crianças justificam seus pontos de vista elas estão se esforçando para legitimar esse ponto de vista, logo pode haver nesta atitude um reconhecimento de que existem outros pontos de vistas possíveis. Pressupõe-se que os comportamentos mais assertivos que apenas indicam um ponto de vista sem justificá-lo, podem fazer parte de uma argumentação mais autoritária. Portanto a inserção de justificativas, desse ponto de vista seria importante para indicar uma argumentação na perspectiva do diálogo.

Quanto ao contra argumento Bronckart (2003) define como os elementos: “que operam uma restrição em relação a orientação argumentativa e podem ser apoiados ou refutados”. O contra argumento que nos interessa mais aqui é aquele que está inserido em uma cadeia argumentativa exposta pelo mesmo enunciador. É o processo em que o sujeito se coloca no ponto de vista oposto para refletir sobre os possíveis argumentos desse outro ponto de vista antes de refutá-lo. Exemplificando: *(Não deve existir diferença entre brincadeiras de meninos e meninas. É verdade que algumas brincadeiras são mais apropriadas para os meninos porque exigem um físico mais forte. No entanto as meninas podem se adaptar perfeitamente a essa necessidade porque o desenvolvimento físico será estimulado pela própria atividade).* Consideramos menos importante para o nosso objeto de estudo, o contra argumento, apresentado pelo interlocutor baseado no argumento do enunciador inicial, apesar de também reconhecê-lo como contra argumento e também considera-lo importante no processo de reconhecimento do outro.

Nos dois casos a presença do contra argumento é um sinal de que as crianças estão olhando para o ponto de vista oposto, o que também revela uma possibilidade para a capacidade proposicional e também a decisória, pois para Brockart (2003) o diálogo entre argumentos e contra argumentos pode gerar uma nova tese. Esta nova tese seria uma possibilidade auto-interrogativa, pois uma possível nova tese é a exata possibilidade de nos desprendermos de nossas certezas.

Um conceito importante para interpretar as forma de posicionamentos em debates é o conceito de modalização. Segundo o dicionário Houaiss a palavra modalização refere-se à:

marca com que o falante assinala seu enunciado a fim de indicar sua relação com o conteúdo do mesmo. Pode ser de conteúdo assumido inteiramente pelo falante, ou assumido com reservas, ou não assumido. Pode indicar transparência ou opacidade do sujeito falante. pode indicar tensão entre locutor e interlocutor.(locutor que deseja agir sobre seu interlocutor e locutor que ignora seu interlocutor) (HOUAISS, 2001, p.1941).

Na mesma perspectiva Bronckart, enfatiza que: “a modalização tem como finalidade traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários ou avaliações formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático.” (BRONCKART, 2003, p. 330)

Ele apresenta algumas categorias gramaticais que seriam responsáveis pela modalização como: os verbos no modo condicional (em português futuro do pretérito); os auxiliares de modo (querer, dever, ser necessário e poder); Outros que podem funcionar com auxiliares de modo (crer, pensar, gostar de, desejar, ser obrigado a, ser constrangido; um subconjunto de advérbios ou locuções adverbiais (certamente, provavelmente, evidentemente, talvez, verdadeiramente, sem dúvida, felizmente, infelizmente, obrigatoriamente, deliberadamente); um subconjunto de orações impessoais que regem uma oração subordinada completiva (é provável que, é lamentável que, admite-se geralmente que, sem dúvida, felizmente, infelizmente, etc).

Segundo Bronckart (2003) desde a antiguidade as modalizações são categorizadas de diversas formas. A sua opção de categorização é uma reorganização a partir da “teoria dos três mundos” apresentada por Habermas. Ele apresenta 04 (quatro) tipos de modalizações: deônticas, apreciativas, lógicas e pragmáticas. As deônticas apoiadas em vozes sociais, as apreciativas oriundas do mundo subjetivo, as lógicas baseadas em conhecimento e fatos, e as pragmáticas que contribuem para a explicitação do conteúdo temático em relação a entidades enunciativas (personagem, instituição etc). Reconhecer esses tipos de modalização é importante para identificarmos as vozes que circulam no texto, no entanto elas são insuficientes para identificarmos a presença ou ausência das competências argumentativas objetos de nossa reflexão.

Dessa forma, optamos por categorizar as modalizações em assertivas e não assertivas. Observamos a partir dos conectivos modalizadores apresentados por

Bronckart (2003) que as modalizações revelam uma avaliação do conteúdo temático, que pode ser apresentada de forma assertiva em que o enunciador assume totalmente a avaliação (ex: sem dúvida as brincadeiras de crianças não devem ser separadas por gênero), não assertiva, quando o anunciador assume parcialmente a avaliação (ex: penso que talvez seja prejudicial ao desenvolvimento das crianças essa separação), ou quando ele remete a avaliação para outra voz, como é o caso do uso do verbo no futuro do pretérito (ex: Brincando separadas, as crianças estariam perdendo a oportunidade da convivência entre os gêneros).

Vemos nos exemplos que o elemento modalizador “sem dúvida”, por exemplo, revela uma assertividade enquanto que “talvez” e “estariam”, uma não assertividade. Portanto, estamos chamando de *modalização assertiva* aquela em que a avaliação do conteúdo temático aparece de forma que o sujeito enunciador assume inteiramente a validade do enunciado. Ao contrário, a *modalização não assertiva* seria marcada pela abertura. Estabelecemos essa categorização porque entendemos que a modalização assertiva revela uma possível ausência de *competência proposicional*, uma vez que esta competência exige a capacidade de propor sem impor e a assertividade é uma forma de imposição. Já a *modalização não assertiva* revelaria uma tendência a assumir pontos de vista sem tratar esse ponto de vista como inquestionável e nesse aspecto indicaria a possibilidade de desenvolvimento da competência proposicional assim como da auto-interrogativa.

Considerando a exposição das competências que estamos tomando como base e que qualificamos de argumentativas e democráticas, fica claro que a concepção de argumentação assumida nesse trabalho está relacionada à capacidade de fortalecer os diálogos sociais. Nessa concepção a argumentação seria o “lugar” linguístico da mediação de ideias. É a partir da argumentação que os sujeitos constroem os pontos de vistas e interferem nas realidades.

Não vamos assumir a argumentação na simples perspectiva do convencimento, e nem desejamos como Platão abrir mão da diversidade de opiniões para ir em busca de uma verdade universal. Também não acreditamos como Descartes que no âmago da razão exista uma verdade universal racional que podemos encontrar. O que queremos é discutir o fortalecimento dos diálogos entre as opiniões. Nesse sentido, se a argumentação assume aqui o papel de fazer dialogar as opiniões, o que seria um sujeito competente do ponto de vista

argumentativo? Com certeza não seria aquele que melhor desenvolvesse as estratégias possíveis de convencimento. O que garante a concepção dialógica da argumentação é a continuidade do processo, o reconhecimento do outro e capacidade de se desprender de suas certezas.

A argumentação aqui encontra sua força no compartilhar e não no convencer, muito embora a organização dessa argumentação mesmo na perspectiva de compartilhar exija a construção de justificativas ou argumentos que tem como base o convencimento. O problema então não está na construção de raciocínios que visem o convencimento uma vez que eles são necessários ao processo, mas na forma como se trata e como se insere esse mecanismo argumentativo.

Assumir a argumentação nessa perspectiva não invalida as possibilidades de existência da argumentação que tem como objetivo apenas convencer, pois elas existem e precisamos aprender a conviver com elas. Assumir a concepção como diálogo nos indica o lugar que a escola e o Ensino da Língua podem assumir ao tratar a argumentação quando estamos tentando fortalecer o estudante como cidadão da democracia. Nossa tese parte do pressuposto de que a escola deve considerar no Ensino da Língua a construção de competências argumentativas e que é possível com isso contribuímos para a construção da sociedade democrática desejada e refletir sobre o papel da escola no desenvolvimento dessas competências para a formação do sujeito capaz de participar politicamente da vida da cidade.

2.4 Oralidade e escola: a perspectiva dos gêneros textuais no ensino do oral e o debate

O discurso falado, aquele que Platão considera “discurso de verdade”, útil ao processo do conhecimento – escolhe seus interlocutores, pode estudar suas reações, esclarecer suas perguntas, responder a seus ataques. (...) A Grécia antiga teve nítida consciência que a escrita fora inventada para fixar os textos e trazê-los assim novamente a memória, na prática para conservá-los.

Cavallo e Chartier

A história da leitura nos mostra que a escrita surge em função do oral, mas o desenvolvimento e complexidade que se estabeleceram nas relações discursivas e o fortalecimento da cultura escrita, colocaram esta numa posição socialmente reconhecida como superior. Essa supremacia da escrita coloca a oralidade em um lugar de menor prestígio e a escola muitas vezes reproduz esse desprestígio.

Na Grécia antiga a escrita não era hegemônica. Sabemos que Sócrates não deixou nada escrito e sua *Maiêutica*, processo estritamente argumentativo, exigia um tratamento exclusivamente oral. Os próprios escritos de Platão, em forma de diálogos orais, mostram como a oralidade era mais reconhecida que a escrita como mecanismo de busca pela verdade (CARVALHO, 2011).

Quando a escrita ainda não tinha conquistado todo o prestígio, a “palavra dada”, expressada oral e publicamente significava um compromisso tão seguro quanto hoje representa os documentos escritos, assinados e reconhecido em cartório. Se tomarmos como exemplo uma característica de nossa democracia política que são as campanhas eleitorais, o compromisso oral se transformou em chacota e chavão cômico materializado no “eu prometo”. O compromisso oral perdeu o lugar. Mas esse mesmo modelo de democracia política que banalizou o “eu prometo”, oferece vários espaços políticos predominantemente argumentativos em que a oralidade organizada é um potencial de luta que os sujeitos deveriam e poderiam participar.

Como indica a epígrafe, as argumentações orais são ricas nas possibilidades de acionar o diálogo, pois exige uma resposta imediata e dessa forma uma organização argumentativa mais forte do ponto de vista dos diálogos entre as opiniões. Vários gêneros discursivos orais se organizam em torno de características

argumentativas e muitos deles apresentam uma complexidade que muitas vezes é ignorada pela escola que não os toma como objeto de estudo. E tomá-los como objetos de estudo significa também atentar para as características argumentativas presentes na sua composição e no seu contexto sócio-discursivo. Podemos citar como exemplo os debates de diversas naturezas, a exposição dialogada, a entrevista.

A partir da concepção de língua proposta por Bakhtin (2000), em que a língua se organiza em gêneros discursivos, fazemos uma reflexão sobre o Ensino da Língua. Se as relações de linguagem são processos de interação, o Ensino da Língua deve considerar a inserção desses gêneros tratando-os como objetos de aprendizagens e de interação social. Isso significa que a escola não só deve inserir os gêneros em práticas sócias em que os estudantes possam vislumbrar os seus contextos de interação, mas refletir sobre suas características, sejam elas sócio discursivas ou composicionais.

Quando citamos a organização da língua em gêneros discursivos e propomos tomá-los como objeto de aprendizagem e de interação, estamos falando de gêneros escritos e orais. Os gêneros escritos tradicionalmente têm encontrado mais espaço na escola por ser a escrita um conhecimento explicitamente sistematizado.

No caso dos gêneros orais, como aprendemos a falar e a interagir por meio da fala a partir de nossas experiências com a língua em nossas relações sociais, são considerados muitas vezes como não ensináveis ou que no máximo devem entrar na escola, mas com a mesma espontaneidade com que entram em nossa vida social.

Em pesquisa realizada com professores na Suíça, Schneuwly (2004) identifica várias formas que os docentes apresentam, de entender o oral e discute como essas formas influenciam no tratamento da oralidade na escola. Ele identifica duas formas de abordagem do oral: O oral como desenvolvimento do francês elevado e o oral como oportunidade de expressão.

- 1- O oral como desenvolvimento do francês elevado: Nessa abordagem pretende-se que a criança desenvolva um “falar elevado” e considera-se apenas as dimensões fonológicas, sintáticas e léxicas da expressão oral perdendo-se de vista as dimensões discursivas. Entendemos que nessa

abordagem as crianças iriam aprender a falar articulando bem a fala, com um vocabulário rico em frases bem organizadas. A expressão oral seria tratada como um todo homogêneo, como se não existisse diversas formas de expressar o oral através de diversos gêneros textuais.

- 2- O oral como oportunidade de expressão: Nessa abordagem o oral entra na escola como uma oportunidade que a criança teria para “se dizer”, falar sobre sua vida, suas angustias, enfim expressar-se espontaneamente através da fala.

Para o autor um dos problemas dessa segunda abordagem é que ela: “inclui expressamente conteúdos que são do domínio da esfera privada, introduzindo assim uma confusão quanto ao papel da escola.” (SCHNEWLY, 2004, p.145). Não concordamos com a exclusão da dimensão privada e afetiva da escola considerando que é impossível separar esses aspectos do processo educativo e não acreditamos que esse seja o problema dessa abordagem. Mas concordamos plenamente com o autor quando ele diz que um dos problemas dessa abordagem é que ela não trabalha com a dimensão comunicativa da expressão oral provocando reflexões sobre finalidades, destinatários, interação entre interlocutores e adaptação ao contexto social. Para o autor não existe o oral, mas os orais, e a entrada para trabalhar com o oral na escola seria os gêneros textuais, uma vez que a linguagem oral está organizada em gêneros tanto quanto a escrita.

Maciel (2012) em pesquisa com professores da Rede Pública do Recife identifica com relação às concepções de professores sobre o Ensino do oral que:

duas dimensões podem ser percebidas a partir das falas docentes: a primeira diz respeito à compreensão de oralidade sem um objeto de ensino - o oral sem ensino; e a segunda, à uma oralidade a ser ensinada e aprendida, muito embora falte maior clareza sobre o que deve ser ensinado sobre o oral (MACIEL, 2012, p.15).

Tanto a pesquisa de Maciel (2012) quanto a de Schnewly (2004) nos indicam que o ensino do oral precisa encontrar caminhos mais consistentes no Ensino da Língua. Outra pesquisa que identificamos trata da formação de professores na rede pública de São Paulo (REIS, 2007). Essa investigadora ao entrevistar assistentes técnicos pedagógicos da Secretaria de Educação de São Paulo identifica que ao

serem implementados vários projetos na área de Ensino da Língua nenhum era direcionado para o ensino do Oral.

Com uma abordagem voltada para os livros didáticos Leal et al (2012), identifica 04 (quatro) dimensões sobre o Ensino do Oral, que aparecem em 04 (quatro) coleções aprovadas com distinção pelo PNLD- Programa Nacional do Livro Didático. As dimensões identificadas são: atividades de oralização da escrita; atividades que estimulam a reflexão sobre o vocabulário, a variação linguística e as relações entre fala e escrita; atividades que estimulam a produção dos gêneros conversa/discussão; atividades que estimulam a produção de gêneros orais secundários. No entanto, as 04 (quatro) dimensões não aparecem nos livros com a mesma frequência:

Vimos que quatro coleções de livros didáticos que foram bem avaliadas pelo Programa Nacional do Livro Didático promoveram situações variadas de aprendizagem, contemplando as dimensões citadas. No entanto, alertamos que alguns tipos de atividades importantes ainda se mostraram pouco presentes, tais como as que desenvolvem habilidades e conhecimentos necessários à produção e compreensão de gêneros orais típicos de instâncias públicas de interação e as que promovem a reflexão acerca das relações entre fala e escrita (LEAL et al, 2012, p.18).

Portanto, é exatamente o tratamento da oralidade a partir de gêneros orais típicos de instâncias públicas, os quais apresentam uma maior complexidade, que são pouco abordados dando um indicativo de que não obstante os avanços com relação a inserção do oral no Ensino da Língua ainda temos muito que avançar na construção de uma ensino que tenha como referência a organização em gêneros orais. Refinando os resultados da pesquisa citada, as autoras ainda identificam o percentual de propostas de atividades, nos livros didáticos analisados, envolvendo a produção de gêneros orais secundários e identificam que o gênero debate (nosso objeto nessa pesquisa), não aparece em duas das 04 (quatro) coleções analisadas e nas duas (B e C) em que aparece, a presença representa respectivamente 2,7% e 0,27% do total das atividades com oralidade em cada coleção. Esse resultado indica que se os gêneros orais secundários de forma geral são pouco tratados o debate especificamente é quase negado como objeto de estudo.

Outra pesquisa consultada que nos ajuda a compreender o trabalho com oralidade na escola foi realizada por (ÁVILA e GÓIS, 2009). Nesse trabalho os (as)

autores (as) aplicam um questionário com 35 professores e professoras que atuam em 35 municípios do estado do Piauí sobre ensino de oralidade. O questionário era composto por apenas 03 (três) perguntas entre as quais, a seguinte questão: quais gêneros textuais orais são alvos de reflexão nas aulas de língua Portuguesa? As respostas foram categorizadas em dois grupos: (a) foram citados gêneros escritos (b) foram mencionados gêneros orais. Na primeira categoria encontram-se respostas como: “Todos os gêneros que trabalhei e trabalho em sala de aula eu considero gêneros da oralidade (contos, crônicas, propaganda, charge, piada)”. Pela natureza das respostas as autoras concluem que as atividades citadas não são baseadas em gêneros orais, mas na oralização de gêneros escritos. Quanto a segunda categoria de resposta em que os professores e professoras citavam gêneros orais, os autores (as) concluem que apesar de haver a inserção dos gêneros orais, eles não são tratados como objetos de reflexão. Vejamos algumas respostas dos professores e professoras a respeito do trabalho com o gênero debate: “ Como o debate nós discutimos em grupo sobre diferentes temas da atualidade principalmente aqueles que serão abordados nas relações futuras”; “Após a leitura dos textos é feito um debate entre os alunos, onde os alunos expressam seus pontos de vista, as ideias, dando suas opiniões”; “ Após a leitura e apresentação do texto vamos para o debate, deixando que o aluno expresse o seu pensamentos, tornando-os homens críticos.”

Na avaliação dos (as) autores (as):

Nota-se que não há a menção a um momento anterior à realização do debate em que são discutidos por exemplo: os papéis sociais dos debatedores, mediador e audiência (caso exista) e as regras a serem seguidas no momento da atividade (ÁVILA e GÓIS, 2009,p.52).

Mais uma vez vemos o debate negligenciado em seu tratamento como gênero oral na escola, que como os demais, deve ser objeto de reflexão. E como trabalhar os gêneros, no caso aqui os orais, de forma que não perdendo suas características de objeto de interação social, eles sejam também objeto de aprendizagem? Para Schneuwly e Dolz:

O gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino aprendizagem, para funcionar numa instituição cujo objetivo primeiro é precisamente este. Como descrever essa variação? Parece-nos que atualmente a via empregada em didática para abordar esse problema pode ser descrita pelo que nos propomos chamar de elaboração de modelos didáticos do gênero (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.81).

Trabalhar com a elaboração do modelo didático do gênero significa olhar para o gênero do ponto de vista da aprendizagem, considerando nesse processo de aprendizagem inclusive os aspectos sócio-discursivos que os tornam objeto de interação. Um modelo didático evidencia dimensões ensináveis do gênero e deve oferecer várias oportunidades de refletirmos sobre os processos de argumentação, sobretudo nos gêneros que Dolz e Schneuwly (2004) chamam de textos da *ordem do argumentar*.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), os gêneros textuais da *ordem do argumentar* são aqueles que têm como domínio social de comunicação a discussão de problemas controversos e como capacidade de linguagem dominante a sustentação, refutação e negociação de tomadas e posição. Estes autores citam como exemplo 14 gêneros orais e escritos que são incluídos nessa ordem entre os quais: texto de opinião, diálogo argumentativo, carta do leitor, debate regado. Escolhido um gênero para ser trabalhado devemos pensar sobre o contexto social, a estrutura discursiva e a escolha das unidades linguísticas. Defende-se assim que os gêneros sejam tratados como objeto de aprendizagem de uma forma detalhada, sistemática e progressiva, e que sejam pensados individualmente em suas características.

Partindo dessa premissa, é necessário fazermos uma reflexão sobre o gênero que vamos investigar, a saber o debate. Sobre esse gênero discursivo Dolz e Schneuwly (2004) propõem que seja:

Um instrumento de aprofundamento dos conhecimentos, de exploração de campos de opiniões controversas, de desenvolvimento de novas ideias e de novos argumentos, de construção de novas significações, de apreensão dos outros e de transformação de atitudes, de valores e de normas. Em consequência o trabalho enfocaria essencialmente os modos de um posicionamento próprio a partir do desenvolvimento de argumentos e de mobilização de enunciados; a possibilidade de cada um (através do funcionamento do debate) de intervir livremente quando quiser; a capacidade de centralizar-se nos objetos em jogo e de engendrar novos temas que daí decorram; o respeito a palavra do outro e a integração desta ao nosso próprio discurso (DOLZ e SCHENEWLY, 2004.p.85).

Em contraponto a essa proposta ele apresenta o modelo de debate televisivo em que a argumentação se transforma numa luta, com o objetivo de dominar e talvez de ridicularizar o adversário perdendo de vista a oportunidade de propiciar o

“aprender com o outro” e compromete a busca pela verdade. Nesse caso seria importante apresentar essa última forma de debate apenas para negá-lo como mecanismo legítimo de comunicação. Não estamos partindo da argumentação como forma de busca por uma verdade universal, mas da argumentação como diálogos entre opiniões, mas é inevitável que a escola como instituição educativa tenha suas “verdades” inevitáveis através de valores construídos socialmente que pela concepção de mundo não podem ser negados, de forma que o debate pode ser uma forma de chegarmos a essas verdades e como mostra nossa dissertação de mestrado (LIMA, 2007) essas vozes institucionais que entram no debate não dificultam o seu desenvolvimento, mas antes o enriquecem e fortalecem os processos de argumentação. O problema não seria a “verdade” institucional, mas a forma como ela entra no debate, seja de forma mais ou menos autoritária.

Essa relação entre verdade e debate nos remete ao tipo e objetivo de cada debate. Dolz (et al., 2004) apresenta 03 (três) tipos de debates importantes para serem trabalhados na escola: *O debate de opinião de fundo controverso*; *o debate deliberativo*; *O debate para resolução de problemas*. O primeiro tipo de debate tem como objetivo as discussões de questões sem ter que chegar-se a uma decisão ou conclusão. Deve-se então tanto influenciar a posição do outro como precisar ou mesmo modificar a sua própria posição. Os temas dos debates de opinião de fundo controverso devem permitir a posição de vários pontos de vista. O segundo tipo, o debate deliberativo, gira em torno de uma decisão. Na dinâmica escolar, várias situações podem necessitar desse tipo de debate em que os estudantes vão discutir pra juntos tomarem uma decisão sobre a vida escolar. O ultimo tipo de debate é apropriado para construção de conhecimentos, pois ele gira em torno de uma resposta que já existe e o debate pretende desvendá-la. O professor pode colocar, por exemplo, um problema de ciência como: Porque a lua tem várias fases? E estabelecer um debate para se chegar a respostas ou a uma resposta. Evidentemente esses 03 (três) modelos de debate não são os únicos que circulam socialmente. Cada situação discursiva exige um modelo de debate diferente e a escola deve considerar essa diversidade.

No entanto, pela natureza de nosso trabalho nos interessa o *debate deliberativo* e o *debate de opinião de fundo controverso*, por entendermos que apresentam um potencial para identificarmos e desenvolvermos as competências

argumentativas que estamos chamando de democráticas. É a partir da inserção das crianças em situações que envolvam esses dois modelos de debate que vamos investigar a emergência das competências argumentativas e seus desdobramentos para respondermos nossas questões.

Algumas pesquisas podem nos indicar o papel do debate no Ensino da Língua e no processo de argumentação. Investigando a influência do debate em atividades de produção de textos, Lima (2006) conclui que: “as crianças ao produzirem os textos em situações de debate se utilizaram dos elementos do debate tanto para reforçar seus argumentos como para confrontar pontos de vista.” Portanto, temos aqui um indicativo de que o debate é elemento importante para fortalecer os processos da argumentação e desenvolver capacidades argumentativas.

Leal (2010) apresenta uma pesquisa que teve como objetivo analisar uma sequência didática vivenciada em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental com foco na promoção de debate regrado, considerando a função social da escola relativa aos princípios da convivência humana e disseminação de valores. Ela defende o debate como possibilidade de discussão de valores e analisa como as professoras conduzem a atividade considerando essa questão. Os resultados indicam que havia uma tensão entre realizar atividades para desenvolver habilidades argumentativas e conhecimentos sobre o gênero e promover mudanças de atitudes e valores sociais, sendo que o trabalho com habilidades linguísticas encontra mais espaço na sequência didática analisada. Ela também identificou que durante o trabalho com os debates, em determinado momento a professora se eximiu de discutir ou contestar afirmações homofóbicas e machistas das crianças. Inclusive um dos representantes da escola, o vice-diretor, é convidado para o debate, e se coloca em uma posição preconceituosa. Para Leal:

Podemos considerar que, tanto a intervenção do vice-diretor, quanto o silêncio da docente foram atos que não contribuíram para a construção de identidades sociais voltadas para a valorização da mulher e do homossexual e nem para a garantia de direitos sociais (LEAL, 2010, p.14).

Portanto a professora negou a discussão de valores que seriam importantes para a formação das crianças numa perspectiva de desconstruir preconceitos

enraizados na nossa cultura. A partir do silêncio da professora diante das colocações preconceituosas das crianças LEAL (2010) nos pergunta:

Será que o silêncio era uma estratégia para possibilitar que as próprias crianças construíssem os argumentos durante a sequência, na tentativa de que elas desenvolvessem as habilidades necessárias à participação em debates? (LEAL, 2010, P. 13).

Talvez possamos responder que sim, mas quando propomos estratégias de fortalecimento dos diálogos defendendo a valorização das vozes das crianças, não precisamos pagar preço tão alto. O preço de nos retirarmos do debate e deixar por conta de tantas instituições sociais perversas a formação da opinião das crianças no que se refere aos temas sociais.

A pesquisa citada dialoga fortemente com a nossa proposta, pois entende que o trabalho com o Ensino da Língua e especificamente com o debate, extrapola as questões ligadas ao desenvolvimento de capacidades linguísticas e estabelece como foco a formação de sujeitos que dialogam com as diversas vozes para se constituir enquanto sujeito, seja o sujeito democrático que defendemos a partir da capacidade de dialogar, seja o sujeito social que vê as relações de forma mais humana, plural e igualitária. O que nossa pesquisa pretende acrescentar é exatamente a capacidade argumentativa na perspectiva de dialogar, como mecanismo de fortalecer as possibilidades de construção dessa sociedade da forma mais democrática possível. Dessa forma, a nossa aposta no gênero debate se concentra no potencial de construir a possibilidade de uma argumentação que se desdobra no diálogo.

Mas como organizar a inserção dos debates? Gonçalves (2009) empreendeu uma pesquisa sobre o gênero debate com estudante do 6º ao 9º ano. Ela analisou uma aula de Língua Portuguesa em que foi utilizado o debate e entrevistou vários professores e professoras sobre o ensino do oral. As entrevistas revelam que o ensino do oral ocorre de forma não sistemática e a observação indica que o trabalho com debate teria sido mais proveitoso se tivesse sido organizado a partir de uma sequência didática.

Para DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEWLY (2004): “Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEWLY, 2004. P. 97) e “tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero, permitindo-

lhe assim escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa situação de comunicação” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEWLY, 2004. P.97)

Os autores apresentam a sequência didática em 04 (quatro) fases básicas: apresentação da situação; produção inicial; módulos e produção final. Na apresentação da situação deve-se apresentar aos estudantes uma proposta de situação de comunicação em que deva ser produzido um gênero textual oral ou escrito. Na produção inicial os estudantes produzem um gênero textual a partir da situação dada e “revelam para si mesmos e para o professor as representações que tem dessa atividade”. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEWLY, 2004, P.101)

A produção inicial será a referência para a organização dos módulos, que consistem na organização de atividades que permitam a reflexão sobre aspectos do gênero produzido. Nesse caso esses aspectos serão escolhidos a partir do perfil apresentado na produção, pois ela indica as capacidades que os estudantes já possuem, assim como as dificuldades. Após a conclusão dos módulos é realizada uma produção final que colocará o estudante em situação de prática do que foi trabalhado nos módulos.

Portanto é importante que o ensino do oral seja sistemático e tome como objeto de estudo a diversidade de gêneros orais, sobretudo os secundários, cuja complexidade exige uma reflexão mais consistente. Em nosso trabalho utilizamos a sequência didática como forma de organização das atividades que nos ofereceram elementos para discutir as competências e o ensino do gênero debate nas modalidades: de *opinião de fundo controverso* e *deliberativo*, inseridos em sequências didáticas.

3 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Conforme mencionado na introdução, nosso objetivo de investigação foi **caracterizar o comportamento argumentativo de crianças do ponto de vista da construção de competências argumentativas democráticas e suas possibilidades de ensinagem no trabalho com Língua Portuguesa, considerando a formação do sujeito democrático**. A pesquisa foi realizada a partir do trabalho com o gênero debate e considerando as 03 (três) categorias prévias de argumentação já estabelecidas, a saber: Competência proposicional; competência decisória e competência auto-interrogativa. Pretendemos a partir de nossas reflexões responder a seguinte questão: quais as dificuldades e potencialidades que as crianças do 5º ano do Ensino Fundamental apresentam para construir as competências argumentativas democráticas, e quais as possibilidades de aprendizagens das competências no contexto do ensino de Língua Portuguesa, especificamente do gênero textual debate.

Dessa forma, nossos objetivos específicos foram:

- Refletir sobre as experiências democráticas das crianças e as possibilidades escolares dessa experiência.
- Identificar a emergência das competências argumentativas democráticas, assim como as dificuldades em contextos de debates.
- Identificar possibilidades de aprendizagens relacionadas ao gênero debate e as competências argumentativas democráticas.

Pela natureza de nossa questão, o campo teórico metodológico em que o trabalho se localiza é o da pesquisa qualitativa, uma vez que os dados oferecidos pelas coletas, que serão descritas na sequência desse texto, são de complexidade interpretativa não sendo possível construir respostas apenas por dados numéricos. Mas reconhecendo que não há contradição entre dados qualitativos e quantitativos, posto que dados numéricos podem complementar uma interpretação qualitativa, estes dados foram sistematizados na medida em que emergiram, em que a busca por uma resposta elaborou naturalmente uma questão quantitativa e os dados nos

ofereceram esse número, ou na medida em que, esses números nos chamaram a atenção.

Nas análises, de forma geral tomamos como referência a reflexão realizada por Minayo (2012), em que ela propõe 03 (três) verbos importantes ao realizarmos uma análise qualitativa: Compreender; interpretar e dialetizar. Para ela:

O verbo principal da análise qualitativa é compreender. Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento. Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere. Toda compreensão é parcial e inacabada, tanto a do nosso entrevistado, que tem um entendimento contingente e incompleto de sua vida e de seu mundo, como a dos pesquisadores, pois também somos limitados no que compreendemos e interpretamos. Ao buscar compreender é preciso exercitar também o entendimento das contradições: o ser que compreende, compreende na ação e na linguagem e ambas têm como características serem conflituosas e contraditórias pelos efeitos do poder, das relações sociais de produção, das desigualdades sociais e dos interesses (MINAYO, 2012, p. 623).

Portanto ao nos propormos a compreender os dados oferecidos pela pesquisa, é necessário um olhar abrangente sobre o sujeito envolvido e seu contexto de produção, que seria o “colocar-se no lugar no outro”, tentar partir de suas perspectivas. Chama nossa atenção também a observação colocada pela autora de que as compreensões são parciais, pois sendo assim elas não geram verdades. Nesse trabalho, visto a complexidade do objeto de estudo, não pretendemos gerar verdades ou oferecer respostas, mas provocar reflexões a partir de constatações. Nossas constatações de ditos e não ditos, escritos e não escritos e comportamentos identificados a partir de nossa problematização de pesquisa, que é a constituição do sujeito democrático, vão gerar interpretações parciais que por sua vez vão gerar reflexões. O que estamos chamando aqui de reflexões se aproxima ou coincide como que Minayo (2012) chama de interpretação pois para ela interpretar significa elaborar possibilidades a partir do que foi compreendido e essas possibilidades ou formulações ou reflexões devem ser feitas a partir de uma perspectiva dialética. Entendemos que ao propor a perspectiva dialética a autora está chamando a atenção para as contradições e complexidades, tanto dos objetos

quanto do nosso olhar de pesquisador. Para ela o pesquisador deve buscar um ponto possível entre o compreender e o criticar, ou seja, se colocar no lugar de produção do contexto pesquisado, mas também se colocar oferecendo sua própria posição de pesquisador. É importante que essa busca por um *ponto possível*:

cultive una perspectiva dialéctica. Que su postura le permita tener conocimiento sobre las condiciones de producción de lo que es observado y del discurso, sobre las condiciones reales de existencia de los individuos que produjeron la narrativa, siempre buscando una elaboración contextualizada de las contradicciones y de los consensos (MYNAYO, 2010, p.260).

Conseguir criticar na compreensão parece já ser uma perspectiva dialética que ainda deve buscar as contradições e sínteses internas ao material pesquisado. Partindo dessas premissas construímos nossos caminhos de análises. Considerando as observações da autora, nossa análise teve como objetivo elaborar hipóteses, envolvendo as competências argumentativas democráticas, que nos ajudem a refletir nossa questão, baseadas em um olhar compreensivo, que desloque o ponto de vista para o contexto, pessoas ou discurso analisado, problematizando as questões, percebendo as contradições e formulando as hipóteses considerando o contexto e essas contradições.

Um pressuposto importante apresentado por Bardin (1977) ao discutir a Análise de Conteúdo é a identificação de vestígios: “O analista é como um arqueólogo, trabalha com vestígio: os documentos que pode descobrir ou suscitar. Mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenômenos. Ha qualquer coisa para descobrir por e graças a eles.” (BARDIN,1977, p.39). Identificamo-nos com essa proposta “arqueológica” posto que nosso objeto de investigação não é evidente, sobretudo na análises das sequências didáticas, foi necessário um esforço para identificar esses vestígios, essas marcas que nos levaram a inferências sobre as questões.

Ao empreender cada etapa da análise que detalharemos mais adiante, nosso olhar se debruça sobre os vestígios. Indícios por vezes pouco evidentes de que algo pode ser interpretado e inferido e que nossa compreensão e interpretação se coloca a disposição para nos oferecer uma resposta ou hipótese.

3.1 Campo de pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal do Recife e a opção por esta rede de ensino foi motivada por 04 (quatro) aspectos:

- Ser um campo de atuação importante do ponto de vista da abrangência, uma vez que a RMER atende a aproximadamente 60.000 estudantes dos anos iniciais.
- Ser esta rede de ensino nossa área de atuação profissional.
- Ser representativa nas discussões sobre o Ensino da Língua na perspectiva dos gêneros textuais, pois vem tratando a temática nos programas de formação de professores desde a década de 80 do século XX.
- Ter um acúmulo de experiências com gestão democrática na educação que exigiriam sujeitos preparados para atuar democraticamente: a formação dos Conselhos Escolares e as eleições diretas e universais para gestores escolares, o Orçamento Participativo das Crianças (extinto).

Para escolher a escola campo da pesquisa tomamos como referência apenas a indicação de que esta teria um grupo de professoras envolvidas e uma gestão comprometida. Nessa mesma escola realizamos a pesquisa piloto³ e identificamos tanto o esforço de gestão e professoras para oferecer uma educação de qualidade como a disposição para contribuírem com o estudo. A escola está localizada na RPA 01 - Região Político Administrativa - da cidade, atende aos anos iniciais do Ensino Fundamental e conta com o Programa “Mais Educação”, que oferece atividades no turno complementar. Sua estrutura física é básica, composta apenas por salas de aula, diretoria, banheiro de meninos e meninas, biblioteca, laboratório de informática, cozinha, sala de professores, um pequeno pátio interno onde as crianças merendam e uma pequena área externa com um brinquedo de madeira e um espaço para brincadeiras. A escola recebe estudantes das comunidades do Coque, Joana Bezerra e Fuxico. São comunidades carentes que sofrem com vários problemas estruturais e de violência urbana.

³ A pesquisa piloto foi apresentada na 37ª Reunião Anual da ANPED- Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação e publicada em anais eletrônico.
<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT10-3826.pdf>

3.2 Sujeitos da pesquisa

Nosso foco de pesquisa foi o trabalho com o gênero textual debate nos anos iniciais do Ensino Fundamental por estarmos defendendo que já nesse momento inicial da educação as crianças devem desenvolver as competências democráticas que compõem nosso objeto de reflexão. Dos anos iniciais optamos pelo 5º ano por ser o último ano dessa etapa e as crianças já terem acumulado conhecimentos além de estarem culturalmente inseridas em situações de debate e participação com mais frequência que as crianças menores.

Dessa forma foram sujeitos da nossa pesquisa 43 crianças matriculadas na escola, que frequentavam as duas turmas de 5º ano funcionando no turno da tarde (turma 1: 21 estudantes, turma 2: 22 estudantes). As crianças participaram das sequências didáticas envolvendo o gênero textual debate que aplicamos em conjunto com a professora. Antes de aplicarmos as sequências realizamos entrevistas com uma mostra de 20 estudantes das turmas envolvidas no estudo (10 de cada turma), com o objetivo de buscar informações sobre a participação destas em decisões e debates. As crianças entrevistadas foram escolhidas pela professora

Também foram sujeitos da pesquisa a gestora da escola, a qual foi importante para identificarmos o processo de participação das crianças na dinâmica da escola, assim como as professoras do 5º ano responsáveis pelas turmas investigadas. Além de contribuírem na elaboração das sequências e realizarem as aplicações, elas responderam a um questionário sobre a participação das crianças em debates e decisões, mas apenas o questionário de uma professora foi devolvido e analisado. As professoras também participaram de um conversa após a aplicação das sequências, que foi objeto de análise.

3.3 Atividades desenvolvidas

Para responder nossa questão, em diálogo com nossos estudos teóricos, realizamos as seguintes etapas: análise da proposta curricular da Rede Municipal de Ensino do Recife; aplicação e análise de questionário com a gestora da escola campo e uma professora do 5º ano; entrevista com 20 crianças das turmas de 5º

ano que participaram da pesquisa; aplicação em cada uma das duas turmas do 5º ano do turno da tarde, de 2 sequências didáticas envolvendo o gênero textual debate; conversa com as 03 professoras⁴ participantes da pesquisa sobre nossa questão de estudo e sobre a experiência durante a aplicação das sequências didáticas. A seguir justificamos e explicitamos cada uma dessas etapas.

3.3.1 Análise da proposta curricular da Rede Municipal de Ensino do Recife

Realizamos a análise da proposta curricular da RMER com o objetivo de identificar a forma como este documento aborda a formação do sujeito democrático. Estando na Base de nossa preocupação de pesquisa, a formação desse sujeito e as possibilidades escolares dessa formação, decidimos analisar a proposta curricular da RMER (já que a escola campo que estamos trabalhando pertence a esta Rede de Ensino), para localizarmos qual a contribuição desse documento nessa formação democrática e estabelecer relação entre a proposta do documento e a nossa tese de que a escola é um lugar possível para a formação desse sujeito. Com essa análise pudemos identificar se o contexto (curricular) é favorável ao que estamos propondo.

Considerando os pressupostos metodológicos, a análise do documento foi realizada tendo como referência a identificação de vestígios que sugerissem a valorização da formação para a democracia. Não analisamos o documento na íntegra, mas apenas dois cadernos: Fundamentos teóricos metodológicos e Ensino Fundamental. Foi realizada uma leitura do Caderno de Fundamentos e interpretados os trechos mais significativos, sendo que palavras como democracia, participação e seus derivados, e outras como debate e colegiados foram elementos de atenção. No entanto a leitura foi além desses indicativos mais evidentes, discutindo a própria concepção do documento. No caderno do Ensino Fundamental nos detemos à parte direcionada a Língua Portuguesa identificando, sobretudo os objetivos e direitos de aprendizagem que apresentavam uma relação, mesmo que sutil, com a formação

⁴ Duas professoras conduziram as sequências da turma 01 e uma professora conduziu as duas sequências da turma 2. Nas análises nos referimos às professoras utilizando codinomes relacionados a escritoras da literatura brasileira: Florbela representando a professora que conduziu a sequência A da turma 1 e Lygia representando a professora que conduziu a sequência B da turma 1. Clarice representando a professora que conduziu as duas sequências da turma 2.

para a democracia e quantificamos essas incidências discutindo também as ausências e a relação ou coerência com o caderno e fundamentos.

A análise permitiu a elaboração de hipóteses sobre a possível influência do documento na formação das crianças e ajudou a compor o contexto curricular do campo de pesquisa, ou seja, as possibilidades curriculares que já existem para que a formação do sujeito democrático seja consolidada.

3.3.2 Questionário aplicado com a gestora da escola campo de pesquisa e professora do 5º ano

Um questionário aberto (apêndice) foi entregue a gestora e professoras que atuavam nas turmas de 5º ano em que realizamos as sequências didáticas no dia da nossa primeira visita a escola. A gestora devolveu neste mesmo dia enquanto uma professora o fez ao final da pesquisa. Já as outras duas professoras não entregaram o questionário. A princípio achamos que o fato de a professora ter respondido o questionário após a coleta teria prejudicado o resultado, uma vez que desejávamos ideias prévias sobre os processos de decisão e debate, mas ao ler as respostas decidimos que elas contribuíram com a discussão e assim analisamos considerando essa variante.

Nosso objetivo ao aplicar o questionário com a gestora e professoras foi identificar como de dava naquele ambiente escolar, a participação das crianças em processo de decisão e em debates e como esses sujeitos que conduzem os processos escolares (gestora e professoras) compreendem a questão. Consideramos essa resposta importante para discutir nossa hipótese de que a participação das crianças em processos que os formem para o mundo da democracia é importante já nos anos iniciais, apesar de não ter sido prioridade.

A análise realizada foi uma tentativa de elaborar hipóteses sobre o contexto de participação das crianças. Apresentamos na análise as respostas de professora e gestora identificando vestígios que nos ajudassem a caracterizar esse contexto. Os dados dessa análise, juntamente com a análise do documento curricular e das entrevistas com as crianças, nos indicam as possibilidades já existentes e/ou as fragilidades desse contexto.

Ao discutirmos as respostas da gestora sobre a participação das crianças, foi necessário investigar a documentação municipal que regulamenta os processos de gestão democrática das escolas municipais de forma que essa documentação também foi objeto de análise.

3.3.3 Entrevista com 20 crianças das turmas de 5º ano que participaram das sequencias didáticas

As entrevistas (apêndice) foram realizadas com o objetivo de identificar o perfil de participação das crianças, pois esses dados indicaram o lugar da experiência cotidiana das crianças no mundo da participação e das decisões. Perguntamo-nos sobre quais as experiências que essas crianças já tiveram dentro e fora da escola com debates e decisões, como a escola incide sobre essa experiência e qual a consciência que elas têm sobre as aprendizagens necessárias para tal participação. As questões são importantes para pensarmos as possibilidades do ponto de vista das crianças, pois ao expressarem suas concepções, opiniões e experiências sobre o tema elas nos sinalizam sobre as necessidades e possibilidades para a formação do sujeito democrático.

Entrevistamos 10 estudantes de cada uma das duas turmas do 5º ano investigadas. As entrevistas foram realizadas individualmente, gravadas em áudio e transcritas e foram abertas permitindo que o roteiro se desviasse para outra pergunta ou para uma explicação necessária, mas esse fenômeno não aconteceu com frequência.

Na análise, identificamos primeiramente as respostas oriundas das perguntas que exigiam um “sim” ou “ não”, quantificando a incidência, o que chamamos de evidência numérica, e apresentamos as explicações das crianças sistematizadas. Após essa apresentação discutimos os dados apresentando e analisando alguns trechos das entrevistas que nos ofereciam possibilidades de interpretação sobre o contexto de participação das crianças.

3.3.4 Aplicação de sequências didáticas envolvendo o gênero textual debate nas turmas de 5º ano

Foram realizadas em cada uma das duas turmas de 5º ano uma sequência didática envolvendo *debate de opinião de fundo controverso* e outra envolvendo *debate deliberativo*. As sequências didáticas⁵ foram elaboradas com a participação das professoras das turmas e aplicadas por elas sendo nosso papel no processo de aplicação apenas observar e gravar as atividades em áudio e vídeo. Embora a fala das crianças tenha sido nosso objeto de análise principal nesta etapa da pesquisa, fizemos a opção pelo vídeo (não apenas áudio) para garantir uma visão mais fidedigna do ocorrido, pois gestos, olhares, atenções e desatenções também compõem o comportamento argumentativo que estávamos observando. Além disso, o vídeo permitiu a identificação precisa de cada criança. Na pesquisa piloto utilizamos apenas o áudio e não foi possível identificar a identidade de todas as crianças.

Considerando que o importante para a pesquisa era que a mediação fosse o mais condizente possível com a proposta, em alguns momentos da aula nós fizemos intervenções consideradas necessárias, participando nesses momentos da aplicação, junto a professora. Isso aconteceu, por exemplo, quando percebíamos que a professora havia esquecido alguma questão, ou não havia explorado o suficiente. Em alguns momentos a intervenção era feita apenas junto à professora e em alguns diretamente junto aos estudantes. Nas transcrições estão registradas as duas formas de intervenção. As intervenções feitas com as professoras antes do início dos trabalhos serão apresentadas no próximo tópico.

Considerando que além de participarmos de alguns momentos da aplicação das sequências também participamos ou conduzimos o processo de elaboração das atividades a serem aplicadas, e preparamos as professoras para a aplicação, nossa técnica se aproximou de uma observação participante:

A observação participante supõe a interação pesquisador/pesquisado. As informações que obtém, as respostas que são dadas às suas indagações, dependerão, ao final das contas, do seu comportamento e das relações que desenvolve com o grupo estudado. Uma auto-análise faz-se, portanto, necessária e convém ser inserida na própria história da pesquisa. A presença do pesquisador tem que ser

⁵ Para sequência didática estamos tomando a concepção explicitada na Fundamentação teórica.

justificada (p. 301) e sua transformação em "nativo" não se verificará, ou seja, por mais que se pense inserido, sobre ele paira sempre a "curiosidade" quando não a desconfiança (WALADARES, 2007, p. 24).

Nossa opção pela observação participativa se deu porque não pretendíamos “flagrar” a prática das professoras tal com ela ocorre no dia a dia (sobre essa prática nos valem as entrevistas com as crianças e dos questionários), mas ao contrário observar as atitudes das crianças em uma situação de debate organizada conforme nossos pressupostos, com uma mediação adequada à situação.

As sequências didáticas propostas foram organizadas tendo como referência o conhecimento do gênero textual e as competências argumentativas democráticas tendo em vista as questões que pretendemos responder. Ou seja, procuramos organizar as sequências de forma que oportunizássemos possibilidades de reflexão sobre as características dos gêneros e sobre as questões que envolvem as competências decisória, proposicional e auto- interrogativa.

Sobre o tema dos debates foi necessário um cuidado com a escolha. A pesquisa piloto mostrou que o tema escolhido não se constituiu na hora da atividade como polêmico, o que dificultou um pouco a identificação das competências, portanto a escolha do tema foi realizada com as professoras considerando o potencial para ser estabelecida uma polêmica. Também foram consideradas na escolha dos temas as categorias de perfil proposta por Dolz; Schneuwly e Pietro (2004). Segundo esses autores a escolha do tema para um debate realizado em condições didáticas deve considerar 04 (quatro) dimensões: psicológica; cognitiva; social e didática. A dimensão psicológica refere-se às motivações, os afetos e interesses dos estudantes. A dimensão cognitiva diz respeito à complexidade do tema, tendo-se o cuidado para que essa complexidade esteja de acordo com a idade e desenvolvimento intelectual das crianças envolvidas. A dimensão social refere-se ao contexto e isso implica escolher um tema que faça sentido para grupo, e finalmente a dimensão didática demanda um tema que não seja muito cotidiano e que gere aprendizagens.

Considerando essas observações, os temas escolhidos para os debates foram: Na turma 1, a sequência A, que foi organizada em torno do debate de opinião de fundo controverso, teve em seu debate inicial o tema “apelidos: pelo sim ou pelo não”, e no debate final o tema “Fardamento escolar”. Na turma 02 a

sequência A teve no debate inicial o tema “MMA⁶ esporte ou violência” e no debate final o tema (o mesmo da turma 01) “Fardamento escolar”.

As sequências B de cada turma foram realizadas com o mesmo tema, pois sendo organizadas em torno do debate deliberativo deveria gerar uma tomada de decisão, de preferência com relação à escola. Aceitamos então a sugestão de uma professora que propôs um debate que tivesse como objetivo decidir se a gestora compraria 01 (uma) TV para cada uma das salas de aula ou um equipamento para montar uma rádio escolar. Segundo a professora essa discussão havia surgido em uma reunião e seria interessante que a escola pudesse ouvir a opinião dos estudantes e envolvê-los na decisão.

Foi necessário caracterizar os gêneros de debates trabalhados, para em seguida refletir sobre os aspectos ensináveis que poderiam compor a sequência didática aplicada com os estudantes considerando as competências argumentativas estabelecidas como objeto da pesquisa (quadros 1 e 2).

⁶ MMA é a sigla para *Mixed Martial Arts*, ou em português, “**Artes Marciais Mistas**”. MMA são **artes marciais que incluem golpes de luta em pé e técnicas de luta no chão**. As artes marciais mistas podem ser praticadas como um esporte de contato de maneira regular ou em torneios, em que dois concorrentes tentam derrotar um ao outro. O MMA utiliza uma grande escala de técnicas permitidas, como golpes utilizando os punhos, pés, cotovelos, joelhos, além de técnicas de imobilização, como lances e alavancas.

QUADRO 1- CARACTERIZAÇÃO DO GÊNERO DEBATE DE OPINIÃO DE FUNDO CONTROVERSO

GÊNERO		Debate de opinião de fundo controverso livre coordenado por mediador
ASPÉCTO TIPOLOGICO: ordem do argumentar		
BASE DE ORIENTAÇÃO	Finalidade:	discutir oralmente um tema que permita diversos posicionamentos, com o objetivo de estabelecer o diálogo entre os pontos vista.
	Interlocutores:	pessoas pertencentes a um grupo ocasional ou permanente interessadas em determinado tema, ou institucionalmente inseridas em uma atividade que exija o debate, ou “consumidores” midiáticos do debate enquanto produto.
	Esfera de circulação:	interior de grupos organizados e seu entorno institucional. Os debates enquanto produto podem circular em esferas midiáticas com o objetivo de alcançar público maiores e diversificados.
CONTEÚDO TEMÁTICO	Temas controversos, ou seja, que permitam posicionamentos diversos.	
ESTILO DE GÊNERO	Linguagem marcada pelos traços informais de oralidade, mas contextualizada a diversas esferas de circulação específicas em que o debate pode ocorrer. Tem como capacidade de linguagem dominante a sustentação, refutação, negociação e tomadas de posição construídas com operadores argumentativos e modalizações.	
ASPECTOS COMPOSICIONAIS	Composto por turnos de fala que se inserem a partir das necessidades dos interlocutores e da concessão do mediador de acordo com a primazia da intenção de fala.	

FONTE: Elaborado pela pesquisadora

QUADRO 2- CARACTERIZAÇÃO DO GÊNERO DEBATE DELIBERATIVO

GÊNERO		Debate deliberativo livre conduzido por mediador
ASPÉCTO TIPOLOGICO: ordem do argumentar		
BASE DE ORIENTAÇÃO		Finalidade: discutir entre pares uma questão com o objetivo de estabelecer um consenso para legitimar uma decisão a ser tomada pelo grupo.
		Interlocutores: pessoas de determinado grupo social que precisem tomar uma decisão comum ao grupo.
		Esfera de circulação: interior de grupos organizados
CONTEÚDO TEMÁTICO		Temas ligados a uma determinada realidade social que permitam a emergência de várias posições possíveis de sustentar várias decisões.
ESTILO DE GÊNERO		Linguagem marcada pelos traços informais de oralidade, mas contextualizada a diversas esferas de circulação específicas em que o debate pode ocorrer. Tem como capacidade de linguagem dominante a sustentação, refutação, negociação e tomadas de posição construídas com operadores argumentativos e modalizações.
ASPECTOS COMPOSICIONAIS		Composto por turnos de fala que se inserem a partir das necessidades dos interlocutores e da concessão do mediador de acordo com a primazia da intenção de fala. Concluído com sistematização de colocações pelo mediador ou um relator e votação ou busca de consensos a respeito dos diversos pontos de vistas colocados sobre a questão.

FONTE: Elaborado pela pesquisadora

Considerando a caracterização dos gêneros e as competências que pretendemos investigar apresentamos uma reflexão preliminar sobre as dimensões ensináveis dos gêneros escolhidos. É importante salientar que essa reflexão foi consolidada na própria experiência da pesquisa, pois o trabalho com as crianças (debate inicial) nos ajudou a identificar as dimensões ensináveis, conforme foi explicitado na fundamentação teórica sobre a organização de sequências didáticas.

Tomamos como referência para essa construção inicial e preliminar das dimensões ensináveis dos dois gêneros (quadros 3 e 4) a reflexão feita por Dolz; Schneuwly e Pietro (2004) sobre o trabalho com o debate de opinião de fundo controverso. Também tomamos como referência nossa experiência no projeto piloto da pesquisa e nossa análise das características do gênero em diálogo com nossas concepções de argumentação e nosso objeto de pesquisa.

QUADRO 3 – DIMENSÕES ENSINÁVEIS DO GÊNERO DEBATE DE OPINIÃO DE FUNDO CONTROVERSO

GÊNERO	DIMENSÕES ENSINÁVEIS
Debate de opinião de fundo controverso livre coordenado por mediador	• Respeito ao momento de fala do outro • Solicitação do direito de fala • Clareza na forma e expressão • Entonação e projeção da voz para o grupo • Cortesia na forma de expressão. • Organização da fala a partir da fala do outro • Refutação de posicionamentos próprios • Respeito a um ponto de vista diferente do seu • Apresentação de justificativas • Apresentação de contra argumento • Elaboração de propostas • Utilização de operadores argumentativos • Utilização de modalizadores • Reconstrução de posicionamentos • Apresentação de informações sobre o tema • Utilização do apoio da escrita para organização da fala • Utilização do apoio de leituras para fortalecer argumentação • Respeito a característica linguística do contexto

FONTE: Elaborado pela pesquisadora

QUADRO 4- DIMENSÕES ENSINÁVEIS DO GÊNERO DEBATE DELIBERATIVO

GÊNERO	DIMENSÕES ENSINÁVEIS
Debate deliberativo livre conduzido por um (a) mediador (a)	• Respeito ao momento de fala do outro • Solicitação do direito de fala • Respeito a um ponto de vista diferente do seu • Aceitação da decisão coletiva • Clareza na forma de expressão. • Entonação e projeção da voz para o grupo • Cortesia na forma de expressão • Organização da fala a partir da fala do outro • Apresentação de justificativas • Apresentação de contra argumento • Elaboração de propostas • Utilização de operadores argumentativos • Utilização de modalizadores • Reconstrução de posicionamentos • Refutação de posicionamentos próprios • Apresentação de informações sobre o tema • Utilização do apoio da escrita para organização da fala • Utilização do apoio de leituras fortalecer argumentação • Respeito a característica linguística do contexto.

FONTE: Elaborado pela pesquisadora

Considerando a caracterização dos gêneros em questão, e as possíveis dimensões ensináveis, baseada na concepção de sequência didática de (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWLY, 2004) elaboramos para cada turma um momento de debate inicial, realizamos o debate inicial, analisamos, do ponto de vista das aprendizagens necessárias de serem construídas, elaboramos objetivos a serem alcançados na intervenção, e finalmente elaboramos a intervenção e situação de debate final, tendo sido todo o processo acompanhado pela professora da turma. Como trabalhamos com dois gêneros específicos de debate, cada turma vivenciou dois debates iniciais (um pra cada gênero), duas intervenções e dois debates finais, mas as intervenções e debates finais aconteceram no mesmo dia, (com exceção da sequência A da turma 1)

É importante salientar que ao elaborarmos um planejamento⁷ de intervenção, sempre fazíamos baseados nas necessidades indicadas no debate inicial e tendo como referência as dimensões ensináveis que elencamos para cada um, no entanto esses planejamentos não aconteceram na íntegra, na maioria das vezes porque o tempo que as professoras tinham disponíveis para a pesquisa não era suficiente.

Dessa forma os planejamentos foram executados parcialmente e apresentamos como apêndice a organização das sequências didáticas da forma como de fato aconteceram e não da forma como foram planejadas inicialmente.

As sequências aplicadas foram gravadas em vídeo e transcritas. Pela riqueza que o material revelou optamos por uma análise detalhada dos eventos que nos indicavam algum vestígio a respeito da questão formulada e optamos por apresentar os eventos e discutir a partir de nossas questões.

No primeiro bloco de análise identificamos as possibilidades de aprendizagens do gênero discutindo os eventos que indicavam uma possibilidade para essa aprendizagem. No segundo bloco analisamos as sequências do ponto de vista das competências argumentativas democráticas nos detendo em cada competência, identificando e discutindo os eventos que apresentavam vestígios dessas competências, seja do ponto de vista das dificuldades, potencialidades ou possibilidades de aprendizagem.

⁷ A forma como as professoras participaram do planejamento está explicitado no item “procedimento de intervenção junto as professoras”

3.3.5 Procedimento de intervenção junto às professoras

Para que as professoras mediassem as atividades da pesquisa, entendemos que seria necessário uma compreensão sobre os conceitos envolvidos, assim como sobre o processo que seria empreendido se forma que achamos importante não apenas envolver as professoras na elaboração das atividades como também discutir com elas alguns conceitos, uma vez que isso ajudaria no desempenho destas ao desenvolverem com os estudantes as atividades elaboradas. Estamos chamando essa ação de "intervenção junto às professoras" e ela se deu da seguinte forma:

Em primeiro contato conversávamos com as professoras sobre a pesquisa, nossos objetivos e metodologia, perguntávamos se elas estavam dispostas a participar e o que achavam do tema, ao que todas se mostraram interessadas e avaliaram a temática com relevante. Marcávamos então um encontro no horário da *aula atividade*⁸ delas para discutirmos.

Nesse segundo encontro (dia da *aula atividade*), fazíamos uma discussão apresentando nossa tese, ou seja, a defesa de que no âmbito do Ensino da Língua seria possível e necessário ensinarmos as crianças a argumentarem na perspectiva democrática através do ensino dos gêneros. Nessa ocasião apresentávamos as 03 (três) competências democráticas que orientou a pesquisa (Proposicional, Decisória, Auto-interrogativa) e discutíamos a concepção de argumentação delas decorrente. Em seguida discutíamos a importância da mediação e apresentávamos 03 (três) categorias de mediação identificadas em nossa pesquisa de mestrado: (1) Com ausência de posicionamento; (2) com posicionamento implícito e (3) com posicionamento declarado (LIMA, 2007). Apresentávamos os resultados do trabalho que identificou essas categorias explicitando que:

o posicionamento explícito das professoras tende a homogeneizar o debate, no entanto o que chama a atenção é o fato de não ter havido polêmica na única situação em que não houve posicionamento da professora e ter havido nas situações em que elas se posicionaram de forma implícita. O que observamos é que nas situações em que o posicionamento da professora é implícito não há inibição de debate mas ao contrário ampliação do número de vozes presentes e estímulo a situações de confronto de ideias (LIMA, 2014, p. 75).

⁸ Cada professora tem um dia na semana para organizar seus planejamentos

Apresentados esses resultados, que indicavam o posicionamento implícito como a categoria de mediação que melhor se adequava ao tipo de trabalho a ser desenvolvido, pois permitia a emergência de vozes, nós solicitávamos que as professoras assumissem essa postura durante a aplicação da sequência didática. Enfatizávamos que nesse tipo de posicionamento elas deveriam se colocar de forma sutil através de provocações, questões, comentários, sem, no entanto dizer claramente que defendiam tal ponto de vista.

Após a discussão sobre a forma de conduzir o debate nós apresentávamos a proposta de sequência didática de Dolz e Schneuwly (2004) e explicitávamos os tipos de debates que iríamos trabalhar (deliberativo e de opinião de fundo controverso)

No terceiro encontro nós apresentávamos uma proposta para a situação de debate inicial da sequência e elas aprovavam ou sugeriam alguma modificação. Nós sistematizávamos e entregávamos impresso com antecedência o planejamento com todos os passos a serem realizados incluindo orientações sobre o comportamento delas durante a aplicação.

Abaixo apresentamos como exemplo o trecho de uma proposta entregue a professora para ser aplicada na sequência relativa a debate deliberativo sobre o tema compra de televisões ou de equipamento de rádio escolar para a escola.

3º Momento

-Cada grupo ler 02 textos, um sobre rádio e um sobre televisão ambos abordando os recursos na escola, e explica para o grande grupo o que entendeu. Nesse momento professora deve fazer perguntas sobre o texto retomando partes importantes que comporiam a defesa da televisão ou do rádio com recurso didático:

4º Momento

-A professora explica que a escola está colocando as duas propostas de compra, anuncia que eles vão participar da **decisão** e organiza o debate.

(é importante aqui enfatizar a palavra decisão pois na entrevista inicial muitos declararam não saber o que é decisão)

OBS: Na hora do debate, entregar papel em branco e dizer que é para eles usarem caso seja necessário. (o objetivo é estimular e testar o uso da escrita da organização da fala)

Questões importantes sobre o debate para serem discutidas com eles:

- A ordem da fala: Cada pessoa se inscreve para falar levantando a mão e espera que o mediador autorize. Todos podem falar quantas vezes desejar, desde que esteja dentro do tempo e solicite a fala.
- Pede para falar quem tiver uma opinião sobre o tema para expressar e quando apresentar sua opinião é importante justificar, explicar o porque.
- Acho que podemos estipular uma hora para o debate e após essa uma hora ou a desmotivação pra a fala fazer a votação.

OBS: Após esse debate inicial vamos fazer a análise eleger elementos para trabalhar em outro dia e fazer um novo debate com o mesmo tema. Nesse dia vamos trazer outros textos e ao final eles vão assinar a ata de decisão para ser entregue a direção.

Após a aplicação do debate inicial nós transcrevíamos e analisávamos, do ponto de vista das dimensões ensináveis e apresentávamos a análise às professoras em um quarto momento. Nesse quarto momento apresentávamos nossa proposta de continuidade da sequência. Elas aprovavam ou sugeriam modificações, nós finalizávamos e entregávamos com antecedência a proposta de continuidade da sequência com todos os passos a serem realizados incluindo orientações nossa sobre o comportamento delas durante a aplicação (conforme exemplificado acima). Marcávamos também nesse momento a aplicação da continuidade/debate final.

É importante notar que em todos os momentos em que estivemos com as professoras, seja no momento reservado para discussão dos conceitos como nos momentos em que apresentamos as análises e as atividades elaboradas, e inclusive nos momentos de aplicação das atividades, tivemos oportunidade de discutir os conceitos envolvidos. Apesar disso avaliamos que a intervenção poderia ter sido

mais aprofundada, no entanto o tempo que as professoras tinham disponível não foi suficiente para garantir esse aprofundamento.

3.3.6 Conversa com as professoras a respeito da questão da pesquisa

Aproximadamente um mês após concluirmos as aplicações das sequências, apresentamos para as professoras uma análise preliminar e nossas considerações iniciais sobre os dados da pesquisa. A apresentação também contava com uma breve reflexão sobre escola democrática, e sobre as competências argumentativas democráticas.

As 03 (três) docentes participantes compareceram (duas que atuaram na turma 1, e uma que atuou na turma 2). Nosso objetivo com o encontro foi dar voz a um sujeito que conhece a realidade escolar e vivencia várias experiências com as crianças de forma que essas vozes nos ajudassem a refletir nossa questão.

Após a apresentação solicitamos que as professoras se colocassem sobre nossa tese e sobre a experiência vivenciada. A técnica utilizada se aproxima do conceito de grupo focal por termos promovido a interação entre os sujeitos para obter dados necessários à pesquisa (MINAYO, 2000). Não realizamos entrevistas com perguntas e respostas individuais, apenas colocamos provocações para que elas no grupo se expressassem de forma espontânea e interagissem entre elas. Usamos para mobilizar a fala, além da apresentação feita, questões colocadas que surgiram a partir das considerações iniciais da apresentação a exemplo de: como pensar as competências do ponto de vista curricular e como interpretar alguns silêncios e trabalhar com os estudantes que não se posicionam.

A conversa foi gravada em áudio e a análise foi realizada considerando a posição das professoras sobre o tema da construção de competências argumentativas democráticas na escola. Identificamos na fala das professoras duas categorias de posicionamento: sobre a percepção da experiência; sobre a relação das competências com a organização curricular. Tais categorias foram referência para a apresentação dos dados.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS⁹

Neste capítulo apresentamos os resultados e a discussão dos dados da investigação em 05 (cinco) blocos: 4.1. Análise da proposta curricular da RMER; 4.2. Análise das entrevistas com as crianças; 4.3. Análise dos questionários aplicados com a gestora e professora; 4.4. Análise das sequências em dois blocos: do ponto de vista da aprendizagem do gênero; do ponto de vista das competências argumentativas democráticas; 4.5. Análise da conversa com as professoras a respeito da questão da pesquisa.

4.1 Análise da Proposta curricular da Rede Municipal do Recife

A atual proposta curricular da Rede de Ensino do Recife foi elaborada entre os anos de 2010 e 2014, e publicada em versão final no início de 2014. O documento é composto por 06 (seis) cadernos: **Fundamentos Teórico-Metodológicos**, Educação Infantil, **Ensino Fundamental**, Educação de Jovens, Adultos e Idosos; Educação Especial e Tecnologia e Comunicação. Para formular a nova Política de Ensino, foi instituído um Grupo de Trabalho (GT) formado por 35 professores e professoras da Secretaria de Educação que se reuniu mais de 50 vezes somente em 2014 e contou com a assessoria de 24 professores e professoras da UFPE- Universidade Federal de Pernambuco, UFRPE- Universidade Federal Rural de Pernambuco, UPE- Universidade de Pernambuco e UNICAP- Universidade Católica de Pernambuco. Nessa análise apenas o caderno de Fundamentos Teórico-Metodológicos e o caderno Ensino Fundamental serão objetos de interesse.

A elaboração do Caderno de Fundamentos Teórico-Metodológico contou com a participação das Unidades Educacionais através de uma consulta enviada para as escolas, sendo mediada pelos coordenadores e coordenadoras pedagógicos (as) que participaram de vários encontros durante o processo de elaboração¹⁰.

⁹ As relações entre nossos achados e as concepções teóricas serão feitas nas Considerações Gerais sobre a tese pois lá vamos estabelecer relação entre os blocos de análises entre os achados e as formulações teóricas apresentadas.

¹⁰ As informações sobre a Política de Ensino foram acessadas através do Portal de Prefeitura do Recife <http://www7.recife.pe.gov.br/pcr-lanca-politica-de-ensino-da-rede-municipal-diario-de-classe-online-e-plataforma-de-cursos-a-distancia/>

Na apresentação do caderno de fundamentos é anunciado que:

o material é fruto de investimento no trabalho interno, através de estudos realizados, identificação das práticas exitosas na rede e construção de significados na medida em que vincula todo o arcabouço teórico com as práticas exercidas no cotidiano das escolas. Toma como base o legado histórico já construído na nossa cidade apontando novos rumos ao inserir a discussão sobre as questões da diversidade, do meio ambiente e da Tecnologia da Educação (RECIFE, 2014, p.06).

Vemos que o processo de elaboração do documento demonstra uma preocupação com a participação dos professores e professoras, o que indica um reflexo da concepção de escola democrática. Com relação à participação dos (das) estudantes em decisões ligadas a sua vida escolar, no primeiro capítulo do caderno de fundamentos, denominado “Construindo significados” em que é apresentado o documento, há uma seção denominada “Como ouvir o que pensam os estudantes?”. Nesta seção é informado que algumas escolas e creches receberam questões para serem respondidas pelos estudantes, cujas respostas ajudaram a compor o documento. As questões foram as seguintes: “Como gostariam que fosse sua escola, creche, CEMEI? O que precisava ser feito para isso? O que gostariam de estudar, pesquisar, discutir?”

Percebemos que a própria concepção do documento curricular já reconhece os (as) estudantes como sujeitos capazes de participar das decisões escolares quando os convida para falar sobre as expectativas educacionais.

No decorrer do texto desse caderno de Fundamentos Teórico- Metodológicos vamos encontrar alguns indicativos de como o documento tratou os elementos que envolvem nosso objeto de estudo. Dessa forma palavras que aparecem no texto como cidadania, democracia, escola democrática, argumentação, argumentar, decisão, ou trechos que remetam aos seus conceitos, serão objetos de reflexão.

Em vários trechos do documento, são citadas textualmente as contribuições das escolas para sua formulação através de questões. Uma das questões colocada para os educadores e educadoras foi o que seria uma escola com qualidade social. Na sistematização são apresentadas 25 respostas entre as quais selecionamos as seguintes: educação que procura a formação para a cidadania; educação que se preocupa com o conviver; que tem uma prática voltada para a educação democrática; que fornece ferramentas necessárias para interagir na sociedade; que

está atenta a gestão democrática. As respostas dos educadores e educadoras foram utilizadas pelo documento para legitimar a concepção de escola com qualidade social e indicam uma preocupação tanto dos educadores e educadoras, como do próprio documento em reconhecer a importância da formação para a cidadania, da participação e das ferramentas necessárias para tal participação muito embora não esteja explicitado quais são essas ferramentas e como seria essa escola democrática ou essa cidadania.

No segundo capítulo o documento apresenta seus eixos e princípios norteadores. Como princípios ele assume aqueles já explicitados nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica¹¹, assim como os da proposta anterior do Recife, uma versão preliminar publicada em 2002 que foram: liberdade; solidariedade; participação e justiça social. Já os eixos estabelecidos para dialogar com tais princípios são: **escola democrática**, diversidade, cultura e meio ambiente e tecnologia.

O texto informa que além de haver espaço no calendário escolar organizado pela rede para discussões internas do projeto Político Pedagógico, são incentivadas a formação de colegiados de pais professores e estudantes, e diz baseado em relatos das próprias unidades educacionais que:

as escolas começam a se organizar segundo uma nova lógica, compreendendo que ações e projetos que abram possibilidades para o falar, o planejar, assumir responsabilidades, reivindicar direitos, e apresentar ideias e sujeitos são vivências que possibilitam a formação para democracia (RECIFE, 2014, p.46).

Portanto o documento está atento à dinâmica da escola no que se refere ao movimento democrático, favorecendo assim a formação dos (das) estudantes numa perspectiva democrática e na continuidade coloca algumas questões que nos chamam a atenção:

¹¹ I- Igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência, e sucesso na escola; II- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, e divulgar cultura, o pensamento, a arte e o saber; III- Pluralismo de ideia e de concepções pedagógicas; IV- respeito a liberdade e aos direitos; V- coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI- Gratuidade do ensino Público em estabelecimentos oficiais; VII- Valorização do profissional da educação escolar; VIII- Gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e das normas dos respectivos sistemas de ensino; IX- garantia de padrão de qualidade; X- Valorização da experiência extra escolar; XI- Vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Que outras ações podem ser desenvolvidas numa prática voltada para a educação democrática das (dos) estudantes? De que maneira atuar respeitando os direitos de seus atores a espaços de consulta, de decisão e de ação com efetiva contribuição para a educação na e para a prática democrática? Como dar visibilidade a suas opiniões e desejos e a sua responsabilidade para tornar cada vez mais vivos e significativos esse lugar que é a escola e esse tempo que é o de aprender? (RECIFE, 2014.p.46).

Está aberta então uma discussão sobre as possibilidades de educação para a democracia. A escola sob a égide desse documento curricular deve não apenas pensar/executar suas proposições, mas também empreender uma reflexão sobre a escola democrática que nossa tese vem contribuir. Pra encerrar a seção referente à escola democrática o documento coloca ainda 03 (três) questões entre elas: quais saberes podem contribuir para que a escola promova a participação? A questão parece concorrer com nossa própria reflexão neste trabalho e legitima a tese de que a escola democrática e a formação dos sujeitos democráticos implica construção de saberes específicos, e que a escola pode contribuir com essa construção.

Na continuidade, discutindo sobre a diversidade na escola democrática o texto afirma a importância de trabalharmos as diferenças:

É importante perceber a importância de educar as (os) estudantes enquanto pessoas que precisam se posicionar diante das diferenças, não para serem simplesmente reconhecidas, toleradas, mas para compreendê-las como resultado das singularidades dos grupos, direito de cada cidadã e cidadão a novas ideias e valores, a diferentes maneiras de viver (RECIFE, 2014.p.52).

Nessas diferenças podemos reconhecer as distintas formas de ver os objetos do mundo e de se relacionar com essas possibilidades de diferenças. Nesse caso, assim como propomos em nossa tese, as crianças deveriam construir uma sensibilidade para conviver com as diferenças. O que pode ser comparado com nossa reflexão sobre a construção das competências democráticas em questão

O terceiro capítulo do documento analisado é intitulado: “Que conhecimentos privilegiar na escola?”. O capítulo inicia apresentando uma discussão sobre currículo o qual é visto como um espaço de construção de identidades e por esse motivo, é levantada uma reflexão sobre as formas de organização curricular. Parece-nos que a própria forma como o texto coloca a construção curricular a partir de uma reflexão e trazendo em seguida depoimentos de estudantes, professores e professoras sobre

o tema já é um indicativo de que respeita o debate, a reflexão, as possibilidades, e a construção coletiva, o que reforça a concepção de escola democrática.

É apresentada uma síntese das respostas das professoras e professores sobre a questão que intitula o capítulo (que conhecimentos privilegiar na escola). Das 28 respostas apresentadas na síntese destacamos algumas que indicam uma preocupação das professoras e dos professores com a ação política dos estudantes, que entendemos se relaciona com nosso interesse: conhecimentos políticos; conhecimentos atitudinais; que levem o estudante a aprender, a fazer, a conhecer e a conviver; que empodere o estudante para a vida; que levem o estudante a atuar no mundo de forma autônoma consciente e crítica. Aqui vemos como os próprios professores e professoras estão atentos à relação entre a construção de saberes e a formação de um tipo de sujeito.

Como o documento é apresentado de forma reflexiva, as propostas apresentadas pelos professores e professoras sugerem mais 03 (três) questões para direcionar a reflexão:

Que experiências significativas de aprendizagem podem ser vivenciadas por docentes e educandos para a construção dos conhecimentos, atitude e valores selecionados? De que forma incluir os debates, as discordâncias, o olhar crítico para esses conhecimentos? Como reescrevê-los sob outra lógica que considere as demandas sociais, as diferenças, os interesses e as culturas de outros grupos? (RECIFE, 2014.p.108).

As reflexões apresentadas reconhecem as diversas formas de entender o próprio processo curricular e propõe um debate que consiga lidar com as discordâncias. Se o debate crítico e o reconhecimento das discordâncias seria o caminho para a própria construção curricular, e é preocupação recorrente no texto a inserção de todas as vozes interessadas no processo, não poderíamos desejar um currículo mais democrático e conseqüentemente poderíamos supor que na formação dos (das) estudantes é reconhecida não apenas a participação em processos de decisão, mas a construção de competências que os tornem capaz de efetivar tais participações.

Ainda nesse capítulo o documento discute a forma de organizar o currículo e propõe as mandalas como uma forma de organização. É apresentada uma mandala (imagem 1) como tentativa de representar esse tipo de organização que “pode ser

reconstruída pelo coletivo das (dos) educadoras (es) nas Unidades educacionais levando em conta as singularidades e as especificidades e interesses das (dos) estudantes.” (RECIFE: 2014, p.116).

Mais uma vez, agora por via da proposta de mandalas, a construção curricular é concebida como algo a ser construída pelos sujeitos envolvidos. Na continuidade do texto ainda é colocado que:

As mandalas podem ajudar a visualizar, ou criar, diferentes composições, em que os temas destacados como essenciais para o trabalho de formação das(os) estudantes, possam ser discutidos pelo olhar das diferentes disciplinas (destacando-se quais conceitos, habilidades, atitudes e valores podem ser construídos), pelo olhar das distintas culturas que convivem na unidade escolar e na comunidade, orientados ainda pelos princípios educacionais, elencados pelas (os) educadoras (es) e estudantes, que devem nortear a prática educativa, como o respeito à opinião do outro, trabalho em equipe, autonomia, criatividade, ludicidade, amizade, cooperação, curiosidade, entre outros (RECIFE, 2014, p.115).

Vemos portanto, que a organização por mandalas seria importante não apenas para estimular um tratamento circular e interdisciplinar na organização pedagógica, como também para favorecer a emergência de temas diversos a exemplo do respeito a opinião do outro, uma vez que trabalha com princípios de trabalho e convivência. A mandala apresentada como exemplo também mostra que a organização curricular deve ser construída por conhecimentos atitudes, valores e vivências, o que dialoga com uma proposta de escola democrática uma vez que para a construção do sujeito democrático, além da construção de conhecimentos é necessário, sobretudo, a construção de valores, atitudes e vivências. Fazendo aqui uma relação com nosso trabalho poderíamos dizer que o conhecimento sobre o gênero textual debate, assim como outros conhecimentos relacionados a temas em discussão, são imprescindíveis para a construção de vivências e atitudes democráticas. Por fim a colocação feita pelo documento de que a mandala é uma construção local, que pode assumir várias composições anuncia a participação dos sujeitos sociais da escola na organização curricular.

IMAGEM 1- Mandala apresentada na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino do Recife



Ainda no Capítulo 3 ao discutir as práticas educacionais para além da escola, o documento atenta para o fato de que várias *instâncias culturais* como a televisão, artes visuais, música, livros de ficção, propaganda, constituem currículo e formam sujeitos. Propõe-se então que os conteúdos dessas *instâncias culturais* sejam discutidos criticamente na escola. Parece-nos aqui que o “para além da escola” é visto como conteúdos que devem ser resignificados na escola uma vez que podem muitas vezes se contrapor a “discursos legítimos construídos historicamente pelos movimentos sociais”.

Outro capítulo que interessa para nosso objeto de estudo é o capítulo 5 denominado: “Os Processo de Ensinar e Aprender”. Nesse capítulo a educação é colocada como a chave para a humanização do ser humano e nessa perspectiva, baseado na autora Elvira Lima o documento enfatiza que:

Para estar a serviço da humanização é preciso estar a serviço da diversidade: “seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em sua personalidade e são diversos em sua forma de perceber o mundo [...] apresentam também diversidade biológica, algumas delas provocando impedimento de natureza distinta.” (Lima, 2008.p.20). É necessário pois promover a inclusão de todos para o acesso de bens culturais e ao reconhecimento (RECIFE, 2014 p.139).

Chamamos a atenção nesse trecho para a expressão “diversos em sua forma de perceber o mundo”, uma vez que essa diversidade gera conflitos de opiniões cuja consequência é a necessidade de sabermos administrar esses conflitos e reconhecer o outro. Ou seja, reconhecer que no processo educativo deve-se considerar essa diversidade significa ensinar/aprender/desenvolver atitudes que permitam esse reconhecimento, e aqui se encaixariam perfeitamente as competências *proposicional* e *auto-interrogativa*.

Ainda nesse capítulo o documento levanta algumas questões reflexivas entre as quais uma que nos interessa discutir: “O que fazer para que as atividades propiciem o pensar, o desenvolvimento da inteligência para lidar com conceitos, para argumentar, para resolver problemas?” (RECIFE, 2014, p.141). Vemos a partir desse questionamento que há uma preocupação em estimular a reflexão dos professores e professoras sobre o desenvolvimento de uma postura argumentativa nos estudantes, sobre o ato de pensar, e o texto coloca a reflexão de forma que o próprio professor sinta-se responsável por empreender a reflexão.

Finalmente no Capítulo 6 intitulado “Educação Básica no Recife”, o texto trata de questões específicas de cada etapa da Educação Básica. Interessa-nos aqui os anos iniciais do Ensino Fundamental e analisando a seção referente a essa etapa ainda identificamos referências ao respeito à diversidade e ao interesse dos (das) estudantes. Como exemplo de prática pedagógica o texto apresenta um trabalho realizado com estudantes do terceiro ano em que as crianças constroem um dicionário a partir das perspectivas que cada um apresenta sobre vários objetos. Em um dos comentários sobre a atividade o texto diz que:

A atividade proporcionou o reconhecimento e produção de um gênero textual necessário na vida das (os) estudantes e lhes ofereceu a oportunidade de trazerem para a escola suas vivências e seus pontos de vista (RECIFE, 2014.p.141).

Percebemos que a experiência escolhida para exemplo, demonstra o interesse da proposta em valorizar atividades que possibilitem o reconhecimento da diversidade de pontos de vista sobre o mundo, que inevitavelmente entram na escola.

Enfim, todo o caderno de Fundamentos Teórico-Metodológico da proposta analisada, desde o formato em que se apresenta, trazendo a palavra de professores, professoras e estudantes, ao seu conteúdo, é um convite ao estabelecimento de relações democráticas, de respeito à diversidade, de construção intersubjetiva, sem perder de vista a importância da construção de conhecimentos.

A partir de agora passamos a analisar o terceiro caderno que compõe a proposta, denominado “Ensino Fundamental”. Interessa-nos nesse caderno identificar a forma como foi tratada a organização curricular específica de Língua Portuguesa para as crianças do 1º ao 5º ano, no que se refere a nosso objeto de estudo. O caderno é organizado da seguinte forma:

1.INTRODUÇÃO

2 ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

2.1 Bases Legais e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

2.1.1 Do Currículo , 2.1.2 Da Avaliação

2.2 A Infância e a Adolescência e o Reconhecimento de Sujeitos Sociais e Culturais: conhecer, acolher e a permanência na escola

3 PERFIL, FORMAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS E ESPAÇOS DE ATUAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) DO ENSINO FUNDAMENTAL 3.1 Perfil e formação inicial do(a) professor(a)

3.2 Formação Continuada do(a) Professor(a) na Rede Municipal de Ensino do Recife

3.3 Organização dos tempos e espaços de atuação do(a) professor(a)

4.FUNDAMENTOS NA CONSTRUÇÃO DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE 4.1 Educação para as Relações Étnico-Raciais no Ensino Fundamental, 4.1.1 Direitos de Aprendizagens em Educação para as Relações Étnico-Raciais

4.2 Educação em sexualidade, 4.2.1 Direitos e Objetivos da Educação em Sexualidade

4.3 Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Ensino Fundamental

4.4 Educação Ambiental

4.5 Formação de leitores

4.5.1 Da Leitura do Mundo para a Leitura da Palavra, 4.5.2 Ler, uma Prática para todas as Idades,

4.5.2.1 Anos Iniciais (1º ao 3º ano) 4.5.2.2 Anos Iniciais (4º e 5º anos) 4.5.2.3 Anos Finais

4.6 Escola em tempo integral, 4.6.1 A Educação Integral no Recife

4.7 Organização Curricular do Ensino Fundamental, 4.7.1 As diversas Linguagens e a Interdisciplinaridade, 4.7.2 Pedagogia de Projetos nos Processos de Ensino e de Aprendizagem

4.8 Componentes curriculares

4.8.1 Arte. 4.8.2 Ciências da Natureza 4.8.2.1 Direitos de Aprendizagem. 4.8.3 Educação Física.

4.8.4 Ensino Religioso: fundamentos teóricos. 4.8.5 Geografia. 4.8.6 História

4.8.7 História do Recife. 4.8.8 Introdução às Leis Trabalhistas. 4.8.9 Língua Inglesa 4.8.9.1 A finalidade do Ensino e da Aprendizagem da Língua Inglesa. 4.8.10 Língua Portuguesa.

4.8.11 Matemática

5. CONSIDERAÇÕES GERAIS

Percebemos pela organização do caderno que é um documento de aprofundamento e que antes de apresentar os objetivos e *direitos de aprendizagem* estabelecidos para os estudantes por ano e componente curricular, são oferecidas várias oportunidades de reflexão. Nossa análise desse caderno se resume a seção relacionada ao componente curricular Língua Portuguesa uma vez que o caderno de fundamentos analisado anteriormente, o qual faz parte da coleção, já ofereceu oportunidade para uma reflexão geral.

A seção referente à Língua Portuguesa é composta por duas páginas de abordagem teórica e 32 quadros em que são apresentados os objetivos de aprendizagem, os *direitos de aprendizagem* e conteúdos/saberes organizados a partir de 04 (quatro) eixos conceituais: oralidade, leitura, produção de texto e análise linguística.

A abordagem teórica apenas situa o Ensino da Língua na perspectiva dos gêneros textuais e sustenta fortemente esta perspectiva como uma forma de inserir o estudante em práticas sócias de escrita e leitura. O texto chama a atenção para a realidade do mundo fora dos muros da escola e coloca que:

As atividades de leitura e produção de textos orais e escritos devem possibilitar a discussão de problemas individuais, sociais, históricos, étnicos e éticos, atendendo aos princípios adotados pela Rede de Ensino do Recife: Liberdade, Solidariedade, Participação e Justiça Social (RECIFE, 2015, p.261).

Vemos então que os debates sociais encontram lugar importante na proposta e quando chama o princípio da participação para o trabalho com a língua materna, a temática da democracia fica contemplada. Apesar de considerarmos a abordagem superficial no que se refere às especificidades do Ensino da Língua, o texto coloca a apropriação dos gêneros textuais como forma de inserir socialmente o (a) estudante, o que contemplaria nossa proposta nesse trabalho, uma vez que os movimentos democráticos para os quais estamos propondo formar os (as) estudantes, são práticas sociais.

Enfim, para concluir nossas aproximações com a proposta, no que se refere a abordagem teórica da seção relativa a Língua Portuguesa, identificamos que o texto explicita nas Considerações Finais o objetivo da proposta que seria: garantir o exercício pleno da cidadania. Apesar de entender que a palavra cidadania aqui nesse contexto sugeriu uma perspectiva *Clichê*, uma vez que não é problematizada

e nem explicitada, é inegável que assumir a educação para cidadania nos remete a uma proposta de Ensino da Língua que consiga formar o sujeito competente para atuar na democracia, já que nossa cidadania seria por referência de modelo político assumido pelo país, necessariamente democrática.

Com relação à matriz curricular, para apresentá-la a proposta utilizou a nomenclatura *Direitos de aprendizagem*, acompanhada de objetivos e conteúdos/saberes. Com relação aos direitos de aprendizagem o documento informa que:

Tais direitos são preconizados nos Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem (BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, 2012), cujo objetivo é a formação básica do cidadão, mediante o acesso a uma educação de qualidade (RECIFE, 2014, p.22).

O documento citado, publicado pelo MEC - Ministério da Educação em 2012 no âmbito do PNAIC- Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa é dirigido ao ciclo alfabetizador (1º ao 3º ano) e estabelece 06 (seis) direitos básicos de aprendizagem que se desdobram em objetivos encaixados nos 04 (quatro) eixos. A proposta do Recife, aqui analisada dialoga com a proposta teórica apresentada no documento, utiliza os 06 (seis) direitos, acrescentando outros e também estabelece objetivos bem como adota os mesmos eixos do Ensino da Língua.

A opção por adotar a expressão *direitos de aprendizagem* em substituição a *competência*, utilizada na versão anterior (versão preliminar de 2002) de onde essa proposta adotou os princípios (liberdade, participação, solidariedade e justiça social), pode ser um indicativo de que a proposta se posiciona em uma concepção de currículo, pois a construção de saberes oferecida pela escola é colocada como um direito do (da) estudante e cada *direito de aprendizagem* apresentado é visto como algo que não pode ser negado à criança. Talvez além de fugir da interpretação utilitarista que a palavra competência possa provocar, tenha havido o desejo de deslocar para a escola, com a palavra direito, a responsabilidade que a palavra competência designa para o estudante, o que é um empreendimento conceitual importante.

Passamos agora a analisar a forma como esses *direitos de aprendizagem*, objetivos e saberes da proposta de Língua Portuguesa foram apresentados para os 05 (cinco) primeiros anos, do ponto de vista da construção do sujeito democrático.

Em todo o caderno, cada componente curricular apresenta objetivos para os 9 (nove) anos que estão relacionados com determinados *direitos de aprendizagem* e contam com determinados conteúdos/saberes. No caso de Língua Portuguesa, como já foi colocado, a apresentação é organizada em 04(quatro) eixos (oralidade, produção de textos, leitura e análise linguística).

Para o 1º ano são distribuídos nos 04 (quatro) eixos, 09 (nove) direitos de aprendizagem, a saber:

- 1- Participar de situações de fala e escuta de textos orais, destinados à reflexão e à discussão acerca de si mesmo (a) e do(a) outro(a) .
- 2- Compreender e produzir textos, destinados à organização do convívio social.
- 3- Apreciar e usar os gêneros literários do patrimônio artístico cultural brasileiro.
- 4- Escolher textos de acordo com a necessidade, o interesse e a motivação.
- 5- Ter acesso e/ou sistematizar o acesso ao mundo digital.
- 6- Ler e compreender textos que atendam a diferentes finalidades e que sejam organizados por disposições gráficas, relacionadas aos propósitos em questão
- 7- Apreciar e usar os gêneros literários do patrimônio cultural da infância.
- 8- Escrever textos que atendam a diferentes finalidades e que sejam organizados por disposições gráficas relacionadas aos propósitos em questão.
- 9- Compreender a lógica organizacional e as propriedades do sistema notacional alfabético da língua.

Dos nove direitos apresentados, 04 (quatro) (com grifo) consideramos diretamente importantes para o desenvolvimento do sujeito democrático, o primeiro porque pretende desenvolver as capacidades de falar, escutar, e fazer reflexões. É citado nesse direito, o *outro* como objeto de reflexão e por esse motivo entendemos que exista um potencial para a formação do sujeito democrático um vez que refletir sobre o outro com suas especificidades e visões de mundo possibilita o respeitar e dialogar com esse outro. O segundo direito citado, também está diretamente ligado ao sujeito democrático, uma vez que propõe a compreensão e produção de textos destinados ao convívio social e nessas produções estão incluídas diversas formas de interação importantes para o processo democrático, inclusive o debate, que escolhemos como objeto para refletir as competências argumentativas das crianças.

Com relação ao direito relacionado a escolher textos de acordo com a necessidade e interesse, consideramos fundamental, sobretudo após nossa experiência (cuja análise será apresentada posteriormente) uma vez que para qualquer tema a ser debatido em qualquer instância de debate, a apropriação do sujeito participante de conhecimentos sobre o tema é fundamental e essa apropriação passa pela escolha de leituras conforme propõe o *direito de aprendizagem* em questão. Complementando essa reflexão sobre leitura, selecionamos o direito relacionado à compreensão leitora, uma vez que discutir um tema e escolher textos implica conseguir interagir com tais textos de forma a enriquecer debates e decisões.

Com relação aos objetivos para o primeiro ano, desdobrados a partir dos direitos de aprendizagem selecionamos apenas um que identificamos com potencial e está relacionado ao *direito de aprendizagem*: “Participar de situações de fala e escuta de textos orais, destinados à reflexão e à discussão acerca de si mesmo(a) e do(a) outro(a).” O objetivo é o seguinte: “Participar de rodas de conversa, compartilhando fatos do cotidiano, da família e da escola, aprimorando atitudes de respeito aos turnos de fala”. É estranho que para *direito de aprendizagem* tão amplo seja indicado apenas um objetivo mencionando uma situação de fala, mas nos conteúdos/saberes são citados além de vários gêneros orais e desdobramentos, “**Debate regrado**: sustentação, refutação, tomada de posição, negociação de sentido, adequação vocabular e coerência”.

Para o 2º ano são estabelecidos 16 direitos de aprendizagem:

- 1- Participar de situações de fala e escuta de textos orais, destinados à reflexão e discussão acerca de si mesmo (a), da sua etnia, do(a) outro(a) e de temas sociais relevantes.
- 2- Compreender e produzir textos, destinados à organização do convívio social.
- 3- Apreciar e usar os gêneros literários do patrimônio artístico cultural brasileiro.
- 4- Desenvolver a cidadania, participando de situações de fala e escuta de textos, destinados à reflexão e discussão, acerca de temas sociais importantes.
- 5- Apreciar e usar os gêneros do patrimônio cultural da infância apropriando-se das manifestações orais da cultura popular.

- 6- Escolher e ler textos orais e escritos de acordo com a necessidade o interesse e a motivação.
- 7- Ter acesso e/ou sistematizar o acesso ao mundo digital.
- 8- Ler e compreender textos que atendam a diferentes finalidades e que sejam organizados por disposições gráficas, relacionadas aos propósitos em questão.
- 9- Posicionar-se, criticamente, frente a discursos informativos e persuasivos.
- 10- Conquistar autonomia no seu processo de letramento
- 11- Ler e apreciar os gêneros literários do patrimônio cultural da infância
- 12- Ler e compreender textos, destinados à organização do convívio social e divulgação de instruções e prescrições.
- 13- Ler textos integrantes dos domínios sociais de comunicação, referentes à documentação e memorização dos fatos e circunstâncias histórico-sociais.
- 14- Escrever, para expressar sentimentos, impressões de mundo, posicionar-se e reivindicar direitos, exercendo a cidadania.
- 15- Apropriar-se das convenções do sistema alfabético de escrita.
- 16- Ter acesso à comunicação por meio da tecnologia digital.

Dos 16 direitos alguns já estão previstos no 1º ano entre os quais 03 (três) selecionados (com grifo) como relevantes para a formação do sujeito democrático. Portanto dos 08 grifados como relevantes, 03 (três) já foram citados na análise do 1º ano. Os demais são: “Participar de situações de fala e escuta de textos orais, destinados à reflexão e discussão acerca de si mesmo (a), da sua etnia, do (a) outro(a) e de temas sociais relevantes” (1); “Desenvolver a cidadania, participando de situações de fala e escuta de textos, destinados à reflexão e discussão, acerca de temas sociais importantes” (4); “Posicionar-se, criticamente, frente a discursos informativos e persuasivos” (9); “Ler e compreender textos, destinados à organização do convívio social e divulgação de instruções e prescrições”(12); “Escrever, para expressar sentimentos, impressões de mundo, posicionar-se e reivindicar direitos, exercendo a cidadania” (14);

No *direito de aprendizagem* número 1 vemos que além de estimular as situações de fala e escuta e a discussão acerca de si do outro, já previstas no primeiro ano, é acrescentada a discussão de temas sociais relevantes. Consideramos esse aspecto importante do ponto de vista democrático, no entanto a

forma como serão tratadas essas discussões pode desencadear ou não um trabalho apropriado para formar sujeito democrático na perspectiva que defendemos, pois se o tema social, por exemplo, aparecer com uma posição muito forte da escola, a possibilidade de diálogos fica comprometida. A começar pela definição do que é relevante. Relevante pra quem? Quem define o que é relevante? Se considerarmos a perspectiva assumida no caderno de fundamentos, podemos dizer com certeza que o (a) estudante terá voz nessa construção. Com relação ao direito de número 04 podemos fazer as mesmas observações. Já o de número 9, que estimula o posicionamento crítico frente à discursos, podemos discutir observando que colocar-se criticamente perante discursos significa exercitar a possibilidade de analisar a diversidade de pontos de vista que pode existir em torno de um discurso, no entanto se a referência de crítico for colocada pela escola, ou seja, se a escola ensina qual seria a posição crítica, fica prejudicada a proposta de fazer emergir os debates reais entre pontos de vista. O direito de número 12 se refere a ler e compreender textos para o convívio social, aspecto já analisado em outro direito parecido previsto para o 1º ano. O de número 14 se refere a utilizar a escrita para posicionar-se e reivindicar direitos, o que consideramos uma construção fundamental em sociedade democrática e reafirma nossa concepção de cidadania como um mecanismo de participação e construção de direitos.

Com relação a objetivos para o segundo ano, identificamos apenas dois: 1- “Compartilhar experiências com o grupo, ampliando o interesse pelos fatos ocorridos na rua e na comunidade onde mora, aprimorando atitudes de respeito aos turnos de fala.” 2- “Compartilhar informações e opiniões sobre fatos da sociedade de que faz parte, desconstruindo discursos estereotipados sobre os diferentes grupos raciais, sociais e de gênero.” No primeiro enfatizamos a importância do dizer sobre sua comunidade e discutir sobre ela com respeito. Parece-nos que ele traz uma inferência sobre a diversidade de opiniões que devem surgir quando colocamos uma realidade tão complexa para ser discutida. Como gêneros textuais para trabalhar esse objetivo o documento propõe o debate regrado e o relato de experiência. Observamos que o debate regrado é um dos 03 (três) gêneros, que aparecem no segundo ano já tendo sido proposto no primeiro. Quanto ao segundo objetivo selecionado, está relacionado ao *direito de aprendizagem* que propõe desenvolver a cidadania e parece colocar a cidadania no lugar de luta social. A reflexão que

fazemos com relação a esse objetivo é que o seu potencial democrático no sentido de oferecer o confronto de opiniões que fica evidente na primeira parte do enunciado (Compartilhar informações e opiniões sobre fatos da sociedade de que faz parte), pode ser anulado na segunda parte (desconstruindo discursos estereotipados sobre os diferentes grupos raciais, sociais e de gênero). Não estamos dizendo que trabalhar a desconstrução dos estereótipos sobre os grupos sociais não seja importante, mas exatamente por ser tão importante para a convivência social, a escola precisa e deve se posicionar incisivamente sobre isso, de forma que fica nesse caso esvaziada a tentativa de estabelecer confrontos de opiniões mais fortes e as possibilidades de aprender a conviver com esses confrontos.

Para o 3º ano são apresentados 11 (onze) direitos de aprendizagem:

- 1- Participar de situações de fala e escuta de textos orais, destinados à reflexão e à discussão acerca de si mesmo (a), do(a) outro(a) e de temas sociais relevantes
- 2- Apreciar e usar os gêneros literários do patrimônio artístico cultural brasileiro
- 3- Ter acesso aos bens culturais do seu país, participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias
- 4- Compreender que os textos atendem a diferentes finalidades sociais, coletivas e individuais.
- 5- Conquistar autonomia, para solucionar dúvidas referentes ao emprego adequado de palavras
- 6- Posicionar-se, criticamente, frente a discursos informativos e persuasivos
- 7- Ler e compreender textos que atendam a diferentes finalidades, e que sejam organizados por disposições gráficas, relacionadas aos propósitos em questão.
- 8- Ler e compreender textos destinados à organização do convívio social e divulgação de instruções e prescrições
- 9- Escrever textos relativos às experiências vividas, ou à divulgação do saber escolar/científico.
- 10- Compreender os princípios que organizam o sistema alfabético
- 11- Apropriar-se das convenções da Língua Portuguesa

Na mesma lógica de continuidade já apresentada no 2º ano, alguns desses

direitos já foram citados nos anos anteriores e dos 04 (quatro) que identificamos uma relação com nosso objeto, um já foi citado e analisado no primeiro ano (Ler e compreender textos que atendam a diferentes finalidades, e que sejam organizados por disposições gráficas, relacionadas aos propósitos em questão) e 03 (três) no segundo ano (Participar de situações de fala e escuta de textos orais, destinados à reflexão e à discussão acerca de si mesmo (a), do (a) outro (a) e de temas sociais relevantes; Posicionar-se, criticamente, frente a discursos informativos e persuasivos; Ler e compreender textos destinados à organização do convívio social e divulgação de instruções e prescrições).

Quanto aos objetivos identificamos 03 (três), dentre o quais dois estão relacionados ao *direito de aprendizagem*: “participar de situações de fala e escuta de textos orais, destinados à reflexão e à discussão acerca de si mesmo (a), do(a) outro(a) e de temas sociais relevantes”. São eles: “realizar intervenções coerentes com o tema tratado, respeitando os turnos de fala e identificando os papéis dos interlocutores”; “posicionar-se em relação a diferentes temas tratados, desenvolvendo atitudes de respeito à posição do (a) outro(a), à diversidade, combatendo preconceitos e fundamentando seus argumentos com exemplos e informações”. Nesses dois objetivos identificamos um potencial grande para o desenvolvimento das competências argumentativas democráticas uma vez que ambos propõem tanto a emergência das vozes dos estudantes como o reconhecimento do outro no processo. Além disso, é proposto nesses objetivos, que as crianças aprendam a fundamentar argumentos, e saber se comportar em debates, respeitando o direito de fala do outro, condições importantes para uma argumentação dialogal.

Salientamos que em toda a proposta (seção relativa à Língua Portuguesa 1º ao 5º ano) a única passagem em que aparece a palavra argumento ou derivadas é nesse objetivo. Já o terceiro objetivo que selecionamos foi: “compartilhar informações e opiniões, desconstruindo discursos estereotipados sobre as diferentes etnias, grupos sociais e de gênero”, está relacionado ao direito de acesso a bens culturais e combate ao preconceito e já foi proposto e analisado no segundo ano. Na proposição de saberes além de vários outros gêneros textuais o documento propõe para o terceiro ano o debate regrado, gênero esse que tem relação direta com a

construção das competências em questão no nosso trabalho e que está sendo proposto também no primeiro e no segundo ano.

Para o 4º ano são propostos apenas 05 (cinco) direitos de aprendizagem:

- 1- Participar de situações de fala e escuta de textos, destinados à reflexão e à discussão acerca de si mesmo (a), do(a) outro(a) e de temas sociais relevantes
- 2- Ler e compreender textos que atendam a diferentes finalidades, e que sejam organizados por disposições gráficas, relacionadas aos propósitos em questão
- 3- Apreciar e usar os gêneros literários do patrimônio artístico cultural brasileiro
- 4- Escrever, para expressar valores, ideias, sentimentos, veicular conceitos e informações.
- 5- Apropriar-se das convenções da Língua Portuguesa

Os 05 (cinco) direitos de aprendizagem apresentados já foram citados nos anos anteriores, portanto os dois que estabelecemos uma relação com a construção do sujeito democrático (com grifo), já foram analisados.

Quanto aos objetivos para o 4º ano não selecionamos nenhum que tenha uma relação forte com a construção das competências argumentativas democráticas e quanto aos conteúdos/saberes aparece como proposição entre outros gêneros textuais, o debate regrado.

No 5º ano estranhamente não são propostos os eixos de oralidade e leitura. São apresentados apenas dois direitos de aprendizagem genéricos, um no eixo produção de textos escritos e outro no eixo análise linguística.

- 1- Escrever, para expressar valores, ideias, sentimentos, veicular conceitos e informações.
- 2- Apropriar-se das convenções da Língua Portuguesa.

Dessa forma não conseguimos identificar direitos de aprendizagens que tenham uma relação forte com as competências argumentativas democráticas, ou que favoreça a formação do sujeito democrático. Nos objetivos identificamos um que podemos considerar importante para o trabalho com debates: Registrar ideias apreendidas, a partir da audiência de palestras, debates, entrevistas. Esse objetivo não aparece em nenhum dos demais anos analisados e consideramos fundamental

para qualificar a participação das crianças nos debates, de forma que o qualificamos como relacionado à formação de um sujeito democrático. Em outro bloco de análise mostraremos como as crianças se comportaram do ponto de vista do registro em momentos de debate.

O quadro abaixo sistematiza a incidência com que os direitos de aprendizagem selecionados por nós como importantes para formação do sujeito democrático, aparecem na proposta.

**QUADRO 05- SISTEMATIZAÇÃO DOS DIREITOS DE APRENDIZAGENS
REALACIONADOS À
FORMAÇÃO DO SUJEITO DEMOCRÁTICO POR ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
APRESENTADOS NA PROPSTA CURRICULAR DO RECIFE**

DIREITOS DE APRENDIZAGENS	1ºano	2ºano	3ºano	4ºano	5ºano
Participar de situações de fala e escuta de textos orais, destinados à reflexão e à discussão acerca de si mesmo(a) e do(a) outro(a) .	X				
Compreender e produzir textos, destinados à organização do convívio social.	X	X			
Escolher textos de acordo com a necessidade, o interesse e a motivação.	X	X			
Ler e compreender textos que atendam a diferentes finalidades e que sejam organizados por disposições gráficas, relacionadas aos propósitos em questão	X	X	X	X	
Participar de situações de fala e escuta de textos orais, destinados à reflexão e discussão acerca de si mesmo (a), da sua etnia, do(a) outro(a) e de temas sociais relevantes.		X	X	X	
Desenvolver a cidadania, participando de situações de fala e escuta de textos, destinados à reflexão e discussão, acerca de temas sociais importantes.		X			
Posicionar-se, criticamente, frente a discursos informativos e persuasivos.		X	X		
Escrever, para expressar sentimentos, impressões de mundo, posicionar-se e reivindicar direitos, exercendo a cidadania.		X			
Ler e compreender textos, destinados à organização do convívio social e divulgação de instruções e prescrições.		X	X		

Observamos que os *direitos de aprendizagem* são iniciados no 1º ano, se fortalecem no 2º e declinam a partir do 3º até desaparecerem no 5º ano. Nossa hipótese sobre o desaparecimento deles no 5º ano assim como a exclusão do eixo oralidade, é que essa exclusão foi desencadeada pela exigência que pesa sobre esse ano, no que se refere a aprendizagens ligadas à escrita e leitura para o bom desempenho das crianças nas avaliações em larga escola, sobretudo a Prova Brasil, que incide sobre o resultado do IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Dessa forma se esvazia em parte o discurso democrático apresentado no Caderno de Fundamentos assim como fica comprometido o desenvolvimento das aprendizagens propostas para os 03 (três) primeiros anos, que como podemos perceber são complexas e não se esgotariam em apenas um ou dois anos de estudos e considerando principalmente que no 5º ano as crianças estão com mais experiência, o que favoreceria o trabalho com debates, discussões, participações, decisões.

É importante salientar que ao confrontar o tratamento dado ao 5º ano no caderno de Língua Portuguesa aqui analisado, com o Diário de Classe, elaborado posteriormente, há uma divergência, pois no diário de classe o 5º ano é contemplado com o eixo oralidade, de forma que ou houve um erro na edição do caderno Ensino Fundamental, ou uma reformulação conceitual (o que é mais provável) que contemplou o eixo no momento da elaboração do Diário de Classe.

Uma observação que consideramos importante fazer, se refere ao eixo leitura. Nossa análise indicou que em nenhum momento apareceu algum objetivo ou *direito de aprendizagem* relacionado a identificar as vozes dos textos lidos. A atenção que estamos colocando nesse momento da análise para a identificação de vozes, é fruto de nossas investigações com o desenvolvimento das competências nas crianças durante a aplicação das sequências. Lá observamos que nas leituras realizadas antes dos debates, as crianças apresentavam dificuldades em identificar as vozes dos textos, o que prejudicava o diálogo como os pontos de vista apresentados. Elas confundiam por exemplo, o ponto de vista do autor do texto, com um ponto de vista que esse autor trazia para o texto com o objetivo de contrapor.

Outra observação importante que gostaríamos de fazer sobre os direitos de aprendizagens e objetivos apresentados para os anos em questão é que a palavra participar numa perspectiva decisória não aparece. A participação e até o exercício

da cidadania estão relacionados à participação em discussões não sendo citado o ato de decidir. Isso pode significar que a participação em decisões, embora seja vista como importante no processo educativo (e isso fica evidente no caderno de fundamentos) não é visto como um objeto de aprendizagem, ou utilizando a expressão da própria proposta, como um *direito de aprendizagem*. O ato de decidir seria naturalmente aprendido.

Nossa análise conclui que a Proposta Curricular do Recife se configura como um documento com potencial para que a escola desenvolva um trabalho que favoreça o desenvolvimento das competências argumentativas democráticas, se considerarmos, sobretudo o caderno de fundamentos. Embora haja lacunas na apresentação dos direitos de aprendizagens e objetivos, sobretudo no 5º ano, há várias possibilidades para a formação do sujeito democrático, uma vez que esses direitos de aprendizagem e objetivos deveriam tomar como referências o caderno de fundamentos.

4.2 Análise das entrevistas com as crianças

As entrevistas foram realizadas com 10 crianças de cada turma investigada, (totalizando 20 sujeitos) antes de aplicarmos as sequências didáticas envolvendo os gêneros: debate deliberativo e debate de opinião de fundo controverso. O objetivo foi identificar a situação das crianças com relação às experiências com debate e com decisões. Perguntamo-nos sobre quais as experiências que essas crianças já tiveram dentro e fora da escola com debates e decisões, como a escola incide sobre essa experiência e qual a consciência que as crianças têm sobre as aprendizagens necessárias para tal participação.

Os quadros 06 e 07 apresentam a sistematização das respostas das crianças, sendo que o 06 apresenta a sistematização das questões relativas à decisão e o 07 apresenta a sistematização das questões relativas a debate.

**QUADRO 06 - SISTEMATIZAÇÃO DAS RESPOSTAS DAS CRIANÇAS. TURMAS 01 e 02
20 CRIANÇAS/QUESTÕES SOBRE DECISÃO**

PERGUNTAS SOBRE DECISÃO	EVIDÊNCIA NUMÉRICA	RESPOSTAS/OBSERVAÇÕES
Você participa de alguma decisão da escola ou da sua comunidade?	05 responderam <u>NÃO</u> 14 responderam <u>SIM</u> 01 respondeu <u>SIM</u>, mas não lembrava do ocorrido. Antes da resposta final (SIM/NÃO) 08 indicaram não saber o que é uma decisão 04 fizeram silêncio e eu expliquei imediatamente 08 responderam indicando que sabiam	Dos 14 <u>SIM</u> • Em casa (04) • Em casa e na escola (1) • Na escola (01) • No futebol e na igreja (1) • Decisões de caráter pessoal (07)
Você acha que tem condições de participar dessas decisões? Porque?	16 responderam <u>SIM</u> 01 respondeu <u>NÃO</u> 02 não foi perguntado 01 respondeu: Sim, mas tem criança muito perturbadora*	OBS:*Entendemos esta resposta como uma restrição por isso não enquadramos em SIM
O que você precisaria aprender para participar das decisões da escola e da comunidade?	04 não responderam	• Se comportar • Esperar • O que é errado e o que é certo (2) • Tudo da decisão, como é as coisas • O que vai acontecer • A notícia* • A ordem • As perguntas • As regras • Das coisas, dos assuntos do bairro e da escola • Saber que ela é boa. Que é legal. Se é divertido • Saber qual é a coisa que vai escolher • Da verdade • Ser obediente • Saber a resposta OBS: *Ela se refere a notícia sobre o acontecimento que vai ser decidido

**QUADRO 07- SISTEMATIZAÇÃO DAS RESPOSTAS DAS CRIANÇAS TURMAS 01 E 02
20 CRIANÇAS/QUESTÕES SOBRE DEBATE**

PERGUNTAS	EVIDÊNCIA NUMÉRICA	RESPOSTAS/OBSERVAÇÕES
Você sabe o que é um debate? se sabe explique.	10 responderam <u>SIM</u> 10 responderam <u>NÃO</u>	Explicações: • Um debate é quando uma pessoa fala aí a outra escuta, aí depois aquela pessoa que tava falando vai escutar o que a outra pessoa vai falar tipo vai fazendo as perguntas aí a pessoas bate quando souber. • A pessoas discute o que uma fala, fica discutindo e depois a outra fala e discute também. Como o presidente, ele tem que debater pra o que ele vai fazer no país. • Debate é tipo conversar sobre alguma coisa assim, alguém falando com outro. Tipo Dilma e Aécio conversando • Na minha sala a gente ficou falando assim sobre o dever • Sobre os planetas • Uma pessoa falando com a outra debatendo as coisas • Um protesto, tipo isso • Um debate contra sei lá o lixo • É, quando vai decidir uma coisa • Duas pessoas fica debatendo pra ver se vai ganhar ou perder
Você já participou de um debate? Onde e sobre o que?	11 responderam <u>NÃO</u> 09 responderam <u>SIM</u>	<u>Dos 09 SIM</u> • Na escola e em casa (01) • Na sala sobre a tarefa (02) • Na escola sobre os planetas (01) • Não lembra(01) • Na escola mas não lembra(02) • Sobre Deus perto de casa (01) • Em casa não lembra (1)
O que você acha importante saber quando vamos participar de um debate?	02 respostas descontextualizadas 04 não responderam 04 não foi feita a pergunta 02 Inaudível 08 responderam	• Falar • Precisa saber as perguntas que ele fazia pra pessoa. Se ele fizer uma pergunta pra mim e eu não souber responder aí vou ficar calada • As coisas (como é o recreio) • O assunto, o que é pra fazer, senão só vai escutar • De tudo o que vai acontecer lá • De tudo, reunir as pessoas • As regras e tudo o que vai perguntar • Explicar, pensar antes de falar

Um dos resultados que mais chama a atenção na sistematização das respostas é que 08 das 20 crianças entrevistadas declaram que não sabem o que é decisão e 04 silenciaram. Quando são esclarecidas sobre o que seria, elas muitas vezes indicam decisões de cunho pessoal. Vejamos dois fragmentos das entrevistas de Coralina da turma 2 e Chicão da turma 01:¹²

FRAGMENTO DE ENTREVISTA - 01

Pesquisadora: Ô Coralina, tu já participou de alguma decisão, ou da escola, ou da comunidade onde tu mora, tu mora onde?
Coralina: Joana Bezerra
Pesquisadora: Joana Bezerra? Ou então na tua casa, tu já participou de alguma decisão?
Coralina: Já
Pesquisadora: Qual?
Coralina: Entreguei minha vida a Jesus
Pesquisadora: Entregou sua vida a Jesus, que mais?
Coralina: Aceitei a ir, a cantar com os professores da creche

FRAGMENTO DE ENTREVISTA - 02

Pesquisadora: Ô Chicão tu já participou de alguma decisão da escola ou de outro lugar, na tua casa, na igreja, tu já participou de alguma decisão?
Chicão: Já da igreja
Pesquisadora: Qual foi a decisão?
Chicão: A decisão foi é...(silêncio)
Pesquisadora: Tu sabe o que é decisão?
(silêncio)
Pesquisadora: O que é decidir alguma coisa?
Chicão: É quando... toma quando.. sei não
Pesquisadora: Decisão é quando a gente escolhe alguma coisa. Tem duas coisas ou mais e eu escolho por uma. Por exemplo a gente pode decidir aqui hoje se na hora do recreio de amanhã a gente vai brincar de futebol ou de vôlei, isso é decidir. Entendeu o que é decidir?
Chicão: Entendi
Pesquisadora: E aí já participou de alguma decisão?
Chicão: Já, uma vez já decidi se ia pro passeio da igreja ou não.
Pesquisadora: Quem decidiu se ia pro passeio ou não?
Chicão: Eu

Vemos que nos dois fragmentos, as crianças citam decisões pessoais, mesmo no momento em que o exemplo apresentado trata de decisão coletiva. Portanto percebemos que a palavra decisão além de não estar no vocabulário corrente das crianças, pouco é referida como decisão coletiva e sobretudo na

¹² Todos os nomes das crianças nas análises das entrevistas e sequências foram substituídos por codinomes referenciando personalidades da história ou das artes.

escola. Com relação a debate vemos que as crianças esboçam várias concepções inclusive algumas que envolvem o diálogo apontando para a possibilidade de já terem participado de tal prática social. Porém a metade nega tanto a compreensão sobre o que é debate, quanto a participação nessa prática social. Acreditamos que as crianças em vários momentos na sala de aula participaram de algum tipo de debate mesmo as que declararam não terem participado. É possível que os debates tenham ocorrido, mas como não foram trabalhados como objeto de aprendizagem, o nome debate não se consolidou na memória das crianças.

Quando elaboramos a questão sobre o que seria necessário aprender para participar de um debate ou de uma decisão, nosso objetivo era saber se as crianças apresentavam alguma consciência sobre essas práticas sociais e se estabeleciam relação com as aprendizagens uma vez que defendemos a construção de aprendizagens específicas para tal participação. Percebemos que as crianças apresentam várias hipóteses de aprendizagem que realmente poderiam contribuir com essas práticas. Vejamos por exemplo a resposta de Raquel da turma 1, quando lhe foi perguntado sobre o que aprender para participar de um debate: “Precisa saber as perguntas que ele fazia pra pessoa. Se ele fizer uma pergunta pra mim e eu não souber responder aí vou ficar calada”. O que nos chama a atenção nessa resposta é a possibilidade que a criança coloca de ter que ficar calada (possibilidade essa que ela rejeita), porque não saberia o que responder. Isso remete a um aspecto que procuramos prezar nas elaborações das sequências, que é o fato de oferecermos elementos, informações, pontos de vista externos e diversos, para que as crianças possam participar do debate de forma mais consistente. É verdade que Raquel se refere aí a perguntas, como se houvesse uma resposta certa, mas não podemos negar a importância que existe no fato de ela saber que é preciso ter o que dizer.

Na lista de explicações apresentadas nos quadros 07 e 08 identificamos várias respostas interessantes que nos levariam a construir com as crianças o conceito de debate e decisão na perspectiva que defendemos, mas algumas repostas nos chamam a atenção por permitir a reflexão sobre a negação dessa perspectiva: quando foi perguntado a Kafka da turma 2, o que é um debate e ele respondeu: “Duas pessoas fica debatendo pra ver se vai ganhar ou perder”, e quando foi perguntado o que seria necessário saber para participar de uma decisão,

Chicão, Chico e Saramago (Todos da turma 1) respondem (respectivamente): “a verdade”, “o que é certo e o que é errado”, “ser obediente”.

Na primeira resposta apresentada vemos como Kafka compreende debate como um jogo em que alguém ganha e alguém perde. O debate nesse caso não seria um mecanismo de colocações de pontos de vistas em diálogo. Talvez a resposta tenha sido influenciada pelos debates eleitorais, pois as entrevistas foram realizadas no primeiro semestre de 2015 e tendo havido eleições presidenciais no final de 2014, as crianças ainda estavam imbuídas das disputas da campanha eleitoral. Já as outras respostas citadas, uma entende o conhecimento da verdade como um elemento importante para se participar de uma decisão, contrariando o princípio da opinião, a segunda acredita que existe previamente uma decisão certa, oriunda talvez da orientação da instituição ou de um adulto, e a outra submete a decisão a um processo hierárquico em que alguém deve obedecer. Vejamos por exemplo na íntegra o fragmento em que a Saramago diz que deve ser obediente pra participar:

FRAGMENTO DE ENTREVISTA - 03

Pesquisadora: As decisões da família, da escola, do bairro, tu acha que as crianças podem participar?

Saramago: Podem mas tem crianças que é muito perturbada, perturbadora

Pesquisadora: E essas que perturbam não é pra participar não é?

Saramago: É pra participar

Pesquisadora: E tu acha que as crianças pra participar dessas decisões elas precisam saber alguma coisa?

Saramago: (sinal afirmativo)

Pesquisadora: Precisam saber de que?

Saramago: Ser obediente, obedecer aos pais

É interessante como ele acredita na participação, mas reivindica que as crianças sejam mais obedientes. Uma adesão a um mecanismo de submissão? ou uma clareza de que para participar é necessário respeitar regras? Se apostarmos na segunda hipótese identificamos um potencial para propor, se apostarmos na primeira não poderíamos estranhar, uma vez que as respostas foram produzidas dentro de uma instituição que educa e assume posições hierárquicas nas relações (a escola), onde a palavra obedecer é recorrente. Mas nos dois casos e nas outras respostas citadas encontramos a partir da fala das crianças um potencial para discutir com elas tanto a concepção de debate como a de decisão.

Quanto à disposição das crianças para a participação, observamos que apenas uma, das 20 crianças entrevistadas declara que não tem condições de participar de decisões. Vejamos o fragmento da entrevista de Chico da turma 01, em que ele fala sobre participar e decidir:

FRAGMENTO ENTREVISTA - 04

Pesquisadora: Tu sabe o que é decidir?

Chico: Eu sei, decidir é, pronto. Decidir se o preço da gasolina vai abaixar ou aumentar?

Pesquisadora: É? E quem é que decide se o preço da gasolina vai baixar ou aumentar?

Chico: O presidente

Pesquisadora: Muito bem então você sabe o que é decidir, e se eu te convidasse pra decidir sobre alguma coisa, você acha que tem condição, você conseguiria participar de um espaço pra decidir sobre qualquer coisa da escola ou fora?

Chico: Sim, aqui eu gostaria de decidir dar mais tempo pra tarefa e menos tempo para o recreio.

Chico tem uma proposta para a divisão do tempo escolar que inclusive contraria o que seria comum entre elas (mais estudo e menos recreio), e isso geraria uma polêmica interessante. É possível que essa proposta de Chico tão compatível com a “voz escolar” (manifestando o desejo pelo estudo) seja parte de um processo de *interdição de discurso* (Foucault: 1996). Ele estaria declarando o que a escola gostaria de ouvir e não necessariamente o seu desejo, mas aqui nos interessa enfatizar a exposição do ponto de vista, a disposição da criança para dizer, participar, se tornar visível e promover os debates polêmicos, que essa colocação com certeza promoveria. É importante enfatizar que as crianças têm propostas, tem anseios de participação que muitas vezes adiamos para os anos finais do Ensino Fundamental, Para o Ensino Médio e em alguns casos, adiamos pra a vida adulta.

Decidimos analisar um fragmento da entrevista de Solano, única criança que respondeu não à pergunta sobre o potencial das crianças para participar de decisões:

FRAGMENTO DE ENTREVISTA - 05

Pesquisadora: Então tu já participou mas tu não lembra, e tu acha que tu tem condições de participar dessas decisões, ou do bairro ou da escola, ou na família? Como criança, tu acha que tu tem condições de participar e vai dar conta? Vai conseguir ajudar a decidir?

Solano: Não

Pesquisadora: Porque?

Solano: Porque a pessoa é criança né.

Pesquisadora: Sim, o que tem a pessoa ser criança?

Solano: A pessoas quase não vai conseguir nada

Pesquisadora: Não vai conseguir nada? Porque ela não vai conseguir nada?

Solano: Uma criança que estuda e só...(inaudível)

Uma coisa que chama a atenção na formulação da pergunta é a expressão “dar conta”. Essa expressão que não foi utilizada nas demais entrevistas parece ter anunciado a possibilidade contrária, ou seja, parece ter sugerido que a criança poderia não dar conta e Solano preferiu isentar as crianças de tal responsabilidade, respondendo que não e sugerindo na continuidade da resposta que as crianças não conseguiriam assumir a responsabilidade de decidir. Apesar de está inaudível o complemento da resposta, nos parece que ele entende o estudo como a atividade principal das crianças e que assumir a responsabilidade e a competência de decidir seria muito para elas. Mas adiante quando analisarmos os questionários das professoras e dirigente, aprofundaremos essa discussão sobre a responsabilidade de decisões.

Concluindo a análise das entrevistas com as crianças podemos dizer que elas apresentam um potencial para a participação em debates e decisões, já vivenciaram algumas experiências, mas não estão inseridas em tais práticas, sobretudo na escola, de forma regular, planejada e consistente. Uma questão importante que nos chama a atenção ao proceder a análise é que o fato de termos dado voz as crianças para falar de suas experiências nos permitiu refletir sobre o tema e sobre suas perspectivas, expectativas, reforçando nossa tese de que a escola deve ser um espaço de voz, em que as crianças possam além de aprender, se dizer e assim nos dizer sobre elas e sobre o mundo.

4.3 Análise dos questionários aplicados com uma professora e gestora da escola pesquisada em diálogo com regulamentação municipal sobre a participação das crianças.

Conforme explicitado na metodologia, entregamos para cada professora que atuava nas turmas de 5º ano em que realizamos as sequências didáticas e para a gestora da escola, um questionário cujas perguntas eram: 1-Os estudantes participam de alguma decisão da escola? Especifique ou justifique a resposta. 2- Existe algum fórum de discussão para os estudantes na escola? Se a resposta for positiva especificar. 3- Você acha que os estudantes têm condições de fazer propostas para a organização da escola e da comunidade? Porque? 4- O que é necessário do ponto de vista da aprendizagem para que os estudantes tenham condições de participar de debates e decisões da escola? 5- Você já trabalhou o gênero textual debate nessa turma? Em caso de resposta positiva, como você trabalhou o gênero debate?

O quadro abaixo (quadro 08) apresenta na íntegra as respostas da gestora e da professora que devolveu o questionário:

QUADRO 08 - RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO RESPONDIDO POR GESTORA E PROFESSORA

PERGUNTAS	PROFESSORA	GESTORA
1- Os estudantes participam de alguma decisão da escola? Especifique ou justifique a resposta?	Não. De um modo geral, os estudantes apenas participam das decisões da sala, como combinados e regras que afetam a boa convivência.	Não. As decisões são tomadas no conselho escolar e neste não há segmentos de alunos. As decisões tomadas em conselho pedagógico também não tem participação dos alunos. Apenas as decisões tomadas em sala de aula tem a participação de alunos
2- Existe algum fórum de discussão para os estudantes na escola? Especificar.	Não	Não
3- Você acha que os estudantes tem condições de fazer propostas para a organização da escola e da comunidade? Porque ?	Sim, desde que trabalhados para isso. Alguns critérios como boa argumentação, visão global, pensamento crítico, entre outros devem ser trabalhados em sala de aula para que essas habilidades sejam desenvolvidas. E penso que após isso, eles teriam condições de decidirem de forma mais consistente diante de um debate.	Os estudantes desta unidade são crianças entre 4 e 11 anos, em média e nesta faixa etária as decisões podem ser de ordem bem elementar por exemplo, como dividir o espaço do recreio ou como organizar a sala de aula. Outras decisões mais sérias podem ser colocadas para as crianças como exercício da prática participativa mas sem que se espere das crianças decisões de responsabilidades maiores.
4- O que é necessário do ponto de vista da aprendizagem para que os estudantes tenham condições de participar de debates e decisões da escola?	O desenvolvimento de habilidades argumentativas, conhecimento prévio e etc.	É preciso que eles sejam educados para exercerem essa participação desde cedo. Devem ser educados para se tornarem críticos e com responsabilidade, mas tudo na medida certa, respeitando a faixa etária
5- Você já trabalhou o gênero textual debate nessa turma? Em caso de resposta positiva, como você trabalhou ?	Agora já. Você me ajudou a sistematizar. Então posso dizer que antes tínhamos ensaios sobre o tema. Após a experiência, fiquei mais atenta aos critérios e essências.	Não, em sala de aula nunca trabalhei.

Gestora e professora afirmam que não há na escola fórum de discussão para os estudantes, e ambas reconhecem que as crianças não participam de decisões referentes à escola, mas apenas no âmbito da sala de aula. Uma questão que nos chama a atenção na resposta da gestora é a referência ao Conselho Escolar, colocando que as decisões acontecem nesse Conselho, instância na qual as crianças não tem assento.

Um modelo de estatuto das Unidades Executoras enviado para gestores por setor competente da Secretaria de Educação do Recife no ano de 2013, propõe em seu capítulo referente a direitos e deveres dos associados, que são considerados associados efetivos (responsáveis pelas decisões): o diretor; diretor-adjunto; professor; pais/responsáveis e alunos maiores.

É importante salientar que as Unidades Executoras foram instituídas em Escolas de todo o Brasil em meados da década de 90 do século XX, com o objetivo de receber e executar recursos do Governo Federal enviados diretamente para as Unidades Educacionais. Segundo o modelo de estatuto citado:

A UNIDADE EXECUTORA doravante denominada CONSELHO ESCOLAR DA ESCOLA MUNICIPAL, fundado em, situada á, CEP, Recife – PE. É uma Associação sem fins lucrativos, de duração indeterminada com atuação junto a referida Unidade Escolar, sede e foro no Município do Recife, Estado de Pernambuco, e será regida pela Lei Municipal 15.709/92, com as alterações da Lei Municipal nº 16589 de 06/07/2000, e pelas normas da lei nº 10.406/2002 (Código Civil Brasileiro) e pelo presente Estatuto(RECIFE,2013).

Fica implícito no texto modelo do estatuto que ao instituir a Unidade Executora, as Unidades Educacionais substituem os Conselhos Escolares, que já existiam na Rede Municipal de Educação do Recife desde 1992, regulamentados pela lei Municipal 15.709/92, citada no modelo do estatuto. Segundo essa lei, fica instituído em cada uma das escolas da Rede Municipal, o Conselho Escolar. Em seu artigo segundo é estabelecido o objetivo dessa instância que seria:

ajustar as diretrizes e metas estabelecidas pelo sistema municipal de Educação à realidade da Escola, participando do planejamento didático, acompanhando e avaliando o processo pedagógico-administrativo nos seus vários aspectos, visando a melhoria do ensino. (RECIFE,1992)

Ainda nessa lei, no parágrafo segundo do artigo 3º: “Na pré-escola e nas escolas de 1ª a 4ª série os representantes dos alunos serão seus próprios pais”.

Interessante que na lei que regulamenta as eleições para dirigentes (LEI Nº 17.648 /2010) os estudantes a partir de 11 anos podem exercer o direito ao voto. Portanto as crianças não podem participar das decisões, mas podem escolher os dirigentes e seus representantes no Conselho Escolar, pois a lei que regulamenta os conselhos diz que os conselheiros devem ser escolhidos por seus pares (lei Municipal 15.709/92). Evidentemente se a escola oferece apenas anos iniciais, não tendo estudante candidato também não terá votante uma vez que vota-se nos pares, mas tendo a escola estudantes da modalidade de EJA - Educação de Jovens e Adultos, ou anos finais os estudantes estariam aptos ao voto a partir dos 11 anos. Com relação ao Conselho Municipal de Educação, há assento para a categoria estudantes, mas segundo a lei que o regulamenta (LEI Nº 17.325 /2007) está vetada a participação de estudantes menores de 18 anos.

Apesar de algumas interpretações entenderem Unidade Executora e Conselho Escolar como instâncias diferenciadas ou sobrepostas, quando a gestora cita o Conselho Escolar ela provavelmente está se referindo a Unidade Executora. Mas sendo Conselho Escolar e/ou Unidade Executora instâncias deliberativas internas à escola nos interessa discutir o processo de participação dos (das) estudantes dos anos iniciais nesses processos decisórios. Vemos portanto, que quando a gestora diz que as crianças não participam do Conselho Escolar, ela não está se referindo a uma decisão local mas a uma regulamentação Municipal que não entende a criança como sujeito de decisão no processo de gestão democrática, embora a faculte o direito ao voto¹³.

Aqui nós colocamos a questão: teriam as crianças condições de participar de decisões do Conselho Escolar ou de outras instâncias? A professora parece encontrar empecilho apenas nas condições de aprendizagem das crianças referendando nossa tese de que elas precisam construir aprendizagens para participar. Para ela: “alguns critérios como boa argumentação, visão global, pensamento crítico, entre outros devem ser trabalhados em sala de aula para que essas habilidades sejam desenvolvidas”. É possível que ela tenha sido influenciada pela própria pesquisa, uma vez que discutimos em vários momentos a necessidade de construção de aprendizagens para a participação. Já a gestora também coloca que seria necessária a preparação das crianças, mas apresenta uma preocupação

¹³ As crianças de 11 anos que estão dentro da faixa etária prevista, já estarão nos anos finais (6º ano)

em não atribuímos a elas responsabilidades que elas não teriam condições de assumir. Ela defende que as crianças devem ser preparadas para a participação desde cedo, sem no entanto serem responsáveis precocemente por assumir alguns tipos de decisões: “sem que se espere das crianças decisões de responsabilidades maiores”; “tudo na medida certa, respeitando a faixa etária”. Entendemos que aqui a gestora dialoga com a concepção apresentada na fundamentação sobre o *fim da infância* (Brayner: 2001), situação na qual colocamos para as crianças responsabilidades cidadãs que seriam por natureza dos adultos. Coloca-se então a questão: Na tentativa de promover a participação, estaríamos colocando para as crianças questões que elas não teriam condições de resolver e consequentemente permitindo a manipulação das suas decisões? Qual seria o limite entre a *criança cidadã* e o *fim da infância*?

Se for verdadeira a premissa de que correríamos o risco de promover o fim da infância oferecendo experiências às crianças no processo de gestão democrática da escola, quais seriam os espaços de aprendizagem para a participação? É possível que a resposta esteja na sala de aula, como a professora e gestora indicam que já acontece, e é lá que nosso trabalho pretende atuar, mas entendemos que a questão precisa ser colocada e rediscutida a partir de instâncias maiores inclusive do ponto de vista da regulamentação. As formas de participação das crianças implicam concepções de infância e aqui é importante retomar a visão de infância com voz (ARROYO: 2011)

Com relação ao debate as respostas da gestora e professora indicam que esse gênero textual não é recorrente no trabalho com Língua Portuguesa. A dirigente, que já atuou como professora na mesma escola, afirma que não trabalhou, e a professora assume que só após a pesquisa houve trabalho sistemático com debate pois: “antes tínhamos ensaios sobre o tema. Após a experiência, fiquei mais atenta aos critérios e essências.” Poderíamos inferir dessa resposta que os debates entravam nas atividades, mas não como objetos e aprendizagem, com reflexões específicas sobre o gênero e sobre argumentação.

A pergunta sobre debate foi direcionada ao trabalho com a turma do 5º ano em que a professora atua no momento, mas a resposta parece remeter a sua prática de forma geral dando um indicativo de que há aí um problema de ausência da temática nas discussões realizadas no âmbito da formação de professores. Sobre a

relação com a proposta curricular, embora tenhamos identificado o debate regrado como gênero proposto na matriz curricular (não para o 5º ano), conforme análise já apresentada, a forma como deve ser abordada não está explícita. Além disso, podemos dizer que a proposta em questão foi publicada muito recentemente, no ano de 2015, e pelo pouco tempo provavelmente não impactou na prática das professoras e professores.

Concluindo a análise podemos dizer que professora e gestora valorizam as questões relativas à participação das crianças em debates e decisões, (apesar da restrição expressa pela gestora), e indicam as aprendizagens como um caminho para tal participação, embora fique implícito que esse caminho ainda não foi percorrido. Reafirmamos assim o pressuposto de que o debate da relação entre democracia e educação deve tomar novo fôlego e encontrar o seu lugar na própria escola.

4.4 Análise das sequências didáticas

A análise foi organizada em dois grandes blocos. No primeiro bloco identificamos as possibilidades de aprendizagens do gênero oral debate, discutindo os eventos¹⁴ que indicavam uma possibilidade para essa aprendizagem, seja pela intervenção da professora, seja pela reflexão realizada pelos estudantes. Primeiramente analisamos as duas sequências com debate de opinião de fundo controverso (turma 1 e 2) e depois as duas sequências com debate deliberativo (turma 1 e 2). Ao final da análise de cada sequência apresentamos um quadro com os objetivos estabelecidos para a sequência e o comportamento das crianças no debate final (quadros 9 a 12). A sistematização apresentada nesses quadros tem como objetivo proporcionar uma reflexão sobre os resultados das aprendizagens sobre o gênero em cada sequência, de forma que os objetivos estabelecidos na sequência que se relacionam com a construção das competências argumentativas democráticas não aparecem nesses quadros, mas no quadro 16 ao final da análise do ponto de vista das competências.

¹⁴ Por eventos estamos entendendo passagens das sequências que chamam a atenção por se relacionarem com o objetivo da análise. Essas passagens são eventos no sentido de se destacarem, se constituírem em momento especial do ponto de vista do nosso interesse de pesquisa.

No segundo grande bloco analisamos as sequências do ponto de vista das competências argumentativas democráticas. Nesse bloco não nos detemos em cada sequência, mas em cada competência, identificando e discutindo as passagens das sequências que apresentavam vestígios dessas competências. Primeiramente nos detemos na competência proposicional, depois na decisória e finalmente na auto-interrogativa. Para cada competência nos detemos em todas as sequências considerando 03 (três) categorias de eventos: os que indicavam uma dificuldade das crianças com as competências; indicavam um potencial para desenvolver a competência; indicavam que haveria naquele evento a possibilidade para refletir sobre a competência. Ao identificarmos as dificuldades com a competência auto-interrogativa verificamos que havia dificuldades não apenas das crianças, mas também das professoras e consideramos como objeto de análise. Ao final desse bloco de análise sistematizamos as dificuldades, potências e possibilidades de aprendizagens apresentando dados numéricos que nos permitissem traçar um panorama geral sobre os eventos relacionados às competências (quadro15) e um quadro apresentado os resultados das sequências considerando os objetivos relacionados às competências argumentativas democráticas (quadro 16).

4.4.1 Análise das sequências didáticas do ponto de vista da aprendizagem do gênero debate

Nossos objetivos estão relacionados à possibilidade de desenvolvimento de competências argumentativas democráticas no ensino dos gêneros textuais e quando propomos a pesquisa através do gênero debate foi por entendermos que há no trabalho com esse gênero um potencial para o desenvolvimento das competências democráticas. Ao se apropriarem do debate enquanto gênero textual as crianças já estarão explorando também as possibilidades de argumentar na perspectiva do diálogo uma vez que o debate pela sua natureza permite ou exige esse comportamento. Dessa forma analisamos as sequências didáticas realizadas com as crianças considerando se houve aprendizagens relativas ao gênero.

Primeiramente analisamos as sequências com o debate de opinião de fundo controverso das duas turmas e em seguida as com debate deliberativo das duas turmas. É importante salientar que ao organizamos o modelo didático do gênero

consideramos também dimensões relacionadas às competências argumentativas democráticas, mas estas serão abordadas apenas na análise do ponto de vista das competências democráticas, no item 4.4.2.

4.4.1.1 Debate de opinião de fundo controverso

As sequências com debate de opinião de fundo controverso foram organizadas com dois temas em cada turma. Os debates iniciais de cada turma com um tema diferente, sendo o da turma 1: “Apelidos, pelo sim ou pelo não” e o da turma 2: “MMA, esporte ou violência”. Ambos os temas foram sugeridos pelas professoras de cada turma. Já o debate final nas duas turmas foi realizado com o mesmo tema, sugerido por nós e acatado pelas professoras: “Fardamento escolar”.

Turma 1

O debate inicial, relativo a esta sequência didática, teve como tema, “apelidos, pelo sim ou pelo não”. Conforme explicitado nos planejamentos (apêndice), a professora realizou as atividades de conhecimentos prévios sobre o conceito de apelido, fez uma contação de história sobre bullying na escola, depois promoveu leituras de textos (em grupo) que falavam sobre o tema de diversos pontos de vista. O objetivo dessas atividades antecedendo o debate foi oferecer elementos para que este ficasse mais rico.

As crianças participaram e fizeram várias colocações durante as 03 (três) atividades. Sobre a definição da palavra apelido por exemplo, elas colocaram que é: “abusar das pessoas”; “é chamar as pessoas de feia, de idiota, quando chama as pessoas de alguma coisa que ela não gosta”; “é feio”, “é o que chama para o outro e o outro não gosta”; “é bullying”; “É quando uma pessoa tem um defeito aí vai e coloca um apelido nela como Umberto”; “não é abusar não tia, é quando uma pessoa é preta e a outra é branca”; “é um segundo nome mas não é abusar”; “é um defeito que a pessoa coloca no outro”; “eu pensei que era para diminuir o nome, meu nome é Úrsula e fica Lala”.

No segundo momento, o da contação da história, houve uma pequena intervenção da professora, ela apenas perguntou se as crianças tinham gostado da

história e duas responderam: “eu achei muito boa porque as pessoas daqui gostam de fazer isso”; “ele aprende a lição”. Não fizemos discussão do texto nesse momento porque optamos por remeter as referências ao texto para o debate, ou seja, esperávamos que durante o debate, que aconteceria no final das atividades, as crianças retomassem os elementos do texto para contribuir com a discussão, mas isso não aconteceu de forma direta.

Na atividade de leituras de textos, a sala estava organizada em formato de “U” para a apresentação e a professora ia abordando cada grupo e solicitando que os participantes falassem sobre o texto lido. A professora em alguns momentos ia fazendo perguntas para se certificar de que os (as) estudantes identificaram nos textos os pontos de vista presentes. O texto do grupo 01 era sobre artistas que antes de serem famosos receberam apelidos pejorativos. O ponto de vista implícito que identificamos nesse texto é que os apelidos apesar de terem incomodados os (as) artistas naquele momento, não foram nocivos o suficiente para evitar as histórias de sucesso. Vejamos como a professora tentou colocar a discussão:

EVENTO - 01

Professora Florbela: Então o texto de vocês traz pessoas hoje que são conhecidas, que hoje são famosas, mas quando eles eram pequenos ou mais novos eles recebiam apelidos, como vocês disseram agora. Esses apelidos que eles receberam, o que vocês acham? esses apelidos foram legais, foram os apelidos que tornaram eles famosos? Ou os apelidos na verdade nem contribuíram para eles serem famosos ou não serem? Foi uma fase na vida deles?

Dandara: Eu acho assim tia que tem alguns apelidos que as pessoas não gostam, que as pessoas querem mostrar que..(.inaudível)

Professora Florbela: Alguém desse grupo gostaria de dizer mais alguma coisa?

Professora Florbela: Vocês sabiam disso, que famosos que a gente vê na televisão lindos e maravilhosos também sofreram...?

(alguns respondem ao mesmo tempo por isso não deu pra ouvir o complemento da fala da professora)

Dandara: Eu já vi tia

Professora Florbela: Você já sabia dessa história dele?

Frida: Eu acho que o povo pensava que não tinha esse caso

Professora Florbela: Porque é famoso né? Você pensava isso?

Percebemos que a professora tenta levantar a reflexão, mas não aprofunda o suficiente para que seja deflagrada a discussão que estaria em jogo para nós (os apelidos não atrapalharam a vida dos (das) artistas). Ela prefere acatar a interpretação das crianças mesmo elas não tendo chegado a um nível mais profundo

de interpretação, inclusive porque esse ponto de vista que identificamos estava sob nossa responsabilidade de interpretação, ele não estava dito no texto, era quase uma opinião pessoal nossa sobre um fato relatado no texto. A partir desse momento a professora já passa a explorar o texto do grupo 02. O texto desse grupo era uma lista com apelidos de jogadores de futebol, todos famosos: Vejamos um trecho da apresentação do grupo:

EVENTO - 02

Professora Florbela: Grupo 2, apelidos de jogadores. Vocês receberam uma lista que tinha os apelidos de alguns jogadores, quais são esses apelidos?

(os estudantes vão dizendo alguns apelidos, apenas citando sem fazer comentários)

Professora Florbela: O que vocês acharam sobre isso? Vocês já sabiam desses apelidos?

Alunos: Não, não

Alunos: Já

Professora Florbela: Não? Alguns sim? Esses apelidos dos jogadores eram sempre apelidos legais? O que vocês acham desses apelidos?

Umberto: Eu acho que eles gostam

Professora Florbela: você acha que eles gostam, diz aí um apelido que você acha que o jogador achava o máximo.

Umberto: Rei de Roma

Professora Florbela: Quem é o rei de Roma

Umberto: Falcão

Professora Florbela: Você ia falar?

Umberto: É ...Caça Rato

Professora Florbela: Porque você escolheu Caça Rato?

Umberto: Porque é engraçado

Professora Florbela: Mas também porque é um jogador de onde?

Umberto: Do Santa

Professora Florbela: É um jogador daqui, inclusive tinha gente que conhecia ele daqui da redondeza.

Professora Florbela: Que vocês acham sobre esses apelidos dos jogadores de futebol?

(Alguns alunos balançam a cabeça afirmativamente, outros negativamente)

Professora Florbela: Gostou não?

Professora Florbela: Vamos lá grupo 3

O texto lido pelo grupo não apresentava nenhum ponto de vista explícito, apenas listava os apelidos e explicava o motivo pelo qual o jogador o recebeu. Fica nas entrelinhas uma defesa do uso de apelidos uma vez que eles consolidaram a fama dos jogadores, mesmo os mais estranhos como “Caça rato”, jogador do Santa Cruz Futebol Clube, time pernambucano. Nesse evento acima, a professora abre espaço para que os (as) estudantes façam essa reflexão, mas ela não apresenta a interpretação, apenas solicita que os(as) estudantes se posicionem sobre a reação

dos jogadores aos apelidos e pede que eles citem exemplos de apelidos considerados como “o máximo”.

Vemos portanto, que nos textos lidos e citados até agora, os pontos de vista que estavam implícitos não foram explorados ou desvendados o suficiente para que se incorporassem à discussão. Quanto ao texto do grupo 03, falava sobre um jogador cujo apelido era “Doutor” porque em todos os treinos ele “operava”, entendase, machucava o tornozelo de algum colega. Quando a professora solicita aos estudantes do grupo 03 que expressem a compreensão sobre o texto, pudemos observar que houve um problema na localização de informações, pois foi atribuída ao texto informação que não estava lá.

EVENTO - 03

Professora Florbela: Vamos lá grupo 3 , o apelido de um jogador, como ele era chamado?

Alunos: Doutor

Professora Florbela: Porque ele era chamado de doutor?

Chico: Porque ele operava o tornozelo

Lula: Porque toda vez ele operava o tornozelo

Professora Florbela: Ele operava porque machucava ou porque era médico?
(vários falam)

Professora Florbela: Presta atenção, ele era chamado doutor porque ele era... porque ele ... ou porque ele machucava os outros?

Chico: Porque ele treinava agressivo. Agressivo.

Professora Florbela: Presta atenção o que eu tô perguntando, ele era chamado de doutor porque ele era médico, porque ele se machucava muito ou porque ele machucava os outros?

Chico: Porque ele machucava
(Fidel fala alguma coisa muito baixo)

Professora Florbela: Você pode repetir Fidel?

Fidel: Porque ele machucava os jogadores e ia lá e ficava dando massagem

Professora Florbela: É isso? Vocês entenderam essa história assim também?

Professora Florbela: O que vocês acham desse apelido? Era um apelido legal?

Alunos: Legal

Professora Florbela: Vocês gostaram desse apelido?

Chico: Agora o apelido dele era legal porque ele machucava os outros mas ajudava também.

Professora Florbela: Machucava e ajudava
(fala inaudível da professora)

Professora Florbela: Bem gente olha só, nós tivemos aqui na sala três textos que estão falando sobre o que?

Nosso objetivo ao inserir esse texto na discussão foi provocar uma reflexão sobre a possibilidade de os apelidos funcionarem como um reforço a uma característica negativa da pessoa, o apelido seria uma espécie de punição pela sua

ação negativa, uma marca por tal característica. No entanto eles se referiram a uma ação boa do jogador que não havia no texto (fazer massagem nos colegas). A professora percebeu e tentou reverter sem colocar diretamente e apenas Chico se deteve as informações que estavam no texto quando disse: “ele treina agressivo, agressivo” e em seguida “porque ele machucava”, mas a professora não conseguiu dar atenção a essa fala de Chico e desistiu sem garantir a localização das informações que caracterizariam o jogador em questão. Dessa forma ela não conseguiu evidenciar a perspectiva do apelido como um mecanismo de enfatizar uma ação negativa. Inclusive o próprio Chico se rendeu a insistência dos demais colegas e conclui que o jogador machucava, mas também ajudava.

Enfatizamos o comportamento das crianças quanto ao diálogo com os textos lidos porque compreendemos que a inserção de leituras nas prévias dos debates, oferece aos (as) estudantes, a possibilidade de ter acesso a vários pontos de vista sobre uma questão. Na seleção dos textos tivemos o cuidado de oferecer essas diversas oportunidades, selecionando textos com pontos de vista diferentes sobre os temas e é nossa preocupação a forma como as crianças dialogam com as vozes dos textos e como as utilizam para o debate, tanto que em nossos quadros 03 e 04 que apresentamos na metodologia com as dimensões ensináveis do gênero uma dessas dimensões consideradas foi: “Utilização do apoio de leituras para fortalecer a argumentação”. Consideramos que para empreender um bom debate com a possibilidade de desenvolver as competências democráticas em questão, os participantes precisam ter acesso a diversas posições e informações sobre o tema e conseguir utilizá-las se necessário, para qualificar sua participação. Portando a compreensão sobre os textos e a identificação de vozes declaradas ou não, seria fundamental nessa atividade e será foco de nossa análise ao longo do trabalho.

Mas apesar de não identificamos referências diretas aos textos lidos e sabermos que as interpretações não foram aprofundadas, podemos dizer que as crianças dialogaram de alguma forma com esses textos, pois indiretamente eles aparecem nas justificativas. Temos por exemplo o depoimento de Saramago, afirmando que concorda com o uso de apelidos porque ele próprio tem um apelido que se originou na sua semelhança com um jogador de futebol e ele gosta de ser chamado pelo mesmo nome do jogador (evento 80). É possível que o texto sobre os apelidos de jogadores tenha contribuído com a construção do ponto de vista dessa

criança. Outro elemento que nos leva a inferir que houve alguns diálogos com os textos é que a diversidade que tentamos inserir no debate parece ter gerado realmente uma polêmica, pois houve uma divisão da turma com relação ao posicionamento de forma que 09 crianças defenderam a não utilização de apelidos e 08 defenderam a utilização. E as justificativas variaram entre o lugar de dor do personagem do texto lido (história infantil) e de alguns colegas, e a leveza dos apelidos que estavam de alguma forma presente nos textos que os associavam a fama, e na fala da professora e colega que inseriram o lado carinhoso dos apelidos (apresentadas na continuidade).

Após a leitura dos textos, a professora retomou a fala de Úrsula, que apresentamos abaixo, defendendo o lado positivo dos apelidos, pois ela estava ciente, pelas intervenções que fizemos, de que quanto mais vozes diferentes fossem enfatizadas no debate, melhor seria para estabelecermos um debate fértil.

EVENTO - 04

Professora Florbela: Quando a gente tava antes da historinha, Úrsula deu um depoimento sobre outro tipo de apelido. Você pode repetir Úrsula?

Úrsula: As vezes diminui o nome da pessoas, se ele for muito grande aí chama só um pedacinho.

Professora Florbela: Você acha que essa forma de dar o apelido é uma forma carinhosa?

Úrsula: Tem vez que são carinhoso

Professora Florbela: Por exemplo?

Úrsula: Meu nome

Professora Florbela : Seu nome. Se diminuir seu nome fica como?

Úrsula: Lala

Professora Florbela: Quem chama você de Lala?

Úrsula: Minhas colegas

Professora Florbela: Suas colegas

Úrsula: Minha mãe

Professora Florbela: Mas você pode dizer um apelido que entra no diminutivo também mas que não é carinhoso? Você já viu alguma situação de chamar a pessoas pelo diminutivo e ela não quis? Porque você disse que as vezes é uma forma carinhosa de chamar. E quando não é?

Úrsula: Tipo as pessoas um pouco cheias aí pode chamar de baleia, baleinha, aí a pessoa não gosta.

A intervenção da professora nesse momento complementou o papel dos textos, pois Úrsula coloca claramente que apelidos podem ser uma demonstração de carinho, mas também podem ser incômodos. Após essa intervenção a professora faz um relato de sua própria experiência com apelidos, contando um fato positivo e um negativo e inicia a organização para o debate.

A sala foi organizada para o debate, a professora explicou sobre o objetivo, construiu com eles as regras de participação, e nessas regras por sugestão de Chico, as falas seguiriam uma ordem em sentido horário, ou seja, as crianças iriam falar cada uma em sua vez da esquerda para a direita. As outras regras que foram sugeridas pelo mesmo estudante foram: fazer silêncio enquanto o outro fala; cada um na sua vez de falar deve dizer sua opinião e justificar, ou conforme a expressão do próprio Chico: “Explicar porque concorda ou não concorda”.

O debate ocorreu conforme o estabelecido no início, cada criança falando na sua vez determinada conforme a localização geográfica da sala e todas as crianças se colocaram. É importante lembrar que o objetivo desse debate inicial era avaliar as dificuldades dos (das) estudantes para organizar uma intervenção, ou seja, elencar quais as dimensões ensináveis do gênero (nesse caso, do debate de opinião de fundo controverso) iríamos trabalhar na continuidade da sequência dependendo da demanda que a produção do debate inicial indicasse. No entanto o próprio debate inicial já gerou reflexões que consideramos importantes para que as crianças iniciassem a construção de conhecimentos sobre o gênero. Seleccionamos algumas passagens que revelam já no debate inicial reflexões importantes para a construção desses conhecimentos. Antes de iniciar, a professora levanta a questão sobre o próprio conceito de debate:

EVENTO - 05

Professora Florbela: Quem acha que apelido é bom e quem acha que apelido não é legal. Pelo sim ou pelo não. A gente vai fazer um debate, mas o que é um debate?
Chico: É quando as pessoas se reúne pra decidir o que é certo e o que é errado
Professora Florbela: Quem concorda com Chico?
 (dois alunos levantam a mão e dizem que concordam)
Professora Florbela: E você quer dizer mais alguma coisa?
Aluno: Não
Professora Florbela: Quem não concorda com Chico? Você quer repetir?
Chico: Um debate é pra gente decidir o que é certo e o que é errado
Professora Florbela: Todo mundo concorda? Debate é uma forma de conversação que as pessoas colocam sua opinião sobre algum tema. Qual é o tema que a gente tá discutindo hoje?
Alunos: Apelidos

Evidentemente o conceito não foi aprofundado, não foi colocado que existem vários tipos de debates e que os objetivos podem ser os mais diversos, mas a questão já provoca uma reflexão e as duas colocações tanto a do estudante como a

da professora guardam algo de básico sobre debates (no caso do estudante a ideia de que debates podem ser espaços de decisão). Nesse momento poderia ter sido discutida a especificidade do debate de opinião de fundo controverso, que não precisa ser deliberativo como coloca o estudante, e que não se coloca a partir do certo e do errado (como coloca Chico, inclusive ele já tinha expressado essa ideia na entrevista), mas de pontos de vista diferentes. No entanto essa discussão não estava prevista no planejamento e nesse momento a professora talvez por esse motivo, preferiu não aprofundar e apenas tentar conceituar excluindo a colocação feita pelo estudante, que não estava totalmente adequada.

Em outro momento, ocorre a oportunidade para refletir sobre o respeito às regras. Uma das regras estabelecidas foi fazer silêncio enquanto o (a) colega falasse, e não foi a professora quem a colocou, mas um estudante sendo referendada pelos demais e pela professora. No evento 06 observamos que a questão precisa ser recolocada pela professora e evidentemente refletida pelos (pelas) estudantes:

EVENTO - 06

Úrsula: Eu concordo, porque tem muitos apelidos carinhosos. Por uma parte sim por outra não porque tem muitos apelidos que não são bons, mas eu concordo sim.

Professora Florbela: Um momento Úrsula. Olha só, qual foi a regra que a gente combinou? quando o colega falasse.

Chico: Quando o colega falasse ia fazer silêncio

Professora Florbela: Vocês estão cumprindo?
(Alguém diz não)

Professora Florbela: Cada um toma conta de si (um aluno apontou outro). A gente Vai começar de novo. Foram vocês que construíram as regras então elas precisam ser respeitadas. Úrsula por favor você pode começar, você concorda ou você não concorda?

Podemos perceber que eles (elas) refletiram sobre o respeito às regras a partir do momento em que rompem com uma regra estabelecida e a professora chama a atenção. É verdade que pedir silêncio para a escuta do outro ou da própria professora, é um acontecimento banal na sala de aula, mas investido do ritual de um debate e com regras construídas por eles próprios é mais significativo e compõe a aprendizagem do gênero.

Um aspecto que consideramos importante para a aprendizagem do gênero ainda no debate inicial se refere à própria capacidade que as crianças demonstram

de apresentar justificativas consistentes para os pontos de vista defendidos. Ao serem solicitados para apresentar o ponto de vista e em seguida o justificar, os (as) estudantes se esforçam por elaborar suas justificativas, algumas das quais serão analisadas na seção relativa à análise das competências democráticas.

No evento 06, analisado acima, a professora pede silêncio para que seja possível escutar uma criança e lembra a construção das regras. Mas entre o silêncio e a escuta existe em alguns casos uma distância, pois ao estarem em silêncio, as crianças muitas vezes estão ausentes e não necessariamente atentas. No evento que apresentamos a seguir, a professora chama atenção pra a escuta:

EVENTO - 07

Fidel: Não é pra chamar Aureliano de pirulito mais porque ele não gostou e não concordou com esse apelido
Zumbi: E nem Umberto de Tofu
Umberto: Oi tia!
Professora Florbela: Ele tá falando que ...
Umberto: Ele me chamou de Tofu!
Professora Florbela: Oi?
Umberto: Ele me chamou de Tofu!
Professora Florbela: Ele tá dizendo, sabe o que é isso? a gente não tá parando pra escutar. Ele tá dizendo que depois do debate, ele entendeu que como a maioria não concorda que existam apelidos, que não é para chamar você de Tofu. Não é pra chamar!

Na emoção da experiência, Umberto não consegue perceber que Zumbi está, ao contrário do que ele pensa, defendendo que ninguém deve mais chama-lo pelo apelido e a professora chama a atenção pra a falta de escuta. Essa falta de escuta, de compreensão sobre o que está sendo dito em um debate, de escuta marcada por uma experiência anterior ou por uma expectativa que temos sobre a voz do interlocutor é um problema, sobretudo se estão envolvidas no debate nossas emoções. A reflexão aqui tem potencial para provocar essa aprendizagem da escuta.

Portanto mesmo no debate inicial percebemos várias possibilidades de aprendizagem sobre o gênero, mas ele foi realizado exatamente para nos oferecer indicativos de como construir o modelo didático do gênero, ou seja, elencar objetivos a partir das dimensões ensináveis que percebemos necessárias para a turma em questão. Dessa forma após a análise do debate inicial, dessa sequência relativa a debate de opinião de fundo controverso na turma 1, elaboramos os

seguintes objetivos para organizar uma intervenção e o debate final:

- Refletir sobre as características de um debate
- Solicitar a hora de falar, esperar sua vez e respeitar a fala do outro
- Formular com clareza as falas apresentadas de acordo com a necessidade do interlocutor
- Refletir sobre a escrita como apoio para organização de ideias apresentadas oralmente.
- Utilizar o apoio de leituras para fortalecer argumentação
- Utilizar operadores argumentativos na formulação das falas apresentadas
- Reformular posicionamentos a partir de diálogos
- Apresentar argumentos e contra argumentos pra justificar e refutar pontos de vista
- Respeitar o ponto de vista diferente do seu

Os objetivos de aprendizagem selecionados foram trabalhados em dois dias de intervenção. Faremos a análise dessa intervenção enfatizando os momentos mais relevantes para a aprendizagem do gênero e tomaremos esses objetivos como referência para identificar os resultados do trabalho, sobretudo a partir do debate final.

Na intervenção, conforme o planejado (apêndice), no primeiro momento da atividade, a professora faz uma reflexão a partir da exibição de um vídeo debate com estudantes sobre uma lei que estabelecia o toque de recolher para adolescentes menores de 16 anos a partir das 22 horas. Foram exibidos dois vídeos, esse e outro sobre bullying, mas o áudio do outro estava ruim e decidimos explorar apenas um. A professora faz a reflexão a partir de 10 perguntas que estabelecemos para orientar a reflexão¹⁵ Não há dúvida que as perguntas geraram possibilidades de aprendizagem, pois elas se detêm em várias características de um debate. A professora foi colocando as questões e as crianças respondendo. Nesses dois

¹⁵ As 10 questões que foram trabalhadas nas intervenções de todas as sequências são: Qual o tema do debate? Quem são as pessoas que estão participando do debate? Qual foi o objetivo do grupo realizar o debate? O debate tinha regras? Quais eram as regras? As pessoas falaram de forma clara? As pessoas falaram com uma altura suficiente para serem escutadas? As pessoas apresentaram as suas opiniões? As pessoas justificaram as suas opiniões? As pessoas ouviram o outro participante e esperaram a sua vez de falar? Os participantes tinham informações sobre o assunto

eventos (08 e 09) vemos como a questão colocada naquele momento estava mobilizando a reflexão dos estudantes sobre o debate.

EVENTO - 08

Professora Florbela: As pessoas apresentaram sua opinião?

Vários alunos: Sim

Professora Florbela: Quando vocês perceberam isso?

Bolívar: Quando estavam falando

Chico: Quando tavam falando um de cada vez

EVENTO - 09

Professora Florbela: Os participantes tinham informação sobre o assunto? Vocês acham que eles foram para aquela discussão sabendo que iam conversar sobre aquilo?

Alunos: Sim

Professora Florbela: Sobre aquele assunto ou não?

Chico: Eles sabiam sobre o que estavam falando

Bolívar: Foi bem organizado

Professora Florbela: Como você acha que foi bem organizado, o que é ser bem organizado?

Chico: Porque...

(ele percebe que era a vez do colega falar e para, o colega olha pra ele olha pra professora ri e continua sua fala)

Bolívar: Porque foi bem organizado, a mulher falando e eles recebendo a pergunta e perguntando porque eles não iam chegar lá a qualquer momento né, sem saber de nada, aí ela foi perguntando

Professora Florbela: Chico

No primeiro evento (08) observa-se a reflexão de Chico sobre a importância do respeito à fala do outro para a qualidade do debate. A questão que a professora colocava naquele momento era sobre a importância de ser expressa a opinião, mas o estudante logo relaciona com o respeito à fala do outro: se não respeitamos a fala, não podemos ouvir a opinião colocada pelo outro. Já no segundo evento (09) a professora coloca a questão sobre a qualificação do debate, ou seja, se as pessoas tinham informações suficientes para participar do debate. Chico reconhece que as pessoas sabiam sobre o assunto, mas essa questão fica secundarizada e a organização do debate entra na pauta. Bolívar demonstra que observou o suficiente sobre a organização do debate e reconhece a importância de nos apropriarmos dos temas para “não chegar lá sem saber de nada”. Interessante como as questões conseguiram tirar o foco do tema do debate (que poderia ter contagiado a discussão) e conseguiram centrar a discussão sobre o funcionamento. O evento 09 também é

muito interessante porque ofereceu na prática a oportunidade de refletirem sobre respeitar o momento de fala do outro. O próprio Chico que tinha chamado atenção no momento anterior (evento 08) para que as falas fossem: “um de cada vez”, se flagra interferindo no momento de outro colega falar, e se retira a tempo, ou seja, a reflexão anterior permitiu que naquele momento ele agisse daquela forma, em respeito à regra.

Após a reflexão a partir das questões, a professora apresenta duas frases recortadas do debate deles sobre apelidos solicitando sugestões para aperfeiçoar as frases, e as crianças participam da discussão apresentando várias sugestões. A primeira frase a ser melhorada foi: “Eu acho que o povo pensava que não tinha esse caso”. Essa frase entrou no contexto em que uma criança estava querendo dizer que as pessoas nem sempre imaginam que os artistas famosos também já sofreram Bullyng. Elas discutiram e mudaram a frase para: “Eu acho que as pessoas pensavam que não existia preconceito sobre o apelido” e finalmente após mais discussões finalizaram com: “Eu acho que as pessoas pensavam que não existia esse caso sobre os apelidos.” Na verdade as duas versões ainda poderiam ser melhoradas e talvez a segunda esteja mais clara que a última, mas a professora escolheu a terceira versão por um processo de votação e durante o processo não houve apresentação de argumentos para a proposta.

A segunda frase a ser melhorada foi: “Gustavo, tem um menino Gustavo lá, aí chamam ele de Guga, eu acho”. As crianças concordaram que a frase não estava clara, que não sabiam a que o estudante queria se reportar quando disse a palavra “lá” e a que se referia o “acho” final (mesmo indo para o contexto em que foi produzida). Fizeram várias conjecturas e concluíram com a seguinte proposta de reformulação: “Tem um menino Gustavo que o apelido dele é Guga.”

Essa atividade foi inserida a partir do objetivo: formular com clareza as falas apresentadas de acordo com a necessidade do interlocutor, e observamos que a professora fez uma reflexão muito produtiva com as crianças no que se refere a importância de sermos claros em nossas colocações, mas a discussão sobre o interlocutor não foi muito consistente, inclusive a professora estava exigindo que a frase ficasse clara para uma pessoa que chegasse naquele momento e visse a frase escrita no quadro. Em vários momentos ela colocou que não era suficiente às pessoas que estavam no debate entenderem a frase, mas outras pessoas externas.

Nesse sentido a discussão ficou prejudicada, pois era exatamente a característica do interlocutor real que deveria guiar a construção proporcionando às crianças a compreensão de que quando formulamos uma fala devemos levar em conta o interlocutor específico, seus conhecimentos, e portanto sua capacidade de atribuir sentido a nossa fala. Seria uma reflexão sobre o interlocutor que também estava implícita nas questões colocadas no primeiro momento de reflexão quando se perguntava quem eram os participantes do debate, mas essa discussão também não foi feita. Nesse caso entendemos que nossa intervenção antes da atividade não foi clara o suficiente para que a professora conseguisse fazer essa abordagem, e como já colocamos, por uma questão do pouco tempo disponível as intervenções não foram muito consistentes. Para encerrar essa atividade sobre clareza na fala, a professora provoca uma conversa sobre a questão da clareza pedindo que eles se coloquem sobre a importância de sermos claros nas nossas colocações e os motivos pelos quais nem sempre somos.

Na sequência a professora insere outro elemento na discussão que estava previsto no planejamento, a partir do objetivo: “Refletir sobre a escrita como apoio para organização de ideias apresentadas oralmente”. Vejamos como a professora insere a discussão:

EVENTO - 10

Professora Florbela: O que você acha que ajudou a gente a organizar a frase? Porque veja, quando ela foi dita a gente nem percebeu essa confusão na frase de cada fala não foi? Mas quando tia trouxe pra cá pro quadro escrevendo logo vocês disseram: eita tá confuso não foi? Então o que que facilita a gente de se colocar melhor?

(silêncio)

Professora Florbela: Eu botei aqui no quadro e a gente leu e escreveu a frase aqui no quadro e vocês identificaram que ela tava confusa. Será que a gente pode usar dessa mesma estratégia pra na hora que a gente for participar de um debate?

Úrsula: A gente tem que rever o que falou

Professora Florbela: Como a gente pode rever o que falou?

Úrsula: Se a frase tiver errada a gente vê pensa bem e fala de novo

Professora Florbela: Mas antes de falar a gente pode tentar treinar essa fala num pode?

Úrsula: Pode

Professora Florbela: De que forma? Porque veja, quando a gente pensa o pensamento é rápido e sai as vezes dizendo o que sai na cabeça mas quando eu escrevi a gente parou e pensou sobre o que tinha sido dito, escrito. Agora, será que quando eu for participar de um debate se eu pegar uma canetinha e um papel e anotar as minha perguntas eu posso organizar as minhas ideias?

Chicão: Sim

Professora Florbela: Porque?

Chicão: Pra num ficar tudo bagunçado e as pessoas num entender.

Professora Florbela: Mas você acha que quando a gente bota num papel a gente consegue organizar melhor?

Bolivar: A gente consegue organizar porque se organizar na mente depois tudo se esquece. Porque a gente sempre tem outras coisas pra fazer aí vai se esquecendo na mente, e no papel organiza mais.

Professora Florbela: Então a gente escreve no papel...

Bolivar: E guarda aí quando for ver já tá organizado

Consideramos que a professora iniciou de forma muito interessante a discussão sobre a utilização da escrita na organização da fala, pois ela partiu da atividade que eles(elas) próprios realizaram no momento anterior. Eles (elas) reorganizaram uma frase originalmente oral, a partir de sua forma escrita e a professora chama a atenção para essa estratégia durante o debate no sentido contrário, ou seja, primeiro eu organizo com a ajuda da escrita e depois eu expresso publicamente na forma oral. Chama nossa atenção também a forma consciente como as crianças se colocam sobre a sugestão da professora, demonstrando perfeita compreensão sobre a importância de utilizarmos a escrita como apoio para o oral

No terceiro dia de atividade desta sequência, a professora vai continuar a intervenção e realizar o debate final. Na primeira parte da intervenção é retomada a questão das características do debate. Foram exibidos pela segunda vez os dois

vídeos já utilizados no encontro anterior, porque naquela ocasião o áudio estava muito ruim por causa da caixa de som utilizada e também porque naquele dia havia apenas 07 estudantes. A professora foi conversando com eles (elas) sobre as características do debate utilizando como roteiro as dez questões já colocadas. Uma reflexão que foi acrescentada nesse momento se refere às palavras utilizadas para indicar o posicionamento. A professora pergunta qual palavra na fala dos participantes do debate, indica que a pessoa está justificando a sua resposta e uma criança diz “porque”, então ela cita outras palavras que indicariam o posicionamento; “eu acho” “concordo” “eu penso”.

Em seguida foi exibido o vídeo com o debate deles próprios, feito na primeira aula. A professora utilizou as mesmas 10 questões já colocadas para discutir os vídeos anteriores e identificar os problemas do debate. Durante a colocação das questões, eles reconheceram que o debate deles era menos organizado que os outros dois apresentados, e identificaram falhas como a clareza na fala e o tom de voz. Portanto o confronto entre o comportamento dos participantes em vários debates inclusive no debate realizado por eles próprios possibilitou uma reflexão clara sobre o gênero.

Na continuidade a professora faz uma reflexão sobre a possibilidade de mudança de ponto de vista a partir de um trecho do debate deles, mas esse aspecto não será analisado aqui, pois o remetemos para a análise do ponto de vista das competências argumentativas democráticas (4.4.2). Finalmente a professora anuncia um novo debate com um novo tema, que estamos chamando dentro da sequência didática de debate final.

O tema do debate final, sugerido por nós e acatado pela professora foi “Fardamento escolar”. Antes do debate propriamente, foi lida uma história infantil: “As cores que aprisionam”, em conjunto com os estudantes. A história fala de uma menina que não gosta de fardamento escolar. O texto apresenta o ponto de vista da menina (contra o fardamento) e o da professora (a favor do fardamento).

A professora propõe o debate e começa dizendo que vai mudar uma regra com relação ao outro debate, se referindo à regra da ordem da fala. Nesse debate ela propõe (por sugestão nossa) que cada criança fale de acordo com a sua vontade e ou necessidade de falar desde que respeite o momento não interrompendo a fala do outro.

O tema desse debate final foi abordado de forma muito interessante pelas crianças, que fizeram a opção em sua maioria de ser a favor do fardamento. Elas assumiram a voz da personagem da história (a professora) e a enriqueceram com suas experiências. Portanto aqui identificamos um objetivo contemplado que se refere a utilizar leituras para fortalecer os pontos de vista. Vejamos dois fragmentos em que esse aspecto fica claro.

EVENTO - 11

Professora Florbela: O tema do debate foi fardamento, o que vocês acham sobre esse tema? O que vocês pensam sobre isso? Quem gosta, quem não gosta de fardamento, o que pensa de usar a farda todo o dia. O que pensa quando a gente reclama lá na frente, cadê a farda. Porque está sem a farda? Eu queria que vocês falassem mais justificassem a resposta de vocês.

Dandara: Eu acho que a gente deveria usar farda porque como tem na história, se a gente se perder a gente pode tá com a farda.

Professora Florbela: Você achou isso importante?

Dandara: Como um passeio que a gente foi, todo mundo tava com farda, assim ninguém poderia se perder.

EVENTO - 12

Professora Florbela: Julião você queria falar?

Julião: Sim, assim, a pessoa tem que vir com a farda porque porque sem a farda a pessoa fica diferente (bem baixo)

Professora Florbela: Quem tá desse lado tá ouvindo a fala de Julião? (algumas crianças dizem não)

Professora Florbela: Lembrem que a gente falou da importância do tom e da clareza?

Julião: Assim, é bom a pessoa vir com a farda, pra pessoa assim, ficar igual aos colegas né, pra ninguém ficar sem a farda, como disse no texto né, se alguém sofrer acidente, aí num vai saber que escola é. Aí vai ficar com a farda diferente não tem como chama-lo...a pessoa.

Professora Florbela: Quem mais?

Observa-se que as crianças fizeram referência direta ao texto pra justificar seus pontos de vista. Para justificar o uso do fardamento elas recorrem ao argumento da personagem professora que defende a farda como um mecanismo de identificação das crianças à instituição em caso de isso ser necessário. Uma coisa que chamou muito nossa atenção é que as crianças não se identificaram com os argumentos da estudante personagem do texto, mas com os da professora. A estudante personagem da história faz o tipo obediente, ela se esforça e termina por obedecer tanto a mãe como a professora, mas empreende uma reivindicação pelo abandono do fardamento porque acha que ele é homogeneizante e a impede de ir

pra escola mais feliz e do seu próprio jeito. Analisemos um trecho da história em questão, em que a menina, personagem narradora, discute o tema com a professora:

TEXTO 01

Na escola depois do bom dia, conversa inicial, essas coisas, eu pedi pra ir ao banheiro. Levei a bolsa e voltei vestida de rosa choque.

Vocês não imaginam minha entrada triunfal na sala. Sabe triunfal? mas triunfal meeeeeesmo? todo mundo olhando de boca aberta. A professora falou:

____ Desde quando você é camaleão para mudar de cor assim sem mais nem menos?

____ Foi sem mais nem menos não professora! Eu ganhei essa roupa ontem e vesti hoje!

____ Vestiu na hora errada, você sabe muito bem a regra. Na escola só com farda.

____ Mais eu queria que minha farda fosse essa aqui. Dá pra ser?

____ Claro que não, as farda tem que ser todas iguais.

____ Por que ?

____ Pra ninguém ficar parecendo que é diferente do outro.

____ Mas nós somos diferentes um do outro!

____ Mas não precisa parecer. A farda identifica as crianças como alunos de uma escola.

____ Mas pra que?

____ Se você sofrer um acidente na rua por exemplo? Sem farda ninguém vai saber que você é aluno desta escola e não vão saber a quem chamar.

____ Credo! Vira essa boca pra lá! Vou sofrer acidente não professora!

____ Ta bom!! você não vai sofrer acidente.

Mas vai trocar a roupa por favor.

A professora personagem da história defende o fardamento utilizando como justificativa o fato de que a farda torna os estudantes iguais, mas a menina não aceita, exatamente porque entende que eles (elas) são diferentes. A farda tentaria camuflar uma diferença que não seria problema para a estudante mas seria um inconveniente para a professora. E foi exatamente nessa necessidade de não expormos nossas diferenças que os estudantes se apoiaram durante o debate como mostram esses fragmentos: “Porque eu acho que tem gente de escola pública que não poderia comprar roupa boa e se sentir assim com vergonha”; “Assim, todo mundo com farda, só uma pessoa sem farda aí uma pode ficar com inveja e fazer alguma coisa na farda da pessoa.”; “Inveja, pra não ter inveja dos outros e se sentir mal”; “Tia eu acho que é assim, que a pessoa quer se mostrar só porque tem roupa nova em casa(..)se amostrando tia, porque ela pode saber que tem gente que não pode comprar roupa cara.”

Poderíamos supor que sendo a professora a representante do poder, o discurso das crianças teria sido interditado (Foucault: 1996), ou seja, elas se colocaram no ponto de vista da professora para se resguardarem de uma divergência com a instituição que ocupa o lugar de poder e prestígio. No entanto um fato nos faz abandonar essa hipótese: elas colocaram a diferença que a farda encobriria, do ponto de vista financeiro, mostrando o fardamento como um mecanismo de evitar que se evidenciem diferenças de acesso a bens econômicos que causariam constrangimento. Mesmo quando isso não é dito claramente, palavras como inveja, mágoa remetem ao constrangimento das diferenças financeiras que a farda evitaria. Acreditamos que eles (elas) enriqueceram com suas experiências a ideia colocada pela personagem professora dialogando de forma muito rica com o texto e abandonaram o ponto de vista da personagem estudante porque não poderiam tanto quanto ela (enquanto grupo de estudantes pobres), possuir roupas “rosa choque” pra frequentar a escola todos os dias. Podemos dizer que o objetivo de utilizar leituras para fortalecer argumentos dialogando com as vozes presentes no texto, foi contemplado nesse evento, assim como o de apresentar argumentos para justificar pontos de vista.

Tendo apresentado algumas reflexões sobre passagens de todas as atividades realizadas nessa sequência que poderiam promover conhecimentos importantes sobre o gênero textual debate de opinião de fundo controverso, apresentamos um quadro resumo com os objetivos de aprendizagem estabelecidos nessa sequência e as possibilidades de aprendizagens vivenciadas, fazendo referência ao comportamento no debate final.

QUADRO 09- RESULTADOS DA SEQUÊNCIA A (DEBATE DE OPINIÃO DE FUNDO CONTROVERSO) DA TURMA 01 COM RELAÇÃO À APRENDIZAGEM DO GÊNERO

OBJETIVO	RESULTADO
Refletir sobre as características de um debate	A reflexão sobre o gênero de forma geral foi muito boa a partir da análise dos vídeos orientada pelas 10 perguntas.
Solicitar a hora de falar, esperar sua vez e respeitar a fala do outro	Durante toda a sequência foi possível observar reflexão sobre esse objetivo e no debate final houve avanços com relação à solicitação da fala, pois houve apenas uma intervenção da professora nesse sentido.
Formular com clareza as falas apresentadas de acordo com a necessidade do interlocutor	A reflexão sobre a clareza do texto foi muito detalhada e percebemos muitas possibilidades de aprendizagem. O debate final foi mais produtivo nesse sentido, mas houve intervenção da professora sobre a entonação da fala.
Refletir sobre a escrita como apoio para organização de ideias apresentadas oralmente.	A professora fez uma reflexão muito interessante, mas no debate final esquecemos de distribuir o papel para que as crianças o utilizassem como apoio do debate.
Utilização do apoio de leituras para fortalecer argumentação	A reflexão sobre esse aspecto não foi feita diretamente, mas oferecemos muitos textos antecedendo o debate inicial e as crianças fizeram apenas referências indiretas. Já no debate final fizeram referências diretas ao texto e identificaram vozes que as ajudou a construir pontos de vista.
Utilizar operadores argumentativos na formulação das falas apresentadas	A discussão sobre esse aspecto foi muito incipiente, e não podemos dizer que os operadores que surgiram foi resultado da intervenção ou da vivência durante a sequência.
Apresentar argumentos e contra argumentos pra justificar e refutar pontos de vista	Não foi feita intervenção direta sobre a formulação desses elementos da cadeia argumentativa, mas o contexto e a mediação da professora favoreceram a construção de argumentos pelas crianças em todas as atividades. No debate final observamos muitos argumentos e apenas um contra argumento.

Como podemos perceber houve várias possibilidades de aprendizagens sobre o gênero debate de opinião de fundo controverso e alguns objetivos elencados foram contemplados. O quadro mostra que com relação ao debate final houve alguns avanços. Analisamos na próxima seção a sequência didática com o mesmo tipo de debate realizada na turma 02.

Turma 2

Como já foi explicitado, cada uma das duas turmas que trabalhamos, vivenciaram uma sequência com debate de opinião de fundo controverso. Passamos, agora a analisar também do ponto de vista da aprendizagem do gênero a sequência didática com esse tipo de debate realizada na turma 2.

O tema do debate inicial nesta turma foi diferente da 1. A professora sugeriu que o tema fosse “MMA, esporte ou violência”. As atividades realizadas antes do debate, conforme detalhado em apêndice, foram: Levantamento dos conhecimentos prévios sobre MMA; Leitura em grupo de textos que abordem o tema de diversos pontos de vista e apresentação das interpretações das leituras.

No levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema, a professora solicita que eles digam o que entendem por MMA e vai anotando no quadro. Durante as respostas ela já vai colocando a questão sobre a concepção de MMA: se seria esporte ou violência. As crianças colocaram várias perspectivas sobre MMA e deram respostas como: “Tem regras”; “É um esporte”; “Os caras luta”; “É a mistura de outras técnicas”; “Tem uma arena com 08 lados”; “Foi uma briga”; “foi um esporte”; “é violento”; “Pra mim não é esporte não”.

Após as colocações, a professora anuncia que será realizado um debate sobre o tema, mas antes seriam feitas algumas leituras. Ela entrega os textos sobre MMA para uma leitura em grupo e enfatiza que o importante nesse momento é a compreensão do texto: “Daqui a pouco vai ter o momento de expor a opinião de vocês, agora eu quero que vocês realmente passem para os outros grupos, o que esse texto, ta falando, o que o autor desse texto falou”. Essa preocupação foi um cuidado colocado por nós (motivado pela experiência na outra turma) para que fosse garantida a interpretação dos textos de forma que as vozes presentes neles fossem realmente evidenciadas, garantido assim o diálogo com estas. No momento de apresentar o texto para o grande grupo os (as) estudantes não conseguem repassar todo o conteúdo, então a professora ler cada texto em voz alta e vai fazendo uma interpretação coletiva.

O texto do grupo 01 intitulado: “MMA X Artes Marciais”, é a opinião de um internauta que fala da popularidade do MMA, o defende como um mecanismo importante para trabalhar o corpo, mas conclui chamando a atenção para o lado violento e sugere que o esporte forma jovens sedentos por violência. A professora ler

o texto alto e faz perguntas tentando recuperar a compreensão. Vejamos um trecho em que ela se esforça para isso:

EVENTO - 13

Professora Clarice: Vocês acham que esse texto tá falando bem ou mal do MMA?

Aluno: Mal

Professora Clarice : O que que ele fala de mal aqui no texto?

Mandela: Que gosta de bater e ver sangue

Professora Clarice: E o que ele fala de bem? Fala alguma coisa de bem?

Professora Clarice: Nada?

Pesquisadora: No início do texto?

Professor Clarice a : Vou ler o início, um pedacinho. *É inegável que a luta é uma excelente forma de fortalecer o corpo, um preparo físico do MMA como de qualquer arte Marcial é exigente. As técnicas são valiosas em situações de auto defesa ou até mesmo no cotidiano.* O que ele falou aqui é negativo ou positivo?

Aluno: Positivo

Professora Clarice: Porque?

Mandela: Porque faz bem a saúde e ao corpo

Professora Clarice : Muitas pessoas são atraídas a fazer MMA por isso?

Guimarães: Não

Professora Clarice: Não Guimarães?

Mandela: Faz porque gosta

Professora Clarice: Faz porque gosta?

Aluno: De apanhar

Aluno: E de bater

Osman: E também tem vezes que ele quer conquistar troféis.

O que podemos observar é que a professora inicia se referindo ao texto e reler um fragmento para que eles se reportem ao posicionamento do autor, mas ela própria em seguida induz a fuga do texto quando pergunta se muitas pessoas vão fazer MMA por motivo de saúde, pois essa colocação não está no texto e ela não se reporta nesse momento a ele movendo a discussão para as apreciações independentes. Quase em sentido contrário o texto coloca que existe essa possibilidade positiva, mas quando fala da adesão ao esporte ele se refere muito mais a sede de violência. Quando Guimarães responde “Não”, e outro estudante alega que a mobilização das pessoas para o esporte é a vontade de bater e de apanhar, eles estão na verdade mais próximos da interpretação do texto, que a questão colocada pela professora, mas eles não se reportam ao texto. Já Osman promove mais uma fuga, falando dos troféus como mobilização para se praticar o MMA, que em nenhum momento são citados pelo texto.

Nesse evento, percebemos que assim como na sequência da turma 1, a identificação de vozes colocadas pelos textos, que estamos considerando

importante no processo de argumentação fica prejudicada. Percebe-se que a habilidade de leitura, sobretudo no que se refere a essa identificação de vozes são aprendizagens fundamentais para um bom desempenho no debate construído com o objetivo de estabelecer a controversa.

Na apresentação do grupo 02 percebemos um movimento no sentido contrário, ou seja, no sentido de conseguirmos estabelecer o diálogo com as leituras. Esse texto do grupo 02 apresenta como solução para diminuir a violência no MMA o estabelecimento de regras mais rígidas. O autor defende o MMA e enfatiza que as regras são importantes. Vemos como nesse evento Marcel inicia fazendo uma avaliação independente mas em diálogo com o texto:

EVENTO - 14

Professora Clarice: Podem falar o que vocês entenderam do texto. O que que tá dentro desse texto aí.

Marcel: Pode ter qualquer regra, mas eu continuo achando que isso não é esporte.

Pesquisadora Clarice: Há, tá. Ele tá dando já a opinião dele, que não é esporte. E você acha que o texto concorda com você, ou o texto diz outra coisa? O que o texto diz? (Mandela que está ao lado faz gesto com o dedo que não)

Marcel: Eu acho que ele tá defendendo o MMA

Mandela: (não da pra entender)

Professora Clarice: Então a defesa dele é nesse sentido? O que que ele fala mais pra defender. Vamos lá Marcel. Deixe a sua opinião pra daqui a pouco. Então que que ele mais defende aí? Quando a gente defende algo a gente fala alguma coisa pra defender, mostra o argumento. Que que ele falou mais que defendeu? que mostra que ele tá fazendo a defesa?

Marcel: Ele faz a defesa no ultimo, na ultima parte do texto.

Professora Clarice: No ultimo parágrafo. O que ele diz no ultimo parágrafo que você entendeu que é uma defesa?

Marcel: (Ele ler). *O chamado MMA moderno possui regras até mais expressivas que de outras lutas*

Nesse momento, nossa preocupação em nos determos aos textos, nos fez chamar a atenção de Marcel quanto ao fato de expressar sua opinião, mas na verdade a justificativa apresentada por ele já era um diálogo com o texto, que defendia exatamente regras mais rígidas para melhorar a segurança do MMA. Ele não estava apenas apresentando sua opinião como colocamos na ocasião, mas apresentando um contra argumento em diálogo com o texto. Na continuidade ele afirma o posicionamento do texto a favor do MMA e quando foi chamado para retornar ao texto a partir de nossa intervenção o fez com muita propriedade identificando corretamente o parágrafo em que o autor apresentava a posição sobre as regras. Entendemos que houve aí possibilidade de aprendizagem ligada a esse

diálogo com o texto fundamental para a participação no gênero debate. A professora ainda ler o texto 02 em voz alta e continua a interpretação com o grande grupo e as falas remetem a interpretação do texto.

O texto do grupo 03 intitulado “A inviabilidade do MMA”, apresenta argumentos totalmente contra o esporte e não admite de forma alguma o MMA como atividade saudável para a juventude. Sendo este o terceiro texto lido na aula, é interessante notar que na atividade de interpretação, nem estudantes e nem a professora fogem à proposta de se remeter ao texto.

EVENTO - 15

Professora Clarice: E aí? Esse texto é a favor ou contra o MMA?

Aluno: Contra

Professora Clarice: Ele deixa alguma dúvida ou ele afirma com certeza que não concorda?

Guimarães: Ele afirma

Professora Clarice: Ele afirma? Em que momento Guimarães? Que que tu percebeu assim? Que tu pode dizer que realmente ele não aceita.

Guimarães: Ele não aceita a violência do MMA

Professora Clarice: A violência? Que que ele falou mais sobre isso? Ele citou algum exemplo?

Assis: *Os golpes são assustadores* (ele diz lendo o texto)

Professora Clarice: Os golpes são assustadores

Pesquisadora: Ele tá lembrando aqui gente que o autor acha que os golpes são assustadores. Esse autor que escreveu esse texto, vocês acham que ele considera o MMA um esporte? Ou ele considera o MMA violência?

Alunos: Não! Violência

Pesquisadora: Esse autor aqui considera violência. Esse autor. E o outro? Aquele que fala das regras?

Mandela: Mais ou menos

Pesquisadora: O que fala das regras considera esporte muito embora ele ache que a gente precisa melhorar as regras. Então observem que cada autor assume uma posição diferente.

Mandela: O futebol também é violento

Observa-se que a discussão é estabelecida e encaminhada para a interpretação do texto, Inclusive Mandela mostra que estava muito atento quando diz que o outro texto lido (que defende regras mais rígidas) se posiciona “mais ou menos”, pois de fato esse texto não define posição totalmente contra nem totalmente e favor. Apenas ao final do evento quando reforçamos o fato de que cada texto tem seu ponto de vista, Mandela coloca sua própria opinião: “o futebol, também é violento”. Quando insistimos em manter esse momento da atividade voltado para a interpretação dos textos, não significa que não seja interessante que os (as)

estudantes coloquem posições que não estão no texto, mas que as coloquem em diálogo com ele e que não se perca de vista a localização das vozes que estão presentes. Nessa colocação de Mandela (evento 15), fica muito evidente que ela foi mobilizada pelo texto, que de tanto enfatizar o MMA como violento, o fez lembrar que o futebol também o é, insinuando que se o futebol é violento e é um esporte, logo o MMA também pode ser.

O texto do quarto e último grupo a se apresentar, foi uma reportagem que narrava o acidente acontecido com o lutador brasileiro Anderson Silva e enfatizava a gravidade do acidente, mas ressaltava que acidentes acontecem em qualquer esporte. Vejamos como nesse momento tentamos conduzir a situação de forma que os (as) estudantes consigam evidenciar o ponto de vista do texto:

EVENTO - 16

Professora Clarice : Esse texto aí tá falando a favor ou contra o MMA?
Chiquinha e Dilma: Contra
Guimarães: A favor
Professora Clarice: A favor ou contra?
Chiquinha: Contra
Pesquisadora: Porque você acha que ele está falando contra?
Chiquinha: Porque é muito violento
Pesquisadora: No texto fala a palavra, que é violento?
Chiquinha: Não
Pesquisadora: O texto fala o que?
Chiquinha: (balança a cabeça como se não soubesse)
Pesquisadora: Gente olha, o texto deles tá falando do acidente de Anderson Silva
Chiquinha: Que Anderson Silva sofreu um acidente
Pesquisadora: Há, que Anderson Silva sofreu um acidente, mas você acha que isso é violento?
Chiquinha: É
Professora Clarice : Mas e o autor, ele acha também que é violento?
Guimarães: Não

Nesse momento foi valorizada a fala de Chiquinha que enfatiza o esporte como violento, mas coloca-se essa percepção em confronto com a do texto chamando a atenção para o fato de estarmos refletindo sobre o ponto de vista do texto e não sobre nossa própria percepção. Como o gênero textual em questão é uma notícia, e as notícias tentam ser imparciais, o ponto de vista fica um tanto implícito e por isso no início não há consenso sobre esse ponto de vista.

Na continuidade a professora pede que eles apresentem argumentos presentes no texto para justificar o ponto de vista que eles identificaram, e a

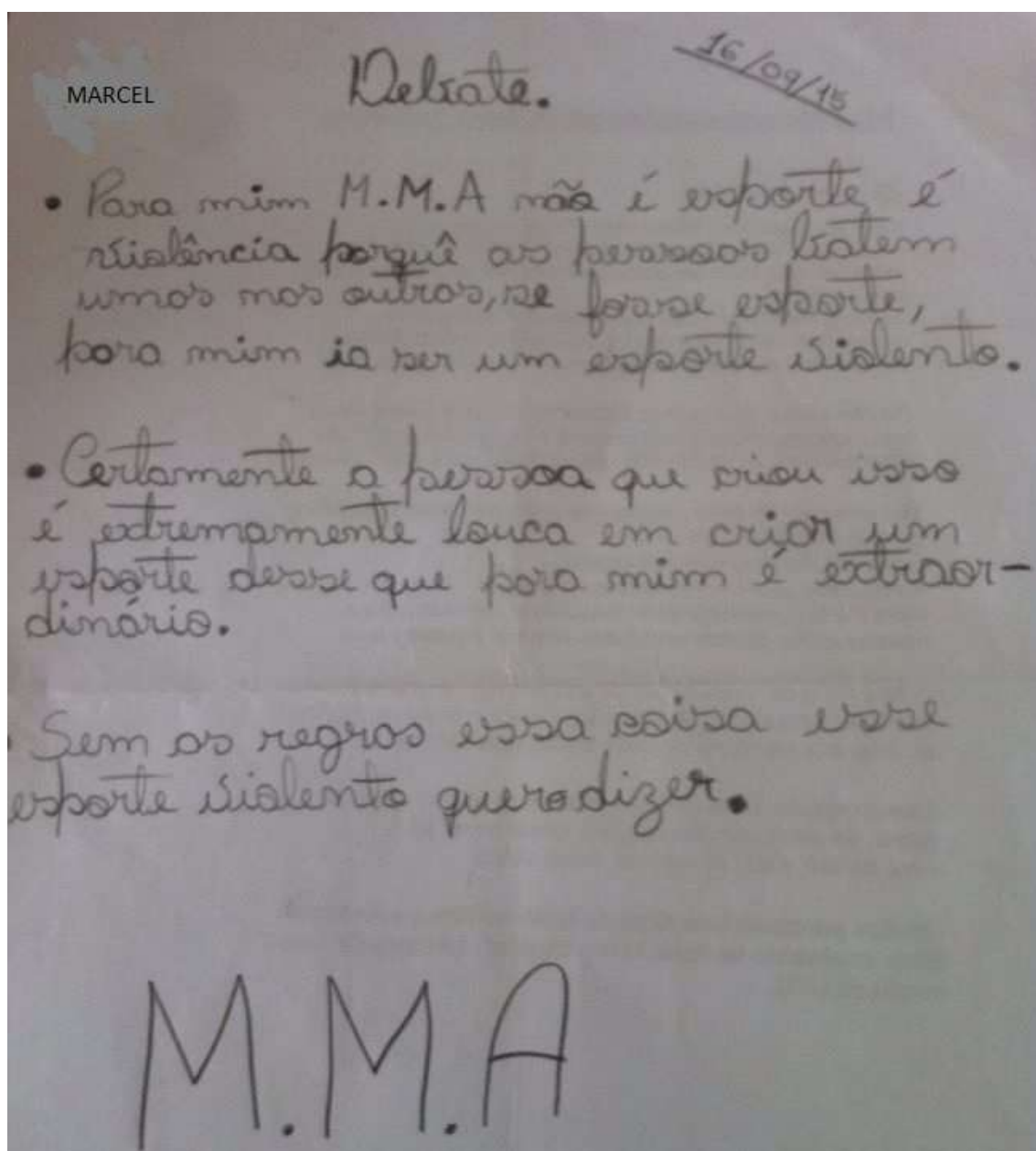
discussão termina com um diálogo muito interessante entre o ponto de vista do texto e o deles (delas), pois a professora lembra que o texto apresenta a mesma posição de Mandela quando no final da discussão do grupo 03, disse que o futebol também é violento. Veremos mais adiante no debate que esse tema retorna de forma muito interessante e entendemos que o texto foi importante para provocar as colocações naquele momento.

Após as leituras em grupo, a professora distribui e ler com toda a turma um texto esclarecendo sobre o que é MMA e UFC¹⁶, avisa que o debate será realizado após o intervalo do recreio e que nesse momento (antes do recreio) serão colocadas as regras. Ela vai lendo as regras que estão no papel e repassando para o quadro: Levantar a mão quem tiver uma opinião a ser colocada e esperar o mediador autorizar; justificar sua opinião. A professora acrescentou que cada pessoa teria 2 minutos para falar e perguntou se alguém tinha alguma sugestão de regra ao que Mandela sugeriu: “falar um de cada vez”. Depois ela ainda lembra que quando alguém estiver falando, o outro deve ficar em silêncio. Nós acrescentamos às regras o fato de cada um poder falar quantas vezes achar necessário desde que solicite e seja autorizado. Na volta do recreio as cadeiras já estavam organizadas em círculo e a professora ler novamente as regras para iniciar o debate. Ela inicia da seguinte forma: “vamos lá, esse é o momento que a gente tem pra expressar nossas opiniões, pra falar, debater sobre o tema lembrando que a grande questão é: MMA, é um esporte ou é violência? quem quer começar a falar sobre isso? esporte ou violência? E aí quem quer ser o primeiro?”

Nesse debate nós distribuimos papel para que os(as) estudantes fizessem anotações e foi muito interessante notar ao analisar os papéis distribuídos que estes serviram, em alguns casos, como referência para a organização da fala. Observemos por exemplo as anotações de um estudante comparando com sua fala:

¹⁶ Ultimate Fighting Championship (UFC) é uma organização de MMA que produz eventos ao redor de todo o mundo. Tem sua base atualmente nos Estados Unidos.

IMAGEM 02- Anotação de Marcel no debate sobre MMA



EVENTO -17

Marcel: Certamente o MMA, é, eu não sei o que a pessoa que fez esse...

Professora Clarice: Que criou

Marcel: Que criou MMA, ela tava pensando nessa hora, porque duas pessoas batendo uma na outra (ele balança a cabeça como se não admitisse tal ato), isso aí eu não acho certo não.

Observamos como Marcel utilizou a palavra “certamente” nas anotações (imagem 2) e na sua fala (evento 17). A fala é uma versão resumida e um pouco diferente da anotação, mas guarda o mesmo sentido. Enquanto na anotação ele diz que o criador do MMA é uma pessoa louca, na fala ele diz que não sabe em que a pessoa estava pensando quando criou o MMA. No final da anotação ele fala em regras e esse aspecto também aparece em uma fala sua mais adiante. O importante aqui é identificar que já no debate inicial o estímulo ao uso da escrita como apoio para o debate contribuiu para a construção dessa aprendizagem.

Um potencial para a aprendizagem do gênero que consideramos forte nesse debate inicial desta sequência foi a solicitação ao direito de fala, pois em vários momentos da transcrição vamos observar as crianças fazendo essa solicitação, embora em alguns momentos tenha havido o desrespeito à regra.

Outra reflexão interessante que o comportamento das crianças provocou e que consideramos importante ao participarmos de um debate dessa natureza foi referente à organização/decisão sobre o que vamos falar quando participamos de um debate. Essa reflexão foi feita por um estudante quando criticou uma colega que se repetia ao se expressar. Chiquinha, sempre solicitava a fala e se repetia. Observemos algumas de suas colocações: “Violência”; “eu acho que o MMA não é esporte”; “é muito violento”; “Porque fica dando um no outro”; “eu acho que é um esporte mas é muito violento”; “eu acho que o MMA é um esporte muito violento mas eu acho que é um esporte também”; “Mas é um esporte ridículo porque parece duas crianças brigando.”; “Eu acho que o MMA é um esporte bom mas quem pratica se tivesse um pouquinho menos de violência aí ia ser um esporte bom, mas tem muita violência, é um esporte bom mas tem muita violência.”. Depois dessa última intervenção vejamos no contexto, mais uma fala de Chiquinha e a reação do colega.

EVENTO -18

Professora Clarice : Alguém mais quer dar uma opinião em relação ao MMA?
Chiquinha: Eu quero:
Chiquinha: Como eu já falei o MMA é muito violento
Menino: Ela só fala violento
Chiquinha: É mermo é porque é muito violento. Eu acho que é bom pras pessoas que fazem MMA mas eu acho que é um pouquinho ruim MMA, é melhor judô..
Professora Clarice: É melhor a arte pura, a arte marcial sozinha. Ok. Bora lá olha só então pra gente encerrar eu vou pedir a opinião assim, vocês votem se é violência ou esporte

Observamos que um estudante reage à fala de Chiquinha porque havia observado muito bem que ela se repetia. A professora não valoriza a crítica do menino evidentemente porque causaria um constrangimento em Chiquinha, mas a questão foi refletida e a retomada desse aspecto em outro momento seria importante para enriquecer a participação no gênero oral debate.

Uma dimensão de aprendizagem que consideramos forte nesse debate inicial foi a construção de argumentos a partir dos diálogos com os textos e com os próprios colegas. Não que as crianças tenham assumido irrestritamente os pontos de vistas presentes nos textos, e nem desejávamos isso, mas elas construíram argumentos provocados pelo diálogo. Os textos não foram citados diretamente, mas a questão das regras, que foi explorada no segundo texto e a violência que foi explorada principalmente no ultimo texto foram provocativos, como é possível observar a partir desse fragmento:

EVENTO - 19

Caetano: Pra mim é um esporte porque eles lutam por vontade própria.
Professora Clarice: Eles tem uma opção. Fala mais sobre isso. Seu pensamento tá bem interessante, fala um pouco mais pra gente poder ouvir as duas partes. É um esporte, eles lutam por vontade própria, que mais? pra tu o que caracteriza um esporte? o que mostra mesmo que o MMA é um esporte?
Caetano: Tem regras, não pode dar dedo no olho
Professora Clarice: As regras fazem você entender que caracteriza com um esporte

Antes da fala de Caetano, vários colegas estavam negando o MMA como esporte, respaldados na violência e trazendo elementos provavelmente inspirados nos textos como a possibilidade de alguém se machucar gravemente por exemplo. Caetano rompe com o ciclo alegando a liberdade de participar. Não seria violência porque ninguém está sendo forçado a uma situação, ninguém está apanhando arbitrariamente, mas escolheu participar, o que ameniza o elemento violência. Mais

adiante Quitéria reforça o argumento de Caetano: “Porque é aquilo que ele quer”. Além da vontade própria, Caetano recorre ao fato de existirem regras que dão um toque de civilidade no ato de lutar o colocando na condição de esporte. Mais adiante (conforme evento 20), Dilma e Mandela reforçam a defesa do MMA dialogando com os argumentos de Caetano:

EVENTO - 20

Dilma: Eu acho que é esporte porque se a pessoa gosta daquilo, ela faz porque gosta, e também acho que é violento porque tem muita luta e muita violência, e tem gente que gosta porque gosta de vencer.

Professora Clarice: Olha aí ela falou novamente que acha que é um esporte porque a pessoas gostam, ela tá lá porque quer fazer, gosta de fazer

Mandela: Ela gosta do que faz

Professora Clarice: Ela gosta do que faz, interessante

Mandela: Agredir

Vemos como Dilma retoma a questão da vontade própria e Mandela reforça, embora o reforço se aproxime de uma ironia. Como a ironia é um recurso que nega o afirmado, talvez Mandela esteja se colocando contra. Quando ele diz: “ela gosta do que faz....agredir”, ele está dizendo que ela gosta de praticar uma ação reprovada, e está reprovando o MMA. Na concepção de argumentação que estamos assumindo não consideramos a ironia um bom mecanismo para argumentar, pois ela estabelece um “clima” de desrespeito, mas fica evidente que houve o esforço em construir a justificativa, elemento fundamental para a boa participação no debate.

Ainda na defesa do MMA podemos analisar outras construções de justificativas na fala de Assis:

EVENTO – 21

Professora Clarice: Assis o que tu acha depois de todo esse momento?

Assis: Eu acho que é esporte

Professora Clarice: Tu acha? porque?

Assis: Porque eles estão decidindo pelo troféu do maior lutador do mundo

Professora Clarice: Eles estão decidindo pelo troféu. Tem mais alguma coisa, algum elemento, que mostre que é esporte, além do troféu?

Assis: A vontade de vencer

O caso de Assis é bem interessante porque a justificativa é construída acrescentando um elemento que havia sido colocado rapidamente por Osman mas ele potencializa e parece ter sido uma mobilização pessoal, da emoção, da vontade

de vencer, do desejo pelo prêmio, que ele reconhece sob qualquer condição.

Para finalizar a análise da construção de justificativas, vejamos um evento em que os (as) estudantes recorrem a um assunto que já havia sido provocado no momento das leituras, a ideia de que os outros esportes também são violentos, e chama nossa atenção a forma como cada grupo faz uma reflexão muito apropriada sobre seus pontos de vista a partir do ponto de vista do outro.

EVENTO - 22

Solano: Futebol também é violento porque a bolada se for muito forte aí pode ficar vermelho

Professora Clarice: Se o futebol é violento e o MMA é violento, ambos podem ter lesões o que faz vocês acharem um ser esporte e o outro não ser? Mandela que disse que o MMA não é esporte, porque que o futebol é então? Queria entender essa diferença, o que você diferencia aí?

(Osman levanta a mão)

Mandela: Porque as aplicações de regras são diferentes

Professora Clarice: As regras

Mandela: A pessoas da uma lapada muito séria é expulso, fica fora do jogo uma semana.

Professora Clarice: Bacana isso porque Neymar sofreu aquela lesão e o outro jogador ficou afastado vários jogos né do futebol. Então talvez volte aí pra mesma discussão de regra. Vamos falar agora com Osman.

Osman: Futebol também é um pouco violento porque na copa do mundo de 2014, é com é Luiz Soares, ele mordeu o jogador italiano aqui, no ombro, na copa do mundo de 2014. Porque e também teve um jogador do Uruguai que o homem fingiu que ele deu, o jogador do Uruguai que deu uma tapa na cara dele e ele caiu. O homem que fingiu que deu a tapa, ele fez um negócio sério, que eu vi na televisão.

Professora Clarice: E teve punição para esses jogadores?

Osman: Teve, pra Luiz Soares ele ficou afastado alguns jogos. Ele não jogou a Copaaaaa.. uma copa. Há a Copa América. Ele não jogou a Copa América

Consideramos importante que os estudantes tenham analisado os fatos a ponto de refletir sobre serem os outros esportes violentos também, mas nos surpreendeu a complexidade do contra argumento apresentado por Mandela, lembrando que no futebol a violência não é o motivo do jogo, mas ao contrário algo ocasional que não apenas é indesejado como proibido, provocando punição, diferentemente do MMA, que se constrói no próprio ato da violência.

Aqui não nos interessa decidir ou refletir qual o melhor argumento, mas mostrar a disposição das crianças para argumentar durante o debate, para ouvir o outro e reconstruir as colocações com disposição e criticidade, indispensáveis para uma boa participação no debate.

Passamos agora a identificar as possibilidades de aprendizagem na

intervenção e debate final. A análise do debate inicial gerou um planejamento que se organizou em torno de 04 (quatro) objetivos:

- Refletir sobre as características de um debate
- Formular argumentos para pontos de vista apresentados
- Utilizar a escrita como apoio para a produção oral
- Utilizar informações de leituras para fortalecer o debate

Havia um quinto objetivo relativo a capacidade proposicional que foi planejado mas não foi trabalhado, pois a professora avaliou que não ia conseguir, porque o comportamento das crianças naquele dia estava muito apático. Os objetivos elencados acima já foram, de alguma forma, contemplados no debate inicial, pois identificamos possibilidades de aprendizagens ligadas a todos eles, mas veremos como se deu na intervenção e debate final. No primeiro momento da intervenção foram exibidos dois vídeos: o debate inicial deles próprios sobre MMA e o mesmo debate exibido na turma 01 sobre o toque de recolher para adolescentes menores de 16 anos. A professora colocou as 10 questões reflexivas sobre o debate.

As questões sempre provocavam reflexões importantes. Vejamos um momento em que eles refletem sobre as regras e sobre o papel do mediador, analisando o debate sobre toque de recolher:

EVENTO - 23

Professora Clarice: O debate tinha regras? Qual eram essas regras?

Assis: Esperar a vez de cada um

Professora Clarice: Esperar a vez pra falar. Vocês observaram essas regras aqui? mais alguma regra que vocês tenham observado?

Chiquinha: A mulher ficava lá falando com eles

Professora Clarice: A mulher mediava né, ela fazia o papel de ficar mediando o debate, ela apresentou cada adolescente e ela disse com quem ia começar. Ela falava e depois a pessoa tinha o direito de falar. No nosso, quais foram as regras?

Marcel: Não falar na mesma hora que o outro

Assis: Esperar sua vez

Algum: Não falar sem levantar a mão

Professora Clarice: Não falar sem levantar a mão, que mais.

Assis: Falar quantas vezes quiser

Professora Clarice: Falar quantas vezes achar necessário

Olga: Não falar na frente do outro

Guimarães: Dois minutos pra falar

Percebe-se que a partir da exibição do vídeo, as crianças observaram perfeitamente as regras que foram estabelecidas. Essas e outras reflexões gerais sobre o funcionamento de um debate se encaixam no objetivo “refletir sobre as características de um debate”. Em outro evento, na intervenção (evento 24) a questão colocada vai gerar uma comparação entre os dois debates (um sobre toque de recolher e o realizado na turma sobre MMA):

EVENTO - 24

Professora Clarice: Vamos lá, as pessoas tanto do nosso quanto do outro, falaram de forma clara? Dava pra entender? No nosso dava?

Alguns: Dava

Professora Clarice: E nesse último

Aluno: Não

Aluno: Também

Professora Clarice: Não porque? Pela tecnologia ou realmente as pessoas não sabiam se expressar?

(alguém respondeu que foi a tecnologia)

Professora Clarice: Se a gente tivesse com uma tecnologia melhor e um áudio melhor eles estavam falando claramente?

Alguns: Tavam

Professora Clarice: As pessoas falaram com uma altura suficiente para ser escutado? (alguns disseram sim)

Professora Clarice: Nesse que a gente acabou de assistir, e no nosso? Todo mundo do nosso grupo que a gente tava, naquele círculo bem bonito, tava falando alto?

Alunos: Não

Professora Clarice: Não né, tiveram algumas pessoas que tiveram assim um pouco de dificuldade né? Porque será?

Professora Clarice: Hã? Porque Mandela?

Mandela: Com vergonha

Professora Clarice: Bacana então, é importante que as pessoas possam falar alto e claramente porque no debate todo mundo tem que ser escutado não é verdade?

Essa reflexão sobre a colocação da voz para o debate, que se iniciou aqui, vai ser um dos objetivos da segunda sequência dessa turma porque realmente ficou evidente que eles não estavam conseguindo projetar a voz para o grupo, talvez pelo motivo que Mandela tenta identificar (vergonha), mas talvez por uma falta de reconhecimento dos(das) colegas como interlocutores do debate. Em alguns momentos, nas duas turmas, temos a impressão que as crianças falam como se a professora fosse a única interlocutora, e não todo o grupo.

A próxima possibilidade de aprendizagem que identificamos tem relação com um dos objetivos estabelecidos: Utilizar informações de leituras para fortalecer o debate. Uma das 10 questões colocadas para refletir sobre os debates era se as pessoas que participaram tinham informações sobre o tema e a professora

generaliza a questão perguntando se de forma geral, quando vamos participar de um debate isso é importante. É interessante notar que um estudante diz que é necessário pesquisar, outros dizem que é necessário ler e na continuidade outro estudante diz que é necessário termos informação. Com várias leituras já haviam sido feitas para participar do debate inicial, podemos inferir que essa experiência influenciou sobre a resposta das crianças. Ainda sobre essa discussão especificamente na discussão do debate com adolescentes sobre toque de recolher uma menina diz que eles tinham informação porque: “Eles falavam bem explicado”. A professora encerra essa discussão fazendo uma explicitação sobre a importância de nos apropriarmos dos assuntos dos debates e passa para o próximo foco de intervenção que foi a possibilidade de utilizarmos a escrita como apoio para a participação no debate. Esse evento mostra como foi iniciada a discussão e o que dizem os (as) estudantes sobre o assunto:

EVENTO - 25

Professora Clarice: Vocês lembram que eu entreguei um papel para vocês? Que vocês podiam usar ou não, vocês que escolhiam, e eu pedi pra vocês estarem com lápis ou caneta na mão. Quem usou esse papel na hora do debate?

(alguns levantam a mão)

Professora Clarice: Chiquinha, mais quem? Marcel (são os que levantaram a mão)

Professora Clarice: Vocês escreveram o que? Utilizaram esse papel pra que?

Marcel: Fazer anotações

Professora Clarice: Fazer anotações? Sobre o que? Sobre MMA, sobre o debate? Mas no momento que foi acontecendo o debate vocês foram anotando as coisas? Vocês anotavam as falas ou anotavam outras coisas?

Mandela: Eu desenhei

Professora Clarice: Mandela desenhou, desenhou o que?

Mandela: (inaudível)

Professora Clarice: E tu Marcel, fizesse o que?

Marcel: Coloquei um monte de frase

Professora Clarice: Mas essas frases vieram de onde?

Marcel: Enquanto as pessoas estavam falando a gente raciocinava e escrevia.

Pesquisadora: O que você escrevia era o que tu tava escutando?

Marcel: Não, era o que a gente ouvia e ficava debatendo sozinho

Pesquisadora: E o que você falou você escreveu em algum momento?

Marcel: Sim

Professora Clarice: Na hora em que pedia pra falar, você usou esse papel pra lhe orientar?

Marcel: Sim

Professora Clarice: Como ?

Marcel: Eu prestava atenção no que as pessoas diziam, ia anotando as que eu precisava e depois eu juntava tudo aqui e depois falava.

EVENTO - 25 - Continuação

Professora Clarice: Alguém mais usou essa técnica de Marcel?...Chiquinha, fala um pouquinho também Chiquinha.

Chiquinha: Tudo o que eu ia falar eu escrevia.

Professora Clarice: Porque é interessante usar isso

Mandela: Pra não se esquecer

Professora Clarice: Pra não se esquecer, mais pra que? Marcel que usou, porque tu acha importante ter escrito antes as ideias principais pra depois falar.

Marcel: Pra não tá falando coisa que não tem nada a ver

Essa forma como Marcel participou do debate utilizando o apoio da escrita já foi analisada quando apresentávamos o debate inicial desta sequência, pois foi naquele debate que ele utilizou a estratégia apresentada nesse evento e lá apresentamos as anotações as quais ele se refere (imagem 02). Nesse evento ele explicita que realmente utilizou a escrita para qualificar sua participação no debate, e como o fez. Um pouco adiante, na continuidade da intervenção, nós percebemos que ele estava anotando algo em um caderno e nos aproximamos para observar identificando o seguinte registro:

TRANSCRIÇÃO DE ANOTAÇÃO - 01

Anotação

- *Nos vídeos que assistimos as pessoas seguem as regras. Todos * todos mesmo*
 - *Certamente eu acho que anotações são importantes para participar de uma coisa séria porque se não você estaria falando coisas que não tem nada a ver.*
- *havia aqui uma palavra riscada*

Vemos que durante a discussão sobre fazer anotações ele estava falando e estava registrando seus pensamentos, inclusive alterando, pois havia palavras que ele escreveu e riscou indicando que estava modificando a formulação para provavelmente apresentar de forma mais clara. Portanto Marcel parece estar construindo a aprendizagem relativa a fazer anotações para qualificar a participação em um debate.

Os aspectos apresentados acima foram selecionados para representar as situações de aprendizagem sobre o gênero na intervenção desta sequência. Passamos agora a apresentar a análise do debate final.

O tema do debate final por sugestão nossa foi o mesmo da turma 01:

“Fardamento escolar”. Para iniciar, assim como na turma 01, lemos com eles a mesma história infantil: “As cores que aprisionam”, e foi feita uma interpretação oral do texto (ocorreu uma falha no áudio dessa gravação). Após essa atividade foi anunciado e organizado o debate. A professora solicita que eles coloquem as regras e vai escrevendo no quadro. Todas as regras que ela escreve foram colocadas pelos (as) estudantes. Ao final das colocações, ela ler as regras estabelecidas:

EVENTO - 26

Professora Clarice: Bora lá? Então as regras ficam sendo: levantar a mão para falar ou seja, pedir a vez, segundo, não falar ou interromper a fala de outro colega, não falar na hora entendeu, ao mesmo tempo. Terceiro, escutar o colega, quarto, o tempo de fala fica sempre dois minutos para cada um, pode falar quantas vezes forem necessárias, não falar textos repetidos, ou seja, se Mandela falou: a menina morreu aí eu vou só pra dizer que falei, digo quero falar, a menina morreu. Ele acabou de falar, isso não é o debate. Falem quando vocês acharem que é importante falar.

O caminho que o debate sobre fardamento tomou nessa turma foi completamente diferente da turma 01 em seu debate com o mesmo tema. Nesta turma houve mais controvérsia, e os argumentos utilizados a favor foram outros. Ao final, a maioria decidiu que deveria ter fardamento na escola, mas durante o debate várias reivindicações foram feitas como: ter fardamento diferenciado para meninas e meninos; ter fardamento diferenciado para inverno e verão; ter fardamento mais bonito. As crianças elaboraram justificativas a favor e contra, como mostra o evento abaixo:

EVENTO - 27

Professora Clarice: Firmina disse que era contra, porque que é contra?
Menino: Porque a farda é feia
Firmina: Porque faz calor (fica envergonhada antes colocando um pano no rosto)
Professora Clarice: A farda faz calor aí tu queria vir de que?
Mandela: De Boris
 (Firmina ri)
Professora Clarice: Tu queria vir de que porque assim, qualquer roupa faz calor
Mandela: De Boris
Firmina: Roupa que não tiver manga

EVENTO - 28

Professora Clarice: Guimarães é a favor ou contra?

Guimarães: Contra

Professora Clarice: Contra? Porque Guimarães?

Guimarães: É porque eu acho enjooso, todo ano usar a mesma farda

Firmina e Guimarães utilizam a própria experiência para justificar suas posições contra o uso de fardamento, mas houve momentos em que o texto lido foi referência para o debate, mesmo não tendo sido citado, quando o estudante Marcel disse: “Porque sem o fardamento não vão saber de onde você é, por exemplo, acontece alguma coisa com você e você não sabe onde está, ou tá perdido por aí. Aí você com a farda vão ligar pra onde eles conhecem que tem esse fardamento.” Essa era uma das justificativas da personagem do texto, (professora) para convencer a outra personagem (menina) de que era importante usar fardamento, mas foi o único momento em que percebemos a influência do texto. Da mesma forma que na turma 01, as justificativas apresentadas pela menina personagem da história que giravam em torno da despersonalização que a farda provocaria nas crianças e do impedimento para o uso de roupas bonitas, não foram assumidas por nenhuma das crianças, mas antes contestadas indiretamente. Um estudante diz que: “as roupas que a gente usa tem que usar em casa e não no colégio” e outro, “roupa de beca é pra usar na rua”.

Com relação ao debate de forma geral, ou seja, sobre as aprendizagens para a participação de um debate, como o respeito às regras percebemos um comportamento mais apropriado, nesse debate final com relação a solicitação de fala. Embora tenha acontecido momentos de falas paralelas, as crianças já vão entrando no ritmo de esperar sua vez e solicitar a fala, inclusive identificamos um trecho em que um estudante chama atenção de uma menina:

EVENTO - 29

Mandela: Não era pra ser farda

Professora Clarice: Porque?

Mandela: Porque!

Professora Clarice: Justifica, lembrando que é pra justificar sua opinião.

Cândido: Porque queria usar camisa (ele diz bem baixinho quase no ouvido de Mandela)

Professora Clarice: Porque você acha que não era pra ter farda?

Mandela: Porque não é?

Professora Clarice: Porque?

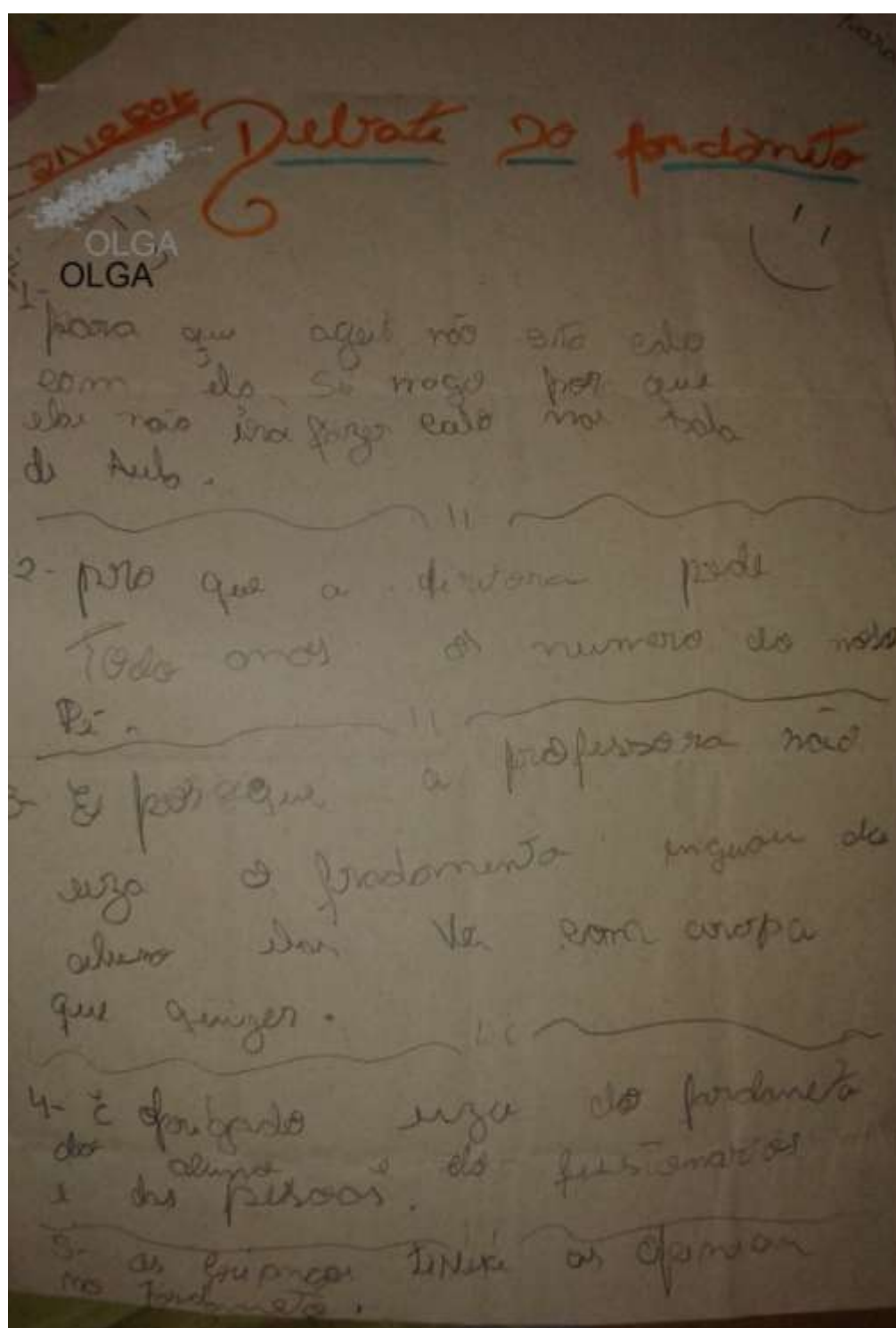
Chiquinha: Por causa do calor

Mandela: Levanta a mão pra falar ó (olhando pra Chiquinha)

O trecho é interessante primeiramente porque mostra a professora refletindo sobre a importância de justificarmos nossas posições, segundo mostra que as crianças se esforçam para apresentar uma justificativa que Mandela não está conseguindo formular, e por fim a intervenção que Mandela faz junto a colega para que ela levante a mão se desejar falar. Parece-nos que na verdade ele se incomodou com a interferência de Chiquinha e por isso lembrou que ela teria que solicitar a fala. Sendo esse ou não o motivo, o evento foi importante porque provocou a reflexão sobre a solicitação da fala no momento em que ela estava sendo esquecida.

Sobre a aprendizagem de utilizar a escrita como apoio para o debate que foi objeto da intervenção nesta sequência, o que pudemos observar nesse debate final foi que os papéis entregues na hora do debate para que eles e elas fizessem anotações se necessário, foram utilizados. Analisando esses papéis, que foram recolhidos, percebemos que 05 (cinco) crianças não registraram nada, uma registrou um trecho da história lida, 01 (uma) registrou uma opinião sobre a personagem do texto, 04 (quatro) escreveram um texto de opinião sobre o tema e 02 (duas) registraram tópicos sobre o tema, a exemplo do registro de Marcel apresentado no debate inicial. Esses dois textos em tópicos são os que mais se aproximam de um registro para ser utilizado no debate por isso comparamos um deles (imagem 03) com a participação da estudante no debate. A estudante chama-se Olga.

IMAGEM 03- Anotação de Olga no debate sobre fardamento



EVENTO - 30

Assis: Era melhor ter sapato pra ir pra casa

Professora Clarice: Que o governo desse sapato né. Mas vejam só, se eu tenho em casa um tênis ou uma sandalhinha fechada ou uma sapatilha porque eu não venho? vocês não acham que as pessoas deveriam vir com ela?

(vários falam mas não da pra entender)

Guimarães: Então porque ela pediu o número?

Olga: E porque a diretora pediu o número do calçado da gente?

Percebemos que a fala de Olga (evento 30) está registrada em um dos tópicos do papel (imagem 3). Os demais tópicos, são resumos de várias colocações feitas por colegas. Vejamos por exemplo o registro do ponto 3 (imagem 3) comparado com a fala de Chiquinha (evento 31).

EVENTO - 31

Chiquinha: Eu acho que a gente também poderia vir sem farda porque as professoras não vem sempre com farda

Professora Clarice: É, não precisa de ter farda.

Mandela: Precisava

Cândido: Precisava

Professora Clarice: Isso seria uma outra questão

Pesquisadora: Porque a professora precisa vir de farda?

(alguém fala q é pra professora sentir calor também, alguns riem)

Professora Clarice: Vocês não acham que a professora sofre mais calor que vocês não?

(vários respondem que não, Osman levanta a mão)

Professora Clarice: Olha aí ó a bermuda que vocês usam e a calça que a professora tem que usar.

(alguém diz que ela vem de calça porque quer)

Professora Clarice: A professora não pode vir de short pra escola

Cândido: Pode, pode vir até de saia

Professora: Olha Osman quer dizer uma coisa muito importante aqui, fala aí Osman.

Como Olga não realizou todas as falas que foram supostamente planejadas no registro, não podemos dizer se foi seu objetivo planejar a fala a partir das anotações, mas certamente ela quis fazer um resumo do que foi dito no debate e isso pode ter sido útil para organizar as suas próprias ideias a partir das diversas falas que surgiram.

Uma dimensão de aprendizagem que foi abordada nesse debate refere-se à projeção da voz, pois as crianças não conseguiam projetar a voz para o grupo tendo dificuldade, assim como no debate inicial, de reconhecer o grupo como interlocutor.

A professora fez várias intervenções nesse sentido e foi tão evidente a dificuldade que remetemos para a segunda sequência dessa turma a continuidade da abordagem.

Tendo apresentado algumas reflexões sobre passagens de todas as atividades realizadas nessa sequência que poderiam promover conhecimentos importantes sobre o gênero, assim com na sequência anteriormente analisada, apresentamos o quadro resumo com os objetivos estabelecidos e as possibilidades de aprendizagens vivenciadas, fazendo referência ao comportamento no debate final.

QUADRO 10- RESULTADOS DA SEQUÊNCIA A (DEBATE DE OPINIÃO DE FUNDO CONTROVERSO) DA TURMA 02 COM RELAÇÃO À APRENDIZAGEM DO GÊNERO

OBJETIVO	RESULTADO
Refletir sobre as características de um debate	A reflexão sobre o gênero de forma geral foi muito boa a partir da análise dos vídeos orientada pelas 10 perguntas.
Formular argumentos para pontos de vista apresentados	Nos dois debates, inicial e final, foram apresentados argumentos para os dois pontos de vista possíveis e foram justificativas muito ricas.
Utilizar a escrita como apoio para a produção oral	A discussão realizada sobre essa aprendizagem na intervenção foi muito interessante. Não houve diferença entre debate inicial e final, pois em ambos, duas crianças utilizaram o papel para anotações. O interessante é que as crianças que utilizaram a escrita como apoio no debate inicial não foram as mesmas que utilizaram no final e desse ponto de vista podemos dizer que houve um crescimento.
Utilizar informações de leituras para fortalecer o debate	No debate inicial identificamos poucas possibilidades para essa aprendizagem, apesar de ter havido diálogos com os pontos de vista dos textos de forma indireta. Observamos que na intervenção os estudantes já apresentam uma reflexão consciente sobre isso. A leitura oferecida no debate final foi apenas uma história que tinha mais pontos de vista que informações, mas pelo menos um argumento do texto foi utilizado para fortalecer os pontos de vista.

Portanto pudemos identificar vários momentos com possibilidades de aprendizagem sobre o gênero no trabalho proposto com debate de opinião de fundo controverso nesta turma. O quadro mostra que com relação ao comportamento no debate final não houve uma diferença em todos os aspectos, ou seja, nem sempre a reflexão realizada e a participação das crianças gerou uma aprendizagem imediata de forma que o segundo debate nem sempre apresenta grandes crescimentos.

4.4.1.2 Debate deliberativo

As sequências referentes ao debate deliberativo, foram realizadas com o mesmo tema nas duas turmas. Por sugestão de uma professora, utilizamos como tema para o debate, a discussão e decisão sobre a compra de material para a escola. Nesse caso as crianças teriam que discutir e decidir, se a direção da escola compraria uma televisão para cada sala, ou um equipamento para montar uma rádio escolar. Diferente das sequências realizadas com Debate de opinião de fundo controverso, nas sequências com Debate Deliberativo, o tema do debate final foi o mesmo do debate inicial. Fazíamos o debate inicial sem tomar a decisão definitiva e o debate final era realizado com o mesmo objetivo, mas era tomada a decisão definitiva e os (as) estudantes assinavam uma ata com o resultado para ser entregue a direção.

Turma 01

Conforme explicitado no planejamento (apêndice), o debate inicial nesta sequência foi precedido de duas atividades: conversa sobre as experiências dos (das) estudantes com relação à Televisão e Rádio; leitura de reportagens sobre rádio escola e sobre a TV como recurso didático.

Na conversa sobre as experiências com rádio e TV, a professora inicia perguntando qual a importância da TV e do rádio na vida deles (delas). As crianças citam várias programações como: Mussão (rádio); Missa do padre Marcelo Rossi, notícias, músicas, esporte. A professora pergunta em que a televisão e o rádio são diferentes e Aureliano responde que televisão é pra ver e escutar e o rádio é para escutar. Outra aluna diz que na hora do jogo de futebol algumas pessoas deixam a televisão sem som e escutam a transmissão do rádio e outras falas surgem nesse sentido, fazendo um contraponto entre um equipamento ter apenas som e outro ter som e imagem. Elas também se referem à consequência das diferenças de recursos para a utilização pelos deficientes (cegos e surdos) e começam a especular que a TV seria mais apropriada para os surdos e o rádio para os cegos.

No segundo momento a professora explica que serão lidos textos sobre TV e rádio, mas ela não diz que os textos vão abordar a TV e o rádio na escola como recurso didático. As crianças formam duplas e em seguida a professora entrega dois textos para cada uma: duas reportagens da revista Nova Escola, uma abordando a

utilização da TV na escola e outra falando sobre experiências com rádio escolar. É realizada uma leitura coletiva primeiramente do texto sobre TV, em que a professora ler alto e eles acompanham, mas a leitura não é interrompida nem para perguntas nem para explicações. Em seguida é realizada a leitura do texto sobre rádio escolar da mesma forma, sem discussão ou interpretação e apenas ao final das duas leituras a professora passa a discutir os dois textos (um de cada vez) tentando recuperar informações, mas não foi explorado com detalhes o objetivo de cada um deles, que era defender os veículos de informação como recurso didático.

Durante a interpretação, uma estudante, Maria Felipa, comenta que segundo o texto, a televisão *emburrece*. No entanto, o texto não defende esse ponto de vista, ele o traz para fazer o contraponto. A professora pergunta à menina que fez a colocação se ela concorda, ela releu o texto em uma parte que fala de alienar e a discussão passa a girar em torno do conceito de alienar. Mais adiante um estudante fala que o texto cita a violência na TV então a professora pergunta se ele concorda com a afirmação e a partir daí a discussão gira em torno da questão “violência na TV”. Percebe-se nestes dois últimos momentos citados a fuga do texto sem a compreensão das vozes presentes (já identificamos esse fenômeno na sequência A desta mesma turma), porque o texto não está defendendo que a TV seja um mecanismo de disseminar violência, e nem que ela emburreça, ele traz esses pontos de vista como uma voz social e depois coloca a TV como recurso didático importante. Logo em seguida a professora enfatiza a TV como um meio para que a escola enriqueça seu trabalho, e pergunta a eles o que a escola poderia fazer com a televisão, ao que eles oferecem várias respostas que poderiam dialogar com a posição do texto, mas a questão para nós nesse momento não é se o ponto de vista foi colocado, mas a identificação de onde ele partiu, pois era o momento de identificar os pontos de vista presentes nos textos. Observa-se mais uma vez a dificuldade que as crianças apresentam para dialogar com os textos lidos e as vozes presentes. O lugar de cada voz do texto não consegue ficar evidente e estamos defendendo aqui que essa identificação é necessária para qualificar a participação em debates.

Durante a interpretação do texto sobre rádio escolar um estudante dá o exemplo do pãozinho que foi citado no texto (uma rádio escolar divulgou uma promoção de pão e a padaria vendeu muito pão sem sequer saber que a rádio

escolar tinha feito a divulgação), e a professora pergunta se o estudante acha que a rádio ajudou na divulgação do preço do pãozinho ao que ele confirma que a rádio fez a propaganda. A partir dessa resposta a professora explora a possibilidade de através da rádio escolar fazermos divulgações e pergunta o que mais uma rádio escolar pode fazer. Um estudante responde que pode dizer o time que ganhou e a professora complementa: “pode veicular qualquer informação não é?” e fala mais sobre essa possibilidade da divulgação pela rádio escolar de fatos importantes. Em seguida ela pergunta o que mais a rádio pode fazer e um estudante diz que pode servir para indicar lugar e dizer como está o trânsito. A professora acolhe a resposta e retoma o texto lembrando que tem uma parte exemplificando como uma rádio escolar inseriu a cultura popular na sua programação. Ela elogia a iniciativa dessa experiência dizendo que esta rádio escolar citada do texto, conseguiu levar para o público muito mais que música.

Concluída a atividade de interpretação, a professora anuncia o debate e explica detalhadamente o objetivo:

EVENTO - 32

Professora Lygia: É o seguinte, nós temos duas opções, a escola está para atender a duas opções. A direção tá vendo a possibilidade de comprar televisão em todas as salas ou montar uma rádio escolar e nós precisamos fazer um debate pra ver qual seria o mais interessante pra nossa escola aqui, então eu gostaria que nesse momento nós pudéssemos nos organizar em forma de círculo pra gente começar o nosso debate. Sem barulho nós vamos nos organizar.

As crianças estavam agitadas, com um comportamento diferente da sequência anterior realizada com o debate de opinião de fundo controverso, talvez por estarem com uma professora nova e ainda se adaptando nas relações (a professora da turma que conduziu a outra sequência estava licenciada). A professora colocou as regras que foram sugeridas por nós, ela leu mas não pediu a opinião delas sobre essas regras (diferentemente das duas sequências analisadas anteriormente, uma nesta mesma turma e uma na turma 2).

Vejamos o trecho em que a professora apresentou as regras:

EVENTO - 33

Professora Lygia: Olha só eu vou colocar umas regrinhas pra gente começar o nosso debate. Viu Úrsula, fica difícil toda vez que eu falo você tá falando alguma coisa. Vamos lá, primeira regra: a ordem da fala, cada pessoa deve falar levantando primeiro a mão e esperar que o mediador autorize. Quem é o mediador?

Aureliano: A professora

Professora Lygia: Eu autorizo. Todos podem falar quantas vezes desejar desde que esteja dentro do tempo e que se solicite a fala. Quando alguém tiver falando, o outro que tiver falando junto, fica fora da regra do jogo. Falar quanto tiver uma opinião sobre o tema e esse tema tem que expressar e quando apresentar a sua opinião é importante justificar, explicar o porque está dando a sua opinião, não simplesmente dizer sim ou não. Entenderam? Estão entendendo? Está entendendo Fidel? E se vocês quiserem entrar no ritmo acho melhor prestar um pouquinho mais de atenção. É importante entender que esse período nosso vai ter uma hora. A gente vai ter uma hora pra decidir, debater e chegar a uma conclusão do que é melhor para a nossa escola. Correto? Todos entenderam? Preciso falar de novo? Vou voltar, quem precisar falar levanta a mão espera que o mediador autorize, é só ficar com a mão levantada que eu vou até aí e pode falar, pode falar...todos podem falar quantas vezes quiser lembrando que tem que ser solicitado pra falar. (Aureliano levanta a mão) não é falar quantas vezes quiser do jeito que o Saramago tá falando com o Julião...

Aureliano: Bora Saramago... (ele está repreendendo Saramago)

Fidel: Dá exemplo Saramago, dá exemplo

Vemos que a professora é enfática e detalhada na colocação das regras e inclusive nesse evento identificamos uma oportunidade interessante de aprendizagem, pois no momento em que a professora vai criticando um estudante que naquele momento já está desobedecendo à regra (conversando enquanto ela fala) outros dois se manifestam para defender as regras.

O debate seguiu bem organizado, com solicitação de falas e respeito à fala do outro até aproximadamente a metade do tempo, mas a partir de determinado momento ocorreram vários eventos de desrespeito às regras havendo inclusive troca de agressões verbais e gritaria. Em alguns momentos a professora dialogava isolada com um (uma) estudante enquanto os (as) outros (as) nem estavam ouvindo, mas na maioria das vezes eles (elas) estavam envolvidos (as) em conversas paralelas sobre o tema. Ou seja, eles estavam mobilizados pela questão, estavam participando ativamente da discussão, mas não dentro do que se esperava para uma participação em debates.

Nesse debate pudemos perceber que não houve nenhum diálogo com os textos lidos, pois os (as) estudantes centraram suas falas na diferença entre a TV e o rádio enquanto objetos de comunicação e não levaram em conta as informações

dos textos que abordavam a TV e o rádio como recurso didático.

Antes do início do debate percebemos uma cena em que a compreensão sobre o ato de decidir é objeto de reflexão:

EVENTO - 34

Pesquisadora: Gente ficou claro qual é a decisão que vocês vão tomar? quem pode dizer, qual é a decisão?

Fidel: Levantar a mão e esperar o outro falar

Pesquisadora: Isso é a regra mas qual é a decisão? Qual é a decisão que vocês vão tomar aqui?

Professora Lygia: A decisão é diferente
(algumas falas)

Aluno: Rádio

Saramago: Televisão

Pesquisadora: A decisão, a gente vai decidir o que?

Isabel: Escolher ou rádio ou televisão

No início a professora foi muito enfática sobre o objetivo do debate e falou inclusive sobre a importância de decidirmos, de sermos autores das nossas escolhas, mas nesse momento Fidel confunde o ato de decidir com as regras e os outros estudantes vão se aproximando em suas respostas até que Isabel coloca o objetivo do debate. Lembramos que as entrevistas realizadas com as crianças antes da aplicação das sequências sobre a participação em decisões revelou que a palavra decisão não era corrente no vocabulário deles (delas), e aqui houve uma possibilidade de refletir sobre ela, muito embora a mediação feita por nós tenha sido insuficiente, pois por não termos reformulado a questão quando Fidel demonstrou incompreensão, deixamos por conta do esforço deles (delas) a compreensão correta.

Dos 08 (oito) debates realizados ao longo da pesquisa, sendo 04 (quatro) em cada turma, esse debate (deliberativo inicial da turma 1) foi o mais complexo no que se refere a participação, houve problemas de desrespeito às regras em maior quantidade, houve agressões verbais, reivindicações, momentos de tumulto pois todos queriam falar ao mesmo tempo, gritaria e até pancadas nas bancas, mas o certo é que eles e elas estavam mobilizados para a decisão, se envolveram, refletiram sobre as formas de participação e exigiam a participação do outro. Vemos vários momentos em que há uma pressão de um estudante para forçar ou modificar a participação dos outros.

EVENTO - 35

Professora Lygia: E você acha que na escola uma rádio seria mais interessante do que a televisão?

Julião: Sim

Professora Lygia: Porque ela é mais informativa, é isso? E que mais que a rádio pode oferecer pra escola.

(Bolívar levanta a mão)

Bolívar: Prefiro a rádio porque dar mais informação. Sobre as coisas é...identifica mais coisas. A televisão mostra muito pouco mais a rádio identifica mais

Aureliano: Vai Bolívar

Bolívar: Que é? Que é? Só isso mesmo

Esse não é o único momento em que eles e elas se envolvem para cobrar a participação do outro, ou para delegar ao outro o momento de fala. Ou seja, apesar de todo o conflito gerado, nos parece que ele foi construído pela falta de experiência em debates, mas também pelo envolvimento, indicando que apatia e submissão irrestrita podem ser sintomas de pouco envolvimento na causa a ser debatida ou decidida.

Com relação à construção de justificativas já nesse debate inicial percebemos o esforço dos (das) estudantes nessa construção. Apesar de nem todos (as) terem apreendido o objetivo da aquisição da TV e do rádio e alguns terem construído justificativas independentes do uso escolar dessas formas de comunicação, houve muitas justificativas apresentadas. No geral defenderam o rádio por ter mais possibilidade de informação (talvez pelo tipo de programas veiculados no rádio) e a televisão por oferecer mais recursos técnicos (permite ver e ouvir). Apenas 03 (três) crianças construíram justificativas baseadas claramente na possibilidade didática do rádio e da televisão: uma alegando que a televisão atrapalha fazer tarefa (tira a atenção que o rádio não tiraria), outra defendendo que com a televisão podemos passar vídeos educativos e uma terceira que entende a TV como mais educativa. Também houve uma justificativa baseada na praticidade, pois uma criança diz que prefere rádio porque a TV além de ter “muita besteira”, “se ficar na sala de aula alguém pode mexer”. Selecionamos para analisar uma justificativa que defende o rádio e se diferencia das demais:

EVENTO - 36

Bolívar: Eu vou mudar de opinião, eu pensei mais e prefiro televisão porque as pessoas pode ver e escutar ao mesmo tempo e rádio não. Porque eu pensei melhor. A pessoa pode olhar e ver ao mesmo tempo.

Úrsula: Eu prefiro a rádio porque a gente só escuta e da pra imaginar as coisas que tá falando, tipo, se tem alguma festa a gente pode imaginar como pode ser aí eu prefiro rádio e também porque não tira muito a atenção da gente com a TV.

É interessante como após tantas falas defendendo a TV porque ela tem o recurso que permite ver, Úrsula questiona nas entrelinhas da sua fala esse recurso, que na sua opinião tiraria a oportunidade de imaginar. Nossa hipótese é que a justificativa de Úrsula que tem um contra argumento implícito (A TV tem a vantagem da imagem) não teria sido construído sem a presença do diálogo com os (as) colegas. Não há dúvida que o debate aqui promoveu a possibilidade de construir as justificativas, e a possibilidade de dialogar, de aprender a construir os seus discursos a partir e com os demais, seja para concordar ou discordar.

Uma questão bem específica do debate deliberativo foi refletida nesse momento do debate inicial: a aceitação da decisão coletiva. Ocorreu que a atividade foi concluída com uma grande confusão porque a professora colocou para votação uma questão de ordem: se a decisão sobre o objeto do debate (compra dos materiais) seria nesse momento ou em outro (no próximo encontro), com a possibilidade de discussão mais aprofundada. A partir da proposta de votação da professora se configurou um grupo de meninos e um grupo de meninas de forma que os meninos defendiam que a decisão fosse naquele momento e as meninas defendiam que fosse na próxima aula, como mostra o evento 37:

EVENTO - 37

Professora Lygia: Gente olha só, a gente tem uma proposta aqui, viu meninos (os meninos conversando), tem uma proposta, vocês querem levar essa proposta pra estudar um pouco mais, em vez de decidir isso hoje? Querem pensar melhor ou querem decidir isso hoje?

Bolívar: Decidir isso hoje

Professora Lygia: Quer decidir hoje? é? Todos querem decidir hoje?

(três meninas dizem não em coro)

Professora Lygia: Quem quer decidir hoje levanta a mão

(alguns meninos levantam a mão)

Isabel: Hoje não tia

Professora Lygia: Agora quem prefere levar pra estudar mais um pouco, pra pensar, (os meninos ficam reagindo falando)

Professora Lygia: Atenção, quem prefere avaliar melhor, levante a mão, (Julião que tinha votado pra decidir hoje levanta a mão e Fidel também levanta)

Aureliano: Hoje?

Professora Lygia: Hoje não.

Fidel: Abaixa, abaixa (olhando pra Julião e baixando a mão, como Julião não baixa ele próprio baixa a mão de Julião)

Aureliano: Cala a boca (para Fidel)

(...)

Pagu: Deixem de ser mal educado, tia quer falar

Pagu: Eu escolho hoje...não (bem alto em tom de bagunça)

Professora Lygia : Gente isso não é brincadeira não, olha só, só um pouquinho Isabel, de acordo com o que nós colocamos aqui será necessário nós retomarmos esse assunto, mas não vai ser da forma que fizemos hoje porque no próximo vocês terão mais conhecimento.

Fidel: Não tia, não tia, não tia

Professora Lygia : Respeite o voto, nós temos que respeitar

(nisso chega Dandara que estava fora da sala e vai votar, os meninos se desesperam gritam que as meninas deixem o voto dela, ficam gritando pra Dandara que ela vote pra decidir hoje, ela vota em deixar pra outro dia. As meninas fazem festa, gritam, os meninos reagem, reclamam)

Fidel: Empatou, empatou, empatou

Professora Lygia: Maura, eles estão dizendo aqui que eles ganharam, vamos contar? Fidel vamos contar?

(ela conta os nomes 08 votos pra deixar pra outro dia e 07 para decidir no mesmo dia)

O interessante é que mesmo não sendo o momento de decidir sobre o objeto do debate deliberativo realizado, a questão de ordem colocada pela professora, ou seja, a proposta de discutir o próprio momento da decisão, permitiu a emergência de comportamentos que mostram como as crianças não estão preparadas para aceitar uma decisão coletiva. Toda a confusão formada, que esse trecho não consegue dimensionar, foi provocada porque os meninos não aceitavam o fato de “perder”. O problema é que depois que se estabeleceu a confusão não foi possível nem mesmo

solicitar a apresentação de justificativas de cada grupo, a professora não tentou essa estratégia pra acalmar os ânimos e não conseguiu mais empreender uma reflexão consistente, mas na intervenção, esse comportamento das crianças vai ser retomado pela professora e refletido por elas, como veremos na continuidade da análise. Entendemos que mesmo com os conflitos evidentes e talvez exatamente por causa deles, esse momento foi de aprendizagem sobre o ato de decidir coletivamente, afinal houve o conflito, houve a decisão e a despeito da confusão estabelecida pelos meninos, a decisão foi acatada pela professora e necessariamente respeitada por todos, ou seja, houve aprendizagem sobre o gênero textual debate deliberativo. A partir do debate inicial foi organizado um planejamento com os seguintes objetivos:

- Refletir sobre as características de um debate
- Formular argumentos para pontos de vista apresentados
- Compreender a importância de solicitar o direito de fala
- Compreender a importância de respeitar a fala do outro e expressar-se de forma cortês
- Utilizar leituras e informações diversas como apoio para a construção de justificativas
- Reconhecer a legitimidade de uma decisão coletiva
- Reconhecer a legitimidade do ponto de vista do outro
- Reconstruir posicionamentos
- Vislumbrar a possibilidade de reformular posicionamentos como
- consequência dos diálogos em um debate

Dois objetivos relacionados à reconstrução de posicionamentos e reconhecimento dos pontos de vista do outro serão discutidos na seção referente à análise das competências argumentativas democráticas. Os demais serão objeto de nossa análise a partir de agora, pois vamos tentar identificar as possibilidades de aprendizagem ligadas ao gênero debate deliberativo no momento da intervenção e do debate final que foram realizados em um único dia de aula.

Na intervenção foi exibido o vídeo com o debate inicial deles e a professora colocou as 10 questões de reflexão sobre debate, já trabalhadas na outra sequência. Foi exibida a primeira parte do debate em que eles se comportam de forma mais

adequada ao momento, solicitam a fala, e respeitam as falas dos outros. Após a reflexão é exibido a parte do debate em que há os conflitos, as regras são rompidas, a cortesia é abandonada e é feita nova reflexão com o objetivo de comparar o comportamento deles na primeira parte e na segunda.

A reflexão realizada a partir das questões ofereceu oportunidade de refletir principalmente sobre uso da fala. Após assistir a primeira parte do debate em que eles respeitaram mais as regras, a professora pergunta se o debate tinha regra e quais eram. Eles vão lembrando as regras estabelecidas:

EVENTO - 38

Julião: É pra levantar a mão pra responder
Professora Lygia: Há, certo, levantar a mão pra responder. Que mais, Sócrates falou?
Bolívar: Respeitar quando o outro tiver falando
Sócrates: Não falar todos juntos de uma vez
Professora Lygia: Há, todos juntos de uma vez né? Esperar a fala de cada um, quais são as outras regras? tem mais alguma regra?

Em seguida a professora pergunta sobre a clareza na fala e eles se reportam mais uma vez ao respeito à fala do outro.

EVENTO - 39

Professora Lygia: Outra pergunta, as pessoas falaram de forma clara?
Aureliano: Mais ou menos
Dandara: Porque é (?) ficou falando ao mesmo tempo
Professora Lygia: O que as pessoas falaram todo mundo entendeu? Porque a clareza é quando eu falo uma coisa e as pessoas entendem. Você acha que as pessoas não entenderam?
Dandara: Teve gente que ficou brincando, essas coisas.
Professora Lygia: Que mais? alguém acha que teve clareza na fala das pessoas? as pessoas falaram de forma clara? Eu entendi muitas falas ali no filme.
Dandara: A senhora falava e tinha um bocado de gente falando tia, só entendi isso, porque...(interrompida por Aureliano)
Zumbi: Tu também tava no meio falando
Dandara: Eu não ESTAVA nesse vídeo, não estava
Professora Lygia: As pessoas falaram com altura suficiente para ser escutadas?
Úrsula: Algumas
Aureliano (apontando pra Frida): Aquela alí falou baixo (alguém diz que ele falou alto)
Professora Lygia: A Frida falou baixinho né, com a educação dela. Na verdade a gente acha que a Frida falou baixinho num tom, mas como tava muito barulho.

Dandara atribui a não compreensão das falas, não a falta de clareza do falante, mas a dificuldade de se estabelecer um ambiente propício e nesse momento

há uma espécie de tentativa de responsabilizar cada um pelo suposto fracasso, pois Zumbi acusa Dandara de estar criticando um comportamento do qual ela participou (ela se defende pois realmente tinha ficado doente e se retirado da sala do dia do debate) e Aureliano “acusa” Frida de ter falado muito baixo e imediatamente é “acusado” de ter falado muito alto. Embora nesse momento o clima estabelecido seja de disputa, fica evidente que as crianças estão refletindo sobre suas responsabilidades para o bom andamento do debate.

Quanto à importância de irmos para o debate com informações sobre o tema e de acessarmos essas informações, a aprendizagem foi frágil. Vejamos o momento em que a professora coloca para reflexão a pergunta relacionada a esse aspecto.

EVENTO - 40

Professora Lygia: Última pergunta, vamos? Os participantes tinham informações sobre o assunto?

Aureliano: Não

Bolívar: Sim, a gente leu uma folha

Professora Lygia: Haaaa, pelo amor de Deus, todo mundo que participou do debate

Aureliano : (não da pra entender)

Bolívar: Duas folhas a gente leu uma sobre a televisão e uma sobre o rádio

Dandara: As perguntas que a senhora fazia, a gente leu e fez o resumo

Professora Lygia: O debate não aconteceu sem ninguém saber o que tava dizendo. Todo mundo sabia do que tava se tratando o debate

Observa-se que duas crianças citam as leituras realizadas, mas não foi aprofundado o aspecto de não terem sido acessadas essas informações durante o debate. As leituras foram feitas, mas não conseguiram contribuir com o debate e essa reflexão não foi proporcionada nesse momento.

Em seguida é exibida a segunda parte do vídeo, que mostra o momento mais difícil em que eles estabelecem a confusão e não conseguem tomar a decisão com tranquilidade. Então a professora levanta a discussão:

EVENTO - 41

Professora Lygia: A gente começou a perceber aí algumas coisas que eu particularmente não gostei no final do debate. Alguém pode dizer o que foi?

Aureliano: A zoadá

Professora Lygia: Isso é o tempo inteiro, a sua voz tá sempre mais alta.

Pesquisadora: Se a gente for voltar pras regras do debate, que vocês mesmo disseram. No primeiro momento eu pelo menos avaliei que vocês respeitaram as regras: pediram pra falar, falaram com clareza, deram a sua opinião. Nesse segundo momento vocês acham que respeitaram por exemplo a regra de levantar a mão pra falar?

Alguns: Sim

Pesquisadora: Nesse segundo momento alguém levantou a mão pedindo pra falar?

Alguns: Não

Dandara: Ninguém

Pesquisadora: Vocês acham que vocês conseguiram falar com clareza de forma que todo mundo entendesse?

Alguns: Não

Pesquisadora: Não porque tava muito tumultuado né

Professora Lygia: E cada um querendo falar a sua opinião, querendo valer a sua opinião, achando que a sua opinião é a certa, é a melhor, ideal.

Ficou evidente que os (as) estudantes reconhecem o problema da atitude inadequada ao debate, tanto que vários (as) dizem não, quando perguntamos se eles (elas) foram claros (as) e se levantaram a mão. Entendemos que a vivência da dificuldade, o reconhecimento da inadequação, a análise da própria atitude foi um momento importante para aprendizagem sobre o gênero debate de forma geral. E como todo o conflito se desencadeou por terem que decidir a respeito de um tema sobre o qual não havia consenso, a aprendizagem sobre decidir coletivamente foi refletida. Vejamos esse evento em que a professora enfatiza a importância da decisão coletiva que é pressuposto básico para a participação em um debate deliberativo:

EVENTO - 42

Professora Lygia: Quando a gente fala em grupo a gente fala em decisão coletiva não é? A gente fala em decidir junto

Julião: Individual é um

Professora Lygia: Claro porque a decisão coletiva é quando eu pego todas as pessoas e o resultado final é uma coisa só. Então todos juntos vão decidir mesmo que cada um tenha opinião diferente. Mas lembrando que o resultado final é o que vai servir de comum a todos, é o que a maioria vai decidir e a minoria tem que respeitar o que foi decidido. O respeito da decisão é uma coisa que a gente tem que partir desde agora porque na nossa vida temos muitas situações que serão importantes esse respeito. A começar muitas vezes do lugar que a gente mora, de uma associação de bairro que a gente precisa decidir alguém, a direção de escola, o representante de turma. Tudo isso é preciso ter o que? Uma decisão coletiva. Pra presidente da república ser presidente, a decisão foi feita por uma pessoa?

Estudante: Não

Aureliano: (?)

Professora Lygia: Por um país inteiro né. Por isso tem “eu gosto dela”, “eu não gosto dela”, mas a decisão é de todos. Venceu aquele que deveria vencer, foi a opinião de todos. A opinião daquelas pessoas, há eu acho que ele vai ser bom nisso, isso que prevaleceu. Então voltando a nosso assunto aqui da escola, o nosso debate de hoje que está sendo sobre o que seria melhor, o que será melhor pra nossa escola, se é a televisão, se é o rádio, isso vai ser uma decisão de vocês e certamente vocês vão ter que arcar depois que tomar a decisão. Poxa a gente votou, mas será que a rádio não seria melhor? Ou escolheu a rádio e não seria a televisão melhor? Decidiu tá decidido não adianta sofrer a vida inteira porque decidiu uma coisa .

(Zumbi levanta a mão)

Zumbi: Tia, tia

(levanta a mão novamente)

Zumbi: Lembrando, eu nem escolhi. (ele não estava no dia 24 de agosto)

Professora Lygia: Certo, vai escolher hoje. Zumbi tá perguntando se já houve a votação, não teve a votação, teve um debate sobre a condição necessária.

Essa fala da professora que acontece um pouco antes de se iniciar o debate final foi importante para retomar a importância da decisão coletiva. Eles (elas) não apresentaram tranquilidade no debate inicial para decidir sobre uma questão de ordem (qual seria o dia da votação) e agora têm a oportunidade de repensar a atitude e refletir sobre um processo de decisão coletiva. O problema dessa intervenção é que a professora falou muito e os (as) estudantes pouco, esse fenômeno foi recorrente na aplicação das sequências, em vários momentos as professoras falam muito mais que os (as) estudantes. No entanto entendemos que foi significativa a fala do estudante que encerra o evento, pois ele evidencia o interesse em participar da decisão após a fala da professora.

O debate final, que aconteceu logo após esse momento, vai nos dizer se as reflexões exerceram algum efeito no comportamento das crianças nesse segundo debate. Lembramos que nas sequências com debate deliberativo, o debate final

aconteceu com o mesmo tema, (pois no primeiro não houve a decisão) e houve leituras de novos textos sobre o tema, uma nova reportagem também da Revista Nova Escola sobre rádio escolar e alguns fragmentos de uma reportagem sobre TV na escola. No entanto o registro desse momento da aula foi perdido (houve um problema no vídeo)

A professora organizou as bancas em círculo para o debate e leu as regras já colocadas no primeiro debate.

EVENTO - 43

Professora Lygia: Nesse momento eu gostaria que vocês fizessem um pouquinho de silêncio para que eu possa fazer a releitura das regras principais daquele primeiro momento pra ver como é que a gente vai utilizá-las agora. Então cada um prestando atenção, sem interromper, viu Aureliano, procure evitar conversar. Primeiro: Cada pessoa se inscreve para falar levantando a mão e espera que o mediador autorize. Todos podem falar quantas vezes desejar desde que seja dentro do tempo e solicite a fala. Pede pra falar quem tiver uma opinião sobre o tema e quando apresentar sua opinião é importante justificar e explicar o porque. Acho que podemos estipular um tempo né? E esse tempo não precisa ser um tempo extenso viu Simone. Eu tinha falado, parece que você não cumpriu a regra do jogo. Primeiro lugar eu tô conversando aqui e tá falando junto, né Dandara, você falou tão bem que as pessoas atrapalham, falam juntas, então vamos tentar cumprir. Então o que que a gente precisa fazer? A ordem da fala. Quem tiver opinião se manifesta, mas quem tiver opinião, cuidado pra não falar coisas fora do que tá sendo falado, vamos tentar nos concentrar com o tema abordado lembrando que respeito é a palavra fundamental em qualquer situação de

Diante da situação do debate inicial a professora reforça a questão do respeito e chama a responsabilidade de Dandara que durante a discussão se colocava sempre criticando a bagunça. Na sequência ela motiva os (as) estudantes para iniciar o debate:

EVENTO - 44

Professora Lygia: Então vamos lá, podemos começar? Todos já fizeram breve leitura já duas vezes ou melhor várias vezes, de texto. Primeiro momento que nós viemos aqui com a professora Maura fizemos uma leitura coletiva, hoje foi distribuído em grupos e cada grupo teve a oportunidade de ler, quem não leu, perdeu a oportunidade, porque essa leitura é pra maior conhecimento de vocês, pra que vocês tenham mais condição de decisão. Porque que na televisão pede pra... Quando fala assim, o voto seu tem que ter consciência, pense no seu voto, porque? porque não é simplesmente chegar e eu acho isso e pronto. É pensar, analisar, botar as duas coisas juntas pra ver qual é a que pode ser melhor. Podemos voltar então pra o nosso debate? então vamos lá.

Percebemos que a professora tenta motivar o debate e lembra que as leituras são importantes para fortalecer as opiniões. Depois nós ainda recuperamos o

objetivo do debate, mas ninguém se dispõe a iniciar ao que a professora reage e finalmente uma estudante faz a primeira fala:

EVENTO - 45

Professora Lygia: Gente vai ficar todo mundo mudo hoje? No dia final da nossa votação? Será que ninguém aqui é capaz de falar alguma coisa sobre a televisão e sobre o rádio? (Dandara e outra começam a falar, pedimos pra que levantem a mão quando forem falar)

Dandara: A Televisão dá pra ver e escutar e o rádio só pra escutar porque por isso que eu prefiro a televisão porque dá pra gente ver as coisas e ao mesmo tempo escutar.

É possível que as críticas sobre o comportamento inadequado no primeiro debate tenham inibido as crianças, mas também podemos supor que ao solicitar a fala associando às leituras, a professora tenha provocado uma inibição, uma vez que as leituras não foram consolidadas a ponto de serem retomadas para o debate. Após essa fala de Dandara, várias crianças sentem a necessidade de se colocar e o debate flui.

Até aqui, podemos perceber que as crianças tiveram a oportunidade de fazer várias reflexões que podem ter gerado aprendizagem sobre o gênero. O comportamento no debate final no geral indicou que algumas dificuldades, como solicitar a fala persistiram, embora de forma alguma tenha acontecido os conflitos e desrespeitos que aconteceram no debate inicial sendo isso um indicativo de que as reflexões realizadas sobre o comportamento no primeiro debate exerceram algum efeito na capacidade dos (das) estudantes de participarem do um debate com cortesia respeitando as características dessa forma de interação. Esse evento mostra a tentativa da professora em estabelecer um processo de escuta e a tentativa das crianças de se reorganizarem quanto à administração das falas.

EVENTO - 46

Bolívar: Tia também pode chegar algum surdo na escola né, aí ele não pode escutar com a rádio

Professora Lygia: Hummm, Tá certo, entendi, pode chegar algum aluno com deficiência auditiva né e pode ser necessário que ele esteja junto com a turma

Bolívar: ... O cego pode escutar e surdo pode ver

Professora Lygia: Aí já melhorou né, forçou um pouquinho mais

Julião: Só pra escutar

Professora Lygia: Todos que estavam ? Arruma a sua mesa Simone , todos os que estavam desse lado aqui, Anita, você ouviu o que Bolívar falou agora?
(ela está mexendo na bolsa de lápis de cor, um dos meninos diz eu ouvi)

Professora Lygia: Não, tô perguntando pra Anita, você ouviu?
(Ela balança a cabeça indicando que não, outro menino diz que ouviu)

Aureliano: Tá desenhando

Professora Lygia: Que que ele falou Dandara?

Dandara: Ele falou que a televisão serve pra surdo e mudo

Professora Lygia: Sim mas não foi a mesma coisa que ele falou
(Isabel, Úrsula e Zumbi levantam a mão)

Zumbi: Tia, tia

Isabel: A gente escolheu... (um dos meninos fala, Isabel para porque a professora olha para o menino e ele pede desculpas) um exemplo a gente escolheu rádio aí chega uma pessoa cega, mas ela pode ouvir, aí o surdo ele ouve, não ele falou é...:

Úrsula: Eu posso explicar melhor?

Professora Lygia: pode

Úrsula: Ele falou se vier um surdo na escola e botar um rádio ele não vai conseguir ouvir o que tá dizendo no rádio, e se fosse uma TV ia ser melhor porque ele ia poder ver a imagem.

Professora Lygia: Certo foi isso que foi dito por último
(Isabel fica rindo porque não conseguiu expressar a fala de Bolívar)

Professora Lygia: Vocês acham que estão preparados para votar?

O evento mostra a professora chamando a atenção para que todos escutem e testa a atividade de escuta questionando a interpretação da fala de um colega. Não podemos conceber que em um debate deliberativo fora do âmbito da escola, esse tipo de abordagem seja possível, mas nesse caso sendo a escola um espaço em que as crianças estão produzindo o gênero textual e estão construindo aprendizagens, essa possibilidade de pensar e expressar sobre o que o colega falou é importante para construirmos uma escuta qualificada. Um momento interessante nesse evento, que mostra uma tentativa de reorganização da dinâmica no momento de interações é quando uma criança pede desculpas pela interrupção da fala da colega e a criança interrompida espera que seja reestabelecido o seu direito de falar com conforto, sem falas paralelas.

Quanto a formulação de justificativas, são apresentadas várias para as duas posições possíveis no debate, mas a maioria segue a linha colocada por Dandara, e

que já tinha sido a mesma no debate inicial, ou seja, em torno dos recursos que rádio e TV oferecem (apenas áudio/ áudio e vídeo) e a consequência para os cegos e surdos. Vejamos algumas justificativas apresentadas:

EVENTO - 47

Dandara: A Televisão dá pra ver e escutar e o rádio só pra escutar porque por isso que eu prefiro a televisão porque dá pra gente ver as coisas e ao mesmo tempo escutar

Raquel: (rindo e com vergonha) Na minha opinião eu acho que a TV é mais perfeita. A TV dá para os surdos verem e o rádio pra os cegos ouvirem, somente.

Professora Lygia: Você acha importante então tanto um quanto o outro.

(Raquel afirma com a cabeça e a professora continua olhando pra ela)

Raquel: Sóóóó (rindo)

Professora Lygia: Você Aureliano, você quer falar? (Aureliano fica olhando sem dizer nada com uma cara de dúvida) você Bolívar

Bolívar: Eu acho que a rádio e a televisão foi feito para todos. Para escolher. Porque um cego ele pode escolher o rádio e mesmo assim a pessoa que vê pode querer escutar rádio também.

EVENTO - 48

Úrsula: Eu prefiro mais o rádio porque a gente pode imaginar o que tá acontecendo, e também pode ter uma pessoa deficiente na sala, tiver no outro ano, ela pode escutar. Porque é mais detalhado no rádio.

Dandara: Mas um jogo de futebol, quando a gente vai escutar, é muito rápido não dá pra gente entender.

Professora Lygia: Acompanhar

Zumbi: Tipo assim né (ele imita um locutor de rádio)

Dandara: E na televisão já dá pra acompanhar as coisas,

Graciliano: Eu prefiro a TV porque dá pra ver e escutar (?) também pode botar programa educativo, pode botar programa educativo... e também pode passar vídeo e...alguma coisas pra pessoas aprender nas aulas.

Frida: Eu prefiro rádio porque as pessoas pode ouvir e fazer ao mesmo tempo atividade, e na televisão não, a pessoa tem que ficar o tempo todo no sofá

Esses dois eventos nos mostram como as crianças estavam participando e construindo suas justificativas, e nos dois casos as constroem em diálogo com os (as) colegas. No primeiro exemplo, o evento 47 as crianças constroem um encadeamento em que Raquel complementa a justificativa de Dandara e Bolívar instaura um terceiro ponto de vista, que não estava em jogo, mas foi pensado a partir das falas das colegas. Diante da defesa de que a TV é importante para os surdos e o rádio para os cegos, ele defende que não deve haver essa divisão, que cada um deve escolher independente de ser cego surdo ou não ter nenhuma deficiência.

No caso do evento 48, a justificativa de Úrsula é refutada por Dandara. Já Graciliano concorda com Dandara e acrescenta uma das duas únicas justificativas que durante o debate tiveram como base a rádio ou TV como objetos didáticos. Portanto as crianças estão atentas ao debate e elaboram suas justificativas dialogando com os (as) colegas.

As crianças terem quase ignorado o objeto real do debate ao elaborarem suas justificativas, ou seja, a TV e o rádio como recursos didáticos, foi um fenômeno curioso, pois a professora se esforçou no sentido de esclarecer esse objetivo e em determinado momento chegou quase a exaustão tentando explicar o que estava em questão. É possível que se o momento das leituras tivesse sido mais produtivo no sentido de interpretação dos textos e localização de vozes, essas vozes tivessem ajudado a compor as justificativas. Podemos dizer que o objetivo relacionado a utilizar as leituras para fortalecer os argumentos não foi contemplado, pois as crianças não fizeram referências diretas (e apenas uma indireta) aos argumentos e informações presentes nos textos. Mas também podemos inferir que o equívoco quanto ao objetivo do debate, e o pouco acesso às leituras se deu porque a escuta dessa turma não estava muito apurada.

Quanto ao ato de decidir, relacionado ao gênero debate deliberativo, podemos observar alguns trechos em que é possível caracterizar o comportamento das crianças nesse segundo debate da sequência.

EVENTO - 49

Zumbi: Ô tia tá muito difícil de escolher. Os dois melhor. Sabe o que eu vou escolher, os dois, melhor.

Professora Lygia: Pois é mais não pode escolher os dois

Zumbi: Bota a TV ali e o radinho ali.

Dandara: Ô tia, num tem o que a senhora tava falando? Eu acho assim. No rádio não passa tudo que passa na televisão. Porque no rádio muitas vezes passa oração e música e a televisão fala de outras coisas também.

EVENTO - 50

Professora Lygia: Vocês acham que estão preparados para votar?
(alguns dizem sim)

Julião: Tia eu acho melhor deixar pras férias

EVENTO - 51

Professora Lygia: Fale sua opinião, você prefere uma rádio prefere a televisão
 (Maria Felipa fala de cabeça baixa mexendo em alguma coisa na mesa)
Maria Felipa: Eu prefiro as duas coisas

Nos 03 (três) eventos apresentados (49, 50 e 51), observa-se as crianças reagindo ao fato de ter que decidir, o que já consideramos uma experiência importante, pois aqui a criança vive o conflito de ter que fazer uma escolha que não gostaria de fazer, ou não está preparada, mas essa reação pode ser vista como um sinal de valorização dessa escolha, pois as crianças demonstram preocupação com a responsabilidade pela decisão. Em vários momentos anteriores e posteriores a esse a professora afirma a importância da decisão e nossa responsabilidade nas decisões coletivas, mas nesses dois momentos ela seguiu sem problematizar e não deu outra chance a criança a não ser a de decidir. Aqui seria uma boa oportunidade para ser trabalhada a abstenção uma vez que é uma modalidade de voto possível e legítima nos processos democráticos. A abstenção pode representar uma alienação ao tema, mas também pode representar um posicionamento consciente, ou porque não interessa ao votante nenhuma das opções oferecidas ou porque o sujeito não se sente preparado para o voto que parece ter sido o caso das 03 (três) crianças.

Em vários momentos percebemos que as crianças estavam envolvidas ou preocupadas com a decisão final. Apresentamos dois exemplos em que esse envolvimento é evidente, mas a preocupação se expressa de forma diferente.

EVENTO - 52

Zumbi: Tia eu quero TV e rádio
Aureliano: Eu quero escolher televisão (entre outras falas)
Graciliano: Tia Aureliano tá falando
Aureliano: Tia eu quero escolher televisão porque assiste filme, jornal, novela

EVENTO - 53

Professora Lygia: Raquel

Raquel: TV

Aureliano: TV tá ganhando

Professora Lygia: Porque Raquel?

Raquel: Porque a TV é igual ao rádio. A TV também se escuta e se vê.

Frida: Eu escolho rádio

Aureliano: Ôxe oia a outra, não escolhe rádio não!

Professora Lygia: Acabei de falar, ta vendo? acabei de falar sobre isso. Deixa cada um fazer o que achar melhor. Esse é o momento de votação.

No evento 52 Graciliano está insistindo para que a professora escute Aureliano, que havia falado sem que a professora dispensasse atenção, porque sabia que ele ia fazer a defesa da compra da TV. Quando ele diz: “Tia Aureliano está falando”, está querendo dizer: “ não deixe de ouvir essa voz que ela é interessante”. Ele está exercendo nesse momento um controle importante no processo de forma que não pretendendo manipular o resultado final (como aconteceu no primeiro debate) também não quer abrir mão das oportunidades de evidenciar as vozes com as quais se identifica. Já no evento 53 Aureliano apresenta uma torcida pela sua opção e quando Frida vota numa posição diferente da sua ele tenta a intimidar, ao que a professora interfere lembrando o respeito à individualidade. Vejamos o trecho em que a professora antes desse evento, solicita o respeito à opinião do outro.

EVENTO - 54

Professora Lygia: Lembrando o que, cada um tem que respeitar a decisão do colega, agora é a votação final, o que o amigo decidir, vai ficar valendo. Então a gente fala, nossa porque você escolheu isso?

Julião: Cada um tem sua opção

(a professora balança a cabeça para Julião, e indica que ele comece a votação, pois é o primeiro da ponta esquerda)

Professora Lygia: TV ou rádio?

Entendemos que a transgressão de Aureliano (evento 53) e essa orientação da professora, ampliaram a possibilidade de aprendizagem para a turma, pois ofereceu mais uma oportunidade de reflexão sobre a questão.

Todas as crianças votaram e justificaram seu voto, apenas duas ficaram na dúvida, depois votaram e ao final quando anunciamos o resultado, não houve rejeição. Quanto ao resultado, 03 (três) crianças votaram pela compra da rádio escolar (embora o nome rádio escolar não tenha sido mencionado com se estivessem se referindo a um rádio como objeto) e 11 votaram pela compra das TVs. Não houve reação negativa das crianças que votaram em rádio, ou seja, as que

“perderam a votação”, ao contrário o reconhecimento da legitimidade da decisão coletiva, foi evidente. A aceitação foi normal e todos e todas assinaram a ata de votação indicando o resultado para ser entregue a dirigente da escola. No entanto não podemos ter certeza, se a reação muito diferenciada diante do fato da decisão com relação ao debate inicial foi consequência das intervenções e reflexões realizadas ou das características individuais das crianças que pertencem ao grupo “perdedor” nos dois momentos. Mas mesmo sendo este o caso, o desfecho “feliz” como diria a professora nesse segundo debate, comparado com a situação do debate inicial, já foi uma experiência de aprendizagem sobre o ato de decidir.

O quadro abaixo apresenta um resumo das aprendizagens construídas nessa sequência didática (debate deliberativo turma 1) conforme os objetivos estabelecidos.

QUADRO 11- RESULTADOS DA SEQUÊNCIA B (DEBATE DELIBERATIVO) DA TURMA 01 COM RELAÇÃO A APRENDIZAGEM DO GÊNERO

OBJETIVO	RESULTADO
Refletir sobre as características de um debate	Em vários momentos foi possível perceber possibilidade para essa reflexão. O mais significativo foi a reflexão sobre respeito a decisão coletiva.
Formular argumentos para pontos de vista apresentados	Tanto no debate inicial quanto no final houve formulação de argumento. A diferença com relação ao debate inicial e final é que no final houve mais diálogos entre as crianças nas formulações desses argumentos
Compreender a importância de solicitar o direito de fala	No segundo debate essa compreensão ficou um pouco mais evidente mas ainda há problemas
Compreender a importância de respeitar a fala do outro e expressar-se de forma cortês	No primeiro debate houve descortesia e no segundo debate não houve, mas a escuta da fala do outro ainda não foi totalmente satisfatória.
Utilizar leituras e informações como apoio para a construção de justificativas	Não houve referências às leituras feitas na sala ou outras que indique uma utilização na construção de argumentos apresentados.
Reconhecer a legitimidade de uma decisão coletiva	No debate final houve o reconhecimento que faltou no debate inicial.

Assim como nas demais sequências analisadas até aqui, a realização dos dois debates e as intervenções proporcionaram várias possibilidades de aprendizagens sobre o gênero debate, nesse caso, sobretudo de aspectos relacionados à sua característica básica, a deliberação, e podemos perceber indícios de que houve evolução no debate final com relação ao inicial em alguns aspectos.

Turma 02

Analizamos agora, ainda do ponto de vista da aprendizagem do gênero, a última sequência didática realizada com as turmas, a saber: a que envolveu debate deliberativo na turma 02, cujo tema foi o mesmo da turma 01 (decidir sobre a compra de TVs para cada sala de aula, ou de equipamentos para montar uma rádio escolar). A sequência foi desenvolvida em duas aulas e o debate inicial foi precedido das seguintes atividades: levantamento sobre as experiências das crianças com rádio e TV; leitura em grupo de reportagens da Revista Nova Escola (os mesmos utilizados na turma 1) sobre a rádio escolar e a TV como recursos didáticos; apresentação de cada grupo das interpretações dos textos.

No primeiro momento as crianças fazem várias colocações sobre TV e rádio como: “a televisão fica sabendo das informações e das notícias”; “a TV pode ver o rosto; o rádio só escuta”; “dá pra assistir novela, filme na televisão”; “o rádio dá pra escutar música e a TV não; no rádio tem mais informações que a TV”; “No rádio pode assistir novela e é pra imaginar o que está acontecendo”; “No rádio o jogo, dá pra escutar jogo e bíblia”; “passa coisa de morte; a TV é muito chata, ela come o cérebro”. A professora registra as respostas no quadro.

No segundo momento a professora entrega os textos para serem lidos em grupo e após alguns minutos solicita a apresentação dos grupos. Ela pergunta aos componentes do grupo 01 o que entenderam sobre o texto e um menino diz que a televisão pode fazer a pessoa ficar violenta. Esse não é o ponto de vista do autor, mas a questão da violência é colocada no texto como uma das possibilidades de representações sobre a TV. A professora se dirige ao grupo 02 e um menino lê uma parte do texto mas não consegue expressar a compreensão, então ela se dirige ao grupo 03 e ninguém consegue falar nada. Ela faz a leitura do texto em voz alta, no entanto nem todos estão prestando atenção. Após a leitura em voz alta ela retorna a tentativa de provocar uma interpretação do texto, mas sem sucesso.

EVENTO - 55

Professora Clarice: Ele disse isso no texto? O que é que ele sugere que o professor faça?

Dilma: Pra não botar esses programas
(Assis levanta a mão)

Professora Clarice: Pra não botar esses programas? Sim, mas ele sugere fazer mais o que?

Coralina: Quebrar a televisão

Professora Clarice: O que que ele diz, como é que o professor pode usar a televisão em sala de aula?

Coralina: Mudar de canal

Coralina: Botando um filme legal
(Osman levanta a mão e fala alguma coisa, mas não dá pra ouvir)

Professora Clarice: Lembrando do texto, o que ele diz?

João Cabral: Mostrando tudo o que representa a escola

Professora Clarice: Olha só, *a TV não é perfeita*, Chiquinha vá pro seu lugar, *a TV não é perfeita e o sistema educativo não vai muda-la, então a escola deve usar esse recurso, então a escola deve usar esse recurso em benefício próprio*. O que ele quis dizer? Ismar de Oliveira, o que ele quis dizer com essa frase?
(Ninguém responde)

Professora Clarice: Outra parte do texto diz assim, *selecione os que se encaixam em seus objetivos e fique de olho para perceber onde está o interesse da garotada*, o que que ele quis dizer como isso?

Osman: É, que (não dá pra entender)

Professora Clarice: Em Marcel? O que ele quis dizer com isso?

Marcel: Eu não entendi o que a senhora falou

Professora Clarice: *Selecione os que se encaixam em seus objetivos e fique de olho para perceber onde está o interesse da garotada*.

Marcel: (?) e a televisão distrai

Fica evidente que a professora nesse momento está preocupada com a compreensão das vozes que estão presentes no texto, por isso no início ela está questionado se a colocação anterior feita por um estudante está no texto, visto que as crianças confundem o que pode ser inferido do texto e suas próprias opiniões. Depois ela chega a citar o autor do texto (Ismar de Oliveira) e ler um trecho, mas apesar desse esforço Marcel conclui que a TV distrai, ponto de vista que não está presente no texto.

A professora então segue abordando o segundo texto que foi sobre a rádio escolar e também não consegue um retorno dos (das) estudantes quanto à compreensão. Ela mais uma vez ler o texto em voz alta e retoma a interpretação.

EVENTO - 56

Professora Clarice: Marcel, Osman que estão com o texto, o que autor coloca sobre rádio na escola, quais são os exemplos que ele trouxe? quais são os exemplos, em Osman?

Coralina: (?)

Professora Clarice: O que?

Coralina: É bom pras crianças

Professora Clarice: Qual é o argumento dele, o que ele diz, o que ele mostra pra justificar que é bom?

(Coralina ri e a outra menina baixa a cabeça, Marcel ler o texto)

(silêncio)

Professora Clarice: Todos vão ficar calados?

Osman: Que é bom na escola que fica sabendo mais e quando for pra faculdade é, já aprendeu bem, já aprendeu as coisas mais (?)

Professora Clarice: Só isso?... eu quero saber as informações que o autor traz no texto. O texto tá aí, ele foi lido por mim em voz alta para todos ouvirem. Vocês estão muito mais preocupados em desenhar né, do que em participar da discussão sobre os textos. Estes textos estão claríssimos, esse da rádio está mais claro ainda. A informação

O evento 56 mostra que a leitura da reportagem sobre a rádio escolar também não gerou interpretação, a professora insiste que se identifique os argumentos apresentados pelo autor e tenta diferenciar o ponto de vista deles (delas) com o do texto, no caso da fala de Osman e conclui reclamando do comportamento das crianças.

Após a tentativa de interpretação do texto a professora comenta conosco que eles não estão em um bom dia, e encerra a atividade de leitura para começar o debate inicial dessa sequência. Ela organiza as cadeiras em círculo e esclarece com detalhes sobre o objetivo do debate. Um estudante pergunta como funciona uma rádio escolar e a professora explica detalhadamente. Antes de iniciar o debate a professora faz uma questão sobre decidir:

EVENTO - 57

Professora Clarice: Vocês sabem o que é decidir sobre alguma coisa? O que é uma decisão?

Mandela: Escolher

Professora Clarice: Escolher

Osman: Decidir alguma coisa

Professora Clarice: Decidir alguma coisa. Mais alguém?

(Coralina levanta mão mas não quer falar)

Professora Clarice: Fala Coralina

Coralina: Eu esqueci

(Osman levanta a mão)

Assis: Selecionar sua opinião

Professora Clarice: Selecionar a opinião? Osman

Osman: Quando vou jogar bola ou pra casa de João Cabral, aí eu escolho

Professora Clarice: Fazer uma escolha

Coralina: Quando você quer, assim, acha alguma coisa melhor, aí você fala, isso aqui é melhor

Professora Clarice: Uma escolha né. Alguém mais?

João Cabral: Votar

Sócrates: Votar

Professora Clarice: Justamente, é uma decisão, decidir gente é justamente isso, quando a gente tem uma série de coisas e decide por uma delas, por exemplo, eu posso ir pra casa por essa rua ou por aquela rua. Eu decido por qual rua eu vou, não da pra dividir meu corpo e ir pelas duas, não, eu decido, eu opino, eu voto por um, certo? É justamente isso que a gente vai fazer hoje, decidir entre a escola comprar televisão para todas as salas ou caixa de som para montar a rádio escolar.

Coralina: Tia, tem as consequências

Professora Clarice: Isso mesmo Coralina, toda escolha, toda decisão da gente tem consequências.

Osman: Tia a gente vai (?)

Professora Clarice: É, a gente vai decidir. Vamos lá, vamos respeitar

Foi proporcionada a reflexão sobre o ato de decidir. Embora a decisão discutida tanto no exemplo da professora como de uma criança que se coloca, seja uma decisão individual, duas crianças associam a decisão ao voto e quando a professora explica sobre o objetivo do debate uma criança se interessa pelo ato de votar e outra acrescenta que as decisões têm consequências, colocação que poderia ter sido aprofundada, mas a professora a partir daí começa a estabelecer as regras.

As regras são colocadas, o debate é iniciado e as crianças respeitaram a regra de levantar a mão para falar e justificar suas opiniões. Vejamos um momento interessante nesse sentido:

EVENTO - 58

Marcel: Se alguém quiser dar um aviso pra alguém ir na diretoria por exemplo, aí já vai na sala de rádio e, como se fosse aquela rádio ali, e a pessoa escutava e ia lá

Professora Clarice: Mas tu acha que a rádio, ela só vai servir pra isso?

(Ele balança a cabeça que não, Coralina levanta a mão)

Professora Clarice: Tu acha q ela serve pra mais o que?

Mandela: (?)

(Coralina continua com a mão levantada)

Marcel: A gente pode escutar música, ouvir o noticiário que fariam parte da aula

(Coralina continua com a mão levantada)

Professora Clarice: Coralina

Coralina: A gente poderia inventar brincadeiras e, pras crianças, quando elas estivessem na sala falava com a professora pra mandar alguma brincadeira pelo rádio, dizer assim, tipo, é...pegue o , tipo abacaxi, a gente o a senhora ia mandar eles pegar alguma coisa. Fazer brincadeiras e cantar músicas.

Coralina espera pacientemente com a mão levantada e escuta a fala da professora e de mais dois colegas, até ser autorizada pela professora para falar, demonstrando que aprendeu a solicitar a fala e esperar sua vez.

Uma dificuldade perceptível que identificamos do ponto de vista da aprendizagem do gênero foi que as crianças não projetam a voz com altura e imposição suficiente para caracterizar um debate feito em grupo. Muitas vezes as falas são colocadas como se a professora fosse a única interlocutora e essa dificuldade já havia sido percebida na sequência A realizada com essa turma.

Quanto à formulação de justificativas, quase todas as crianças as apresentaram para suas escolhas e por um caminho bem diferente da turma 01. Aqui as crianças iniciaram defendendo a rádio escolar pelas possibilidades de ser utilizada na escola como recurso de comunicação e em nenhum momento apareceram justificativas com o mesmo cunho das apresentadas pela turma 01 (baseadas nos recurso de ver e ouvir da TV e de apenas ouvir do rádio).Vejam as justificativas das crianças para a compra da rádio escolar: “Assim, como antigamente os outros não escutavam pelo rádio? Aí eu nunca escutei mas seria bom se fosse um filme e a gente escutasse pelo rádio, ou a notícia.” ; “Porque é melhor porque quando o vigia quiser chamar alguém não precisa vir na porta.”; “Ou fazer alguma coisa, algum trabalho, vai divulgar na rádio”; “A merendeira pra avisar o lanche aí”; “Porque a diretora,seria mais fácil pra diretora, quando ela fosse dar um aviso. E pra gente também né.”; “quando a gente teve que escrever uma notícia, aí a gente faz pela rádio.”; “brincadeira”; “Eu não gosto de televisão porque televisão come o cérebro”; “A professora chamar pra ir pra sala ”; “A gente quando quisesse assim

fazer alguma coisa, ou dá um aviso, dizer que vai ter alguma coisa por algum canto aí a gente vai avisa.”; “apresentar, as crianças da orquestra cidadã vai apresentar agora.”

Nenhuma dessas justificativas apresenta um diálogo com os textos lidos, o que é coerente, pois já identificamos que a interpretação dos textos não foi suficiente para que esse diálogo fosse estabelecido. Em apenas uma justificativa, relativa à defesa da TV, houve um diálogo com os textos, quando uma criança diz que seria bom se a professora exibisse filmes na televisão, pois os textos mostravam a experiência de uma professora que utilizava filmes como recurso didático. No entanto, como exibir filmes é uma prática recorrente na escola, não podemos dizer com certeza que a criança se influenciou pelo texto, posto que ela pode ter se referido a essa prática escolar.

Na elaboração de justificativas houve um diferencial com relação à turma 01, pois nesta turma 02 as crianças foram mais fieis ao objetivo do debate. Podemos observar que nas colocações prévias que as crianças apresentaram sobre rádio e TV, uma criança fala sobre a TV ter mais recursos que o rádio e uma, ao contrário sobre o rádio ter mais recursos que a TV, mas essa construção é abandonada e no debate elas assumem as justificativas que seriam mais coerentes com a proposta da rádio e TV como objetos pedagógicos ou de interação na escola. Podemos atribuir essa diferença a capacidade da turma 02 de estabelecer uma escuta mais qualificada, sobretudo da fala da professora (ela explicou detalhadamente sobre o objetivo do debate e o que era uma rádio escolar), o que gerou uma compreensão sobre o objetivo do debate que orientou as justificativas.

Quanto à questão deliberativa não houve problemas no debate inicial, mas seria impossível identificar algum tipo de insatisfação com a decisão coletiva uma vez que não houve polêmica, pois todos e todas estavam defendendo a rádio. Quando percebeu a homogeneidade, a professora tentou inserir a TV na discussão, como podemos observar no evento 59.

EVENTO - 59

Professora Clarice: (?) será que não tinha um projeto que a gente poderia criar também pra televisão? O que que a gente poderia criar pra televisão?

(eles falam ao mesmo tempo não da pra ouvir mas a professora repete a fala de Sócrates)

Professora Clarice: Isso, apresentações gravadas e Mandela falou uma coisa muito legal também.

Mandela: A gente jogando bola e vocês gravando

Professora Clarice: A gente filmar os meninos jogando bola e passar na televisão através do pen drive.

Coralina: Brincadeiras inventadas

Professora Clarice : Brincadeiras inventadas por vocês. Mais o que?

A professora tenta trazer o debate para a TV e as crianças embarcam na tentativa, mas não o suficiente para gerar um deslocamento dos pontos de vista, pois como já foi colocado, todas as crianças votaram na compra de equipamentos para montar a rádio escolar. Em seguida nós explicamos que essa votação iria ser repetida na próxima aula porque elas teriam a oportunidade de pensar melhor, ler mais e refletir sobre a questão e não há reação a proposta.

Nessa sequência, no momento da leitura entregamos papel para que as crianças pudessem utilizar como apoio para a organização da fala, como aconteceu na sequência A, mas apenas um estudante fez anotações, alguns desenharam TV e rádios e a maioria entregou o papel em branco. Não conseguimos estabelecer relação entre a escrita que estava no papel (do único estudante que fez anotações) e a fala do estudante, pois o texto escrito se aproxima de um resumo das ideias do texto lido e de uma experiência com rádio que ele participou mas nada sobre isso é dito pelo estudante no memento das leituras e do debate

Concluindo a análise desse debate inicial podemos dizer que a atividade proporcionou reflexões sobre o gênero textual debate deliberativo. A continuidade da sequência foi organizada em torno de 05 objetivos e ocorreu em outro dia de aula, precedendo o debate final.

- Refletir sobre as características de um debate
- Vislumbrar a possibilidade de reformular posicionamentos como consequência dos diálogos em um debate
- Projetar a voz com desenvoltura se colocando para todo o grupo
- Utilizar o apoio da escrita e da leitura da organização da fala
- Formular argumentos para pontos de vista apresentados

No primeiro momento da intervenção é exibido o vídeo do debate inicial e após a exibição a professora faz as 10 questões de reflexão, as mesmas feitas em todas as sequências. Nessa reflexão eles e elas reconhecem que as falas não foram claras porque não foram colocadas com altura suficiente.

EVENTO - 60

Professora Clarice: As pessoas falaram de forma clara? Deu pra entender todo mundo falando?

(Cândido balança a cabeça que não)

Professora Clarice: Deu não Cândido? Porque? O que aconteceu que a gente não conseguiu ouvir direito todo mundo?

Cândido: Falava baixo

Professora Clarice: Falava o que Cândido

Cândido: Baixo

Professora Clarice: Falava baixo, quando a gente fala baixo a gente não permite que a outra pessoa possa nos escutar, e é isso que é necessário no debate. Ele só vai ser debate quando o outro pode nos escutar. Então é importante falar mais alto. As pessoas falaram com uma altura suficiente...não a gente já chegou a essa conclusão.

Professora Clarice: O que a gente mais queria enfatizar agora, chamar atenção é pra questão da entonação. O que é entonação? Presta atenção. Entonação é quando a gente projeta a nossa voz. (?) com que a minha voz seja clara e que ela seja alta, pra que outras pessoas possam ouvir. Esse aqui foi o nosso maior problema nesse debate. Se Maura levasse esse vídeo pra outra turma de...outra sala de aula os alunos só iam conseguir ouvir eu e ela, quase não dá pra ouvir vocês e Maura teve que ficar o tempo inteiro repete. Vocês lembram disso?

Pesquisadora: Eu chegava pertinho aí e fazia, fala de novo o que você disse porque falavam num tom tão baixinho que eu não conseguia ouvir.

Professora Clarice: E a própria câmera não conseguia pegar, nem ela nem a câmera nem a gente.

Coralina: Tem que falar gritando assim

Professora Clarice: Como é Coralina?

Coralina: Tem que falar gritando

Professora Clarice: Gritando não, mas você já tem uma voz alta então você já consegue projetar melhor, no vídeo quando você falou dava pra ouvir, não é? Marcel dava pra ouvir.

Na verdade há aqui uma confusão entre a fala ser clara (bem formulada) e ser audível ou bem colocada, mas foi importante explorar essa dificuldade que foi identificada no debate inicial (a colocação da voz). Inclusive é oportunizada a discussão sobre a diferença entre gritar e projetar a voz com altura suficiente. O próximo passo da professora é tentar mostrar aos estudantes, a partir da colocação de sua própria fala, que é necessário uma entonação forte para ser escutada e compreendida. Ela faz uma pergunta em tom muito baixo e ninguém consegue responder. Depois ela pede que as crianças digam o nome de uma fruta que gostam

em tom bem baixo e depois vão aumentando até chegar a uma altura suficiente. As crianças se envolvem na atividade e após essa dinâmica a professora coloca que dependendo da ocasião as pessoas utilizam o microfone, uma vez que a voz deve sempre ser adequada ao ambiente. Em seguida ela pede que cada um se apresente para o grupo em um tom suficiente para ser escutado. Nesse momento 04 das 16 crianças presentes não fazem a apresentação com altura suficiente e a professora pede que repita em tom mais alto. A atividade é encerrada com uma advertência sobre o debate final que será realizado após as leituras: “Bora lá. O objetivo é tudo o que a gente falar nesse debate de hoje a gente fale alto pra todo mundo ouvir e Maura não precise pedir para repetir e nem eu precise pedir para repetir e nem ficar repetindo a fala de vocês. Zélia quer falar?”

Antes do debate houve o momento de leituras, que foram realizadas de forma individual, cada criança recebeu um texto sobre TV e um sobre rádio escolar (diferentes do debate inicial, mas com o mesmo objetivo: apresentar a TV e a rádio escolar como recursos didáticos e de comunicação no âmbito da escola), e a professora reserva um tempo para que seja feita a leitura individual e em seguida faz a leitura em voz alta com acompanhamento das crianças. Nesse momento a professora fala sobre a importância da escrita como apoio para organizarmos a fala e distribui papel para que eles utilizem caso desejem fazer alguma anotação sobre a leitura. Esse tratamento da escrita como apoio para o oral estava previsto em um dos objetivos, pois já tinha sido trabalhado na sequência A dessa turma e queríamos continuar o trabalho. Observamos que o papel entregue nesse momento atrapalhou a atenção da leitura, porque foi entregue de forma muito livre e como eles ainda não desenvolveram o hábito de fazer as anotações e de como fazer, e a atividade não foi suficientemente dirigida o papel atrapalhou a concentração. A maioria das crianças não utilizou o papel, duas desenharam, duas copiaram fragmentos dos textos e apenas uma criança fez uma anotação copiando fragmentos dos textos e não identificamos relação entre os fragmentos anotados e sua falas.

O processo de interpretação do texto foi mais produtivo que no debate inicial porque a professora se esforçou para recuperar as vozes do texto, mas para as perguntas da professora, as respostas das crianças ainda foram insatisfatória para garantir um diálogo consistente.

EVENTO - 61

Professora Clarice: Quem criou essa rádio?

Coralina: As crianças?

Aluno: A direção

Professora Clarice: As crianças de que?

Aluno: Do 3º ao 5º ano

Professora Clarice: Isso mesmo, do Ensino Fundamental. Eles criaram e o que que passa nessa rádio?

Guimarães: Música

Professora Clarice: Música, mais o que?

Coralina: Informações?

Professora Clarice: Informações, mais o que? Eles ganharam um prêmio por causa de uma das informações que eles deram na rádio, quem sabe qual foi essa informação?

Mandela: Uma história.

Pesquisadora: O que Mandela?

Mandela: Uma história

Professora Clarice: Não foi uma história. Tem aí dizendo o que que foi.

Mandela: Onde?

Pesquisadora: Procura aí no texto Mandela

(Marcel ler um trecho que fala do concurso)

Professora Clarice: Foi, eles venceram esse concurso, mas foi porque?...Um pouquinho antes disso o que que eles disseram pra poder ganhar esse concurso?

(silêncio)

Professora Clarice: Tem assim, uma parte que diz assim: esclarecimento sobre o que é e para que serve o Imposto Predial e Territorial Urbano, IPTU, eles prestaram essa informação para os alunos, sobre o que é o IPTU(...) A diretora tem uma fala aí, onde é que tá a fala da diretora? Quem pode ler pra mim a fala que a diretora diz sobre a rádio?

(silêncio)

Marcel: (ele ler o trecho do texto) *Usamos a rádio para divulgar e valorizar a produção dos estudantes, que, ao participarem de todas as etapas do processo - pesquisa, entrevista, elaboração dos textos, locução e apresentação -, desenvolvem a expressão oral e escrita.*

Professora Clarice: Isso aí, olha só. Vejam só, no texto narrativo, a fala dos personagens ela vem com travessão não e? antes. Lembram que antes a gente fala: E a tartaruga falou, aí bota dois pontos e travessão e a fala do personagem não é verdade? Em um texto jornalístico como esse, numa reportagem, a fala da pessoa geralmente vem entre aspas, tão vendo aí que tem aspas na fala dela, no início e no fim. Se caracteriza por ser a fala de uma pessoa e alguém que realmente tava lá, ela não é uma personagem, ela é uma pessoa real, é a diretora da escola e aí ela diz coisas muito importantes, ela fala que a rádio é usada pra divulgar e valorizar a produção dos alunos.

Percebe-se como a professora tenta recuperar informações do texto e solicita o retorno a leitura. Em determinado momento ela se refere especificamente a voz de uma personagem provocando uma reflexão sobre essa questão. Identificamos nesse evento uma possibilidade para desenvolver uma aprendizagem sobre a leitura, as vozes presentes e sobre os diálogos que possam ser estabelecidos no debate.

O evento 62 apresenta um momento em que nós chamamos a atenção das

crianças para utilizar as leituras se possível no debate e em seguida é colocada um questão sobre decisão

EVENTO - 62

Pesquisadora: Da rádio escolar então, um fala da importância da rádio e o outro da televisão e mostra vários elementos pra dizer que é importante. No debate, vocês não vão decidir novamente? Daqui a pouco quando ela for organizar. Aí vocês podem retomar o texto e retomar essa ideia que os dois textos trazem pra decidir se vocês vão querer que compre as televisões novas pra escola ou a rádio escolar.

Mandela: Nunca vai vir

Pesquisadora: Porque nunca vai vir?

Mandela: Porque a gente vai sair da escola

Pesquisadora: Não, mas vocês vão sair mas os primos, os irmãos, os sobrinhos de vocês e outras crianças não vão usufruir?

(alguns falam mas não da pra entender)

Coralina: A diretora disse que ia botar ar condicionado e não botou.

Professora Clarice: Isso tudo gente a gente busca mas isso foge da mão da diretora, ela cobra. A gente agora mesmo semana passada teve uma reunião como o secretário veio aqui pra ver a possibilidade de colocar um ar condicionado

Pesquisadora: E tem que acreditar que vai ter. Vocês não vão pedir? Depois a gente vai assinar um documento que a gente chama de ata e vai entregar a diretora aí a escola vai tentar conseguir.

Coralina: A senhora foi (?) mandaram a gente escrever o que você queria aí sabe o que a menina escreveu? Ela botou que queria uma piscina.

Professora Clarice: Essa TV, essa televisão quando eu cheguei aqui no início do ano, ela chegou agora no segundo semestre.

Mandela: Já tem duas,

Professora Clarice: Então a gente tem possibilidade de ter tudo o que a gente quer, mas é aos poucos.

Coralina: Outro dia assistia naquele telão

Marcel: Tem lá fora também

(fala inaudível)

Professora Clarice: Vejam só em um ano só, a diretora já conseguiu colocar isso tudo imagine ano que vem, vai ser ótimo.

Mandela: (?)

Coralina: É, mas a gente não vai tá.

Professora Clarice: Mas a sua irmã vai tá, o seu irmão vai tá, os primos de muita gente, os primos de muita gente e irmão de muita gente.

Pesquisadora: E outras crianças da comunidade.

O evento inicia-se com a oportunidade de refletir sobre a utilização dos textos nas construções do debate (veremos mais adiante como isso vai ocorrer), e as crianças deslocam para uma questão muito interessante quando falamos de debate deliberativo: o alcance das decisões. Quando as crianças questionam o fato de estarem a discutir sobre algo que talvez não as afete, é porque elas representam a decisão com um alcance pessoal e não comunitário. E a possibilidade de nossas decisões serem comunitárias é um princípio democrático que o debate deliberativo

deve considerar como conteúdo a ser aprendido, embora não tenhamos pensado nessa perspectiva ao construirmos o planejamento. Por ocasião da análise das sequências do ponto de vista da competência decisória esse evento será retomado.

A professora organiza a sala em círculo e anuncia que será iniciado o debate final, esclarecendo sobre o objetivo, a importância de justificar os pontos de vista e recorrer aos textos lidos, projetar a voz com altura suficiente e avisa que será entregue um papel para anotações explicando o objetivo: “a gente vai entregar novamente um papel pra cada um, a primeira coisa que eu quero que faça é: pegou o papel na banca coloque o seu nome. Esse papel vai servir para colocar suas ideias, organizar suas ideias antes de falar no debate, que nem fez Marcel e Chiquinha”. Ela lê um trecho da transcrição da sequência A em que Marcel e Chiquinha explicam como utilizaram o papel para organizar as ideias. Em seguida inicia a construção das regras solicitando que os (as) estudantes coloquem quais seriam as regras, baseadas nas experiências dos outros debates já realizados. Antes de ser concluída a construção das regras um menino, Kafka pergunta: “tia pra que é o papel” e a professora tem a oportunidade reforçar: “o papel é para você anotar suas ideias antes de falar pra ver o que tá acontecendo no debate e organizar a sua fala.”, e nós complementamos: “a gente não vai fazer o debate agora? Aí quem na hora do debate achar que quer anotar alguma coisa que as vezes o colega fala, alguma coisa que você quer anotar pra não esquecer aí você vai anotando. Vocês estão com o papel não é obrigado a usar. Vocês vão usar se acharem necessário, tá certo? Pra anotar alguma coisa que você quer lembrar ou pra organizar a fala como Marcel disse da outra vez. O que que Marcel fez? Tudo o que as pessoas iam falando ele ia anotando, ia pensando sobre, depois ele organizava a fala dele. Pra isso o papel viu Kafka”.

As regras estabelecidas, todas colocadas por estudantes foram: Solicitar a vez de falar; falar alto; dois minutos pra falar; esperar o outro falar. Percebe-se aqui que diante das intervenções da professora sobre a importância de projetar a voz uma criança acrescenta a regra “falar alto” que não tinha sido colocada nos debates anteriores.

O debate é iniciado, a professora explica que o objetivo é definir a decisão sobre a compra dos equipamentos, lembra que na outra votação eles votaram na compra da rádio, que tiveram a oportunidade para refletir mais e que nesse

momento eles podem reafirmar o voto anterior ou mudar. No início as crianças não falam, a professora incentiva, mas ninguém quer começar, até que uma estudante, Chiquinha, levanta a mão e o debate é iniciado mas poucos falam, então a professora faz a opção de pedir pela ordem das cadeiras que cada um diga o voto e justifique. Nesse formato todos falam mas duas crianças se negam a justificar e uma menina, Betânia, não quer nem mesmo votar aparentando vergonha.(ela fica com um papel no rosto para não ser filmada). Interessante que Betânia após o debate, enquanto todos assinam a ata, fica todo o tempo conversando animadamente com duas colegas, o que nos leva a elaborar a hipótese de que é o ritual do debate, a exposição pública pouco vivenciada que provoca sua timidez.

Durante o debate, as crianças solicitaram a fala e respeitaram a fala do outro, mas não se colocaram com altura suficiente para serem escutadas. Foi necessário 05 intervenções com relação à colocação das vozes, indicando que não houve progresso com relação ao debate inicial. A partir desse fato refletimos que a questão é complexa o suficiente para não ser esgotada em uma aula.

As crianças apresentaram justificativas para seus pontos de vista, mas a maioria foi apresentada no momento em que a professora indicou cada aluno para falar, e também não percebemos desenvolvimento no que se refere à variedade, consistência ou ao número das justificativas se comparadas com o debate inicial. Vejamos todas as justificativas apresentadas nesse debate final: “Porque pra mim é um meio de comunicação mais rápido”; “Se alguém quiser dá um aviso pra alguém ir na diretoria por exemplo, aí já vai na sala de rádio e, como se fosse aquela rádio ali e a pessoa escutava e ia lá”; “A gente pode escutar música, ouvir o noticiário que fariam parte da aula” ; “Pra fazer brincadeiras, e adivinhações” ; “Faz peça teatral, faz peça, aí a gente pode fazer no rádio também” ; “Ficar doente, a pessoa pode falar pela rádio”; “Porque poderia ser mais fácil de dá algumas opiniões” ; “Porque se tiver um acidente as pessoas avisa pela rádio” ; “Prefiro rádio porque dá pra fazer brincadeiras, dar informações” ; “Porque pode fazer... música, quando a gente fizer pesquisa na sala pode fazer no rádio, pode escutar” ; “Porque é melhor pra se comunicar”. Todas essas justificativas foram defendendo a compra do material para a rádio escolar e observa-se que as crianças assumiram (como no debate inicial) a importância da rádio como um mecanismo de comunicação na escola, mas acrescentaram alguns elementos que não constavam no debate inicial como fazer

teatro e dar opiniões, mas não é feita nenhuma referência direta às leituras, pois a reportagem lida sobre rádio escolar mostrava a experiência de uma rádio que fez um projeto para informar as pessoas sobre IPTU e outros temas, e o texto do debate inicial falava de outras experiências como a da divulgação do preço do pãozinho. Podemos dizer que houve apenas duas referências indiretas quando as crianças citam a rádio para “dá informações” ou fazer pesquisa.

Para a compra das TVs apenas uma criança apresentou uma justificativa, como mostra o evento 63:

EVENTO - 63

Professora Clarice: Só, (?) mais alguém prefere rádio?
Cândido: Eu prefiro televisão
Professora Clarice: Tu prefere televisão Cândido, porque?
Cândido: Porque dá pra assistir filme
Coralina: Porque ele que que a televisão (?) dele
Cândido: Eu fico até 4 horas da manhã jogando vídeo Game
Professora Clarice: Vamos respeitar a fala do colega. Certo dá pra assistir filme e mais o que? Porque que tu acha q os filmes ajudam na escola?
Cândido: Que a senhora passa e depois pra educar
Professora Clarice: Então você acha que os filmes eles podem ajudar nas aulas? você acha q é isso Cândido?

Essa justificativa que defende a TV para exibir filmes que possam ser usados “depois para educar” parece ser fruto de um diálogo com os textos, pois neles são apresentadas experiências de uma professora que utiliza os seriados de TV para trabalhar conteúdos escolares, mas conforme já identificado no debate inicial essa justificativa pode ter surgido a partir da prática da escola.

Quanto à utilização da escrita como apoio para o oral, já vimos que no início desse debate final a professora entrega o papel e explicita claramente qual o objetivo além de fazer uma retrospectiva de outro momento em que um estudante utilizou muito bem o papel para organizar as ideias. Ao término do debate recolhemos os papéis e observa-se que: 04 (quatro) crianças apenas desenharam TVs e rádios, 05 (cinco) fizeram registros escritos e as demais entregaram em branco. Das crianças que fizeram registros escritos, 03 (três) escreveram frases como: prefiro rádio; rádio para escutar. As outras duas, uma expressou na hora do debate uma posição tal qual estava no papel indicando que este foi utilizado para anotar a sua fala. Esse estudante foi o mesmo que na sequência com debate de opinião de fundo controverso explicitou como utilizou a escrita para organizar as ideias. A outra

criança fez duas anotações sendo que uma corresponde exatamente a uma de suas falas no debate e a outra parece ter funcionado como lembrete, mas na hora da fala ela desenvolve mais. Comparemos a fala e a escrita desta última criança, Coralina.

EVENTO - 64

Professora Clarice: Coralina

Coralina: A gente poderia inventar brincadeiras e, pras crianças, quando elas estivessem na sala falava coma a professora pra mandar alguma brincadeira pelo rádio, dizer assim, tipo, é...pegue o , tipo abacaxi, a gente o a senhora ia mandar eles pegar alguma coisa. Fazer brincadeiras e cantar músicas.

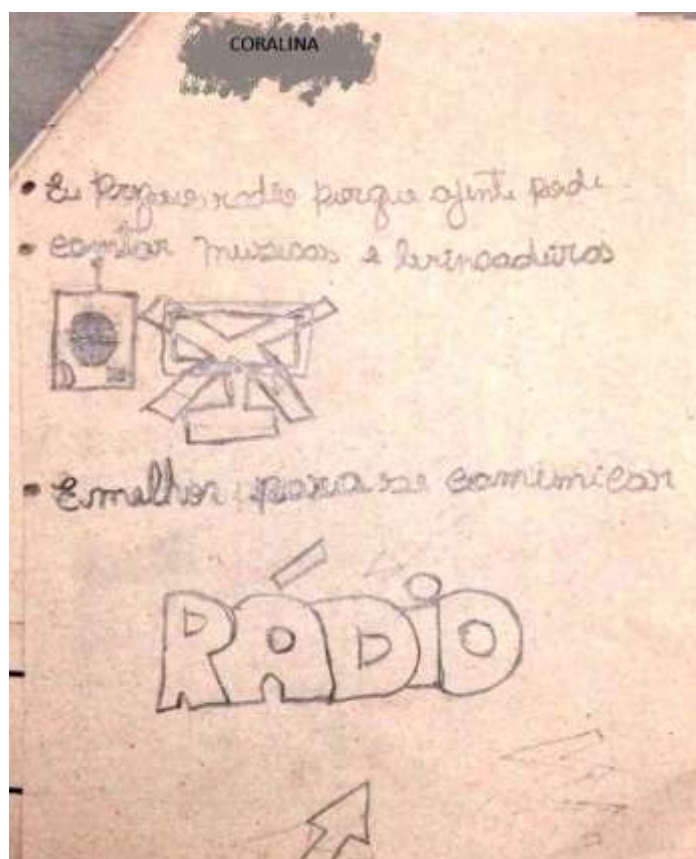
(...)

Coralina: Coralina, rádio. é...

Pesquisadora: Porque Coralina?

Coralina: Porque é melhor pra se comunicar.

IMAGEM 04- Anotação de Coralina no debate sobre rádio Escolar e TV



Quanto a decisão final apenas uma criança votou na compra de TVs de forma que não havendo polêmica não houve reação à decisão coletiva pois todos e todas se sentiram contemplados (as). Após a votação a professora leu

a ata e explicou a importância desta como um mecanismo de registro, de prova do que foi decidido e todos e todas assinaram.

O quadro abaixo mostra os objetivos estabelecidos nessa sequência com o resultado alcançado considerando as intervenções e o debate final.

QUADRO 12- RESULTADOS DA SEQUÊNCIA B (DEBATE DELIBERATIVO) DA TURMA 02 COM RELAÇÃO A APRENDIZAGEM DO GÊNERO

OBJETIVO	RESULTADO
Refletir sobre característica de um debate	Em vários momentos foi possível perceber possibilidade para essa reflexão sobre o gênero, com destaque para decisão coletiva e decisão coletiva com implicação comunitária.
Projetar a voz com desenvoltura se colocando para todo o grupo	Esse objetivo foi fruto de intervenção e durante a reflexão as crianças estavam atentas mas no debate final não percebemos avanço com relação ao inicial.
Utilizar o apoio da escrita e da leitura da organização da fala	No debate final duas crianças utilizaram a escrita, para apoio. Com relação ao inicial houve progresso, mas muito restrito visto que para um total de 22 crianças, 02 é um número muito pequeno.
Formular argumentos para pontos de vista apresentados	As crianças formularam argumentos, mas não houve avanço no debate final se comparado com o debate inicial.

Observa-se pelo quadro que nessa sequência a análise do debate final não evidenciou avanços com relação ao debate inicial (com exceção de um pequeno avanço na utilização da escrita como apoio para o oral). Isso remete às limitações da sequência didática, sobretudo de uma sequência curta e indica que é necessário um trabalho mais sistemático. Também podemos inferir que elementos do contexto imediato de produção como a disposição psicológica das crianças (elemento colocado pela professora pra justificar a apatia), ou mesmo a mediação da professora que não foi objeto específico de nossa análise tenha interferido no comportamento das crianças. Mas reconhecemos que não tendo havido aprendizagens identificadas, os momentos ofereceram oportunidades importantes para refletir sobre o gênero textual em questão.

4.4.1.3 Considerações gerais sobre a análise das sequências do ponto de vista da aprendizagem do gênero

As análises das sequências nos mostram que houve durante as vivências várias possibilidades de aprendizagens sobre os gêneros debate de opinião de fundo controverso e debate deliberativo. Várias reflexões sobre: solicitação de fala; projeção adequada da fala; papel do mediador; conceito de debate; clareza na forma de expressão; escuta; utilização da escrita como apoio para o oral; respeito à decisão coletiva; abrangência comunitária da decisão; utilização de informações para fortalecer os argumentos. A maioria desses aspectos refletidos estava previsto nos planejamentos e foram inseridos a partir das necessidades da turma e das dimensões ensináveis do gênero expostas nos quadros 03 e 04 na metodologia e algumas reflexões surgiram espontaneamente a partir do contexto.

Um achado importante de nossa análise refere-se à dificuldade que as crianças apresentaram em todas as sequências, de empreender uma interpretação dos textos suficiente para estabelecer um diálogo com estes durante o debate. A sequência que obteve melhor resultado nesse sentido foi a sequência A da turma 2, no debate inicial com o tema “MMA, esporte ou violência.” Observamos dois aspectos para levantar alguma hipótese sobre o motivo desse resultado: a mediação da professora que se esforçou muito para provocar uma identificação das vozes dos textos, e o tema que talvez tenha motivado mais os (as) estudantes que os demais.

Também podemos estabelecer uma relação entre a dificuldade das crianças em interpretar os textos, e as modalidades de gêneros textuais lidos, pois a leitura que gerou mais referências diretas ao texto foi uma história infantil lida antes do debate final nas sequências A das duas turmas. Sendo a história infantil um gênero textual mais próximo dos(das) estudantes que as reportagens (lidas nas sequências com debate deliberativo sobre a compra de material para a escola), e com uma linguagem mais acessível, as crianças interagiram melhor.

A questão mais importante nesse achado é a dificuldade das crianças em identificar o lugar de cada voz no texto. Além disso, há uma confusão entre identificar uma voz do texto e colocar a sua própria, e a fuga do ponto de vista do texto para discussões periféricas. Essas dificuldades mostram que há habilidades de “leituras” importantes para a construção de um debate qualificado, pois sem ter

condições de identificar as vozes (sejam elas de textos escritos ou de outras fontes inclusive dos interlocutores presentes) e seus lugares de fala não é possível estabelecer esse tipo de debate.

Sobre a elaboração de justificativas, em todos os debates as crianças demonstraram essa competência, com algumas diferenciações. Se observarmos os objetivos elaborados para as 04 (quatro) sequências, vamos perceber que em todas foi inserido o objetivo “Formular argumentos para pontos de vista apresentados”, porque entendemos que é um objetivo imprescindível para a construção da participação no gênero debate. No entanto não foi feita nenhuma intervenção em nenhuma sequência nesse sentido, levando as crianças a refletirem por exemplo sobre os tipos de justificativas, sobre o impacto de frases construídas com ou sem elas, sobre as situações mais adequadas para cada tipo de justificativas ou adequação a interlocutores. Nós apenas inserimos na metodologia dos debates a inserção de justificativas para cada ponto de vista apresentado e as professoras enfatizaram sempre a importância de nos colocarmos e nos justificarmos. Essa opção (de não trabalharmos a elaboração de justificativas) se deu pelo excesso de aspectos a serem trabalhados e porque para nosso objeto de estudo seria mais importante as justificativas do ponto de vista dos diálogos, que do ponto de vista da eficiência na elaboração destas. Dessa Forma, nossa estratégia foi inserir na atividade possibilidades de diálogos através dos textos e propor uma mediação que estimulasse os diálogos para que as justificativas surgissem naturalmente.

Uma questão interessante percebida quando olhamos para o conjunto das sequências é que temas iguais geraram linhas de justificativas diferentes em cada turma. Parece-nos que a linha de argumentação é indicada por alguma voz colocada e não foi em nenhum caso, a voz da professora. Isso reafirma nossa preocupação em inserir vários pontos de vista de vários lugares e que esses pontos de vista fiquem evidentes para que a possibilidade de diversificar o debate seja maior.

Sobre decisão (característica básica no debate deliberativo) chamou nossa atenção que a sequência em que houve mais problemas no que se refere à aceitação da decisão coletiva, foi a que identificamos um envolvimento grande das crianças com o tema e com a decisão (sequencia B da turma 1 sobre debate deliberativo) e foi também a que houve uma maior divisão da turma quanto a adesão aos pontos de vista, ou seja a que melhor proporcionou que as crianças pudessem

viver a experiência de se opor fortemente. Isso é importante para atentarmos que para ocorrer a aprendizagem referente à aceitação da decisão coletiva é necessário a inserção das crianças em contextos plurais. As crianças só puderam vivenciar a experiência de se opor, de discordar, de se sentir contemplado ou não com uma decisão porque o contexto propiciou e permitiu a polêmica.

Quanto à dinâmica que estabelecemos nas sequências realizando um debate inicial, uma intervenção e um debate final, não identificamos resultados positivos no debate final, em todas as sequências e nem em todos os aspectos. Inclusive pelo menos uma sequência apresentou no debate final um resultado inferior com relação ao debate inicial. Também não podemos afirmar com certeza que houve aprendizagem gerada após aplicação de uma sequência quando o comportamento das crianças no debate final foi superior ao comportamento do debate inicial, uma vez que o pouco tempo entre um e outro e a complexidade das questões não permite tal conclusão. Podemos apenas inferir que tais resultados podem ser oriundos do trabalho e principalmente podemos dizer que a realização da sequência permitiu uma reflexão organizada e direcionada que iniciou as crianças no mundo dos debates de forma significativa.

Não vemos a sequência didática como uma mágica que nos oferece um resultado certo e imediato, sobretudo se tratando de aprendizagens tão complexas. A sequência é uma orientação para a organização, que nos oferece a oportunidade de perceber fragilidades, de reorganizar as atividades a partir dessas fragilidades e de se deter no ensino sistemático de um gênero textual. Ela é um tratamento didático importante do gênero textual, mas não a tomamos como a única referência para a organização do trabalho.

Portanto pudemos identificar vários momentos de aprendizagem sobre os gêneros textuais em questão (debate deliberativo e debate de opinião de fundo controverso) em todas as sequências. Entendemos que em sequências tão curtas, não é possível ver resultados consolidados, mas fica evidente que as experiências vividas vão reconstruindo as percepções sobre o gênero e proporcionando reflexões importantes para promover a inserção das crianças nas práticas sociais que envolvem esses gêneros textuais.

4.4.2 Análise das sequências didáticas do ponto de vista das competências argumentativas democráticas.

Nesta seção analisaremos as atividades vivenciadas pelas crianças do ponto de vista da construção das competências argumentativas democráticas em questão: **competência proposicional; competência decisória; competência auto-interrogativa**. Se a análise do ponto de vista da aprendizagem do gênero, mostrou que as sequências vivenciadas envolvendo os dois tipos de debate promoveram reflexões e aprendizagens sobre esse gênero textual, aqui pretendemos mostrar que as atividades vivenciadas durante a aplicação das sequências permitiram a reflexão/construção das competências argumentativas democráticas, pois nosso objetivo é defender que no âmbito do ensino da Língua especificamente no trabalho com gêneros textuais é possível proporcionar aprendizagens ligadas às competências democráticas.

É importante salientar que pela complexidade que envolve as competências, o que identificamos foram formas embrionárias de suas dificuldades, potencialidades e possibilidades de aprendizagem. Eventos que indicam uma relação com as competências, mas não seria uma relação direta e total de forma que envolva tudo o que nela está previsto e com tal nível de complexidade exigido pelo conceito.

Nosso caminho não será, como na análise do ponto de vista da aprendizagem do gênero, os eventos ocorridos em cada sequência individualmente, uma vez que as dinâmicas de todas as sequências já foram explicitadas. Ao apresentar os eventos não seguimos uma ordem de sequências, mas uma lógica de diálogos entre os eventos considerando cada competência, apresentando primeiramente os eventos que nos remetem a competência proposicional, depois à competência decisória e finalmente a auto-interrogativa. Identificamos os eventos de todas as sequências que indicaram: dificuldades, potencialidades; e possibilidades de reflexões/estímulos relativas às competências porque entendemos que nos 03 (três) casos podemos pensar as possibilidades de ensinagens/aprendizagens destas.

Após essas 03 (três) análises apresentamos nossas considerações gerais sobre os achados que a análise das sequências didáticas do ponto de vista das competências argumentativas democráticas nos indicou, discutindo os resultados relativos aos objetivos estabelecidos para as sequências, que tinham uma relação com as competências. Esses objetivos foram estabelecidos nas sequências, mas

não entraram na composição dos quadros apresentados ao final das análises do ponto de vista da aprendizagem do gênero (quadros 09,10,11,12). Nesta análise eles comporão o quadro 16.

4.4.2.1 Competência proposicional

Conforme explicitado na fundamentação teórica, o sujeito competente do ponto de vista proposicional, é aquele que tem condições de propor sem impor. Nesse caso as propostas são colocadas a partir de bases negociadas e considerando a adesão coletiva como um processo de fortalecimento dos pontos de vista. Dessa forma nos interessa na análise identificar os eventos em que houve proposições e como foram feitas essas proposições. É importante dizer que por proposição estamos considerando não apenas propostas de encaminhamentos práticos, mas posicionamentos de pontos de vista e vamos nos deter, como já foi colocado, nos eventos em que percebemos as dificuldades e potencialidades para o desenvolvimento da competência proposicional, e os que demonstram que houve uma reflexão/estímulo envolvendo a competência.

Iniciaremos com a apresentação de dados numéricos. Nossa análise envolvendo os 08 (oito) debates realizados (incluindo atividades que antecederam e as intervenções) sendo 04 (quatro) em cada turma, identificou vários eventos envolvendo a competência entre os quais 11 (onze) indicam que as crianças apresentam uma dificuldade, 12 (doze) indicam que as crianças apresentam uma potencialidade e 15 (quinze) indicam que houve uma reflexão relacionada à competência ou um estímulo por parte da professora para o desenvolvimento.

Apresentaremos alguns desses eventos iniciando pelas dificuldades. Vejamos um fragmento de relato do debate inicial da turma 01 quando trabalhávamos debate deliberativo:

FRAGMENTO DE RELATO - 01

A professora explica e ninguém consegue responder, sobre o porque do rádio ser mais rápido. Ela explica que o rádio é mais rápido porque precisa oferecer mais informações que a TV, já que na TV as pessoas estão vendo também a imagem, ela dá o exemplo de uma pessoa que não entendia a narrativa de um locutor de televisão e lembra que se a pessoa fosse cega teria dificuldade de entender. Um aluno pergunta: e o mudo? E outro: e se for cego e mudo? Raquel diz: “A TV foi feita para o surdo e o rádio para o cego” e Aureliano responde bem alto: “Nada a ver” ao que Raquel responde: “ tudo a ver imbecil”.

Observa-se a dificuldade tanto de Aureliano como de Raquel para aceitar que o seu ponto de vista não é o único. Para Aureliano o ponto de vista diferente do seu não tem “nada a ver”. Esse não é um comportamento incomum em nossas relações sociais, inclusive a expressão “nada a ver” é recorrente em conversas nas quais um ponto de vista é defendido. Raquel irritada com a reação desrespeitosa de Aureliano, revida agressivamente. Foi desperdiçada nesse momento a oportunidade para um diálogo baseado em justificativas e o evento mostra que essa aprendizagem seria necessária.

Nesse fragmento de relato apresentado a seguir, mostramos uma dificuldade de natureza parecida, que ocorreu na mesma turma e na mesma sequência, quando a professora propôs uma votação para decidir se a decisão sobre a compra dos equipamentos para a escola iria ser tomada ainda naquela aula ou na próxima aula:

FRAGMENTO DE RELATO - 02

O grupo de meninos fica inquieto porque querem que ganhe a proposta de decidir no dia. Instala-se uma confusão, todos falando porque os meninos não aceitam o possível resultado que favorecerá a proposta das meninas. As meninas reagem, elas acusam as meninas de manipularem os votos das que faltam votar.

Aqui a não aceitação da decisão coletiva mostra que há uma dificuldade proposicional. Os (as) estudantes não propõem, não justificam, e não reconhecem que sua proposição precisa de adesão coletiva. Outros eventos parecidos com esse foram identificados, sobretudo nesta turma, e alguns serão discutidos na seção referente à competência decisória. Na turma 02 identificamos uma dificuldade de cunho oposto, ou seja uma criança que não conseguia participar do debate de forma alguma. Gostaríamos de aprofundar aqui essa discussão sobre a incidência de participação das crianças no debate uma vez que participar no sentido de se colocar, se tornar visível é indispensável para que a competência proposicional seja

desenvolvida. Dessa forma fizemos um levantamento da participação em todas as turmas cujo resultado apresentamos nos quadros 13 e 14:

QUADRO13 - INCIDÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO NOS DEBATES DA TURMA 01

TURMA 1						
ESTUDANTE	NÚMERO DE PARTICIPAÇÃO EM CADA DEBATE					T O T A L
	Inicial de opinião de fundo controverso	Intervenção de debate de opinião de fundo controverso	Final de opinião de fundo controverso	Inicial deliberativo	Final deliberativo	
Anita	Faltou	Faltou	-	-	03	03
Aureliano	05	Faltou	03	15	22	45
Bolivar	Faltou	36	03	11	38	88
Chicão	-	11	02	01	04	18
Chico	20	48	13	Faltou	Faltou	81
Dandara	07	Faltou	14	Faltou	13	34
Fidel	09	Faltou	Faltou	10	Faltou	19
Frida	04	Faltou	04	03	15	26
Graciliano	Faltou	03	Faltou	01	03	07
Isabel	05	Faltou	02	08	07	22
Julião	Faltou	Faltou	03	07	24	34
Lula	08	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou	08
Maria Felipa	Faltou	Faltou	Faltou	03	Faltou	03
Pagu	02	Faltou	-	05	Faltou	07
Guevara	03	Faltou	Faltou	01	Faltou	04
Raquel	02	Faltou	02	01	04	09
Saramago	07	Faltou	Faltou	09	Faltou	16
Simone	02	05	03	-	02	12
Umberto	13	Faltou	Faltou	Faltou	Faltou	13
Úrsula	10	22	04	03	06	45
Clarice	Faltou	01	Faltou	-	01	02
Zumbi	06	Faltou	Faltou	Faltou	13	19

QUADRO 14 - INCIDÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO NOS DEBATES DA TURMA 02

TURMA 2						
ESTUDANTE	NÚMERO DE PARTICIPAÇÃO EM CADA DEBATE				T O T A L	
	Inicial opinião fundo controverso	de de	Final de opinião fundo controverso	Inicial deliberativo		Final deliberativo
Assis	24		14	06	05	49
Betânia	01		01	-	-	02
Caetano	06		03	02	07	18
Cândido	Faltou		09	02	21	32
Chiquinha	24		12	06	05	48
Coralina	Faltou		Faltou	19	30	49
Dilma	06		01	02	Faltou	09
Firmina	03		04	Faltou	09	16
Guimarães	12		04	Faltou	03	19
João Cabral	Faltou		Faltou	04	03	07
Kafka	Faltou		Faltou	Faltou	06	06
Mandela	37		29	11	28	105
Marcel	27		18	07	14	66
Olga	11		02	01	Faltou	14
Osman	19		17	09	Faltou	45
Sócrates	Faltou		14	06	Faltou	20
Solano	09		Faltou	Faltou	Faltou	09
Zélia	03		01	Faltou	03	07
Quitéria	05		01	01	05	12
Cecília	Faltou		Faltou	Faltou	05	05

Observa-se tanto na turma 01 como na turma 02, que há aquelas crianças que estando presente participam muito, e aquelas que sempre participam pouco ou nada. Marcamos de verde em cada debate as crianças que tiveram mais participação e de vermelho as que tiveram menos participação. Observa-se por exemplo que: Úrsula, Chico, Bolívar, Umberto, Dandara, Fidel, Julião, Saramago (turma 1) e Mandela, Marcel, Osman, Sócrates, Assis, Chiquinha, Coralina (turma 2),

mantêm em todos os debates uma participação boa quando presentes, enquanto que outros como Anita, Chicão, Graciliano, Raquel (turma 1) e Quitéria, Dilma, Firmina, João Cabral e Betânia (turma 2) mantêm uma participação pequena.

Betânia da turma 02 durante todos os debates só falou duas vezes e foi por insistência da professora na hora do voto. Da mesma forma Anita da turma 01, só falou em um debate e apenas 03 (três) vezes também na hora do voto e por solicitação da professora. A criança que falou mais vezes na turma 01 fez 88 intervenções e a que falou menos fez duas. A que falou mais na turma 02 fez 105 (cento e cinco) intervenções e a que falou menos fez duas. Dessa forma não podemos dizer que houve homogeneidade quanto a participação. Podemos então nos perguntar: o que move as falas e os silêncios?

Observamos que algumas crianças que falaram pouco, nos poucos momentos em que participaram demonstraram interesse e não aparentaram vergonha, indicando que o “não falar” pode estar relacionado apenas ao não ter o que dizer a mais do que já está sendo dito pelos colegas. Em outros casos a criança se expressou pouco e demonstrou vergonha. No caso de Betânia e Anita estava evidente a dificuldade em se expor publicamente. Observamos por exemplo que Betânia ao final do debate (conforme já colocado no bloco de análise anterior) conversava com muita desenvoltura com uma dupla de colegas, portanto sua timidez está relacionada à exposição pública, a falta de cultura do oral em situação pública e minimamente formal. Confirma-se assim a discussão apresentada na fundamentação teórica do pouco espaço que o oral tem encontrado na escola como objeto de aprendizagem. Uma questão importante a ser discutida aqui é a mediação da professora, e podemos dizer que em todas as sequências as professoras mediarão na maioria do tempo de uma forma leve estimulando a fala das crianças e inclusive algumas crianças só falaram porque foram convidadas, estimuladas a falar e sem pressão, de forma que se a mediação tivesse sido ruim do ponto de vista desse estímulo podemos dizer que o resultado teria sido menos homogêneo ainda.

Não obstante a mediação das professoras ser considerada favorável, identificamos dois problemas quanto ao aspecto participação dos (das) estudantes: um está relacionado às professoras elegerem um estudante da turma como o que fala bem, o que vale a pena ser escutado e sabemos que isso pode inibir aqueles que não se consideram “bons”. Vejamos um exemplo que ocorreu na turma 02:

EVENTO - 65

Professora Clarice: É isso? Mais alguém é a favor da TV ou do rádio? Olha aí, na outra aula, no outro debate, a gente concluiu que ninguém era a favor da TV, e já surgiu uma pessoa a favor da TV, isso é muito interessante. Alguém também mudou de opinião? Alguém mudou de opinião e prefere TV do que o rádio? Quem mais quer falar?

Professora Clarice: Não? Eu tinha certeza que tu tava falando. Caetano (Caetano sorri), Assis.

(Marcel levanta a mão)

Professora Clarice: Há Marcel, ótimo

Marcel: Eu prefiro rádio

Professora Clarice: Porque?

Vemos como a professora nesse momento aprova a possibilidade de Marcel se colocar. Em mais dois momentos ela também deixa nas entrelinhas a aprovação à fala dele, mas por outro lado ela não desvaloriza a fala de ninguém e sempre solicita que todos falem mesmo os que não demonstram interesse.

Outra questão observada é que a figura da professora prevalece como a que ocupa mais espaço de voz. Compreendemos que como a professora está fazendo um trabalho de ensino, ela tem mais coisas a dizer que os estudantes, mas consideramos que o debate deve ser construído com um mínimo de homogeneidade incluindo a participação da professora. Fizemos um levantamento de palavras ditas em um dos debates comparando o número de palavras pronunciadas pela professora e pelos demais participantes (estudantes) e o resultado foi: 2.483 palavras ditas pelos estudantes e 1.990 ditas pela professora. Isso foi relativo apenas ao debate excluindo-se atividades de organização de regras e leituras iniciais. Portanto na discussão do tema a professora falou quase a mesma quantidade que os 18 estudantes presentes juntos.

Com essa discussão não estamos defendendo que as crianças tenham que falar ou falar muito sem ter o que dizer sobre o tema, mas é importante para o desenvolvimento da competência proposicional que elas sejam capazes de elaborar sobre as temáticas, e que consigam externar suas propostas para que seja possível o estabelecimento das divergências. E se quisermos assumir a linguagem como um mecanismo político de visibilidade do sujeito, o ato de se colocar é indispensável. Para complementar essa discussão vejamos o caso de uma estudante que nega sua própria afirmação perdendo a oportunidade de tornar visível sua fala, mesmo tendo um posicionamento para ser colocado:

EVENTO - 66

Chiquinha: Na minha opinião, porque eu não sou contra fardamento
Professora Clarice: Você é contra?
Chiquinha: Não, eu não sou contra.
Professora Clarice: Há. Você é a favor?
Chiquinha: É, mas se fosse um pouquinho mais bonita ia ser melhor.
Professora Clarice: Se ela fosse mais bonita
Chiquinha: E pras meninas fosse diferente dos meninos
Professora Clarice: Dois fardamentos na escola
Firmina: (bem baixinho) Pras meninas Short saia
Pesquisadora: É o que Firmina?
Firmina: Nada

Percebe-se claramente que não foi o “não ter o que dizer” ou o “não querer dizer” que fez Firmina desistir do seu dito, mas o medo de ser reprovada na sua colocação. É esse tipo de silêncio que seria necessário combatermos, discutindo seus motivos e seus desdobramentos. Construir a competência proposicional nas crianças significa também torná-las capazes de externar suas vozes.

Discutimos acima algumas dificuldades identificadas com relação a competência proposicional. No entanto algumas dificuldades apresentadas favoreceram a reflexão por parte da professora. Passamos agora a discutir os eventos em que houve dificuldade/reflexão sobre questões ligadas a competência. Vejamos como exemplo os eventos 67 e 68.

EVENTO - 67

Pesquisadora: Vocês acham que vocês conseguiram falar com clareza de forma que todo mundo entendesse?
Alguns: Não
Pesquisadora: Não porque tava muito tumultuado né?
Professora Lygia: E cada um querendo falar a sua opinião, querendo valer a sua opinião, achando que a sua opinião é a certa, é a melhor, ideal, isso que a gente (?)

EVENTO - 68

Raquel: Porque a TV é igual ao rádio. A TV também se escuta e se ver.
Frida: Eu escolho rádio
Aureliano: Oxe oia a outra, não escolhe rádio não
Professora Lygia: Acabei de falar, ta vendo? Acabei de falar sobre isso. Deixa cada um fazer o que achar melhor. Esse é o momento de votação.

Na primeira situação os (as) estudantes da turma 01 na intervenção da sequência B, estavam refletindo sobre o comportamento tumultuado deles no debate

inicial e a professora aproveita a oportunidade para lembrar que não podemos impor nossa opinião. Na continuidade refletimos sobre o desdobramento da questão, mas a discussão é deslocada para a mudança de opinião que discutiremos por ocasião da análise do ponto de vista da competência auto-interrogativa. O evento 68 mostra a reação de Aureliano que não aceita quando Frida escolhe rádio, pois ele queria que ela escolhesse televisão e a professora interfere lembrando a Aureliano o respeito à individualidade de Frida. Nos dois casos apresentados podemos dizer que o momento foi importante pois a partir de uma dificuldade foi oportunizada uma reflexão sobre a competência. No entanto entendemos que a reflexão poderia ter sido aprofundada, poderíamos ter dado a oportunidade para que Aureliano falasse sobre o assunto. Será que ele concordaria com a professora? Será que ele formularia alguma defesa para o seu comportamento? Será que outras crianças não entrariam na discussão? em qualquer das respostas positivas o momento ficaria mais rico do ponto de vista da possibilidade de desenvolvimento da competência em questão.

Em alguns momentos, independente de alguma limitação dos (das) estudantes, percebemos que a professora promoveu alguma reflexão ou algum estímulo ao desenvolvimento. Vejamos esses dois eventos da turma 02 em que a professora estimula a formulação de propostas para trabalhar com a rádio escola e com a TV:

EVENTO - 69

Professora Clarice: E que mais os alunos poderiam fazer nessa rádio?

Osman: Dá aviso...

Professora Clarice: Só isso? Coralina

Coralina: Não, eu posso ir pegar água ali?

Professora Clarice: Vai Mandela pegar água pra ela. Quem mais gente? Quem mais quer falar sobre a temática? Quem? Vamo lá gente, Dilma, Chiquinha.

Marcel: (?) ou fazer alguma coisa, algum trabalho, vai divulgar na rádio

Professora Clarice: Que tipo de trabalho vocês imaginam (?)

Coralina: Tipo, quando a gente teve que escrever uma notícia, aí a gente faz pela rádio.

EVENTO - 70

Professora Clarice: (?) será que não tinha um projeto que a gente poderia criar também pra televisão? O que que a gente poderia criar pra televisão?

(eles falam ao mesmo tempo não da pra ouvir mas a professora repete a fala de Sócrates)

Professora Clarice: Isso, apresentações gravadas e Mandela falou uma coisa muito legal também.

Mandela: A gente jogando bola e vocês gravando

Professora Clarice: A gente filmar os meninos jogando bola e passar na televisão através do pen drive.

Coralina: Brincadeiras inventadas

Professora Clarice: Brincadeiras inventadas por vocês. Mais o que?

Nos dois eventos, a professora estimula a elaboração de propostas para implementar a rádio escolar ou utilizar a TV, e as crianças se envolvem e correspondem. Nesse caso o estímulo da professora para que eles (elas) façam propostas tanto para a rádio como para a televisão, sabendo que eles deveriam votar em uma das duas, foi uma tentativa de diversificar inclusive os pontos de vista, pois eles até então só estavam defendendo a rádio. Além disso, só o fato de conseguir propor, se colocar, se esforçar para que suas formulações sejam avaliadas é um potencial para o desenvolvimento da competência proposicional.

No evento a seguir observa-se a professora da turma 01 na sequência A fazendo uma reflexão sobre a importância de respeitarmos as decisões das pessoas, o que é uma reflexão importante para a competência proposicional uma vez que ao propor algo que não foi aceito pelo grupo precisamos respeitar a legitimidade das propostas diferentes das nossas, ou as que foram mais aceitas.

EVENTO - 71

Professora Florbela: (...) Queria ouvir a opinião de vocês se depois do debate, eu mudando ou não a minha opinião eu posso aceitar a decisão do grupo né.

Dandara: Sim

Professora Florbela: Isso sim, mas eu quero a justificativa.

Dandara: Sim porque a gente tem que respeitar a decisão dos amigos

Úrsula: A gente tem que respeitar a decisão das pessoas

Professora: quem foi que disse pra vocês que vocês precisam respeitar a decisão das pessoas?

Dois estudantes: A senhora

Professora Florbela: Eu?

(risos)

Professora: Qual foi o momento que eu disse isso?

Chico: No debate

Professora Florbela: foi?

Dandara: Foi, a gente colocou as regras

Professora Florbela: Você acha que essa decisão que a gente precisaria respeitar as regras, é, precisaria respeitar a opinião na verdade do grupo ficou explícito na regra?

Estudantes: Sim

Vemos como Dandara e Úrsula respondem à reflexão da professora formulando questões importantes para a compreensão de que não podemos impor nosso ponto de vista, demonstrando que o estímulo, a proposta de reflexão oferece oportunidades para que as crianças formulem suas posições sobre uma atitude a ser construída.

Vimos até aqui que as crianças apresentam dificuldades no que se refere às competências e que algumas dessas dificuldades são utilizadas pela professora para promover reflexões, além de outras reflexões e estímulos que elas promovem. Mas em muitos momentos percebemos que independente da reflexão direta da professora, as crianças apresentam um potencial para desenvolver a competência:

EVENTO - 72

Marcel: A farda deveria ser, é, quando a pessoas, é, quando faz uma, faz outra no outro dia, reversando.

Professora Clarice: Há você queria duas fardas pra elas se reversarem

Marcel: É porque tem o verão que é muito quente aí esta farda faz muito calor por exemplo e no frio devia ter uma farda com manga larga.

Professora Clarice: Entendi, legal, gostei. Sócrates

Sócrates: Eu acho que sou a favor

Nesse evento, que ocorreu no debate final de opinião de fundo controverso da turma 02, assim como em outros momentos, percebe-se que as crianças propõem, se esforçam por refletir sobre o assunto e pensar alternativas. Nessa turma várias propostas surgiram para que a ideia do fardamento fosse aceita.

Ou seja, as crianças aceitaram o ponto de vista já colocado pela instituição sobre o uso do fardamento embora tenham apresentado ressalvas, mas fizeram várias propostas de melhoria desse fardamento. Podemos dizer então que ao tentarem apresentar propostas de melhoria elas discordaram do uso do fardamento da forma como hoje ele está instituído e tentaram construir uma espécie de consenso. Não que para a competência proposicional, seja necessária a busca por um consenso, mas essa tentativa de acordo é típico de quem consegue ver o objeto de discussão por vários pontos de vista, condição para o desenvolvimento da competência.

Já o evento 73, ocorrido também na turma 02, mas no debate deliberativo, mostra como ao discordar da maioria, que defendia a compra da rádio, Cândido não é constrangido, como aconteceu na turma 01.

EVENTO - 73

Cândido: Televisão (ele diz de cabeça baixa, a voz quase não sai)

Pesquisadora: Televisão, porque?

Cândido: Porque é melhor

Pesquisadora: Porque é melhor. Porque é melhor?

Cândido: Pra assistir o filme (ainda de cabeça baixa)

Pesquisadora: Pra assistir o filme

Após a fala de Cândido o debate segue e as crianças continuam defendendo a compra da rádio (ele já tinha expressado essa opinião antes sem nenhuma reação negativa), mas o fato de ser o único a defender a TV não fez de Cândido um diferente perante o grupo, o que mostra um potencial da turma para a competência proposicional pois ao desenvolver tal competência, quando propomos um ponto de vista é necessário reconhecer que o outro tem direito de propor diferente.

Os fragmentos de sequência 74 e 75 apresentam momentos da turma 01 no debate deliberativo sobre a compra de TVs ou equipamento para a rádio escolar. Em ambos fica claro a organização das falas a partir da fala de outros colegas, mostrando um potencial de diálogo importante para o desenvolvimento da competência:

EVENTO - 74

Bolívar: Tia, sabe o que também tia, quando a gente for assistir...
Aureliano: E quando for assistir filme aí bota na outra televisão
Bolívar: Tia e quando a gente for assistir algum filme a gente não sai da sala, já fica na sala.
Chicão: Eu escolho televisão porque não precisa ir pra lá pra biblioteca pra assistir

O evento 74 mostra as crianças se escutando e se fortalecendo na argumentação. A fala de Bolívar e Chicão são diferentes, mas partem da mesma justificativa: comprando 01(uma) TV para cada sala o deslocamento deles não seria necessário. Na verdade a fala de Chicão apenas esclarece a de Bolívar, pois lembra que quando há a necessidade de assistir a algum filme eles precisam se deslocar para a biblioteca. Consideramos um potencial para a competência proposicional porque apresenta uma rede de cooperação que indica a sensibilidade para fortalecer os pontos de vista em conjunto. Já o evento 75 também apresenta um diálogo entre os (as) colegas, mas de forma diferente:

EVENTO - 75

Dandara: Televisão
Professora Lygia: Porque?
Dandara: Porque...éee, não tira totalmente a atenção das pessoas, as vezes até ajuda nas tarefas, porque na minha antiga escola eu aprendi inglês como um CD das falas de inglês. (começa a ri e baixa a cabeça)

Antes dessa fala de Dandara, uma criança defendeu a rádio em detrimento da televisão alegando que a TV tira a atenção das crianças e nesse momento Dandara parece dialogar com essa fala. Nesse caso ela contesta a outra criança, mas consideramos que tem um potencial para a competência proposicional pela forma como ela contesta. Ela diz que a TV “não tira totalmente a atenção”, ou seja, reconhece a possibilidade do ponto de vista oposto mas anula a possibilidade de ser esse ponto de vista uma verdade modalizando a afirmação (não tira totalmente) e apresentando um argumento de testemunho. Nessa fala de Dandara há um contra argumento implícito (contra argumento implícito: A TV tira a atenção das pessoas. Refutação: mas não tira totalmente uma vez que ela aprendeu inglês utilizando a TV), elemento da cadeia argumentativa importante para demonstrar diálogos com o ponto de vista oposto condição para a competência proposicional. No evento 76

vemos o mesmo movimento de elaboração de justificativa a partir da fala do colega ou de refutação de uma justificativa, por ocasião do debate sobre MMA na turma 02.

EVENTO - 76

Osman: E também tem, por exemplo, uma criança sem motivo vem brigar com as pessoas, as pessoas pode se proteger com esse ataque.

(Marcel levanta a mão)

Marcel: Pra mim não é um jeito de se defender porque se você, tem uma regra aí parece que a pessoas não pode reagir a um assalto porque vai que ele puxa alguma arma pra você, púuu aí você morre.

Professora Clarice: Quando reage a um assalto, éee, não é que seja uma regra, mas que é uma indicação mesmo da própria polícia, da segurança do estado, é que vocês nunca reajam porque o risco que você sofreu, um atentado, por exemplo o ladrão ta aqui te roubando com uma faca, mas ele só vai enfiar a faca em você se você reagir.

Mandela: Ele é doido tia?

Professora: Eeee, então o risco de você levar aquela facada porque você reagiu é muito alto então as vezes mesmo você sabendo alguns golpes não é interessante usá-los por conta disso

Da mesma forma que Dandara no evento anteriormente analisado, Marcel está atento e elabora uma refutação à justificativa de Osman. Pode parecer inadequado que estejamos considerando como potencial para a competência proposicional a refutação à justificativa do colega, mas consideramos propositivo esse diálogo, esse ouvir o outro e a refutação inteligente como potencial porque estamos propondo a partir do outro, ajudando o outro a entender a questão mesmo que o refutando e esse processo é um via para aprendermos a lidar com as diferenças de posições. Enfim a experiência das crianças nos debates indica que há dificuldades e potencialidades para o desenvolvimento da competência proposicional e que tanto as potencialidades como as dificuldades podem se transformar em momentos de reflexão sobre as questões que a envolvem.

4.4.2.2 Competência decisória

Como já vimos, a competência decisória funda-se no princípio da possibilidade de decidirmos a partir de um conjunto de argumentos e tendo como base o interesse coletivo. Ao identificarmos os eventos ligados a essa competência, muitas vezes o identificamos também como possibilidade para a competência proposicional uma vez que decidir a partir de um conjunto de argumentos implica proposição. Também faz parte da competência decisória um olhar para além do tempo e contexto imediato reconhecendo ao decidir o interesse de sujeitos que estão para além do presente. Sujeitos de um mundo futuro.

Fazendo o mesmo levantamento numérico já realizado para a competência proposicional, identificamos 07 (sete) eventos em que percebemos dificuldades das crianças para o desenvolvimento da competência decisória, 20 (vinte) eventos em que se percebem as potencialidades, e 08 (oito) oportunidades para reflexão sobre questões ligadas a competência ou estímulo ao desenvolvimento.

Iniciamos a análise dos eventos pelas dificuldades apresentadas. A dificuldade mais evidente durante todos os debates ocorreu na turma 01, por ocasião do debate inicial deliberativo, quando a professora apresentou uma questão de ordem em que não houve consenso:

EVENTO - 77

Professora Lygia: Gente olha só, a gente tem uma proposta aqui, viu meninos (os meninos conversando), tem uma proposta, vocês querem levar essa proposta pra estudar um pouco mais, em vez de decidir isso hoje? Querem pensar melhor ou querem decidir isso hoje?

Bolívar: Decidir isso hoje

Professora Lygia: Quer decidir hoje? É? Todos querem decidir hoje?
(três meninas dizem não em coro)

Professora: Quem quer decidir hoje levanta a mão
(alguns meninos levantam a mão)

Isabel: Hoje não tia

Professora Lygia: Agora quem prefere levar pra estudar mais um pouco, pra pensar,
(os meninos ficam reagindo falando)

Professora Lygia: Atenção, quem prefere avaliar melhor, levante a mão,
(Julião que tinha votado pra decidir hoje levanta a mão e Fidel também levanta)

Aureliano: Hoje?

Professora Lygia: Hoje não.

Fidel: (olhando pra Julião e baixando a mão) abaixa, abaixa (como Julião não baixa ele próprio baixa a mão de Julião)

Aureliano: Cala a boca (para Fidel)

EVENTO - 78

Professora Lygia: De acordo com o que nós colocamos aqui será necessário nós retomarmos esse assunto, mas não vai ser da forma que fizemos hoje porque no próximo vocês terão mais conhecimento.

Fidel: Não tia, não tia, não tia

Professora Lygia: Respeite o voto, nós temos que respeitar

(nisso chega Dandara que estava fora da sala e vai votar, os meninos se desesperam gritam que as meninas deixem o voto dela, ficam gritando pra a Dandara que ela vote pra decidir hoje, ela vota em deixar pra outro dia. As meninas fazem festa, gritam, os meninos reagem, reclamam)

Fidel: Empatou, empatou, empatou

Professora Lygia: Maura, eles estão dizendo aqui que eles ganharam, vamos contar? Fidel vamos contar?

(ela conta os nomes 08 (oito) votos pra deixar pra outro dia e 07 (sete) para decidir no dia)

Professora Lygia: É a mesma coisa isso disso?

Bolívar: Elas mandaram no voto de Pagu, obrigaram ela

Professora Lygia: E vocês também não estavam fazendo voto em conjunto?

Todo o nervosismo dos meninos se dá porque não aceitam a decisão diferente da que eles esperavam. Fica evidente que não conseguem entender o alcance da decisão coletiva, do interesse coletivo e também não tentam apresentar justificativas para consolidar sua posição, apenas pressionam a professora e as meninas que votaram diferente para fazer valer a posição deles. Esse tipo de comportamento, conhecido popularmente como querer “ganhar no grito”, é comum em espaços de decisão e percebe-se que algumas crianças nessa turma apresentaram esse comportamento. Já colocamos que essa turma apesar desses problemas estava envolvida nos debates e nas decisões que foram tomadas, e foi o envolvimento que gerou a “organização” dos meninos que desde o início conversavam em paralelo tentando combinar os votos. Acreditamos que foi importante o papel de alguma liderança entre eles que chamou os combinados e construiu a coesão do grupo e não vemos problemas nesse fato, ao contrário. O problema foi a forma como o grupo encaminhou o processo de participação desconsiderando a totalidade do grupo e desrespeitando a decisão final, sem tentar construir uma adesão considerando as necessidades do grupo e apresentando justificativas para isso. Inclusive a natureza de algumas justificativas apresentadas pelas crianças mostra que muitas vezes elas se utilizam de motivos pessoais e não coletivos para justificar a posição. Sobre esse mesmo evento, decidindo se vão consolidar a decisão naquele momento ou se vão deixar para outro dia um estudante diz: “hoje, que amanhã eu tô cansado”, apresentando uma justificativa

individual para uma decisão coletiva. Em outro momento desta mesma turma, mas no debate inicial de opinião de fundo controverso percebemos um evento parecido quando a professora estava perguntando se eles concordavam em utilizarmos apelidos nas relações:

EVENTO - 79

Professora Florbela: Pagu

(Pagu faz jeito de envergonhada como se não quisesse se colocar)

Professora Florbela: Pagu chegou a hora, é a hora da gente se colocar porque senão (inaudível)

Professora Florbela: Olhe pra mim, você concorda ou você não concorda? (alguns falam)

Professora Florbela: Olha a regra

Pagu: (bem baixinho rindo): concordo

Professora Florbela: Concorda? Porque? silêncio, olha a regra, vocês ouviram o que ela disse?

Alunos: Não

Pagu: (baixinho e rindo) Porque eu gosto quando os outros me abusam

Professora Florbela: Você gosta quando os outros lhe abusam? (ela balança a cabeça afirmativamente)

Professora Florbela: Você está dizendo que concorda porque você gosta que os outros lhe abusam.

Professora: Depois a gente vai retomar isso viu Pagu.

O tema sobre apelidos estava sendo discutido e várias questões já haviam sido colocadas relacionadas a incômodos e constrangimentos que os apelidos causam. As defesas a favor até então giravam em torno de o apelido ter também um lado carinhoso que não agride as pessoas. Mas Pagu faz a opção de apresentar uma justificativa do ponto de vista do seu sentimento pessoal e não tem relação com o lado carinhoso dos apelidos, que não causariam constrangimento pra ninguém. Ela alega que não se importa que os colegas a abusem e se ela não se importa, não há problemas na utilização do apelido, mesmo sabendo que muitos se importam. Portanto ela não organizou seu pensamento em torno de um interesse coletivo, mas de uma necessidade individual.

Mas esse tipo de justificativa não foi recorrente. Na grande maioria das vezes durante todos os debates as crianças elaboraram justificativas que colocam a decisão como uma questão de coletividade, embora tenhamos visto na análise relativa à aprendizagem do gênero que o próprio conceito de decisão é tratado algumas vezes como relativo apenas a decisão individual. Vejamos dois eventos ocorridos nesta mesma turma e no mesmo debate dos eventos apresentados acima (debate inicial de opinião de fundo controverso da turma 01).

EVENTO - 80

Saramago: Eu concordo porque tem apelido bom mas tem alguém que não tem apelido bom não

Professora Florbela: Mas aí você vai ter que escolher

Saramago: Eu vou concordar

Professora Florbela: Prefere concordar você acha que na maioria das vezes os apelidos não incomodam

Saramago: Ó, meu nome é Saramago, mas quando eu vou pro Náutico todo mundo me chama de Tob.

Professora Florbela: Você gosta?

(Balança a cabeça afirmativamente rindo)

Professora Florbela: Porque você gosta que chamem você de Tob?

Saramago: Porque é um nome de um jogador

Professora Florbela: O nome de um jogador que era bom né. Legal, ok já registrei sua opinião

Professora Florbela: Você Chicão concorda?

(Ele balança a cabeça afirmativamente)

Professora Florbela: Concorda também?

Chicão: Porque quando os outros chama o apelido, os outros se acostumam e não ligam mais

Professora Florbela: Mas você acha que é legal os outros chamarem mesmo se não gostar?

(balança a cabeça)

Professora Florbela: Pra você não incomoda se alguém chegar aqui e botar um apelido pra você mesmo que você não ache bonito, você não vai se importar? Acha que só uma brincadeira e que depois passa, é isso? Ou não

(ele confirma com a cabeça)

Chicão: É isso

Professora Florbela: Então você concorda

Chicão: Concordo

Observamos como Saramago começa na dúvida, apenas afirmando que tem apelido bom e tem apelido ruim. Ele aprofunda a reflexão na medida em que a professora o pressiona para decidir e elabora sua justificativa apresentando um argumento por testemunho em que relata a sua própria experiência para justificar a decisão. Portanto foi a reflexão e a elaboração da justificativa que o levou a consolidar a decisão apresentando um potencial para a competência decisória. Entendemos que a justificativa de Saramago apesar de ter partido de um testemunho individual, pode ser tomada de um ponto de vista coletivo pois não é colocada como uma situação de “abuso”, como foi a de Pagu. Aqui a condição de ser chamado por um nome de jogador de futebol (considerando inclusive o texto lido que associava os apelidos à fama dos jogadores) pode ser ampliada para todos e todas, e podemos dizer que apesar de partir do individual a justificativa poderia ser aplicada ao coletivo. Também identificamos nesse evento um potencial para a competência decisória, porque ele elabora uma justificativa que teria condições de

contribuir com a decisão inclusive do colega que fala na sequência (Chicão), pois este vai assumir o mesmo ponto de vista, embora com uma justificativa diferente. Para Chicão não há problemas em usar apelidos, pois com o tempo as pessoas se acostumam e quando se refere aos “outros” fica implícito que também organiza sua justificativa do ponto de vista coletivo. Não é ele individualmente quem se acostuma, são os outros, as pessoas de forma geral.

Esse evento apresentado, em que percebe-se as justificativas elaboradas do ponto de vista coletivo não foi o único. Em vários momentos podemos identificar esse tipo de justificativa: “eu prefiro o rádio porque o rádio, eu acho que o rádio é mais informativo do que a televisão”; “tia um exemplo, pode acontecer que alguém aqui na sala desapareça aí a gente bota o anúncio na TV da escola e aparece a foto pra poder achar...”; “Tia também pode chegar algum surdo na escola né, aí ele não pode escutar com a rádio”; “Porque a televisão é importante para todo mundo”; “É bom também vir com a farda pra todo mundo se sentir igual, porque senão vai tá achando que é diferente um do outro”; “Porque eu acho que tem gente de escola pública que não poderia comprar roupa boa e se sentir assim com vergonha”; “Inveja, pra não ter inveja dos outros e se sentir mal”.

Se tomarmos como exemplo essas 03 (três) últimas justificativas apresentadas pelas crianças da turma 01 no debate sobre fardamento escolar, as 03 (três) além de outras que se colocaram, justificam o ponto de vista a partir do conjunto da categoria estudante e inclusive ninguém, como já foi dito, assumiu o ponto de vista da personagem de um texto lido antes do debate que defendia o direito de ir à escola com a roupa que desejasse. É verdade que sendo estudantes de escola pública e com poucos recursos, eles provavelmente estão sensibilizados com a própria experiência, mas não podemos negar que a forma como colocam a questão remetendo ao grupo de estudantes que não podem ter roupas boas para frequentar a escola, já demonstra um comportamento que os aproxima da competência decisória.

Uma possibilidade que identificamos para a competência decisória foi a formação de redes de cooperação que as crianças construíram para justificar pontos de vista, pois essas redes exerceram papel importante na decisão. Observemos como exemplo dois eventos que se passaram no debate final de opinião de fundo controverso da turma 02:

EVENTO - 81

Sócrates: porque se o aluno chegar na escola sem farda a diretora manda ele voltar pra casa.

Professora Clarice: Porque será que a diretora manda voltar?

Osman: Porque sem fardamento fica feio.

Professora Clarice: Será que é por causa da beleza ou será que tem uma coisa mais importante

Mandela: E se não ter beleza

Chiquinha: É obrigatório

Sócrates: Organizado

Professora Clarice: Porque é obrigatório, organização

Osman: Fica mais educado

EVENTO - 82

Assis: Eu concordo com Marcel pra roupa de verão, de não ter manga

Professora Clarice: Se fosse sem manga né, se a gente tivesse um fardamento pensado pra o período do ano, o local também. A gente não tem ar condicionado na sala, então é muito quente. É interessante mesmo isso que Marcel levantou e que vc tá concordando.

Osman: Por exemplo, roupa de verão seria essa e roupa de frio seria um blusão.

Embora não se tratasse nesse caso de debate deliberativo, a professora fez a votação e 11 (onze) crianças votaram a favor do uso de fardamento, 03 (três) votaram contra e (01) uma não soube responder. O que podemos perceber a partir desses dois eventos é que as crianças construíram uma rede de justificativas que se complementam para consolidar o ponto de vista de que a farda é importante, mas é necessário realizarmos mudanças. Além da possibilidade para a competência proposicional, como já foi colocado, o evento mostra a possibilidade pra o desenvolvimento da competência decisória, pois fica claro que a decisão, que envolveu a maioria foi construída nessas redes de justificativas.

Nesta mesma perspectiva, o debate sobre MMA realizado na mesma turma mostrou esse encadeamento de justificativas que geraram uma decisão. Esse debate não tinha objetivo deliberativo, mas a professora também achou interessante fazer a votação cujo resultado foi: 04 (quatro) crianças votaram na possibilidade de MMA como violência, 01 (uma) votou na possibilidade de ser esporte e 08 (oito) votaram o categorizando como um esporte violento. Esta categoria “esporte violento” surgiu durante o debate, que foi uma oportunidade muito interessante de encadeamento de ideias até se chegar a essa categoria, que conseguiu maior adesão. Vejamos o encadeamento de justificativas que as crianças foram

construindo entre elas. Questão do debate: MMA é esporte ou violência?

Encadeamento de justificativas: (sistematização com palavras nossas a partir das construções das crianças)

- O MMA é um esporte porque tem regras
- O MMA não é um esporte porque é muito violento
- Os outros esportes também são violentos inclusive o popular futebol, logo violência é uma questão normal no esporte.
- A violência do futebol é diferente da violência do MMA porque no futebol a violência tem punição e no MMA ela é o motivo da disputa. Portanto o MMA não seria esporte como o futebol.
- O MMA é um esporte porque apesar de violento as pessoas fazem a opção de participar, ninguém é obrigado e é uma disputa pelo campeonato. Um desejo de vencer (isso caracteriza o esporte).
- O Futebol inclusive tem violência fora do estádio, nas disputas entre torcedores.
- O MMA também tem potencial para essa violência fora dos octógonos

Resultado: O MMA é um esporte, mas é um esporte violento.

Essa última afirmação que estamos chamando de resultado já havia sido colocada no meio do debate por um estudante e foi acolhida pela professora de forma que podemos dizer que sendo uma afirmação de consenso e tendo sido acolhida pela professora foi facilmente assumida pela maioria dos (das) estudantes, mas não podemos negar de forma alguma o brilhante percurso que eles (elas) fizeram para chegar à essa decisão. O potencial para a competência decisória é grande porque as crianças vão construindo a argumentação se apoiando, se escutando, descartando posições, até chegarem a uma decisão que foi sendo construída no coletivo e para o coletivo.

Um fato muito interessante que observamos como possibilidade para a competência decisória foi a forma como as crianças respeitaram, se renderam ou reverenciaram a decisão coletiva. Não obstante o evento ocorrido na turma 01 em que as crianças não aceitaram a decisão do grupo (que foi muito importante para

provocar a reflexão), nos demais eventos de decisão, inclusive a decisão final do debate deliberativo sobre TV e rádio na mesma turma, as crianças respeitaram a decisão, reverenciaram ou até se renderam (no caso dos que votaram na opção que perdeu). Vejamos esse trecho da turma 01 ao final do debate sobre apelidos.

EVENTO - 83

Fidel: Não é pra chamar Aureliano de pirulito mais porque ele não gostou e não concordou com esse apelido

Zumbi: E nem Umberto de Tofu

(...)

Saramago: E nem Guevara de galinha, por causa do cabelo dele tia, o cabelo dele era amarelo por isso que chamava ele de galinha.

É muito significativo Fidel e Zumbi lembrarem que a partir da decisão final, o comportamento deve mudar, mas o caso de Saramago chama mais atenção porque ele votou a favor dos apelidos. Se voltarmos para o evento 80 quando analisávamos o ponto de vista das justificativas vamos vê-lo defendendo os apelidos tendo como base sua experiência de ser apelidado por nome de um jogador de futebol, e aqui após a decisão consumada ele ajuda a defender a ideia de que a partir de agora não será permitido apelidos.

A possibilidade decisória mais emblemática de todos os debates foi o caso de um estudante da turma 01 também no debate inicial de opinião de fundo controverso (sobre apelidos), que diante de uma reflexão que a professora provoca decide mudar seu voto em nome da coletividade:

EVENTO - 84

Professora Florbela: Fidel

Fidel: Pelo uma parte sim pelo uma parte não

Professora Florbela: Você vai precisar se decidir, se fosse uma eleição, se a gente tivesse escolhendo dois candidatos? os dois candidatos chegassem aqui e cada um apresentasse a sua proposta, olha gente eu sou a favor de que todas as pessoas tenham um apelido aí vem outro candidato e diz, minha proposta é que ninguém pode ter apelido. Você vai ter que votar, você vai precisar escolher entre concordo ou não concorda então você vai ter que saber qual é aqui que você mais quer para o futuro por exemplo.

Fidel: Concordo

Professora Florbela: Então Você concorda? Concorda? Continua concordando? você gosta do apelido que as pessoas chamam você?

(Outra criança diz o nome do apelido e Fidel repete: BAIANO)

Fidel: Porque as vezes eu não ligo não

Professora Florbela: Não liga não, mas as vezes você se incomoda? mesmo se incomodando com os outros que botam apelido em você, você concorda ?

Fidel: Vou mudar

Professora Florbela: Você Vai mudar? Porque você vai mudar?

Fidel: Porque eu não tenho que pensar só em mim, tenho que pensar nos outros também, porque tem muita gente que não gosta dos apelidos que os outros botam na gente

Professora Florbela: Legal

Fidel: E nas outras pessoas também

Professora Florbela: Prestem atenção o colega estava pensando, ele estava optando por concordo mas ele disse que agora pensando bem ele quer mudar de opinião porque ele não está pensando só nele, ele tá pensando nas outras pessoas, certo?

O debate não era deliberativo, mas como a professora tinha a intenção de acabar com a onda de apelidos que atrapalhava a convivência da sala, ela queria o referendo das próprias crianças para o fim dos apelidos e quando chega a vez de Fidel, que era um dos apelidados, ele fica a favor de forma que ela insiste para o fato de ele se reconhecer como vítima dos apelidos até que ele resolve mudar. Mas quando muda ele não diz que está mudando porque se sente incomodado com o próprio apelido, a justificativa utilizada é centrada na experiência dos (das) colegas. Ele não se incomoda, mas os colegas sim, o que é um sinal de competência decisória uma vez que para a competência decisória seria necessário decidirmos de um ponto de vista coletivo. Não seria escolher o melhor para mim, mas o melhor para o grupo, e é exatamente o que Fidel faz, e embora o faça sob a pressão da professora, ele não utiliza a justificativa dela que estava centrada na experiência do próprio Fidel. No evento 83, já analisado, que mostra a reação após a decisão, ele reafirma essa posição coletiva lembrando que não será mais permitido apelidos na sala, e ele se refere a um colega que havia declarado não gostar do seu apelido.

Esse evento foi utilizado na intervenção para que os (as) estudantes fizessem a reflexão. Passamos agora a apresentar os eventos em que houve uma reflexão ou estímulo para desenvolvimento da competência. Evidentemente todos os eventos apresentados de dificuldades e potencialidades já significam uma oportunidade de reflexão mesmo que indiretamente, mas alguns apresentam a reflexão mais intencional por parte da professora. Vejamos o trecho da intervenção em que o evento acima foi refletido:

EVENTO - 85

Professora Florbela: Vocês acham que ao ouvir a opinião dos outros amigos, isso ajuda a organizar as nossas próprias ideias?

Estudantes: Sim

Professora Florbela: Concordam com isso? Pronto então já aconteceu isso com Fidel, ele mudou de opinião, embora concordando com apelido, mas pensando nos outros. As vezes a gente pode mesmo não concordando aceitar. Porque aquela situação, aquela escolha vai ser boa para todos? O que vocês pensam sobre isso? Eu posso ser contra ou a favor e minha opinião não, minha opinião eu não quero mudar, mas se eu quiser pensar não só em mim, pensar nos outros, aí eu posso mudar, que foi o que aconteceu com Fidel, mesmo pra ele o apelido não o incomodava, mas ao final do nosso debate, ao final da nossa discussão, ele não pensou só nele.

Úrsula: Pensou em todos

Professora Florbela: Ele pensou no grupo, ele lembrou que na fala de alguns aqui antes Aureliano falou, Umberto falou dos apelidos eles falaram que eles não gostavam de ser apelidados, eles ficavam tristes. E Fidel também tem um apelido que todos chamavam aqui na sala né? Baiano. E isso pra ele não incomodada mas pensando nos outros ele resolveu mudar de ideia, certo?

Essa reflexão feita no dia da intervenção fazia parte do nosso planejamento. A professora leu uma parte da transcrição em que Fidel mudava a posição e colocou para o grupo a questão. O problema dessa intervenção e de outras talvez tenha sido a pouca participação dos (das) estudantes nessa reflexão. As professoras estimularam muito a fala das crianças durante os debates para que elas falassem sobre o tema, mas não estimularam para falar sobre suas dificuldades e potencialidades na hora das intervenções. Nesse evento 85 por exemplo, apenas Úrsula se coloca referendando a percepção da professora. Apesar dessa limitação foi uma reflexão importante que provavelmente desencadeou e desencadearia principalmente em longo prazo, um comportamento mais decisório nas crianças.

Sobre reflexões proporcionadas a partir do impacto das decisões podemos citar um evento ocorrido na turma 01 também no debate sobre apelidos:

EVENTO - 86

Professora Florbela: Chico você concorda ou não concorda?(Chico fica rindo)

Professora Florbela: Vocês sabem porque Chico está rindo? É que está empatado e ele vai desempatar. (Chico fica tenso, pensa, não responde, coloca a mão na boca)

Professora Florbela: É a sua opinião, como você se sente, o que você pensa sobre tudo isso que a gente discutiu, sobre ter apelido ou não ter apelido, você concorda ou não concorda?

Chico: Não concordo

(há uma reação de alegria (palmas) das crianças que não concordaram com os apelidos o resultado foi 8 X 9)

Chico: Porque tem apelidos que são ofensivos e que a pessoa não gosta mas também tem alguns que a pessoa deixa passar.

Professora Florbela: E aí?

Chico: Eu não concordo porque são muitos ofensivos

Professora Florbela: Você prefere que todas as pessoas sejam chamadas pelo seu nome?(Chico afirma com a cabeça)

Professora Florbela: Então ó, fizemos um debate, fizemos uma votação, e na votação a maioria, a gente diz a maioria que foi quem ganhou, é que não concorda em ter apelido e as pessoas serem chamadas pelo seu nome de batismo.

Chico: Parece que eu sou um juiz pra decidir isso (rindo)

Professora Florbela: Olha que importante, olha o que Chico diz, “parece que eu sou um juiz” eu me senti, né...vocês acham que é importante a gente vez ou outra fazer uns debates ou escolher algumas coisas aqui na sala, na nossa escola, na nossa casa, na nossa comunidade? vocês acham que é importante o debate?

Alunos: Sim, sim

Professora Florbela: Porque? levanta a mão pra falar...Chico

Chico: Porque as pessoas tem que decidir como o prefeito que tem que decidir o que é bom e o que é ruim pro país, o que é bom o que é ruim também.

Esse evento revela o envolvimento e a disputa inevitável do debate, mas com o devido respeito pois ninguém deixou de reconhecer a decisão final apesar de ter sido por um voto a diferença (a disputa foi acirrada). Uma coisa importante é que Chico está indeciso, carregando o peso da decisão que está em suas mãos. Observamos que o voto dele foi logo após o depoimento de um estudante que contou ter sofrido muito em outra escola porque usava óculos e era chamado de “quatro olho”. E quando Chico afirma no final que é muito ofensivo parece que está mobilizado pelo sentimento expressado por esse estudante. É como se apesar da dúvida, a ofensa sofrida pelo colega o tenha motivado à decisão, o que é bem decisório uma vez que esse estudante que sofre com apelidos representa a coletividade de estudantes que vive essa situação, e ele decidiu por essa coletividade.

A possibilidade de reflexão sobre a competência decisória é grande, pois a professora reforça a importância das decisões em nossas vidas e Chico reafirma se referindo a cidade, ao bem comum enfatizando a decisão como um processo de

escolha em função de uma coletividade. A preocupação de Chico com a sua responsabilidade em desempatar a votação é uma oportunidade para refletir sobre a competência decisória, pois ao ter que decidir e sabendo que a decisão tem repercussão para todos e todas, ele se sente responsável como deveríamos ficar todos nós ao participarmos de processos deliberativos.

Uma questão que já discutimos quando analisávamos os debates deliberativos e que é importante ser rediscutida a partir da reflexão sobre competência decisória, é a abrangência das decisões. Vimos no evento 58 uma criança lembrando-nos de forma muito pertinente que as decisões tem consequências, reflexão importante para a competência decisória uma vez que pensar nas consequências e se preocupar com elas implica assumir responsabilidade e cuidado com a decisão, e a consequência nos leva imediatamente a abrangência: quem será beneficiado ou prejudicado com a decisão? O evento 62 também analisado do ponto de vista da aprendizagem do gênero mostra as crianças reclamando que a votação não teria sentido uma vez que elas não seriam beneficiadas com a ação da compra de material para a escola (no ano seguinte já não estariam mais na escola, que só funciona até o 5º ano). A partir dessa colocação nós e a professora tentamos mostrar que a decisão tinha uma abrangência para a comunidade, reflexão importantíssima sobre a competência decisória, pois um sujeito competente desse ponto de vista decide com vistas no coletivo, e não em interesses individuais. Identificamos nesse evento a possibilidade de refletir sobre um elemento da competência decisória que se relaciona com o reconhecimento de um sujeito que está além do tempo e do contexto imediato, no momento das decisões. Nesse caso as crianças teriam que decidir pensando na comunidade e não apenas nelas próprias, que por estarem concluindo os anos iniciais do Ensino Fundamental, não teriam mais acesso aos benefícios conquistados para a escola. De forma embrionária podemos considerar as demais crianças da comunidade como o sujeito do futuro que deve ser reconhecido ao construirmos a competência decisória.

Outras reflexões e estímulos das professoras foram feitos envolvendo a competência como: reconhecimento de que muitas vezes temos que decidir; o estímulo da professora para aprofundamento de justificativas; reflexão sobre o conflito gerado no debate inicial em que a decisão coletiva não foi aceita por um

grupo; a importância de refletirmos bem e termos conhecimentos sobre a questão antes de decidir, votar com consciência; reflexão sobre o conceito de decisão. Vejamos um último evento em que a professora da turma 01 na sequência A enfatiza a importância do respeito à decisão coletiva:

EVENTO - 87

Professora Florbela: Então, presta atenção nisso, o debate, ele traz isso pra gente. A gente pode participar do debate, ter a nossa opinião, ouvir a opinião dos outros, mudar nossa opinião ou permanecer com a nossa opinião mas aceitar, no caso a gente fez uma votação num foi e foi até Chico que acabou desempatando, mas aquela votação que ganhou ou que perdeu, não é por causa disso que eu vou mudar minha opinião, mas aceitar a decisão do grupo que foi o que aconteceu aqui, tanto que depois nós aqui no nosso convívio, ficamos usando essa regra que tinha sido estabelecida, o que ganhou foi a opinião do grupo então a partir de agora a gente vai ter mais cuidado ao chamar os colegas pelo apelido, não foi o que aconteceu? Certo, vamo ver aqui. Então vocês acham que esse momento foi importante?

Aqui a professora discorre sobre o respeito à decisão e como pudemos perceber ao longo da análise, apesar das dificuldades encontradas, os debates foram ricos nas potencialidades que as crianças apresentaram para o desenvolvimento da competência e de reflexões e estímulos promovidos pelas professoras.

4.4.2.3 Competência auto-interrogativa

A competência auto-interrogativa é das 03 (três) investigadas a mais complexa. Ao ter desenvolvida essa competência o sujeito seria capaz de se desprender de suas certezas sociais, questionar suas convicções em diálogo com outros pontos de vista. Poderíamos até dizer que seria impossível às crianças apresentarem essa competência visto que ainda nem construíram estas certezas. A competência auto- interrogativa se aproxima muito da proposicional, pois também exige o reconhecimento do ponto de vista do outro.

Nossa análise tenta identificar dificuldades e potencialidades embrionárias dessa competência, ou seja, situações em que estão envolvidas questões de mudança de ponto de vista, mesmo entendendo que esses pontos de vista ainda não seriam certezas. Quando as crianças conseguem manifestar essa atitude entendemos que há um embrião da competência, da mesma forma quando não conseguem entendemos como uma dificuldade para o desenvolvimento da competência.

Nosso levantamento sobre as dificuldades e potencialidades, assim como as reflexões proporcionadas pelas professoras (nos debates das duas turmas) indicou apenas 02 (dois) eventos em que percebemos uma dificuldade das crianças, 09 (nove) eventos em que identificamos potencialidades para o desenvolvimento da competência e dez em que identificamos oportunidades de reflexões ou estímulos. No entanto, apesar de termos identificado apenas 02 (duas) dificuldades referentes às crianças, identificamos 04 (quatro) eventos em que encontramos dificuldades das professoras. Nesses casos houve uma atitude ou construção de discurso da professora que desconsiderou o princípio auto-interrogativo.

Quanto às dificuldades vamos nos deter nas relativas às professoras uma vez que foram mais presentes. Identificamos um fenômeno muito interessante nos debates quanto à relação entre a competência auto-interrogativa e a participação das professoras. Apesar de terem realizado mediações boas do ponto de vista do diálogo, do estímulo à fala dos estudantes, dos pontos de vista colocados de forma cuidadosa, sem imposição, identificamos que esse comportamento mudou em alguns casos, quando surgia no debate um elemento inesperado, um tema sobre o qual as professoras tinham uma convicção, e algum estudante contrariou. Esses imprevistos desencadearam na professora um comportamento diferente do que elas vinham tendo na condução do tema que havia sido estipulado. Vejamos os 03 (três) eventos em que percebemos esse fenômeno.

O evento 79 (já apresentado na análise relativa à competência decisória), aconteceu no debate inicial de opinião de fundo controverso da turma 01. Os (as) estudantes estavam apresentando justificativas para dois pontos de vista: Utilizar apelidos e não utilizar apelidos, e a professora apesar de estar defendendo que não devemos utilizar, aceitava com tranquilidade as falas que defendiam os apelidos respeitando as opções das crianças e enfatizando a importância da escolha da maioria, mas a maioria das justificativas a favor dos apelidos girava em torno do lado carinhoso destes, até que Pagu apresenta uma justificativa diferente. Ela diz que concorda com os apelidos porque gosta de ser “abusada”

Quando Pagu anuncia que gosta de ser “abusada”, a professora parece não acreditar e repete a resposta da menina duas vezes em tom interrogativo como se tivesse a esperança que a resposta fosse reformulada, mas como Pagu não reformula, a professora então remete a discussão para outro momento insinuando

que a resposta oferecida não poderia ser a última palavra. Parece-nos que a professora não estava preparada para ser tão contrariada na sua certeza social de que as pessoas devem se respeitar, e que gostar de ser “abusada” é inaceitável, e é nesse sentido que a competência auto-interrogativa foi contrariada. Evidentemente não estamos propondo que a professora devesse mudar sua opinião sobre a questão, ou abrir mão de sua certeza, mas entendemos que sua convicção a impediu de problematizar a fala da menina, deixar que ela desenvolvesse a ideia, dialogar com ela.

O outro evento aconteceu na turma 02 por ocasião do debate inicial de opinião de fundo controverso cujo tema foi “MMA esporte ou violência”. A professora aproveitou que desde o início as crianças associavam o esporte a existência de regras e tentou fazer uma discussão mais geral sobre o tema “regras”. É exatamente sobre esse novo tema (regras), que surge um ponto de vista inesperado ou talvez indesejado.

EVENTO - 88

Professora Clarice: A gente percebe que o tempo inteiro a gente roda roda e volta para questão das regras né. Éee muito interessante, as regras elas tem um sentido. Eu queria que vocês falassem um pouquinho disso. O que vocês acham que as regras influenciam. O que que as regras mudam? Se a gente fosse levar pra nossa vida, no nosso dia a dia a gente tem regras?

Aluna: Tem

Professora Clarice: E o que que elas fazem? Qual o sentido delas?

Aluna: Estressam

Professora Clarice: As regras estressam? Diz Marcel

Marcel: As regras (?) elas ajudam as pessoas não jogarem lixo na rua, deixarem os animais fazerem as fezes as suas necessidades.

Professora Clarice: Mais o que? Se todo mundo pudesse fazer tudo o que queria, que pensasse, ia ser legal?

Menina: Ia

Meninos: Não

Professora Clarice: Ia ser fácil de conviver como os colegas? Por exemplo Mandela se tu pudesse chagar na escola na hora que tu quisesse, com a roupa que tu quisesse, entrar na sala que tu quisesse, tua acha que ia funcionar bacana a escola, ia ter um funcionamento bom?

Mandela: Mais ou menos

EVENTO - 88- continuação

Professora Clarice: Porque mais ou menos? O que que ia ser bom e o que que ia ser ruim?

Mandela: Ia ser ruim porque eu não ia passar

Professora Clarice: Porque imagine, tu já tá aí no 5º ano, mas se tu chegasse hoje e fosse lá pro grupo 04? Criança de 04 anos, tua ia aprender a mesma coisa?

Mandela: Eu ia chegar na escola de 5h

Professora Clarice: Ia chegar na hora de ir embora, tá vendo? Então as regras, a gente percebe que elas são necessárias pra que?

Marcel: Pra um mundo melhor

Professora Clarice: Pra um mundo melhor porque? Porque dá ordem as pessoas

Mandela: Para um Recife melhor

Professora Clarice: As pessoas conseguem conviver melhor, então no esporte as regras funcionam do mesmo jeito não é verdade? No esporte as regras funcionam pra que? no esporte, seja ele qual for, as regras funcionam pra que?

Mandela: Pra não virar bagunça

A menina que fala nesse trecho sobre o stress que as regras provocam parece ter tocado em assunto proibido tanto quanto Pagu tocou quando falou que gosta de ser abusada. A mediação dessa professora de forma geral foi muito rica em estímulos e em diálogos. Ela deu a entender em alguns momentos nesse debate que acreditava no MMA como esporte, mas sempre estimulava e respeitava as colocações contrárias, sempre queria ouvir mais quando as crianças se colocavam de qualquer das duas perspectivas. Mas diante de colocação tão ousada ela concedeu imediatamente a fala a outro estudante que estava levantando a mão para falar. E diante da insistência da menina ao responder que a ausência de regras seria legal, ela ignorou e mais uma vez passou a palavra a outro estudante (aleatoriamente), até que ao final conseguiu ouvir o que esperava ou desejava para consolidar a ideia de que as regras são importantes.

Já o terceiro caso aconteceu também na turma 02 no debate final de opinião fundo controverso cujo tema foi fardamento escolar.

EVENTO - 89

Professora Clarice: Mais alguém? Chiquinha.

Chiquinha: Eu acho que a gente também poderia vir sem farda porque as professoras não vêm sempre com farda

Professora Clarice: É, não precisa de ter farda.

Madela: precisava

Cândido: precisava

Professora Clarice: Isso seria uma outra questão

Pesquisadora: Porque a professora precisa vir de farda?

(alguém fala que é pra professora sentir calor também, alguns riem)

Professora Clarice: Vocês não acham que a professora sofre mais calor que vocês não? (vários respondem que não, Osman levanta a mão)

Professora Clarice: Olha aí ó a bermuda que vocês usam e a calça que a professora tem que usar.

(alguém diz que ela vem de calça porque quer)

Professora Clarice: A professora não pode vir de short pra escola

Cândido: Pode, pode vir até de saia

Professora Clarice: Olha Osman quer dizer uma coisa muito importante aqui, fala aí Osman.

Osman: O calçado.

Professora: O calçado, o que do calçado?

Quando Chiquinha questiona o tratamento diferenciado entre estudantes e professoras avaliando que assim como as professoras, as crianças também poderiam vir sem farda, ou o contrário, a professora imediatamente remete a discussão para “outra questão”. Da mesma forma que a professora da turma 01 e dela própria no evento anterior, ela tenta se desvencilhar do debate. Observa-se que nós insistimos na questão em torno desse elemento novo (o fardamento das professoras), mas ela tenta novamente mudar o foco valorizando a fala de Osman que havia levantado a mão e queria falar sobre o fato de o fardamento deles não ter o calçado na composição. A partir daí a questão dos fardamentos das professoras desaparece do debate.

Nos 03 (três) casos identificamos uma dificuldade com a competência auto-interrogativa porque as professoras se prenderam às suas certezas e não conseguiram abrir o espaço para as posições das crianças, que contrariavam posições bem definidas da escola. Evidentemente as professoras e a instituição têm posições bem definidas sobre as questões colocadas e provavelmente não iriam mudar de opinião nem gostariam que outros estudantes mudassem, mas entendemos que a competência auto-interrogativa não se concretiza com a mudança de opinião, mas com a disposição para que tal mudança seja possível a partir da abertura do diálogo.

Nesse ponto talvez seja necessário retomar o conceito de diálogo discutido, pois dizíamos que para nós ele só é possível dentro de um mundo de significados minimamente compartilhados. Pra nós é nesse campo do “diálogo possível”, que localizamos a competência auto-interrogativa, pois entendemos que há certezas inegociáveis. Poderíamos fazer aqui a questão: nesses 03 (três) casos citados existiria diálogo possível? defendemos que sim, e para um bom exemplo auto interrogativo seria necessário à professora acreditar que por mais incrível que pareça o fato de Pagu gostar de ser “abusada”, a sua colocação merecia ser desvencilhada e apreciada e por mais complicado que pareça, uma estudante achar que as regras estressam seria importante ouvi-la para fortalecer ou até modificar a relação da escola e da professora com as regras e motivar a criança a reorganizar as suas ideias.

Quanto às possibilidades identificadas para o desenvolvimento da competência auto-interrogativa, podemos dizer que encontramos indícios de que há um embrião da competência em algumas atitudes das crianças. Já vimos o quanto é complexa essa competência e que para questionar os fundamentos de nossas certezas seria necessário a própria certeza como condição, de forma que identificamos apenas eventos em que as crianças mudam de opinião discutindo o porque das mudanças pois entendemos que esse mudar de opinião a partir do diálogo é importante para uma futura construção da competência auto-interrogativa. Outra questão que identificamos foi a forma como as crianças apresentam suas posições no que se refere a possibilidade de abrir mão do que foi dito, se colocando de forma aberta como vemos o exemplo a seguir que aconteceu na turma 01.

EVENTO - 90

Aureliano: Ei tia, o rádio é pra gente escutar música e ver os..(vários ficam falando ele fica escutando) ta bom, ta bom.

Isabel: Tia eu acho que os meninos ta pensando que é pra assistir jogo

Um menino: Nem novela

Isabel: Tia eu acho que os meninos ta pensando assim, e as meninas também né, que essa televisão se vai vir né, vai ser pra assistir jogo e novela, não, vai ser assim, um tipo de uma gravação da gente, gincana, essas coisas assim, tipo assim, aqui na escola, tudo que a gente faz...

Observa-se que Isabel inicia criticando apenas os meninos que segundo ela achavam que a TV escolar seria para assistir jogo, mas ao ouvir a intervenção de um

menino que assume o ponto de vista masculino lembrando que as novelas (gênero considerado feminino) também não entrariam na programação, ela imediatamente reformula sua colocação, acrescentado os elementos “meninas” e “novela”, aceitando a sugestão do colega. Ela apresenta aí o que chamamos de embrião para a competência auto-interrogativa pois questiona (ou aceita o questionamento) de sua afirmação, demonstrando abertura para o diálogo.

Também identificamos como um embrião dessa competência e da proposicional a forma como as crianças apresentam suas avaliações, seja de forma mais assertiva, seja de forma menos assertiva utilizando elementos modalizadores como eu acho ou talvez. Nesse caso Isabel usou o “eu acho” indicando que a sua posição é uma questão de ponto de vista pessoal e não de verdade. Fizemos um levantamento da incidência dessa expressão modalizadora “eu acho” e somando todos os debates, todas as atividades de preparação para os debates assim como as intervenções, identificamos apenas 38 ocorrências. Em duas atividades: debate inicial deliberativo da turma 02 e debate final também deliberativo da turma 02 não identificamos nenhuma ocorrência. É possível que, se no trabalho com argumentação fosse inserido o estudo de conectivos próprios dessa modalidade discursiva e os seus significados contextuais, as crianças recorressem mais a esses mecanismos e considerando essa variante (ensino dos conectivos) não podemos dizer que o número colocado é pequeno ou que quando não houve a inserção da modalização também não houve a disposição para o diálogo.

Identificamos nas sequências alguns eventos em que as crianças mudam seu posicionamento com relação aos temas dos debates. Na turma 02 podemos citar o caso de Chiquinha que no início declarou que o MMA era um esporte, na continuidade após um estudante colocar o problema da violência ela vai enfatizar a questão da violência a ponto de um colega se incomodar com sua repetição (evento 18) e no final ela vota incluindo o MMA na categoria de esporte violento. Fica claro que a mudança de Chiquinha foi sendo construída no debate e isso indica que ela apresentou um potencial para se questionar, para mudar, para reconstruir suas posições.

Nessa turma identificamos mais 03 (três) casos em que processo parecido aconteceu. O evento 65 apresentado por ocasião da análise da competência proposicional mostra a professora dessa turma (02) falando sobre Cândido ter

mudado de opinião no segundo debate para decidir sobre a compra de materiais. No primeiro debate todos votaram pela compra da rádio e no segundo, Cândido (apenas ele mudou nesse caso) votou pela compra da TV. Não identificamos o elemento que levou Cândido a mudar, o mais provável é que a influência dos textos lidos tenha influenciado, mas achamos interessante o fato de ele defender sozinho um ponto de vista, contra toda a turma e ter mantido até a hora da votação. O que teria promovido uma decisão tão segura? Porque ele não se sentiu pressionado pelo contexto, Já que toda a turma estava votando em rádio e já tinha votado no debate anterior? Nossa hipótese está na mediação da professora que avaliou como “interessante”, a sua mudança de rádio para TV, mas é apenas uma hipótese que tem como objetivo valorizar os processos de mediação posto que a persistência de Cândido pode ter sido movida simplesmente por sua convicção. E reafirmamos que não é essa convicção que interfere na competência auto-interrogativa (entendemos que podemos e devemos tê-las), mas a forma como elas encaminham nosso comportamento argumentativo.

O caso mais interessante de mudança de opinião nesta turma e que gostaríamos de aprofundar, foi o de Mandela no debate sobre MMA. Mandela fez 37 intervenções, (o maior número nesse debate, incluindo as atividades que o precedem) e nas primeiras ele não está posicionado no ponto de vista que assume ao final. Ele é o primeiro a atentar para o fato de o MMA ter regras o reconhecendo implicitamente como esporte. Depois ele diz que assiste as lutas do UFC, que imita as lutas nas quadras com os colegas e até se empolga simulando os golpes, demonstrando empatia com a luta. Após as leituras, ele interpreta o texto dizendo que segundo o autor as pessoas que procuram o MMA gostam de bater e ver sangue. Nesse momento talvez ele tenha se sensibilizado com esse ponto de vista do autor, mas não apresenta sua avaliação e com certeza ainda não estava totalmente sensibilizado, pois na continuidade ele é o primeiro que reconhecer o futebol como um esporte violento, deixando nas entrelinhas que sendo o futebol violento e considerado esporte, o MMA também seria. Mas quando Marcel faz a primeira colocação apresentando uma defesa contra a instituição do MMA e o negando totalmente como esporte, Mandela diz imediatamente que concorda com Marcel e a partir daí ainda faz uma intervenção mostrando lucidamente que a violência do futebol é diferente do MMA (evento 22), posto que no futebol há punição

(refutando sua própria justificativa anterior). Mais adiante ele faz uma ironia com uma justificativa apresentada por um colega sobre o fato de o MMA ser legítimo porque o participante faria o que gosta. Ao ouvir a justificativa do colega ele acrescenta “faz o que gosta”... “agredir” (evento 20), tentando desqualificar essa justificativa. Finalmente no final do debate ele vota pelo MMA como violência não o reconhecendo como esporte e nem aceitando a proposta de consenso que prevaleceu na votação final de que o MMA seria um esporte, mas um esporte violento. Essa evolução do ponto de vista de Mandela mostra não apenas a embrionária disposição auto-interrogativa que as crianças muitas vezes demonstram e que nem sempre conseguimos potencializar, mas também o favorecimento do contexto para que ele se sentisse a vontade na reconstrução de sua posição. Enfatizamos nesse contexto a riqueza de vozes emergidas, favorecidas pelas leituras dos textos e pela mediação da professora.

Na turma 01 identificamos 03 (três) eventos significativos no que se refere a mudanças de opinião sobre os temas. Um deles foi o evento 85, já analisado na seção referente à competência decisória, quando Fidel decide mudar de opinião sobre apelidos reconhecendo que mesmo ele não se incomodando, os colegas se incomodavam. Nesse evento podemos identificar um embrião da competência auto-interrogativa, pois ele reformulou sua posição a partir das demais colocadas pelo grupo.

Outro evento interessante nesta turma é o que mostra um menino mudando de opinião, que aconteceu no debate sobre a compra de TVs.

EVENTO - 91

Bolívar: Prefiro a rádio porque dar mais informação. Sobre as coisas é...identifica mais coisas. A televisão mostra muito pouco mais a rádio identifica mais
Aureliano: Vai Bolívar
Bolívar: Que é? Que é? Só isso mesmo
Professora Lygia: Quem mais?
 (...)
 Bolívar: Eu vou mudar de opinião, eu pensei mais e prefiro televisão porque a pessoas pode ver e escutar ao mesmo tempo e rádio não. Porque eu pensei melhor. A pessoa pode olhar e ver ao mesmo tempo.

O evento 91 mostra dois momentos de Bolívar: a sua primeira intervenção no debate; e uma intervenção feita após 17 intervenções de outros colegas e algumas da professora para fazer a mediação. Das intervenções de colegas colocadas entre a primeira e a última fala de Bolívar, 04 (quatro) meninos e uma menina apresentam

justificativas para a compra de TVs (indo contra o ponto de vista de Bolívar) e apenas uma menina apresenta uma justificativa para a compra da rádio. Vejamos algumas das justificativas a favor da compra de televisão: “É melhor televisão porque a pessoa pode botar algum filme que ensine alguma coisa pra pessoa e também a gente pode ver e escutar ao mesmo tempo”; “Televisão porque pode ver e escutar ao mesmo tempo e a rádio só pode escutar, e a gente quer saber, ta passando o jogo mas a gente quer ver o gol mas na rádio não dá pra ver.”: “Porque pode assistir e escutar ao mesmo tempo, e a rádio só da pra escutar e não passa tudo o que a gente quer. Pode botar filme e outras coisas que a gente quer. Pode como DVD.”; “Eu escolho televisão porque é mais educativo, ele pode ensinar com as crianças, aí as crianças pode fazer em casa também. Por exemplo ele ensina as crianças a obedecer”; “Eu prefiro televisão porque por exemplo, a previsão do tempo, aí a gente vê se vai chover sim ou não, na rádio a gente não pode ver. E sobre futebol também, dá pra ver o futebol. Na rádio só da pra escutar.”

Podemos observar que todas as justificativas apresentadas pelos meninos giram em torno da justificativa que Bolívar escolheu para apresentar sua mudança de opinião, e entendemos que ele foi movido pelo diálogo com esses colegas. Ele ouve os colegas e se desloca, muda, sai de sua certeza inicial. Também existe uma hipótese (que foi apresentada pelas meninas na aula seguinte conforme evento 92) de que Bolívar mudou sua colocação por causa da pressão dos outros meninos, ou seja, pelo sentimento de grupo (meninos) que estava se formando e vai se configurar no final do debate quando meninos e meninas brigam pelo controle da decisão relacionada à questão de ordem colocada pela professora.

Passamos agora a identificar as possibilidades de reflexões proporcionadas sobre a competência auto-interrogativa. A primeira refere-se exatamente ao evento com Bolívar. Na aula seguinte a esse evento, em que foi realizado o debate final, eles assistiram ao vídeo com o debate inicial e a professora estava fazendo uma reflexão sobre o comportamento deles durante aquele debate:

EVENTO - 92

Professora: Mas você acha que as pessoas que estavam naquele debate passaram o desejo sincero do que queriam?

Bolívar: Não

Dandara: Porque teve gente que tava pedindo, tipo, um escolhia televisão, tava pedindo pra o outro escolher também a mesma coisa.

Anita: Foi

Julião: Todo mundo tava (?)

Dandara: Eu cheguei na sala aí, Dandara diz sim, diz sim, diz sim.

Professora Lygia: Você nem sabia o que era né.

Estudante: Foi as meninas

Frida: E alguém mudava de opinião

Professora Lygia: Como mudava de opinião, explica isso.

Frida: Não sei, quando eles decidiram, como Bolívar, Bolívar decidiu televisão não foi?

Bolívar: Foi rádio

Frida: Foi rádio? Foi, Bolívar decidiu rádio depois queria televisão

Professora Lygia: Você acha que ele trocou porque? O que você acha que levou ele mudar de opinião

(um menino fala mas não da pra entender)

Frida: Por causa dos meninos

(Bolívar fala algo)

Professora Lygia: Bolívar quer falar ele quer se defender né Bolívar?

Bolívar: Eu pensei melhor, eu não fui pelo de ninguém não. Eu pensei melhor.

Frida interpreta a mudança de opinião de Bolívar, como uma pressão dos meninos, interpretação que ele combate sistematicamente até o final da discussão. Independente de ter sido a mudança de opinião de Bolívar motivada por pressão ou por diálogo, o momento garantiu uma reflexão muito importante sobre a atitude “mudar de opinião”. O depoimento de Bolívar garantindo que “pensou melhor” é muito significativo para a construção da competência pois pensar melhor, aprofundar nossas reflexões, questionar o que dizemos é condição importante para tal competência. Na continuidade (evento 93) fizemos uma tentativa de consolidar a reflexão:

EVENTO - 93

Pesquisadora: Deixa eu fazer uma pergunta a vocês. Bolívar mudou de opinião naquela hora não foi? Bolívar disse a gente porque ele mudou de opinião não foi Bolívar? Porque tu mudou de opinião?

Bolívar: Eu pensei melhor

Pesquisadora: Tu pensou melhor porque?

Bolívar: Porque a televisão dá pra ver

Pesquisadora: Mas você falou primeiro que queria rádio aí depois vários colegas falaram e aí depois você mudou sua opinião, aí você diz que pensou melhor, mas você pensou melhor sozinho? Ou você pensou melhor porque ouviu os colegas?

Bolívar: Pensei sozinho

Pesquisadora: Pensou sozinho?

Bolívar: Três colegas meu disse que era rádio e mesmo assim eu pensei sozinho

Quando colocamos as questões para Bolívar queríamos provocar a reflexão de que podemos mudar de opinião a partir do diálogo com o outro, e não que ele havia sido manipulado, mas Bolívar incomodado com a acusação de ter sido manipulado pelos colegas reage insistindo que “pensou sozinho”, mas o momento foi importante pois, tendo “pensado sozinho” ou tendo pensado com os outros, a questão foi refletida. E a discussão continuou porque a professora retomou o conflito gerado pelos meninos, quando eles acusaram Pagu de ter sido manipulada pelas meninas (também no debate exibido no vídeo). Nesse momento a professora com nossa participação faz uma longa reflexão sobre os motivos pelos quais mudamos de opinião e a relação disso com as decisões tomadas. Ela inicia comparando o caso da mudança de opinião de Bolívar com o de Pagu lembrando que os meninos acusaram Pagu se ser manipulada mas nesse caso Bolívar também poderia ter sido manipulado.

EVENTO - 94

Professora Lygia: Alguém falou aí ó “foi na onda das meninas”, o Bolívar também não poderia ir na onda dos meninos?

Bolívar: Eu não fui não tia.

Professora Lygia: Mas ela também disse que não foi

Julião: Tia as meninas tava gritando “escolhe isso escolhe aquilo”

Pesquisadora: Mas qual era a garantia que vocês tem que ela estava indo na onda das meninas. Ela não podia não?

Julião: Ela foi na onda das meninas

Julião: Eu mudei pra televisão, eu fui na onda dos meninos, eu falo.

Bolívar: Mas eu não fui na onda não

Pesquisadora: Gente vê só, se Pagu realmente tiver se influenciado pelas meninas, e ela decidiu, ou seja ela se influenciou e decidiu votar, isso é legítimo? Ou seja, é certo?

Julião: Não

Pesquisadora: Mas porque não é certo? O voto não é dela?

Julião: Ela tem que escolher por ela mesma

Pesquisadora: Mas veja, se a professora Lygia tem uma opinião e eu tenho outra aí conversando com ela, ela me convence da opinião dela e eu mudo, isso é errado?

Alguns: Não

Pesquisadora: Então viu Julião, eu queria dar a minha opinião dizendo que eu não achei errado Bolívar mudar de opinião, nem achei errado Julião mudar de opinião e nem Pagu porque cada um é responsável pelos seus atos.

Julião: Cada um tem sua opinião

Aureliano: Cada um (?)

Pesquisadora: Professora Lygia acabou de dizer, cada um é responsável pelo seu ato, se eu me influenciei por ela e votei, eu vou ser responsável pelo meu voto, não é isso? Então a gente não pode exigir de Pagu uma coisa que é do direito dela. Ela fez a opção dela, vocês na hora, os meninos, fizeram uma confusão parecia que ela não tinha esse direito, e ela tinha esse direito como você tinha o direito de mudar de opinião por qualquer motivo e como Julião tinha o direito de mudar de opinião.
(Julião levanta a mão)

Pesquisadora: Eu to dando a minha opinião sobre o evento que aconteceu

Julião: Cada um tem uma opção pra escolher

Pesquisadora: E escolhe como?

Julião: Escolhe com a gente tá debatendo, esse negócio

Professora Lygia: Isso é um ponto, mas como a Maura falou, ela não tem o direito de mudar de ideia? mesmo que tenha sido influenciada pelas meninas ou pelos meninos, a decisão não é dela? Ela está tomando uma decisão, e quando a gente toma uma decisão no caso num debate como foi feito, precisa de que? De um grupo pra definir o que vai acontecer não é? Quando a gente fala em grupo a gente fala em decisão coletiva não é? A gente fala em decidir junto

Julião: Individual é um

O evento mostra como entre a contradição de Julião (que apesar de admitir que ele próprio foi “na onda” dos colegas, critica o fato de Pagu ter feito a mesma coisa) e a insistência de Bolívar para garantir que “pensou sozinho”, foi possível aprofundar a questão sobre o ato de mudar de opinião, de decidir, de decidir em

diálogo com outros. Embora tenhamos consciência que Bolívar insiste até o fim no medo de mudar a partir do outro e Julião também insiste em dizer que a decisão deve ser individual, como se o diálogo entre pontos de vista diferentes não fosse possível, o momento abriu o caminho para que se estabeleça a reflexão sobre uma possível condição de nos questionarmos, e portanto de construir uma competência auto-interrogativa.

Além desse, houve outros momentos em que identificamos reflexões importantes para proporcionar o desenvolvimento da competência auto-interrogativa. Apresentamos 02 (dois) deles sendo um ocorrido na turma 01 e 01(um) ocorrido na turma 02:

EVENTO - 95

Professora Florbela: A partir do debate é possível mudar a nossa opinião? sim ou não, vai depender né, mas que é possível a gente chegar a um acordo comum. E então na verdade o que a gente talvez tenha aprendido, eu quero ouvir um pouco de vocês, que é possível a gente participar de um debate né. Ter a nossa opinião, mudar ou não, mas que a gente precisa entender que a gente vive numa comunidade, num grupo, o nosso grupo social e que pra gente conviver bem nesse grupo social muitas vezes a gente precisa abrir mão daquilo que a gente tem certeza, então eu queria ouvir um pouquinho isso de vocês. Como é você participar de um debate, mudar ou não de opinião e saber que vivemos numa comunidade e que nessa comunidade muitas vezes vai exigir que a gente mude a nossa opinião ou não mas que agente respeite, que a gente tenha respeito uns pelos outros, vamo lá um de cada vez?

Professora Florbela: Um pouquinho gente, só um pouquinho pra gente poder fechar (a menina continua calada e envergonhada)

Dandara: Eu acho que não entenderam não

Professora Florbela: Então, olha só, Dandara tá pontuando que a minha fala não ficou muito clara, lembra que eu falei de clareza isso é importante né? vou reformular, eu queria ouvir a opinião de vocês se depois do debate, eu mudando ou não a minha opinião eu posso aceitar a decisão do grupo né.

Dandara: sim

Professora Florbela: Isso sim, mas eu quero a justificativa

Dandara: Sim porque a gente tem que respeitar a decisão dos amigos

Ursula: A gente tem que respeitar a decisão das pessoas

EVENTO - 96

Professora Clarice: Rádio, porque?

Firmina: Sei lá

Professora Clarice: Sei lá não, tu sabe sim...porque rádio?

Firmina: Sei não

Professora Clarice: Mais alguém? mas alguém quer dar sua opinião? A gente vai fazer assim, como as pessoas não estão falando,(?) é importante que a gente tenha uma opinião, por mais que a gente saiba que no conjunto a nossa opinião não vai ser a maioria, mas ela é nossa opinião. Defenda sua opinião, tá todo mundo aqui querendo TV, só eu querendo rádio, mas eu iria dizer que eu queria rádio até o fim, porque esse é o meu voto, é importante isso, você não chegou ao seu voto por qualquer coisa, você chegou ao seu voto porque você pensou quais benefícios aquilo ali iria lhe trazer. Então defenda o seu voto até o fim. Agora se você na fala de um colega observar que realmente o seu voto, ele não traz tanto benefício quanto o do colega, o colega tá mostrando, aí você pode mudar de opinião, porque você realmente agora tá achando que o outro é melhor. Você chegou a conclusão de que o outro é melhor mas não mude o seu voto, só por mudar, sem acreditar. A gente tem que acreditar naquilo que a gente vota. Então a gente vai fazer assim Maura vai passar um por um, você diz seu nome, diz o voto e diz porque, rapidinho tá?

Os dois eventos mostram como as professoras fizeram intervenções que proporcionaram uma reflexão importante sobre a competência. O evento 96 mostra uma intervenção da professora da turma 01 no debate final de opinião de fundo controverso cujo tema foi fardamento escolar. Nesse evento a professora fala sobre mudarmos de opinião numa perspectiva coletiva, lembrando que muitas vezes nossa opinião individual deve ser reformulada. É significativo ela solicitar que os (as) estudantes falem sobre o assunto, mas apenas duas meninas se colocam.

O evento 96 mostra a professora da turma 02 no debate final sobre a compra de rádio e TV reagindo a uma criança que acredita não ter justificativa para sua escolha. Diante da insistência de Firmina em não se justificar a professora faz uma reflexão sobre a importância de termos uma posição, mas enfatiza que devemos estar atentos para o diálogo com as posições dos outros e que podemos mudar a posição desde que seja refletida e que acreditemos nela. Os dois eventos apresentam tentativas das professoras de inserir nas discussões uma reflexão sobre os processos de mudança de opinião o que estamos considerando importante para o desenvolvimento da competência auto-interrogativa.

Para finalizar apresentamos um evento que ocorreu na turma 02 em que fizemos uma intervenção esclarecendo sobre o objetivo do debate deliberativo final, ou seja, aprofundarmos e reformularmos nossas posições:

EVENTO - 97

Pesquisadora: Vocês lembram que a gente viu o vídeo e no final todo mundo votou não foi? Vocês votaram em que?

Alguns: Rádio

Pesquisadora: Rádio, vocês podem votar novamente na rádio ou podem mudar o voto e votar na televisão, na compra da televisão, ou na compra da rádio escola. Essa aqui é outra oportunidade que vocês vão tendo lendo outras coisas, conversando de novo, debatendo, é uma oportunidade que vocês vão ter de mudar de opinião, vocês podem mudar ou não, não é? Quem quiser continuar com a rádio como votou da outra vez continua, quem achar, e vai dizer porque, que quer mudar, diz. É só no final que a gente vai fazer a votação. Primeiro vocês falam, apresentam e justificam e no fim a gente faz como naquele dia, cada um diz seu nome e vota, tá?

Aqui tentávamos mostrar que existia a possibilidade de mudança de pontos de vista e consequentemente mudança de voto, mas que ela deveria partir do debate, das leituras e das convicções construídas. O objetivo de realizar um debate final com o mesmo tema que o primeiro nas sequências relativas a debate deliberativo foi possibilitar essas reformulações, e essa experiência de poder se questionar, ter a possibilidade de reformular sua posição, já foi importante do ponto de vista da competência auto-interrogativa.

Quanto a terem reformulado a posição, e votado diferente no segundo debate já vimos que na turma 02 apenas um menino mudou seu voto e na turma 01 houve mudanças, mas não pudemos identificar precisamente porque no primeiro debate não aconteceu votação, mas percebemos que no próprio debate inicial algumas crianças já elaboraram mudanças e também nos outros debates que não foram deliberativos houve alguns casos de reformulação. O número de mudanças foi pequeno, mas reafirmamos que a competência auto-interrogativa não se concretiza com a mudança de opinião, mas com a disposição para que seja possível essa mudança e que ela ocorra a partir de diálogos e consequentemente de respeito à pontos de vista diferentes.

4.4.2.4 Considerações gerais sobre a análise das sequências do ponto de vista das competências argumentativas democráticas

Como pudemos observar nas análises das sequências do ponto de vista das competências argumentativas democráticas, em todas as sequências identificamos potencialidades, ou seja, indícios de que as crianças tem potencial para desenvolver as competências e que o contexto dos debates favorece. Também identificamos que

as professoras conseguiram a partir da situação didática de ensino dos gêneros textuais inserir reflexões e estímulos que promoveriam a construção das competências. No entanto foi possível identificarmos em todas as sequências momentos de dificuldades, ou seja, tendências pouco propícias para o desenvolvimento das competências. O quadro abaixo mostra a sistematização numérica dessas incidências no geral.

QUADRO 15- QUANTIDADE DE EVENTOS SOMANDO TODAS AS TURMAS E DEBATES QUE INDICAM DIFICULDADES, POTENCIALIDADES E POSSIBILIDADES DE REFLEXÃO POR COMPETÊNCIA

COMPETÊNCIAS	Eventos que indicaram Dificuldades	Eventos que indicaram Potencialidades	Eventos que indicaram possibilidades de reflexão/estímulo
Proposicional	11	12	15
Decisória	07	20	08
Auto-interrogativa	06 *	09	10
*Sendo 04 relativas à dificuldade das professoras			

Observando o quadro percebe-se que para as 03 (três) competências, a quantidade de potencialidades e possibilidades de reflexão é maior que as dificuldades. Isso é um indicativo de que temos um potencial para desenvolver o sujeito democrático que estamos propondo ao construir essas reflexões. Ou seja, não obstante sabermos que pelo traço de personalidade ou pelo contexto em que estão inseridas, as crianças apresentam dificuldades para lidar com as ações que envolvem uma participação competente e com diálogos, elas apresentam mais possibilidades. Mais importante ainda é perceber que se a situação didática for bem pensada e estiver objetivando a construção das competências, as dificuldades apresentadas pelas crianças se transformam em momentos de reflexão que serão importantes para essa construção. Foi possível perceber que muitas reflexões proporcionadas foram possíveis a partir de uma dificuldade apresentada e também muitos objetivos elaborados para as sequências foram propostos a partir de uma dificuldade, e a reflexão foi feita retomando aquela dificuldade vivenciada, como foi o caso da não aceitação da decisão coletiva no debate inicial deliberativo da turma 01.

Uma questão interessante, é que das dificuldades contabilizadas, 04 (quatro) foram atribuídas às professoras e estão localizadas na competência auto-

interrogativa. Ou seja, a única competência cujas próprias professoras apresentaram alguma dificuldade foi a auto-interrogativa. Essa competência foi também a que identificamos menos dificuldades por parte dos (das) estudantes, o que pode ser considerado esperável, pois já tendo certezas consolidadas, as professoras se desprendem com mais dificuldades que os estudantes, uma vez que estes ainda estão construindo suas certezas. Isso nos remete a importância de serem trabalhadas as competências na infância, não para ajudarmos as crianças a construir certezas, mas exatamente para ajudá-las a construir pontos de vista reconhecendo o quanto de provisório eles podem carregar.

Ao elaborarmos os objetivos para as intervenções das sequências didáticas, alguns foram relativos à intenção de desenvolver as competências argumentativas democráticas e ao apresentarmos os quadros de objetivos e resultados nas análises do ponto de vista da aprendizagem dos gêneros, nós não preenchemos os objetivos relativos às competências remetendo-os para esta análise de forma que apresentamos no quadro abaixo os objetivos estabelecidos que tinham relação com as competências argumentativas democráticas e seus resultados. É importante lembrar que os objetivos foram elaborados de acordo com as dificuldades apresentadas no debate inicial e para cada sequência foram estabelecidos objetivos diferentes e realizada alguma intervenção que promovesse uma reflexão relacionada a cada objetivo. Os resultados apresentados referem-se ao comportamento das crianças no debate final.

**QUADRO 16 – RESULTADOS DE TODAS AS SEQUÊNCIAS COM RELAÇÃO ÀS
COMPETÊNCIAS ARGUMENTATIVAS DEMOCRÁTICAS**

OBJETIVOS ESTABELCIDOS COM BASE NAS COMPETÊNCIAS ARGUMENTATIVAS DEMOCRÁTICAS	SEQUÊNCIA/TURMA	RESULTADOS
Reformular posicionamentos a partir de diálogos	Sequência A turma 01/debate de opinião de fundo controverso	No debate final todos defenderam o mesmo ponto de vista (uso do fardamento) mas podemos dizer que eles construíram pontos de vista a partir dos diálogos.
Respeitar o ponto de vista diferente do seu	Sequência A turma 01/debate de opinião de fundo controverso	No debate final todos estavam defendendo o mesmo ponto de vista. Não houve evento de desrespeito.
Reconhecer a legitimidade do ponto de vista do outro	Sequência B da turma 01/debate deliberativo	No segundo debate não houve eventos de desrespeito como houve no primeiro e a decisão foi aceita por todos
Reconstruir posicionamentos	Sequência B da turma 01/debate deliberativo	Algumas crianças reconstruíram posicionamentos
Vislumbrar a possibilidade de reformular posicionamentos como consequência dos diálogos.	Sequência B da turma 01/debate deliberativo	Identificamos muitos diálogos mas não necessariamente que tenham gerado reformulação de posicionamento embora isso tenha acontecido em alguns casos
reformular posicionamentos como consequência dos diálogos.	Sequência B da turma 02/debate deliberativo	No debate final um estudante apenas mudou de posição com relação ao inicial defendendo a compra das TVs. Mas houve muitos diálogos entre pontos de vista

Observa-se que os objetivos estabelecidos foram apenas parcialmente contemplados, o que já era esperado, pois a complexidade que os envolve não permitiria um resultado tão imediato. Salientamos que os objetivos estabelecidos são tão complexos que essa avaliação que apresentamos é insuficiente para dar conta

dos reais resultados. Não podemos dizer, por exemplo, que o primeiro objetivo do quadro estabelecido para a turma 01, *reformular posicionamentos a partir de diálogos*, não foi contemplado visto que a reformulação de pontos de vista não pode ser uma imposição. O imprescindível seria a disposição para a reformulação que seria ainda mais complexo de identificar. No entanto a análise identificou indícios de que é possível o desenvolvimento das competências, de que há um terreno fértil e que seria possível a escola empreender um esforço para tal desenvolvimento.

Uma observação importante é que alguns objetivos estabelecidos para determinada sequência não foram atingidos na sequência prevista, mas foram contemplados em outra em que não estavam previstos. Podemos citar como exemplo o objetivo “reformular posicionamentos como consequência dos diálogos” que estava previsto para as sequências B nas duas turmas e foi contemplado na sequência A da turma 02 nos debates sobre MMA e fardamento escolar.

Foi de uma riqueza muito grande ver as crianças falando sobre as questões, refletindo sobre seus comportamentos, sobre os problemas que envolveram esses comportamentos durante os debates, mudando o comportamento na dinâmica do debate a exemplo da sequência B da turma 01, mudando de posição, refletindo sobre as mudanças de posição, insistindo sobre suas posições, mas tendo a oportunidade de refletir sobre essa insistência, dialogando como os (as) colegas e com os textos, discutindo uma decisão, assinando as atas de resultado nas duas turmas e aceitando o resultado coletivo nos debates deliberativos com envolvimento e respeito.

Nossa análise apresentou uma identificação dos eventos por competências, mas tivemos dificuldade em separá-las, pois as 03 (três) se imbricam e se completam de forma que muitos eventos que relacionamos a uma competência tem relação também com outra. Isso indica que no trabalho escolar as competências não precisam ser separadamente objetos de estudo, mas talvez os princípios que as regem devam ser considerados no trabalho com argumentação.

As discussões que envolvem essa participação foram propositalmente pensadas, com intenção e sistemática. O acaso poderia ter levado as crianças a todas as reflexões que foram feitas, mas não foi o acaso que marcou essa organização didática que propomos, mas o planejamento. As competências argumentativas democráticas foram objeto de estudo e de reflexão de forma

intencional, com objetivos definidos e é isso que estamos propondo, pois para formar o sujeito democrático não seria necessário apenas a oferta da experiência democrática, mas a construção de competências que podem estar previstas na organização didática.

4.5 Análise da conversa com as professoras

Como já explicitado na metodologia, o objetivo de realizarmos a conversa com as professoras após a aplicação das sequências e a apresentação de nossa análise preliminar e considerações iniciais, foi dar voz a um sujeito que conhece a realidade escolar e vivencia várias experiências com as crianças de forma que essas vozes nos ajudassem a refletir nossa questão. O conteúdo das repostas foi organizado em duas categorias: respostas que versam sobre a percepção da experiência; respostas que versam sobre a relação das competências com a organização curricular.

4.5.1 Sobre a percepção da experiência

A experiência vivida pelas professoras parece ter contribuído para a própria prática. Ao iniciar a conversa, a professora Lygia (conduziu a sequência B da turma 1) anuncia que ela e a professora Clarice (professora da turma 2), estão realizando debates a partir de um vídeo sobre terrorismo. Elas narram que uniram as duas turmas para realizar o debate e afirmam que para as crianças foi importante a experiência de estar em um ambiente com outras pessoas além dos (das) colegas da turma, relatando as dificuldades das crianças nesse processo.

FRAGMENTO CONVERSA COM PROFESSORAS - 01

Professora Lygia: Só que eles tem essa dificuldade de clareza, de passar o que eles sentem, que na verdade eu sei que eles sentem porque a gente dá, porque eu dei semana passada, semana passada aula pra eles, a gente teve um contato, mas quando a gente juntou a turma eu não sei se você sentiu isso né? (com a professora Clarice) eles não conseguiram responder aquilo que a gente sabia que eles já tinham respondido dentro da sala de aula, numa turma pequena.

A forma como a professora trata o tema de debate, como algo que foi “dado”, oferecido por ela e precisasse ser repetido, não coincide com a experiência vivenciada na pesquisa e com as orientações na intervenção. No entanto a forma como a professora se colocou nessa experiência, observando as dificuldades das crianças ao participarem do debate, dialoga com a experiência vivida na pesquisa. Observa-se que ela se preocupa com a forma de participação das crianças e elabora uma hipótese para o resultado. Para ela, as crianças não falaram sobre o tema porque não conseguiram se inserir com desenvoltura em um debate em que havia pessoas estranhas. Essa forma de avaliar a situação de debate, percebendo as dificuldades para além do domínio do tema, foi o modo como atuamos na pesquisa. A fala da professora Clarice sobre o mesmo evento (a realização do debate sobre terrorismo) narrado pela professora Lygia complementa a discussão sobre a relação com a experiência da pesquisa, pois ela deixa implícito na sua fala que a experiência teve repercussão na prática das crianças e na sua forma de olhar para as elas durante o debate.

FRAGMENTO CONVERSA COM PROFESSORAS - 02

Professora Clarice: Eu acho que é a dificuldade de se ambientar né, eles tiveram dificuldade de entender, primeiro a coisa de juntar, eles até tão se aceitando mais aos poucos, a gente vê não teve nenhum atrito isso já foi muito bom mas o “eu vou falar perante essa turma”, isso é uma dificuldade, mas não sei se você observou, Coralina, que era a que mais falava de fato, e ela tava usando o papel, teve um momento inclusive que eu disse, que eu disse, pode falar Coralina, e ela disse peraí porque ela tava escrevendo, aí ela terminou de escrever pra poder ali se basear e falar. E aí foi uma resposta...(interrupção)

Essa professora também agiu avaliando o comportamento das crianças e observou que o fato de uma estudante ter utilizando o papel para anotações (procedimento trabalhado nesta turma na pesquisa) durante o debate que elas realizaram após a sequência da pesquisa já foi uma reposta de aprendizagem sobre o gênero textual, a partir da experiência da pesquisa.

Um elemento colocado pela professora Lygia que parece ter sido percebido e refletido a partir da pesquisa e de nossas questões colocadas foi o silêncio de alguns estudantes. Durante apresentação dos resultados iniciais, que foi feito antes da conversa, uma das questões colocadas por nós se referia a falta de homogeneidade na participação das crianças e a professora retoma a questão quando narra sua experiência com os debates sobre terrorismo.

FRAGMENTO CONVERSA COM PROFESSORAS - 03

Professora Lygia: Eu sei que eles entendem, mas essa coisa de poder passar e expressar e o medo que você também citou que eu achei interessante, o medo de ser recriminado pelos colegas, de falar alguma besteira, que isso acontece com a gente a vida inteira, você quer as vezes, quer se expressar, você talvez tenha uma noção muito maior do que aquela pessoa que se expressou mas você não conseguiu botar isso pra fora. Ou por timidez ou por medo de ser recriminado. Essa coisa que eu acho interessante de você debater é você expressar aquilo que você sente.

Embora as professoras não tenham colocado propostas para essa questão da participação mais homogênea das crianças, elas reconhecem a importância da questão e identificam como uma dificuldade a ser superada. Ela reconhece os “não ditos”, avaliando que as crianças tinha o que falar, mas não falaram, sabiam o que falar e não falaram. Nesse momento ela se refere diretamente à pesquisa: “o medo que você citou e eu acho importante” e parece indicar que o momento vivenciado na pesquisa contribui para esse olhar sobre o comportamento das crianças. Ela chama a atenção para um detalhe importante que é a atuação dos adultos quando diz “isso acontece com a gente a vida inteira”. O problema não existiria apenas no âmbito da escola e com as crianças, mas na vida de forma geral, em todos os momentos inclusive na vida adulta. Podemos dizer que ela estabelece uma relação entre nossas experiências de participação no mundo adulto e as relações de aprendizagem na escola deixando nas entrelinhas que a escola poderia atuar na formação desse adulto participante.

As professoras ainda referendam o que a professora Florbela (conduziu a sequência A da turma 1) chamou de “essa forma peculiar de trabalhar argumentação”. Elas ressaltam a importância de terem tido a oportunidade de vivenciar um trabalho que enfatiza o respeitar o outro. Essa perspectiva parece ter chamado a atenção delas como algo necessário. Segundo a professora Lygia esse aspecto fez o trabalho ser “muito rico”. Já a professora Florbela discorre sobre essa forma de trabalhar que ela achou “peculiar e importante”:

FRAGMENTO CONVERSA COM PROFESSORAS - 04

Professora Florbela: Ir a fundo, buscar mais do aluno, não se contentar com a resposta rasa né então assim eu acho que tá ligado à formação então quem sabe se a gente talvez tivesse na rede essa preocupação por um aluno mais democrático eu pudesse também fortalecer os meus professores, ampliar essa visão de mundo em relação a democracia. Conseguir isso na sala de aula, ser imparcial, mostrar aos alunos que é possível ser imparcial, é possível você fazer uma escola, é possível você ouvir o outro, é possível mudar de opinião né, é possível manter a minha opinião se eu acho que ela tem fundamento e eu argumentar. Eu acho que é a maior dificuldade que você não ver muito nessas crianças e você não ver nos adultos também, a capacidade argumentativa, a capacidade de argumentar, e (?) entender não o que eu acho que é certo mas a ideia, que você compreenda uma ideia, eu conheço muitos adultos que não tem essa capacidade de argumentar ou de ouvir uma argumentação sem se impor, sem se irritar, sem chutar o pau da barraca, ou sem ir pro terrorismo, pra briga né, radical demais.

Parece-nos que a professora referenda nosso objetivo de pesquisa e que nossas intervenções realizadas durante o trabalho foram importantes para que ela consolidasse uma concepção de argumentação. Ela toca em dois pontos importantíssimos: um que não faz parte de nosso objeto, mas que tem uma relação forte com a discussão curricular das competências, que é a formação dos professores; e outro que tem uma relação direta com a base de nossa justificativa, que é a ausência das competências argumentativas democráticas nas relações sociais. Ela também afirma na continuidade, que a experiência promoveu uma reflexão sobre sua prática indicando alguns aspectos que ela própria considera que precisaria melhorar e ao final avaliou que: “Essa experiência foi maravilhosa pra gente realmente”. Uma questão na fala da professora que talvez tenha sido influenciada por nossas intervenções, mas que pode ser considerada uma interpretação equivocada, é quando ela fala da necessidade de ser imparcial na sala de aula. Não defendemos um trabalho imparcial de forma geral na escola, mas momentos de afastamento que permitam às crianças construírem suas próprias posições e que a voz da escola seja colocada de forma não incisiva pra que o diálogo seja possível, desde que o tema permita. A própria professora durante sua participação na pesquisa não agiu numa perspectiva imparcial, mas ao contrário se posicionou sobre a não utilização de apelidos reconhecendo a importância da escola na construção de relações de respeito, embora tenha respeitado na maioria das vezes os posicionamentos dos (das) estudantes que se colocaram nos pontos de vista diferente do seu (defendendo os apelidos).

Já a professora Clarice fez uma análise mais crítica da vivência. Ela reconheceu a importância da atividade inclusive indicando que o trabalho deu respostas como vimos no fragmento já analisado acima, mas colocou a dificuldade de ter que realizar uma atividade em um dia que o contexto não favorecia:

FRAGMENTO CONVERSA COM PROFESSORAS - 05

Professora Clarice: Eu achei assim, talvez como é um projeto, uma pesquisa e tem que se encaixar no nosso planejamento, no nosso cotidiano termina que a gente faz uma coisa rápida demais sem tentar achar um dia que seja bacana e a gente não termina tendo o tempo suficiente e também não respeita o ritmo deles pra conseguir ter essa resposta. No primeiro dia foi ótimo eles conheceram o gênero, a gente também, conheceram essa nova dinâmica de trabalhar achei super produtivo. No segundo dia, foi justamente sobre o fardamento foi quando eu mais senti, o quanto eu estava sendo éeee super... má mesmo com eles, de tá impondo uma coisa e ferindo um ritmo deles. (...) Não foi uma coisa que eu faria entende, se eu comesse uma atividade e eu visse que o ritmo deles tava totalmente diferente, eu iria mudar, eu até cheguei pra você e falei, não vai acontecer, porque isso é uma coisa que pra mim é premissa, você tem que ouvir o outro e ver também se esse retorno tá vindo, por isso naquele dia eu sai muito irritada, tive até pesadelo porque você segue um ritmo e o ritmo é uma coisa muito importante na aprendizagem, então talvez a gente tem falha nessa metodologia de como vai aplicar. Claro, você precisava desse formato pra poder ter um resultado pra que isso se torne dia a dia.

A professora ficou incomodada porque o rendimento das crianças não foi o que ela esperava no debate, ou o que ela acreditava que eles eram capazes, e atribuiu o fato a termos desrespeitado o ritmo das crianças. Ela achava que o dia não estava bom para debates, mas como havíamos marcado e estávamos correndo contra o tempo, realizamos a atividade apesar de sua ressalva. Em nossa avaliação a atividade foi suficiente para identificarmos o que era nossa intenção e inclusive o debate sobre fardamento nesta turma foi mais produtivo que na turma 01, mas acredito que a fala da professora nos remete a uma questão importante que é a organização da sequência didática, pois o que acontece ao concretizarmos um planejamento de uma sequência não é previsível, inclusive no que se refere aos resultados esperados e isso recoloca o questionamento que fizemos no final da análise das sequências do ponto de vista da aprendizagem do gênero, de que a sequência didática não é uma mágica que pensamos executamos e tudo acontece da forma prevista, mas apenas uma das formas de inserir o trabalho com gênero textual, que tem idas e vindas. A questão também nos coloca a reflexão de que os resultados apresentados não podem ser tomados como uma evidência segura posto que, segundo essa observação da professora uma metodologia que não teve tempo

para respeitar esses ritmos não poderia apreender a questão em toda a sua plenitude, mas esse elemento depõe a nosso favor posto que mesmo considerando essa dificuldade metodológica, pudemos identificar os potenciais de desenvolvimento das competências e as possibilidades de aprendizagem, assim como as necessidades de intervenções no que se refere às competências. Enfim a professora nos alerta para a realidade complexa da sala de aula, e nos ajuda a compreender que não existe linearidade sobretudo em se tratando de temática tão complexa.

Concluindo a análise sobre a percepção das professoras no que se refere à temática e experiência da pesquisa, elas afirmam a importância do tema para educação, e demonstram que mesmo em experiência tão imediata, houve implicações tanto na forma de cada uma olhar a argumentação e o trabalho com gênero, como na reação dos (das) estudantes.

4.5.2 Sobre a relação das competências com a organização curricular

Consideramos muito importante para nosso trabalho ouvir as professoras quanto à questão curricular porque na medida em que íamos realizando a pesquisa e identificando as possibilidades e a importância de inserir no trabalho escolar a construção das competências, íamos nos perguntando como seria a operacionalização da questão do ponto de vista formal, ou seja: as competências entrariam no currículo em forma de conteúdos, ou de objetivos, ou de direitos de aprendizagem? Foi essa questão que nos levou à análise da proposta curricular da Rede Municipal do Recife (campo de atuação da pesquisa), para entendermos onde se encaixa e onde se encaixaria a formação para o sujeito democrático. Vejamos o que falam duas professoras sobre a relação entre as competências e o currículo:

FRAGMENTO CONVERSA COM PROFESSORA - 06

Professora Florbela: De fato em que momento a gente trabalha isso? Muitas vezes a gente tem formação sobre um conteúdo curricular que não necessariamente precisa ter uma formação pra isso, e aí a gente deixa de fora talvez o currículo oculto que talvez seja tão importante quanto o escrito, mas assim o bom dessa experiência é que a gente pôde perceber que é possível, mas ainda acho que é individual, é uma coisa peculiar de cada professor com sua história de vida, com sua formação como profissional, com seus estudos, com suas pesquisas.

FRAGMENTO CONVERSA COM PROFESSORAS - 07

Professora Clarice: Eu acho que é possível, acho que já tem alunos que já tão com esse hábito e o que a gente observou e foi puxando eles tão tendo esse hábito de observar, de escrever, de olhar melhor o que eles estão analisando, e eu acho que não necessariamente as coisas precisam ser escritas no currículo, acho que tem currículos ocultos, tem aquilo que é base de um ensino, a democracia já é base, é Constituição Federal, eu tenho que trabalhar ela, talvez a formação do professor está sendo equivocada, a gente precisa na formação do professor trazer isso cotidianamente, assim como trabalhar a afro descendência, a cultura indígena, não são assuntos que deveriam tá lá numa lei específica, é o dia a dia, na minha pele, é registrado isso, a democracia também ela é diária, qualquer oportunidade de fala a gente pode ampliar esse sujeito democrático. Então a nossa formação é que muitas vezes não está privilegiando isso.

Interessante que as duas professoras se referem ao *currículo oculto*, ou seja, a formação do sujeito democrático estaria nas relações, no cotidiano da sala de aula e da escola, não precisaria estar expressa no currículo oficial. Para a professora Clarice sendo a democracia uma premissa constitucional, o tratamento da democracia deveria ser inevitável e para a professora Florbela, os possíveis temas do *currículo oculto*, nos quais o sujeito democrático se encaixaria deveriam ser inseridos na formação do professor, colocação que a professora Clarice reafirma.

Ao mesmo tempo em que acreditam que a formação para a democracia estaria no âmbito do *currículo oculto*, as professoras acreditam que a experiência da pesquisa foi produtiva, importante e possível. A professora Clarice chega a afirmar que apenas com as atividades realizadas na pesquisa as crianças já teriam adquirido hábitos relativos a nossos objetivos. Parece-nos uma contradição uma vez que o trabalho realizado foi planejado, inserido em sequências didáticas e com objetivos definidos, o que não caracterizaria o *currículo oculto*. Já a referência à formação dos (das) professores (as) parece indicar que a Rede de Ensino deveria considerar em suas formações as questões que não precisariam estar expressas no currículo oficial, mas que precisariam ser discutidas com professores e professoras, já que fazem parte das relações.

No final da fala, a professora Florbela indica que realmente o trabalho objetivando a formação do sujeito democrático seria uma questão pessoal, individual, uma espécie de sensibilidade que alguns professores e professoras teriam e outros não a depender da sua formação e da sua história de vida.

Ao concluirmos a conversa perguntando as professoras se elas acreditavam realmente que a escola poderia (conforme nossa tese) contribuir mais do que tem

contribuído com a formação do sujeito democrático, as 03 (três) são enfáticas nas respostas: “totalmente”; “sem dúvida”; “sem dúvida”.

Já consideramos muito importante ouvir das professoras que podemos potencializar a participação da escola na formação desses sujeitos, que o trabalho realizado na pesquisa contribuiu e que essa questão deveria ser inserida na formação dos (das) professores (as), mas quando elas colocam a questão fora do currículo oficial talvez problematizem nossa tese de que essa construção deve ser planejada em práticas pedagógicas posto que essas práticas são baseadas no currículo oficial. Aprofundaremos essa questão nas considerações gerais sobre a tese que á apresentada seguir, em diálogo com outras questões e com apoio das referências teóricas.

5 CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A TESE

E contudo, por uma espécie de automatismo verbal e mental que não nos deixa ver a nudez crua dos fatos, continuamos a falar de democracia como se se tratasse de algo vivo e atuante quando dela pouco mais nos resta que um conjunto de formas ritualizadas, os inócuos passes e os gestos de uma espécie de missa laica

José Saramago (Texto enviado ao II Fórum Social Mundial, Porto Alegre 2002)

Ao iniciar nossas considerações gerais sobre trabalho que discute a educação para a cidadania democrática, gostaríamos de fazer uma retrospectiva de alguns momentos políticos recentes que se referem a nossa democracia. No dia primeiro de julho de 2015 a Câmara de Deputados do Brasil coloca em votação uma PEC - Proposta de Emenda Constitucional - que propunha a redução da maioria penal. Na ocasião, 303 deputados votam a favor, mas a proposta não é aprovada, pois seria preciso 308 votos. O presidente da Câmara, Deputado Eduardo Cunha insatisfeito com o resultado realiza o que foi considerado uma “manobra”: articula com os aliados a recolocação da proposta com um texto mais conciliador e na madrugada da quinta-feira do dia 4 de julho do mesmo ano, 323 deputados aprovaram a redução da maioria penal para 16 anos em casos de crimes hediondos. O mérito da questão que envolve essa decisão final sobre tema absolutamente polêmico é importante, mas não nos cabe aqui questionar se a decisão da Câmara foi a melhor do ponto de vista do conteúdo, nos cabe porém concordar com várias avaliações que na ocasião interpretaram o acontecimento como manipulação do processo motivada pela incapacidade para reconhecer a “derrota”, por parte do presidente da Câmara.

No dia 17 de abril de 2016 a Câmara dos Deputados do Brasil vota a abertura do processo de impedimento da presidenta da república Dilma Rousseff. Grande parte da população e de instituições apresentam avaliações considerando o processo de impedimento como golpe parlamentar¹⁷. O deputado Jair Bolsonaro dedica seu voto a favor do impedimento, ao torturador Brilhante Ustra, chefe de um centro de sequestro, tortura e morte na ditadura militar (1964-1985). O deputado

¹⁷ O pedido de Impedimento foi considerado golpe parlamentar porque segundo setores jurídicos não haveria crime de responsabilidade atribuído à presidenta, o que do ponto de vista da legislação seria o motivo da solicitação. O impedimento teria sido movido por desejos políticos de afastar a presidenta.

Jean Wyllys indignado com o comportamento do “colega”, o agride com uma cusparada.

Parte dos deputados que votaram a favor do processo de impedimento dedicaram seu voto à família e a Deus, transformando a Câmara dos Deputados, (importante instituição democrática) em objeto de chacota nas redes sociais por uma população indignada com uma bancada que ignorou o povo brasileiro como seus representados.

As passeatas realizadas a favor do impedimento que antecederam a votação exibiram faixas evocando a ditadura militar e pedindo o fim da influência de Paulo Freire, autor considerado ícone da construção de uma sociedade mais justa e democrática. As redes sociais exibem o espanto de parte da população e retratam o perfil da militância política que se agride em uma guerra virtual ideológica marcada pela expressão do ódio.

No dia 25 de maio de 2016 o Ministro da Educação do governo provisório, (a presidenta já afastada pra o tramite do processo de impedimento no Senado Federal) recebe no Ministério representantes do *Movimento Escola Sem Partido*, que defende uma escola em que o professor seja impedido de se posicionar perante os estudantes.

Indícios de que nossa democracia está ameaçada? E de onde vem a ameaça? Não é apenas do sistema montado que não evoluiu para uma democracia mais consistente e apodreceu, ou que sempre esteve por um fio. A ameaça vem também da própria população, vem dos debates truncados, desonestos e apócrifos das redes sociais, vem da incapacidade de lidarmos com o diferente, de identificarmos o que é ponto de vista e o que é agressão à democracia e às pessoas, de identificarmos os limites do diálogo possível.

Não podemos dizer que tivemos o prazer de participar de tal momento político, não tem sido uma experiência positiva! Mas sem dúvida diríamos que tivemos a oportunidade de participar. No futuro poderemos dizer: “eu vi, eu estava lá”. Principalmente tivemos a oportunidade de refletir sobre os episódios no momento exato em que concluíamos uma tese que defende a escola como espaço de formação do sujeito democrático. Esse mesmo sujeito que não conseguiu emergir para que construíssemos uma democracia forte.

Poderíamos contribuir enquanto instituição educativa para que as crianças tão potentes em algumas competências democráticas, não se transformem em pessoas que manipulam e desmoralizam as instituições democráticas para fazer valer o seu ponto de vista?

Importante deixar claro que não estamos responsabilizando a escola pelo possível fracasso democrático, mas estamos reconhecendo sua importância em um processo de fortalecimento que não tem ocorrido e precisa urgentemente acontecer, e foi partindo dessa premissa que estabelecemos como objetivo nesse trabalho caracterizar o comportamento argumentativo de crianças do ponto de vista da construção de competências argumentativas democráticas e suas possibilidades de ensinagem no trabalho com Língua Portuguesa, considerando a formação do sujeito democrático.

As primeiras etapas de nosso trabalho se detiveram em identificar o contexto no que se refere à vivência democrática das crianças e as possibilidades escolares. Perguntávamo-nos se o contexto curricular é favorável para que a escola forme o sujeito democrático, se a escola consegue inserir as crianças em práticas de participação e qual a percepção de professoras, estudantes e gestora sobre a relação entre participar e aprender. E porque essas questões interessam para nossa pesquisa? Para identificarmos o contexto em que estamos trabalhando, *em que terreno estamos pisando* no que se refere à formação para a democracia.

Consideramos que a proposta curricular do município do Recife analisada na primeira etapa do trabalho, favorece a formação do sujeito democrático. Ela fala em participação, convoca estudantes, professores e professoras para compor o próprio texto, propõe o empoderamento dos (das) estudantes e a formação de colegiados, estabelece uma reflexão sobre os saberes necessários para a participação e sobre o respeito às diferenças, assume o tema “Escola Democrática” como um de seus eixos e propõe vários direitos de aprendizagem e objetivos (na área de Língua Portuguesa) que se trabalhados favoreceriam a construção do sujeito democrático, embora reconheçamos que nesse último aspecto houve lacunas.

Quanto às entrevistas realizadas com as crianças identificamos que apesar de serem capazes de apresentar propostas inclusive sobre as aprendizagens a serem construídas para a participação, elas na maioria das vezes representam a decisão apenas como uma ação individual e muitas vezes sequer significam o que é

decisão. Também identificamos que a escola não aparece fortemente como espaço de debates e decisões.

Podemos dizer que para o potencial identificado na proposta curricular, a experiência escolar com participação está aquém, sobretudo no que se refere ao texto do caderno de fundamentos. Com relação ao gênero textual debate, (o consideramos um gênero que envolve o comportamento democrático) no caderno específico de Língua Portuguesa, identificamos esse gênero proposto como conteúdo no primeiro e terceiro ano do Ensino Fundamental (o que é considerado pouco), e nos pareceu pela entrevista que o debate ainda não foi trabalhado ou foi pouco trabalhado com as crianças do ponto de vista de objeto de aprendizagem.

Uma questão importante a ser colocada, é que essa proposta analisada foi publicada em 2014 (embora tenha saído em 2012 um versão preliminar apenas com o caderno de fundamentos) e no momento das entrevistas (2015) ainda era muito recente. Podemos supor que ao ser acomodado às práticas dos (das) professores e professoras, discutido e assumido como documento orientador, há uma perspectiva (mesmo considerando as lacunas) de que a proposta contribua com a formação que estamos defendendo como necessária.

O questionário respondido por gestora e professora complementa o perfil do contexto de participação das crianças em decisões e debates. Tanto gestora como professora, confiam no potencial das crianças, e acreditam que existem aprendizagens específicas para garantir uma boa participação, mas ambas confirmam que não há espaços de decisões no âmbito da escola que incluam as crianças, e nem fóruns de discussão. Vimos que a legislação municipal garante ao estudante de 11 anos (na faixa etária correta já estaria no 6º ano) o direito ao voto, tanto para eleição de dirigente como para representantes no Conselho Escolar, mas a participação no Conselho, que é o fórum de decisão estabelecido como mecanismo de gestão democrática, está restrita a estudantes maiores de 18 anos. Também podemos citar como elemento importante a fala da gestora que defende certa preservação das crianças de situações de decisão que elas não teriam maturidade suficiente para participar.

Aqui se coloca um dilema importante porque se é verdade que as crianças menores não teriam maturidade para certas participações no âmbito da escola e que estaríamos correndo o risco de promover o “fim da infância” ou uma experiência de

manipulação ao inseri-la nesses processos (Brayner, 2001), também é verdade que os mecanismos de gestão democrática implementados (no caso do Recife eleições diretas para dirigentes e formação dos Conselhos Escolares) não são suficientes para garantir uma escola democrática.

Nesse aspecto podemos fazer um paralelo com o próprio conceito de democracia apresentado em nossa fundamentação: da mesma forma que no âmbito social brasileiro Souza (1999) identifica que o conceito de democracia prevalecente é o de democracia política, parece que na escola esse modelo se reproduz. Garantimos apenas o voto e a consequente representação. Não seria foco da democracia nesse caso, a apropriação pelo cidadão de bens culturais e econômicos, ou a sua participação ativa nos processos democráticos ou no caso da escola não seria objeto/foco da gestão democrática a construção de aprendizagens pelos estudantes, inclusive das que os tornam democráticos para que possa de fato participar com consistência. Escolhendo seu representante estaria garantida a democracia e vale salientar que no caso dos estudantes menores de 11 anos, não os cabe nem mesmo eleger representante.

Como coloca Santos (2001), a democracia estaria confinada ao estado, em nosso caso confinada a legislação escolar. Se partíssemos do pressuposto de que não queremos uma democracia confinada ao estabelecido, talvez o mais importante não fosse criar os mecanismos de participação (a nosso modo) mas garantir a abertura, estimular as possibilidades, e oferecer aprendizagens que sejam importantes para essa participação. Favorecer, como propõe o documento curricular analisado o empoderamento dos (das) estudantes e estimular e compreender as *esferas públicas* (HABERMAS, 2003) como mecanismo de *qualificação da opinião*.

Quando Habermas propõe por exemplo que a mídia é um esfera pública porque a partir dela se estabelece um debate e se forma opinião, e que as esferas públicas podem influenciar o sistema parlamentar, a escola poderia contribuir para a compreensão desse mecanismo tão complexo que é a formação de opinião através da mídia. Se tomarmos como referência o conceito de *esfera pública*, as crianças qualificariam a opinião não apenas nas reuniões de colegiados, mas na sala de aula, no recreio, em casa, do cinema. Retomamos aqui que o conceito de opinião qualificada não tem relação com a “melhor opinião”, mas com aquela construída nas esferas públicas a partir das influências diversas que as compõem. Mas a

construção das *esferas públicas* exige sujeitos competentes do ponto de vista democrático.

Do nosso ponto de vista declinaríamos da *opinião qualificada*, que parece ter relação com a insistência de Habermas em um consenso nem sempre possível, mas não abrimos mão de reconhecer as *esferas públicas* como um mecanismo importante na vivência democrática e no fortalecimento de nossa democracia entendendo que a escola tanto pode ser constituída em esferas públicas como preparar as crianças para atuar nela e nas demais.

Reconhecemos a partir da fala da gestora e da reflexão feita por Brayner (2001) que entre a participação das crianças e a manipulação ou até a *adultização*, existe um limite tênue que exige reflexão, mas isso reforça a ideia de que as crianças precisam ser preparadas para participar uma vez que a manipulação ocorrerá, quanto mais houver inexperiência para tal participação. Também defendemos que não podendo participar diretamente das decisões relativas à vida da escola, considerando a pouca idade, as crianças poderiam participar de instâncias intermediárias, criar-se-iam espaços de discussão que influenciariam nas decisões, espaços de decisão que são específicos das crianças e que facilitariam sua transição da vida privada para o mundo público (ARENDT, 2003).

Esse tipo de participação das crianças estaria imbricada com uma concepção de *infância com voz* (ARROYO, 2011), que a análise das entrevistas com as crianças nos indicou. Naquela análise discutíamos que independente do valor educativo da participação, percebemos o valor dessa participação, do ponto de vista do conteúdo, pois ao oferecermos breve momento de expressão de vozes (as entrevistas) pudemos perceber o potencial que existe nelas para se dizer e nos dizer sobre elas, sobre a escola, sobre suas vidas e sobre mundo.

Concluindo a reflexão sobre o contexto de participação das crianças diríamos que as condições poderiam ser mais favoráveis, ou seja, confirma-se a premissa de que a escola tem contribuído pouco, e que as experiências democráticas são pontuais. Por outro lado encontramos um terreno fértil nesse contexto no que se refere às possibilidades da Proposta Curricular, ao potencial dos (das) estudantes e a disposição das profissionais. É como se a escola tivesse reconhecido a importância, mas não tivesse encontrado um caminho que nesse trabalho estamos tentando ajudar a construir.

Após caracterizar esse contexto de participação empreendemos dois blocos de análise sendo um que identificou as possibilidades de aprendizagens relativas ao gênero debate durante a aplicação das sequências e outro que identificou a emergência das competências argumentativas democráticas (proposicional, decisória, auto-interrogativa) e suas possibilidades de ensinagem. E porque realizamos as duas análises e não apenas a relativa às competências argumentativas democráticas uma vez que nosso objetivo foi identifica-las? Porque estamos trabalhando do âmbito do Ensino da Língua na perspectiva dos gêneros textuais e defendendo que nesse âmbito (no ensino da língua especificamente do gênero) é possível criarmos situações de aprendizagens que envolvam as competências, e conseqüentemente a formação do sujeito democrático.

E foi possível perceber que em todas as sequências houve possibilidades de aprendizagens das duas perspectivas: aprendizagens do gênero e desenvolvimento das competências argumentativas democráticas. As análises mostraram que foi possível em sequências que objetivavam a apropriação de um gênero, serem inseridas várias possibilidades para trabalhar o desenvolvimento das competências. Sobre a aprendizagem do gênero debate de opinião de fundo controverso foi trabalhado no conjunto das sequências os aspectos: entonação; clareza; cortesia; respeito ao direito de fala; construção de justificativas; apoio da escrita para a expressão oral; apoio de leituras/informações para qualificação do debate; respeito às regras; utilização de expressões modalizadoras. Quanto ao debate deliberativo podemos incorporar todos os aspectos acima, visto que são válidos para os dois tipos de debate e acrescentar: respeito à decisão coletiva; validade comunitária da decisão.

Já relativo às competências argumentativas democráticas foram trabalhados/vivenciados os aspectos: legitimidade do ponto de vista do outro; reformulação de pontos de vista; reconstrução de posicionamentos a partir de diálogos; formulação de justificativas; argumentação coletiva; respeito à decisão coletiva; construção de decisão coletiva. Portanto foi possível estudar o gênero e refletir aspectos que remetem às competências e aqui trabalhamos com debates em duas modalidades. É possível que vários outros gêneros permitam tal organização didática

Algumas questões podem ser refletidas a partir das análises. A primeira refere-se à organização do trabalho a partir de sequências didáticas. Como já vimos às sequências são limitadas e não são receitas mágicas posto que em alguns casos nossas expectativas de conseguir um resultado em curto prazo foram frustradas. O que observamos também é que não obstante as sequências terem sido organizadas com o mesmo formato, as possibilidades para a discussão das competências e a emergência de indícios dessas competências ocorrem de formas diferentes e com incidências diversas. Em algumas sequências mais, em outras menos, em uma mesma turma os momentos são diferentes considerando o mesmo objetivo, o mesmo tema nas duas turmas é tratado pelos (pelas) estudantes de formas diferentes e o comportamento das crianças apresentam variações na mesma turma ocorrendo avanços e retrocessos que rompem com a linearidade esperada (avaliação-intervenção-resultados).

Esse achado indica o quão complexas são as competências que estamos propondo e que não é possível estabelecer um trabalho pontual com resultados finais. A construção do desenvolvimento das competências é algo que exigiria além da inserção em situações de aprendizagens sistematizadas, uma sensibilização cotidiana, a construção de uma cultura da participação, do dizer, do decidir, do ouvir, do olhar. É nesse sentido que Brayner (2008) desloca a palavra competência de um conjunto de meios racionais para atingir objetivos, inclusive porque as competências não se concretizam na individualidade. Não podemos exercer nossa competência democrática se não for na coletividade, assim como não podemos acumular técnicas ou conhecimentos que nos façam democráticos de forma independente do contexto.

Se tomarmos por exemplo a construção de conhecimentos sobre os gêneros textuais que nos colocam na vivência democrática, diríamos que a apropriação desses gêneros é importante, assim como outras habilidades, para a composição do sujeito democrático. Vimos pela análise das entrevistas que a julgar pela realidade desta escola que pesquisamos, o trabalho com oralidade estaria mais próximo do que Schneuwly (2004) chamou de “o oral como oportunidade de expressão”, e essa perspectiva não garantiria nem o sujeito democrático nem o sujeito que se apropriou do gêneros orais. No entanto podemos dizer que se promovermos o ensino do oral na perspectiva dos gêneros textuais objetivando a apropriação dos gêneros pelas crianças, isso também não as faria necessariamente democráticas.

Sobre isso nossa análise identificou que as crianças apresentaram dificuldades que percebemos no momento das aplicações como anteriores ao desenvolvimento das competências e que a presença dessas dificuldades ou ausência de algumas aprendizagens criou barreiras. Tomemos como exemplo a dificuldade que as crianças apresentaram em identificar as vozes dos textos e de apresentar seus pontos de vista com entonação e postura suficiente para tomar o grupo todo como interlocutor e não apenas a professora.

Nos momentos em que percebíamos essas dificuldades tínhamos a impressão que estávamos antecipando algo, que estávamos esperando a construção de competências tão complexas quando as crianças precisavam construir conhecimentos bem mais simples que seriam pré-requisitos. Mas um olhar detalhado ao empreendermos a análise do ponto de vista das competências nos fez compreender que os fatos se relacionam apenas até certo ponto, pois à revelia das dificuldades, as crianças apresentaram possibilidades de desenvolver as competências. O trabalho nos mostra que não existe pré-requisito, existe elemento potencializador.

Fica evidente que se as crianças conseguissem identificar as vozes dos textos seria mais fácil estabelecer o diálogo, de forma que se o trabalho com competências leitoras fosse mais incisivo nesse sentido (verificamos que na proposta curricular do Recife não há um único objetivo nos anos iniciais do Ensino Fundamental que se relacione com identificar vozes) então o desenvolver das competências seria mais fácil. Esse achado nos indica inclusive que não é apenas o ensino do oral que teria consequências no trabalho com as competências democráticas, posto que aqui estamos tratando do eixo Leitura, mas as competências estão para além do conjunto de ferramentas que no caso a apropriação dos gêneros estaria incluída.

Estamos tentando mostrar que as apropriações (ferramentas) são importantes para a construção das competências, mas não são suficientes, de forma que não basta à criança aprender o gênero debate para que seja competente democraticamente embora sem dúvida aprender o gênero debate seja importante. Nesse sentido não poderíamos esquecer a importância das duas perspectivas de língua que assumimos: a perspectiva da interação social (BAKHTIN,2009) e a perspectiva política da visibilidade (ARENDT,2003), pois o trabalho tanto elucidou

dificuldades na construção de uma prática social a partir da interação tendo como ferramenta os gêneros textuais, como também uma prática da invisibilidade. Vimos na seção em que analisamos a competência proposicional o quanto a participação das crianças nos debates é desigual. Continuamos formando para um mundo democrático com a mesma perspectiva de qualquer organização política em que o “sol não brilha para todos”, nem todos podem participar, ou tem condições ou querem participar. São as justificativas talvez meritocráticas para uma organização democrática deficiente. A escola democrática não pode permitir que os sujeitos da educação entrem e saiam da escola na condição de invisíveis. Não podemos esperar a primeira assembleia sindical que o sujeito venha a participar, (já na vida adulta) para que ele saiba o que é um confronto de ideias e construa suas concepções a partir de uma prática já viciada, corrompida pela nossa democracia condicionada. Também não podemos esperar que os (as) estudantes cheguem ao Ensino Médio para participar de colegiados ou outras ações que o coloquem no mundo das participações porque nesse caso as “cartas já estariam marcadas”, ou seja, a escola já decidiu quem tem competência para participar.

Quando falamos da prática de invisibilidade das crianças, não estamos nos referindo especificamente à prática das professoras que nos ajudaram nesta pesquisa, inclusive porque identificamos um interesse das mesmas em promover a visibilidade, mas de uma prática mais geral posto que a maioria das crianças que participaram da pesquisa, está no sistema escolar a mais de 05 (cinco) anos. Se nos for permitido apresentar uma certeza construída a partir do estudo, mesmo reconhecendo que ela pode ser desconstruída (se quisermos assumir uma perspectiva auto-interrogativa), esta certeza é a de que é necessário estabelecermos o diálogo entre pontos de vista e que a escola (estamos falando aqui do Ensino Fundamental) é espaço privilegiado para tal diálogo. Na fundamentação discutíamos os limites do diálogo possível que é uma construção difícil e apenas possível pela experiência. As situações de confronto precisam ser criadas, estimuladas para que as competências tenham por onde entrar, por onde se revelar, se negar, se construir.

Talvez o desafio seja identificar os limites do *diálogo possível*. Quando propomos os temas para os debates com as crianças além das categorias de características propostas por Dolz, Schneuwly e Pietro (2004), que seriam

psicológica, cognitiva, social e didática, tivemos o cuidado de escolher temáticas que permitissem realmente a polêmica, que permitissem o diálogo conforme a concepção de Gadotti (1979), ou seja, considerando que os diálogos só podem ocorrer dentro de um campo mínimo de significado. Não poderíamos propor o tema racismo porque não poderíamos respeitar o ponto de vista racista. Dizemos que o sujeito que construiu a competência proposicional deve propor sem impor e respeitar o direito do outro de pensar diferente, precisamos reconhecer a legitimidade do ponto de vista do outro, mas é possível reconhecermos a legitimidade do ponto de vista racista?

O que nos levou a esta reflexão foram os eventos em que as professoras se deparando com um tema novo, que não estava previsto na sua preparação psicológica, e uma posição inesperada das crianças, fugiram da discussão, mas em nossa percepção estas temáticas que surgiram: o papel das regras; o tratamento nas relações e o fardamento das professoras, foram temas que estavam dentro de um campo de diálogo perfeitamente possível, embora contrariasse o que a escola tinha instituído como certo. E nesses casos não consideramos *saudável* fugir do debate em nome de uma certeza.

E se podemos agora formular uma incerteza nossa, que surgiu ao aprofundarmos a discussão sobre as competências durante toda a realização do trabalho, da reflexão teórica até aqui, esta incerteza é: onde encontra-se esse limite que estamos chamando de *diálogo possível*, e como agir quando o diálogo não for mais possível? Mas temos certeza que a escola perde as oportunidades de construir as competências quando propõe os debates apenas para trabalhar valores. Entendemos que é importantíssimo que a escola trabalhe valores, posto que não abrimos mão da educação como formadora de sujeitos, de um tipo de sujeito. Seja o sujeito da paz, do diálogo, da felicidade, da diversidade, da liberdade, da democracia etc. É certo que educar para um tipo de sujeito, pode nos colocar em uma posição de autoritarismo (BRAYNER, 2011), visto que esse tipo de sujeito parte de nossa visão de mundo, mas não acreditamos em neutralidade na educação e nem desejamos uma escola neutra. Por visar a construção de valores a escola faz debates sobre racismo, bullying, solidariedade, comportamento, violência, regras, respeito à diversidade e tantos outros temas necessários. São temas que a escola tem uma posição forte (e é importante que tenha) e por isso nem sempre consegue

permitir o diálogo. E não estamos defendendo que essas discussões não devam ser feitas, muito pelo contrário, mas seus objetivos são outros, diferentes dos que pretendemos com a formação do sujeito democrático, na perspectiva da construção das competências. Do ponto de vista da construção de valores esses temas são democráticos, e contribuem com a sociedade democrática, mas eles dificultam uma polêmica necessária à vivência do confronto de ideias. Diríamos que eles podem extrapolar o limite do diálogo possível, por não permitirem o contraditório.

Nós defendemos que a escola não se limite a utilizar os debates para o trabalho com valores e que ao serem inseridos como objetos de aprendizagem, os debates e outros gêneros possam contribuir com a experiência das divergências, de forma que os temas não devem ser escolhidos apenas a partir de valores sobre o qual não podemos aceitar a legitimidade da posição contrária, e nossos dados indicam que houve uma dificuldade das professoras nesse sentido, pois não conseguiram promover o diálogo quando um tema sobre o qual elas tinham uma convicção, surgiu abruptamente sendo contrariado pelos (pelas) estudantes.

Ainda sobre as relações entre escola e valores já vimos que não são as “verdades institucionais” que dificultam os diálogos, mas a forma como essas verdades são colocadas, seja de uma forma mais ou menos autoritária. (LIMA, 2007). Nossa questão aqui já não é mais se a voz institucional interfere, pois já sabemos o seu peso a sua possível leveza. É exatamente defender que ela saiba se colocar e de acordo com cada momento, e foi nessa perspectiva que criticamos a fuga das professoras quando não permitiram que os pontos de vista contrários à instituição emergissem. O problema não seria a professora defender as regras por exemplo (e ela defendeu), mas se negar a escutar o que a criança teria a dizer sobre o contrário. Diríamos que além de ter demonstrado uma fraqueza auto-interrogativa nesse caso, a professora perdeu a oportunidade de fortalecer a posição da escola porque como defende Arendt (2003) o poder é instituído pelas palavras e mais forte ficaria sua palavra se tivesse aceitado o confronto.

Quanto à discussão curricular, que consideramos importante para nossa tese, diríamos que a questão não é necessariamente estabelecer essas competências em propostas curriculares, pois elas são apenas umas das tantas que compõem o sujeito democrático, mas é certo que o tema da democracia de forma geral deve orientar propostas curriculares. Nem exigiríamos que essas competências aqui

discutidas, tal como foram colocadas fossem incorporadas, ao currículo oficial, e nem gostaríamos de coloca-las no lugar de *currículo oculto*, de uma possível sensibilidade dos educadores e educadoras, como as professoras entrevistadas declararam. Entendemos todas as competências com potenciais democráticos como curricularizáveis, mas as competências (as que estamos trabalhando) não são elementos isolados, elas se imbricam, se confundem, se completam de forma que o mais importante não é cada uma individualmente mas o reconhecimento dos princípios que a regem: o reconhecimento do outro, a disposição para a participação a disposição para o diálogo. É exatamente o fato de ser a democracia uma obrigação constitucional como bem colocou a professora Clarice, que a entendemos como curricular, e assim a formação para a democracia entraria nas discussões educacionais. As professoras participantes da pesquisa referendam essa posição, pois indicaram a importância do tema e a ausência deles em suas formações, e o fizeram de forma espontânea, uma vez que não fizemos perguntas relacionadas a formação de professores e professoras.

Para fortalecer o aspecto da formação podemos partir de uma questão importante que é a concepção de argumentação. Quando apresentamos a concepção de argumentação na Fundamentação Teórica tentamos desloca-la dos processos de convencimento e coloca-la como um mecanismo de fazer dialogar as opiniões, e as análises nos permitem dizer que as professoras conseguiram com uma intervenção incipiente de nossa parte antes da realização das sequências (que poderíamos considerar parte de um processo de formação) trabalhar a argumentação nessa perspectiva, caso contrário não teríamos encontrado tantos eventos de possibilidades envolvendo essa argumentação para o diálogo. Podemos dizer que o trabalho mostrou a possibilidade desse deslocamento no trabalho com argumentação na escola e que existe um potencial a ser explorado a partir das professoras que demonstraram não apenas disposição para o trabalho, mas uma compreensão e uma valorização da temática trabalhada.

Nosso trabalho identificou dificuldades e possibilidades ao analisar a emergência das competências e a partir desse dado podemos fazer a seguinte reflexão: As dificuldades indicam que há a necessidade de realizarmos o trabalho, há uma demanda para que o trabalho com as competências seja realizado (e a caracterização do contexto também indica isso). As possibilidades indicam que

existe um terreno fértil a ser explorado, a ser valorizado e potencializado. No campo das possibilidades podemos citar o currículo como um ponto de atuação importante nessa “disputa” (ARROYO:2011). Localizando essa discussão em nosso trabalho, seria necessário irmos para as disputas de territórios curriculares, lutar pela educação pra a democracia a partir dos currículos oficiais ou não, de forma objetiva e aprofundada, sem coloca-la no lugar de *clichê* (BRAYNER, 2014). Já as oportunidades de reflexão revelando algumas construções de aprendizagem indicam que é possível, que podemos estabelecer o trabalho de formação do sujeito democrático no âmbito do ensino dos gêneros textuais, e inclusive que existem relações entre alguns conteúdos ligados as aprendizagens do gênero e a potencialização das competências.

Sabemos que a discussão que envolve a luta por uma escola democrática não é nova e vimos que houve (e há) tentativas de experiências importantes para estabelecer essa escola da participação, que forme para a cidadania democrática. Mas há duas questões importantes: as experiências que citamos na fundamentação teórica, que são as mais representativas, embora saibamos ser possível não serem as melhores, assumem a perspectiva democrática mais voltada para experiência e nosso trabalho tentou apresentar uma proposta da experiência em diálogo com a construção de aprendizagens e competências específicas, de forma intencional, objetiva e sistemática e localizada em uma disciplina (Língua Portuguesa porque é de nosso interesse mas outras poderiam ser objeto).

Nosso trabalho não pretende com essa discussão propor a melhor forma de construir a escola democrática, mas reacender a discussão, colocar um elemento nesse debate em momento que consideramos de crise, problematizar a questão para que o estabelecido nos incomode, nos leve a reformular nossas perguntas sobre a escola democrática, suas necessidades, sua evolução, seus fracassos, suas limitações, suas possibilidades e seu papel na construção de uma cidadania democrática, uma cidadania que seja mais republicana que liberal (HABERMAS, 2003), que construa uma democracia mais participativa, uma “nova democracia” (SANTOS, 2001) e que ajude a construir um mundo mais *respirável socialmente*, onde a vias de participação e de acesso a bens econômicos e culturais permitam a circulação de todos e todas. Um mundo onde possamos “viver juntos”.

REFERÊNCIAS

- APLLE, Michael. **Repensando Ideologia e Currículo**. Em MOREIRA, Antônio Flávio e TADEU, Tomaz (orgs) **Currículo Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortêz, 2011.
- ARENDT, Hanna. **A promessa da política**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.
- ARENDT, Hanna. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forence, 2003.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Rio de janeiro: Vozes, 2011.
- ÁVILA, Ewerton, NASCIMENTO, Gláucia e GÓIS, Siane. **Ensino da oralidade: revisitando documentos oficiais e conversando com professores**. em LEAL, Telma e GÓIS, Siane. *A oralidade na escola: A investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1998.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394. Acesso em: 20 jun 2015.
- BRASIL. **Elementos conceituais e metodológicos para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 2012.
- BRAYNER, Flávio. **Da criança cidadã ao fim da Infância**. *Educação e Sociedade*. Campinas, v22 n° 76, 2001.
- BRAYNER, Flávio. **Educação e Republicanismo**. Brasília: Liber Livro, 2008.
- BRAYNER, Flávio. **O clichê, notas para uma derrota do pensamento. Por uma consciência ingênua**. *Educação e Realidade*.v 39,n 2 p 557 a 572.Porto alegre, 2014.
- BRAYNER, Flávio. **Homens e mulheres de palavra: sobre o diálogo**. Anais da 30ª Reunião da ANPED. 2007. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/?_ga=1.254945096.1567383949.1464103334. Acesso em: 24 mai. 2016.
- BRETON, Philippe. **A argumentação na comunicação**. São Paulo: EDUSC, 1999.
- BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de Linguagem, textos e discursos: por um**

interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 2003.

CAVALLO, G e CHARTIER,R.(org) **História da leitura no mundo Ocidental.** São Paulo-SP: Ática,1998.

CARVALHO JR. Adail. **A tensão entre oralidade e escritura como reveladora do que é filosofia para Platão: Um estudo do Fedro e da Carta VII a luz das doutrinas não escritas.** Fortaleza: Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Ceará: 2011.

CHAUÍ, Marilena. **Convite a Filosofia.** São Paulo: Ática, 2012.

COSTA, Thais. **A noção de competência enquanto princípio de organização curricular.** *Revista Brasileira de Educação.* nº 29. 2005.

CORTINA, Adela. **Ciudadanos del mundo: hacia una teoria de la cidadania.** Madrid: Alianza,1997.

DECARTES, René. **O Discurso do Método.** Porto Alegre: L&MP, 2004.

DOLZ, Joaquim, SCHNEUWLY, Bernard e PIETRO, Jean François. **Relato de elaboração de uma sequencia: o debate público.** em SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas: Mercado das letras, 2004.

DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michele e SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.** Em SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas: Mercado das letras, 2004.

DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros e progressão em expressão oral: elementos para reflexão sobre uma experiência suíça(francófona) em** SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim *Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas: Mercado das letras, 2004.

FOUCAULT. Michel. **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola,1996.

FREIRE. Paulo. **Educação e mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 1979.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã.** Rio de Janeiro: Cortez, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Ordem Classista.** Em FREIRE, Paulo. *Educação e mudança.* Paz e terra, Rio de Janeiro: Paz e Terra,1979.

GONÇALVES, Luciana. **O Gênero oral debate em sala da aula: um estudo de caso.** São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/dissertação de mestrado, 2009.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e Democracia: entre a facticidade e a validade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HABERBMAS, Jürgen. **Teoria do Agir Comunicativo: Racionalidade da ação e racionalidade social**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LENGRUBER, Marcio e OLIVEIRA, Renato. **Argumentação, o elogio do imperfeito**. Em LENGRUBER, Marcio e OLIVEIRA, Renato (org). Teoria da Argumentação e Educação. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011.

LIMA, Licínio Carlos. **Políticas educativas e Educação Popular: a cidadania democrática e os imperativos do mercado competitivo**. Recife: 2004. (Mimeografado).

LIMA, Licínio. **Organização escolar e Democracia Radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola publica**. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, Francisca. **A argumentação no contexto do debate**. Recife: FAFIRE, 2006. Trabalho monográfico.

LIMA, Francisca Maura. **A argumentação infantil e o contexto institucional de produção**. Dissertação de Mestrado. Recife: Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, 2007.

LIMA, Francisca Maura. **Construção de subjetividade: uma análise do diálogo das crianças com o discurso da escola**. Recife, 35ª reunião anual da ANPED, Caxambu, 2012.

LIMA, Francisca Maura. **Argumentação na escola, uma discussão sobre ensino e aprendizagem**. Em: PESSOA, Ana Cláudia e LIMA, Ana. Questões de linguagem: Pesquisa e Ensino em Produção de Textos e Análise Linguística. Recife, Editora universitária. 2014.

LEAL, Telma, BRANDÃO, Ana Carolina e LIMA, Juliana. **A oralidade com objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos**. em LEAL, Telma e GOES, Siane. A oralidade na escola: A investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LEAL, Telma. **O debate regrado como objeto de ensino: questões ideológicas em foco**. In 33ª Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2010.

LEITÃO, Selma. **O trabalho com argumentação em ambientes em sala de aula: um desafio persistente**. Universidad de Antioquia **Uni-pluri/versidad**, Vol. 12, N.º 3, 2012.

LENTIN, Jean Pierre. **Penso Logo me engano. Breve História do Besteiro Científico**. São Paulo: Ática, 1996.

LOPES, Natália. **Educação escolar comunicativa: um possível caminho para a formação da cidadania**. Dissertação de Mestrado. Londrina: Universidade Federal de Londrina, 2011.

LUBENOW, Jorge Adriano. **Esfera pública e democracia deliberativa em Habermas**. *Kriterion: revista de filosofia* vol.51 no.121 Belo Horizonte June 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100512X2010000100012&script=sci_arttext. Acesso em: 01 abr. 2014.

MACIEL, Débora e BARBOSA, Maria Lúcia. **Ah eu acho a oralidade muito importantíssima meu Deus! A propósito da prática docente no ensino da oralidade**. Ipojuca: Anais da 35ª reunião anual da Anped, 2012.

MINAYO, Maria Cecília. Los conceptos estructurantes de la investigación cualitativa. **Salud colectiva**, Lanús, v. 6, n. 3, p. 251-261, dic. 2010. Disponível em http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-8en. Acesso em: 31 jul. 2015.

MINAYO, Maria Cecília, Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade, **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 17 n.3, p.621-626, 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63023334009> Acesso em 02 ago.2015.

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio e CANDAU, Vera Maria. **Currículo, conhecimento e cultura. Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

PERELMAN, Chaim e OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação: A Nova Retórica**. São Paulo: Martins fontes, 2005.

PERELMAN, Chaim. **Pluralismo e Nova retórica**. Em LENGROBER, Marcio e OLIVEIRA, Renato (org). *Teoria da Argumentação e Educação*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PITANO, Sandro de Castro. **A crítica da cidadania como horizonte educacional: uma proposta de reivindicação da educação popular ancorada no conceito de sujeito social**. Tese de doutorado. Rio Grande do sul: Faculdade De Educação da Universidade Federal do rio Grande do Sul, 2008.

RECIFE. Maçaíra, E; Souza, K; Del Guerra, M (org). **Política de ensino da Rede Municipal do Recife: subsídios para a Atualização da Organização Curricular**. Recife: Secretaria de Educação, 2014.

RECIFE. **Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: Ensino Fundamental 1º ao 9º ano.** Barros,J; Souza,K; Maçaíra, E. Recife: Secretaria de Educação, 2015.

RECIFE. **Lei nº 15709 de 26 de outubro de 1992: Cria os Conselhos Escolares nas escolas municipais regulamentando a gestão democrática de acordo com o artigo 132 da lei orgânica do Município.** Recife: 1992.

RECIFE. **LEI Nº 17.648 /2010 Dispõe sobre as normas para eleição de Diretores e Vice-Diretores das Escolas da Rede Municipal de Ensino.** Recife: 2010.

RECIFE. **LEI Nº 17.325 /2007. Dispõe sobre o Conselho Municipal de Educação do Recife, referido no art. 135 da Lei Orgânica do Município, define as suas competências, estrutura seus órgãos e sua composição, revoga a Lei Municipal nº. 16.190, de 03 de maio de 1996.** Recife: 2007.

RECIFE. **Modelo de Estatuto dos Conselhos Escolares.** Recife: Secretaria Executiva de Gestão de Rede, 2013.

REIS, Amália. **Oralidade e Ensino na rede publica paulista.** Pontifícia Universidade católica de São Paulo. Dissertação de mestrado. São Paulo. 2007

ROLDÃO, Maria do Céu. **O lugar das competências no currículo – ou o currículo enquanto lugar de competências.** Educação Matemática Pesquisa. São Paulo v.11 p. 585-596, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Subjetividade, Cidadania e Emancipação.** *Revista Crítica de Ciências Sociais.*V.32.135-191.Coimbra.1991

SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. **Os gêneros escolares- Das práticas de linguagem aos objetos de ensino** em: SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado das letras, 2004.

SILVA, Kalina e SILVA, Maciel. **Dicionário de conceitos históricos.** São Paulo: Contexto, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução as teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUKI, Jaqueline. **A tradição e a novidade no Ensino de produção textual: A contribuição da Pedagogia retórica.** Volume I. Tese de doutorado. UFMG. 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/1320d.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2015.

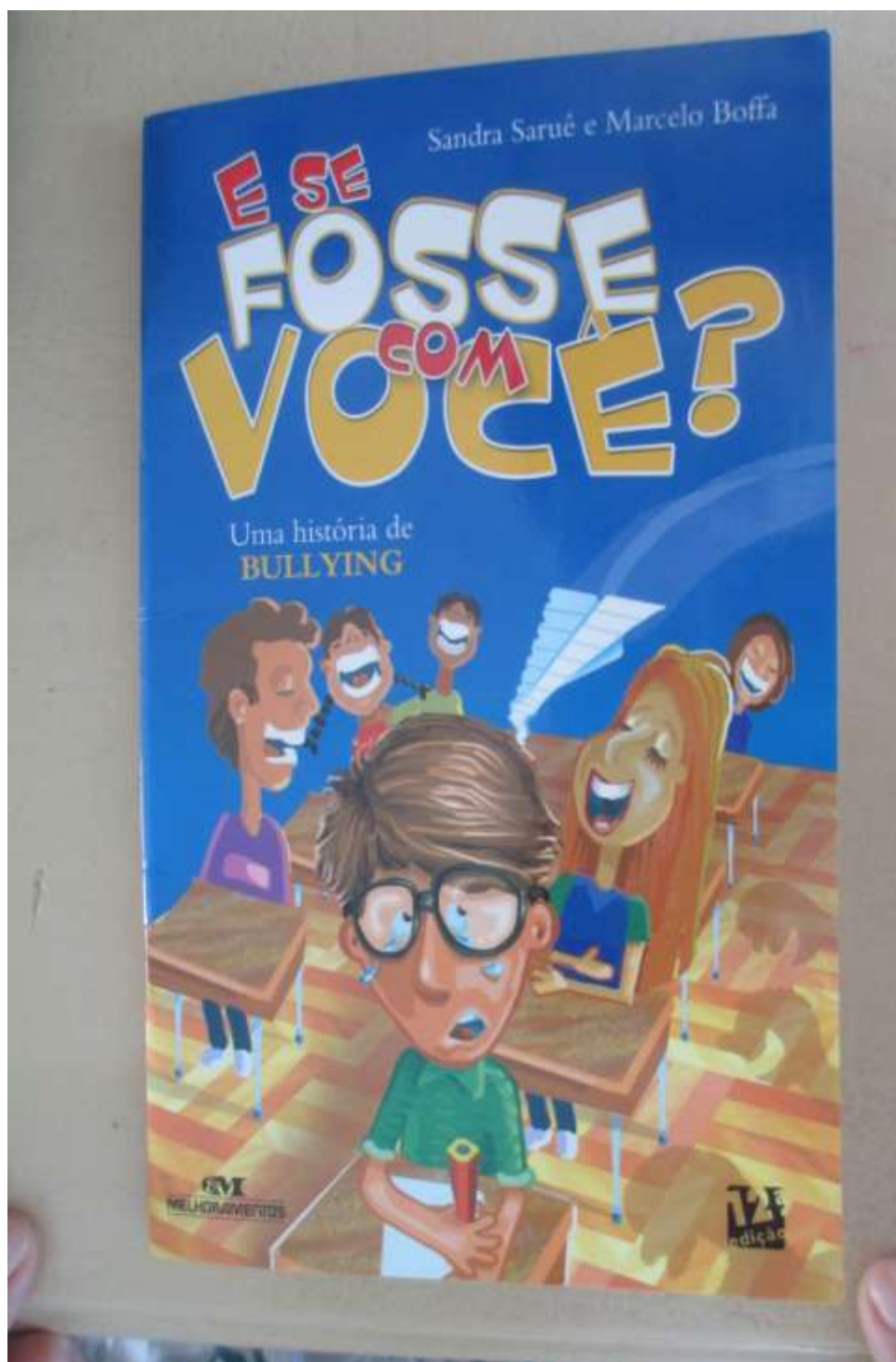
SOUZA, João Francisco. **A Democracia dos Movimentos Sociais Populares: Uma comparação entre o Brasil e o México.** Recife: Edições Bagaço/NUPEP,1999.

SOUZA, Maria Alves. **As múltiplas significações do conceito de cidadania – Exemplos do senso comum e da abordagem acadêmica sob a perspectiva de uma terapia filosófica wittgensteiniana.** Dissertação de Mestrado. São Paulo: faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011.

VERÍSSIMO, Maria Rúbia Alves. **Educação e cidadania na pós modernidade.** Dissertação de Mestrado. Uberlândia: Universidade federal de Uberlândia, 1996.

VALLADARES, Licia. **Os dez mandamentos da observação participante.** *Rev. bras. Ci. Soc.*, São Paulo, v. 22, n. 63, p. 153-155, Feb. 2007 . Resenha. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092007000100012>. Acesso em: 31 Jul. 2016.

**ANEXO A – LIVRO SOBRE BULLYING LIDO ANTES DO DEBATE INICIAL DE
OPINIÃO DE FUNDO CONTROVERSO NA TURMA 1**



ANEXO B – TEXTOS SOBRE APELIDOS UTILIZADOS PARA LEITURA EM GRUPO ANTES DO DEBATE INICIAL DE OPINIÃO DE FUNDO CONTROVERSO NA TURMA 1

FAMOSOS QUE FORAM VÍTIMAS DO BULLING

Famosos, lindos e cheios de carisma. Quem diria que Alinne Moraes, Cauã Reymond e a top Gisele Bündchen já sofreram com o bullying? Veja os apelidos de mau gosto que eles e outras estrelas já receberam

Eles são talentosos, bonitos e muito assediados. Muita gente duvidaria que eles sofreram em algum momento da vida com o bullying. Dá pra acreditar que até a top [Gisele Bündchen](#) já foi alvo de piadinhas sem graça por ser magra e alta? O fato é que a lista de famosos que já lidaram com apelidos e agressões físicas e psicológicas aumenta a cada nova revelação de uma história relacionada a algum tipo de discriminação. Gisele, por exemplo, era chamada de Saracura, Olivia Palito e Somaliana quando criança.

As brincadeiras de péssimo gosto são um problema em comum enfrentado por famosos que já eram considerados irreverentes antes de fazerem sucesso.

Thaila Ayala sofria as agressões por ser magra. A atriz, que era chamada até de vara cutucar estrela, [contou que fazia de tudo para aparentar ser mais cheinha](#), como usar várias calças para engrossar a perna e bojo no sutiã.

[Alinne Moraes](#) sofria por conta dos seus lábios carnudos na escola. A atriz era chamada de Bocão Royal

[J.K. Rowling](#), autora de "Harry Potter", era chamada de "rolling pin" (rolo de macarrão, em tradução livre) em uma brincadeira com seu nome

[Cauã Reymond](#) também sofria bullying por causa da boca grande

[Luan Santana](#) era chamado de frango por ser magro.

APELIDOS DE JOGADORES FAMOSOS

Você tem apelido? Você já percebeu que quase todo jogador de futebol tem?

Esses são alguns apelidos de jogadores de futebol

Falcão, o Rei de Roma

O ex-jogador e comentarista tem muita moral na Itália. Nos tempos em que jogou na equipe do Roma, o ídolo colorado recebeu a homenagem e até hoje é lembrado pelos torcedores do clube como “Rei de Roma”.

Zico, o Galinho de Quintino

O ídolo maior da Gávea recebeu o apelido em razão do corpo franzino no início da carreira, além de ter nascido e crescido no bairro de Quintino, no Rio de Janeiro.

Sócrates, o Doutor

Dr. Sócrates, líder da democracia corinthiana, ganhou o apelido de “Doutor” por ter se formado no curso de medicina em 1977. O “Magrão”, como era chamado por muitos, cursou a universidade sem interromper sua carreira no futebol.

Ronaldo, o Fenômeno

Impressionados com o que Ronaldo fazia em campo, os italianos o apelidaram de “Fenômeno” durante sua primeira passagem pela Itália, período em que defendeu a Inter de Milão.

Adriano, o Imperador

Também na Inter de Milão, Adriano deixou sua marca e foi idolatrado pelos torcedores do clube. Os italianos puderam apreciar o futebol do “Imperador de Milão” em seu melhor momento na carreira.

Luis Fabiano, o Fabuloso

Fazendo uma alusão entre o seu segundo nome e a competência dentro de campo, Luis Fabiano passou a ser chamado de “Fabuloso” pela torcida do São Paulo em sua primeira passagem pelo clube.

Edmundo, o Animal

O apelido foi dado pelo radialista e locutor esportivo Osmar Santos: “é um animal esse garotinho!”, dizia Osmar nas narrações dos gols do craque. Nas arquibancadas, a torcida aderiu o apelido e cantava: “al, al, al... Edmundo é um animal!”.

Ademir da Guia, o Divino

Considerado por muitos como o maior craque da história do Palmeiras, o “Divino” liderou os tempos da gloriosa academia do Palestra.

Kléber, o Gladiador

O estilo de jogo de muita raça, força e garra para brigar pelos espaços em campo rendeu ao jogador o apelido de “Gladiador”.

Edílson, o Capetinha

Edílson recebeu o apelido por infernizar a vida dos zagueiros que cruzassem o seu caminho. O zagueiro do Real Madrid em 2000, Karembeu, sabe muito bem a sensação de ter o “Capetinha” pela frente.

Hernanes, o Profeta

O apelido foi dado para Hernanes pelo apresentador Thiago Leifert, do Globo Esporte, como forma de homenagear suas frases filosóficas durante as entrevistas. O codinome chegou até Roma, onde defendendo a equipe da Lazio, Hernanes foi chamado de “il Profeta” pelos italianos.

Paulo Henrique “Ganso”

O apelido surgiu quando ele tinha 15 anos, logo que chegou à Vila Belmiro. Um roupeiro do Santos achava que o jogador não levava jeito para ser um profissional, e por isso o chamou de Ganso.

Flávio Caça-Rato

O atacante do Santa Cruz foi apelidado de “Caça-Rato” por um motivo muito curioso. Quando criança, Flávio tinha como passatempo matar ratos com um estilingue. Sua fama já chegou até a Inglaterra, onde o jornal inglês The Guardian foi nomeado com o apelido “Flávio the Rat Catcher”.

Fagner “Tammy”

Ao retornar ao Corinthians em 2014, o lateral Fagner já chegou ganhando apelido. Os companheiros de clube o estão chamando de “Tammy”, devido sua aparência física com a atriz Tammy Miranda, filha da cantora Gretchen.

Vampeta

Quando seu primeiro dente caiu, o bom baiano começou a ser chamado de “Vampiro” pelos colegas. E como a beleza nunca foi seu forte, na mesma época o ex-jogador também era chamado de Capeta. A união da queda do dente e a sua pouca beleza fez surgir o conhecido nome, “Vampeta”.

AGRESSIVIDADE E APELIDO

Com estilo agressivo, zagueiro Luan ganha apelido de "doutor" nos treinos
De acordo com os outros jogadores, o zagueiro "opera um tornozelo por treinamento".

Por Vinícius Bueno Campinas, SP



Com estilo agressivo, o zagueiro Luan ganhou apelido de "doutor" dos companheiros
(Foto: Vinícius Bueno)

Treino é treino e jogo é jogo. Menos para o zagueiro Luan da Ponte Preta. Com estilo agressivo, ele castiga os jogadores do time reserva. Enquanto o técnico Dado Cavalcanti elogia a postura, os "adversários" reclamam durante a atividade. É difícil o jogador perder uma dividida, e quando isso acontece, pelo menos ele deixa a sua marca. Com tamanha determinação, o zagueiro parece ser o principal candidato para substituir o ex-companheiro César, que foi vendido para o Benfica de Portugal. Pior para aqueles que terão de enfrentar o "doutor" na Série B.

- O pessoal brinca que eu chego duro e me chamam de doutor porque em todo treino eu opero um tornozelo. É minha característica de marcar forte e tentar diminuir os espaços – contou, aos risos.

**ANEXO C – HISTÓRIA INFANTIL UTILIZADA PARA DEFLAGRAR O DEBATE DE
OPINIÃO DE FUNDO CONTROVERSO SOBRE FARDAMENTO ESCOLAR NAS
DUAS TURMAS**

AS CORES QUE APRISIONAM?



Maura Lima

Estávamos mais ou menos perto das férias de Julho. Todos os dias eu ia de ônibus para a escola. O motorista daquele dia era legal, mas legal mesmo! Desses que gostam de dar bom dia para as crianças. Mas bom dia mesmo, sem ser por obrigação.

Àquela hora a parada do ônibus estava lotada de crianças de várias escolas próximas. Quando as crianças iam entrando o motorista legal ia dando bom dia.

___ Bom dia amarelinhas! Bom dia azul e branca! Bom dia verdinho! Bom dia azul marinho!

Azul marinho era eu, quer dizer, a minha farda era azul marinho. A minha e a de umas trezentas e quarenta e dois milhões de crianças por esse mundo afora. Mas igual a minha mesmo, só das quatrocentas que estudavam na minha escola.

Eu não gosto muito de azul. Sei que é a cor do céu e tudo o mais. O problema é que gosto mesmo é de rosa choque. Mas bem choque mesmo! sei que não é a cor do céu, mas em compensação é a cor da surpresa. Se eu fosse Deus tinha feito o céu cor de rosa choque. Ia ficar muito mais bonito.

Mas apesar de preferir rosa choque e não gostar muito de azul e nem de farda, foi só naquele dia em que o motorista legal, legal mesmo, me chamou de azul marinho, que fiquei irritada com a minha farda. Naquele dia eu descobri que aquela farda que eu não escolhi me marcava e me transformava em uma criança igual a tantas outras que não pareciam comigo. Com a farda eu não era eu, eu era uma cor.

Mas pra complicar a situação, quando eu cheguei da aula naquele dia, tinha em cima da minha cama uma caixa de presente. Minha mãe falou:

___ Foi sua madrinha quem deixou.

Eu sabia que minha madrinha comprava presentes legais, corri e quando abri a caixa imagina o que tinha dentro? uma roupa nova! agora imagina a cor? rosa choque, choque meeesmo. Joguei a caixa pra cima e gritei:

___ Eeebaaaaaaaaaaaaaa!

No outro dia acordei cedo e me arrumei para ir à escola. De roupa nova claro! quando cheguei na cozinha pra tomar café minha mãe tomou o maior susto quando me viu de rosa choque. Bem que eu falei que rosa choque é a cor da surpresa!

___ Pra onde você vai?

___ Pra escola!

___ Com essa roupa? vá já colocar a farda.

___ Porque não posso ir com ela?

___ Porque não!! e corra que você já está atrasada.

Mãe a gente tem que obedecer, então corri, vesti a farda e coloquei a roupa rosa choque na bolsa.

Na escola depois do bom dia, conversa inicial, essas coisas, eu pedi pra ir ao banheiro. Levei a bolsa e voltei vestida de rosa choque.

Vocês não imaginam minha entrada triunfal na sala. Sabe triunfal? mas triunfal meeeesmo? todo mundo olhando de boca aberta. A professora falou:

____ Desde quando você é camaleão para mudar de cor assim sem mais nem menos?

____ Foi sem mais nem menos não professora! Eu ganhei essa roupa ontem e vesti hoje!

____ Vestiu na hora errada, você sabe muito bem a regra. Na escola só com farda.

____ Mais eu queria que minha farda fosse essa aqui. Dá pra ser?

____ Claro que não, as farda tem que ser todas iguais.

____ Por que ?

____ Pra ninguém ficar parecendo que é diferente do outro.

____ Mas nós somos diferentes um do outro!

____ Mas não precisa parecer. A farda identifica as crianças como alunos de uma escola.

____ Mas pra que?

____ Se você sofrer um acidente na rua por exemplo? Sem farda ninguém vai saber que você é aluno desta escola e não vão saber a quem chamar.

____ Credo! Vira essa boca pra lá! Vou sofrer acidente não professora!

____ Ta bom!! você não vai sofrer acidente. Mas vai trocar a roupa por favor.

Vocês sabem que professora a gente tem que obedecer também. Feito mãe. Por isso eu saí e fui trocar a roupa, mas quando cheguei na porta tive uma ideia.

____ Professora!

____ Oi.

____ As fardas tem que ser iguais né?

____ É

____ Então vamos mudar a farda da escola? Fica sendo tudo rosa choque. Tudo igualzinho. Bem igualzinho meesmo!

Acho que a professora não entendeu. Ficou olhando pra mim parada, com cara de dia de chuva. Aí eu achei que era melhor ir me trocar. Depois minha ideia nem era tão boa. Já pensou minha cor preferida assim multiplicada, ia perder a graça.

Minha mãe ficou sabendo de tudo. Da história de eu ser camaleão levando roupa na bolsa e me deixou de castigo a tarde inteira. À noite dormi cedo e sonhei. O sonho era assim: Eu estava sendo puxada por um monte de fardas de todas as cores que queriam me pegar. Aí de repente apareceu no céu um vestido de princesa, parecido com o da Cinderela. Só que era rosa choque. O vestido queria me salvar, mas as fardas ficavam me puxando, puxando. Até que eu consegui pegar em um pedacinho da saia do vestido e aí ele me levantou e eu voei, voei, voei... Quando olhei pra baixo tinha um monte de crianças vestidas de farda azul e eu tinha pena delas. Acontece que quanto mais longe eu ia ficando da terra, a farda azul das crianças ia perdendo a cor e aos poucos eu via todas as crianças coloridas, bem coloridas mesmo. Tinha algumas de uma única cor, outras bem coloridas, outras de duas cores, outras de listrinha, de bolinha, de manchinha de xadrezinho e.t.c, e.t.c...

Acordei naquela hora do sonho e quando abro o olho, vejo bem arrumada, lavada e passada a ferro minha querida farda azul marinho estendida na cadeira. Parecia gente!

Aí eu fiquei triste, vesti a farda, tomei café e fui pra escola. Vocês sabem que mãe e professora a gente deve obedecer e eu sou uma menina obediente. Mas no caminho eu fui pensando naquele vestido de princesa, na minha roupa rosa choque e pensei que eu podia ser muito mais feliz indo pra escola com qualquer roupa legal. Todos os dias cantando e dançando no caminho. E quem sabe o motorista legal aprendia o nosso nome e dizia: Bom dia Mariana, Bom dia Ricardo, Bom dia Flávio, Bom dia Malu!

Malu sou eu. Essa menina que contou um pouquinho da sua história. Uma menina que obedece a mãe e a professora, que adora rosa choc, não gosta de azul e não gosta de farda. Mas não gosta meeeeeeeeeesmo!!!!

FIMMMMMMMMMMMMMMMMM

ANEXO D – TEXTOS SOBRE MMA UTILIZADOS ANTES DO DEBATE INICIAL DE OPINIÃO DE FUNDO CONTROVERSO NA TURMA 2

MMA VERSUS ARTES MACIAIS

<http://educacao.uol.com.br/bancoderedacoes/lista/o-mma-e-um-esporte-como-outros-ou-injustificada-glorificacao-da-violencia.jhtm>

O MMA - acrônimo para "mistura de artes marciais", em inglês - tem ganhado cada vez mais espaço na cultura brasileira. Alavancada pelo UFC, seu campeonato, a modalidade conquistou a preferência de pessoas de todas as idades e estratos sociais. Tal disseminação tem prós e contras: como esporte, o MMA condiciona fisicamente; como modo de vida, deixa muito a desejar.

É inegável que a luta é uma excelente forma de fortalecer o corpo. O preparo físico do MMA, como o de qualquer arte marcial, é exigente; suas técnicas são valiosas em situações de autodefesa, ou até mesmo cotidianas.

Contudo, esse esporte também cria pessoas como o estudante que, ao ser perguntado porque escolheu [questionado sobre o porquê de ter escolhido o] MMA, respondeu: "Gosto de bater mesmo, quero ver sangue". A causa disso é que, apesar de, como o nome sugere, misturar outras artes marciais, o MMA deixa de lado as filosofias de modalidades como caratê, judô e outras que guiam suas técnicas com o respeito ao próximo.

O resultado disso tudo são lutadores desprovidos de uma filosofia que os guie - o bushido (caminho do guerreiro) das artes marciais orientais - : [-,]centenas de pessoas que "querem ver sangue" e um campeonato de "artes" marciais sensacionalista e capitalista para atendê-las.

UMA CARÊNCIA POR MAIS REGRAS

Os esportes de luta sofrem uma significativa pressão social, principalmente por serem retratados como brutal [brutais] , ocasionalmente, pelos meios de comunicação. O MMA não é diferente, especialmente por ser uma espécie de fusão de diversas outras lutas. É considerado até mesmo por lutadores de outras modalidades como um esporte altamente perigoso. Surge então uma importante questão: a prática deste [desse] esporte deveria ser proibida?

Inicialmente o MMA não apresentava muitas regras, deixando sobre[representando] risco eminente à integridade física dos praticantes. A ausência de “limites”, ou medidas de precaução, certamente tornava perigosa a luta, observando-se até mesmo a possibilidade de morte. Porém, no final da década de 90 e início [início] dos anos 2000, algumas alterações foram feitas. Sobre [Sob] influência também da morte do lutador Douglas Dedge, em 1998, o apelo pela criação de regras mais eficazes foi atendido. O então esporte sem limites passou a ter cautela[zelar] pela saúde de seus praticantes.

Algumas proibições, como não ser permitido chutar [as de chutar] ou atingir com o joelho a cabeça do adversário que está no chão ou utilizar alguma substância escorregadia no corpo, elevaram o nível de segurança do esporte. Segundo um estudo realizado pela Johns Hopkins University, “a taxa de acidentes em geral em competições de MMA é semelhante a outros esportes de combate, incluindo boxe”. Todavia, o MMA ainda apresenta uma necessidade de regras que levassem em conta a diminuição do risco de lesões cerebrais traumáticas.

O chamado “MMA moderno” possui um índice de segurança até mesmo mais expressivo que de outras lutas. O problema inicial dos riscos e da falta de limites foi sanado parcialmente, de modo que o esporte não se apresenta significativamente mais perigoso que as demais lutas. No entanto, algumas mudanças e novas regras ainda precisam ser criadas para que os atletas desse esporte continuem a praticá-lo, porém com mais segurança.

A INVIABILIDADE DO MMA

Apesar de ser mundialmente reconhecido como esporte, o MMA, sem dúvidas, incita e estimula a violência. É inconcebível que a sua prática seja aplaudida e acolhida pela sociedade.

Os golpes utilizados no MMA são assustadores. Os atletas, muitas vezes, saem do octógono desacordados, com hemorragias graves ou até mesmo com membros fraturados. Esse fato não se trata de uma fatalidade ou anomalia, mas do propósito do jogo: "acabar" com o oponente.

Através da mídia, a sua prática tornou-se corriqueira. As Academias estão repletas de jovens e adolescentes que procuram satisfação, adrenalina nessa atividade. A maioria deles declaram que optaram pelo MMA porque gostam de ver sangue e de bater nos oponentes. Essas afirmações são extremamente preocupantes. Teoricamente, esses não são bons conceitos a serem ensinados principalmente para indivíduos nessa faixa etária, que estão formando a sua personalidade.

Esportes que agreguem valores, união entre os indivíduos, entretenimento, diversão e lazer devem ser estimulados para qualquer pessoa. Ao contrário do incentivo à prática do MMA, que não garante bonança ou benefícios suficientes para seus espectadores e muito menos para os lutadores.

ANDERSON PASSA POR CIRURGIA: DANA WHITE FALA EM PIOR ACIDENTE NO UFC

<http://esporte.uol.com.br/mma/ultimas-noticias/2013/12/29/dana-white-lamenta-lesao-de-anderson-e-torce-retorno-do-lutador-ao-octogono.htm#fotoNav=36>

Jorge Corrêa

Do UOL, em Las Vegas (EUA)

29/12/2013 04h26



UFC 16854 fotos

36 / 54

Anderson Silva grita de dor após fraturar a perna na luta contra Chris Weidman no UFC 168 [Leia mais](#) AP Photo/David Becker

Anderson Silva chocou o mundo na madrugada deste sábado para domingo ao sofrer uma grave lesão durante a luta contra Chris Weidman, pelo UFC 168. O brasileiro sofreu uma horrível fratura na perna após dar um chute que acertou em cheio a canela de Weidman, causando a lesão. O "Spider" precisou ter a perna imobilizada para poder ser retirado do octógono.

O lutador foi levado as pressas de ambulância para o hospital University Medical Center. Chegando no local, todo o processo para entrar em cirurgia foi iniciado. O procedimento teve início às 5h30 e não tem previsão para terminar. O brasileiro chegou ao hospital na companhia de assessor, Hebert Motta, o preparador Rogério Camões e com o empresário Jorge Joinha. A esposa de Anderson já foi avisada sobre a cirurgia. Devido a gravidade da lesão, Anderson deve passar até dois dias em observação no hospital.

Chocado com a lesão do "Spider", o presidente do UFC, Dana White, lamentou o fato e disse estar torcendo para que tudo ocorra bem na cirurgia.

"Ele é um ser humano incrível. Ele tem feito coisas incríveis aqui no UFC. Talvez ele queira voltar. Quem sabe? Eu não quero cortá-lo. Isso não é a coisa realmente importante agora. O importante é que ele faça sua cirurgia, se cure, e depois conversamos."

Abalado, Dana também falou da sensação de ver Anderson se lesionar de maneira grave e disse que esse é o pior acidente que já aconteceu na história do UFC.

"Foi o pior acidente do UFC. Ainda mais por se tratar do Anderson Silva, ninguém espera que isso aconteça com alguém. Mas esse é o esporte. Jogadores de basquete também se lesionam assim. É algo do esporte e não podemos controlar."

Com a lesão, Chris Weidman manteve o cinturão dos médios do UFC. O resultado da luta foi considerado um nocaute técnico

O QUE É MMA:

<http://www.significados.com.br/mma/>

MMA é a sigla para Mixed Martial Arts, ou em português, “Artes Marciais Mistas”. MMA são artes marciais que incluem golpes de luta em pé e técnicas de luta no chão.

As artes marciais mistas podem ser praticadas como um esporte de contato de maneira regular ou em torneios, em que dois concorrentes tentam derrotar um ao outro.

O MMA utiliza uma grande escala de técnicas permitidas, como golpes utilizando os punhos, pés, cotovelos, joelhos, além de técnicas de imobilização, como lances e alavancas.

Um exemplo de organização que promove torneios de artes marciais misturas, é o UFC - Ultimate Fighting Championship.

Saiba mais sobre o significado de [UFC](#).

Para muitas pessoas, artes marciais e vale-tudo são a mesma coisa, porém nem todos têm um contato pleno.

O MMA é uma modalidade de luta em que os praticantes não precisam seguir necessariamente um estilo específico de luta, por isso o nome de Artes Marciais Mistas.

Esse esporte, possibilita ao praticante utilizar qualquer golpe, de qualquer arte marcial, como boxe, jiu-jítsu, caratê, judô, muay thai, entre outras.

Um dos principais lutadores de MMA no Brasil é Anderson Silva, conhecido também como “Spider”, ex-campeão peso médio do UFC.

O QUE É UFC

<http://www.significados.com.br/ufc/>

UFC é a sigla de Ultimate Fighting Championship, uma organização americana de artes marciais mistas, também conhecida por MMA (Mixed Martial Arts).

As lutas deste campeonato envolvem uma mistura de estilos, como o Jiu Jitsu, Boxe, Wrestling, Muay Thai, Karate e outras.

Uma das particularidades dos campeonatos UFC é o ringue de oito lados (octógono), fechados por uma grade, onde os lutadores combatem em 3 assaltos de 5 minutos. Em lutas de disputa do título são 5 assaltos de 5 minutos.

O UFC foi o primeiro evento renomado de Vale-Tudo, realizado nos Estados Unidos no ano de 1993 e inspirado no Vale-tudo brasileiro.

O objetivo inicial do UFC era descobrir o melhor lutador do mundo, independente do estilo de artes marciais que ele praticava.

Por permitir qualquer manobra entre os adversários (as únicas proibições eram morder e colocar os dedos nos olhos do oponente), o UFC se tornou conhecido por "no holds barred fighting" ("lutas sem restrições", na tradução para o português), ou seja, valia tudo.

Normalmente, as lutas eram muito violentas e foram chamadas de "briga de galo humana".

Logo, o UFC se tornou um sucesso em pay-per-view (sistema televisivo de "pagar para ver"), porém o esporte também chamou a atenção das autoridades e esses eventos foram banidos de vários estados americanos.

Por pressões políticas e falta de audiência dos canais, o UFC definiu mais regras para as lutas, começou a ser controlado por comissões atléticas e se tornou popular.

O lutador brasileiro Anderson Silva é um grande nome do UFC e um dos maiores representantes das artes marciais mistas do Brasil. É especialista em Muay Thai e campeão mundial peso médio.

ANEXO E- TEXTOS UTILIZADOS ANTES DOS DEBATES DELIBERATIVOS COM A TEMÁTICA COMPRA DE TVs OU RÁDIO ESCOLAR NAS DUAS TURMAS

LIGUEM A TV, VAMOS ESTUDAR!

<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/liguem-tv-vamos-estudar-431451.shtml>

Novelas, seriados, desenhos animados, noticiários... Qualquer programa de televisão pode ser usado na sala de aula para introduzir ou aprofundar conteúdos e para discutir valores e comportamento.

Paola Gentile (novaescola@fvc.org.br)

[Envie por email](#) [Imprima](#)



A professora Simone e os alunos da 4ª série da escola Egon Schaden, em Francisco Morato (SP): no final do projeto sobre trabalho infantil, a garotada interpreta apresentadores de telejornal e de comerciais, repórteres e cinegrafistas e aprende como a televisão é feita. Foto: Ricardo Benichio

Ela usa ação, imagens e sons especialmente selecionados para prender a atenção da garotada. Ajuda na formação de memórias de longa duração. É capaz de desenvolver a imaginação dos jovens, e as histórias que ela conta são tema de conversas e debates acalorados entre eles. E tem mais: os alunos certamente permanecem de olhos grudados nela em tempo igual ou superior ao que ficam na escola. Dá para desprezar uma ferramenta pedagógica com essas características?

Estamos falando da televisão, esse meio de comunicação tão importante quanto controverso, que já despertou o amor e o ódio de muitos educadores, psicólogos e sociólogos. Alguns dizem que a TV aliena e emburrece. Outros a acusam de promover a violência e o consumismo. A programação que é veiculada nas dezenas

de canais abertos ou por assinatura segue, sim, a lógica do entretenimento e do mercado: permanecem mais tempo em cartaz novelas, seriados, telejornais e outros gêneros que têm audiência, e, portanto, patrocinadores. Mas sua influência é inegável. Há dois anos, um estudo do Ateliê Aurora, programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Santa Catarina, constatou que assistir televisão era a atividade mais marcante da rotina das crianças de todos os contextos sociais. Foram entrevistados alunos de Florianópolis de uma escola particular de elite e de escolas públicas localizadas em favela, no centro da cidade e em vila de pescadores. "A TV não é perfeita e o sistema educativo não vai mudá-la. Então, a escola deve usar esse recurso em benefício próprio", afirma Ismar de Oliveira, coordenador do Núcleo de Comunicação e Educação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (USP).

Com a profusão de canais abertos e por assinatura, a televisão oferece programas para todas as faixas etárias. Noticiários, novelas, minisséries, seriados, talk shows, documentários, programas de auditório, desenhos animados, filmes, clipes... Eles podem ser usados para introduzir conteúdos, aprofundá-los ou ilustrá-los ou para debates sobre comportamento e ética. Selecione os que se encaixam em seus objetivos e fique de olho para perceber onde está o interesse da garotada.

Tudo na TV pode ser aproveitado

Não é nada fácil para os adultos que cresceram ouvindo críticas a esse meio de comunicação tratá-lo bem. Segundo Maria Thereza Fraga Rocco, professora da Faculdade de Educação da USP, há uma tendência por parte de pais e professores em olhar a telinha como o demônio responsável pelo (mau) comportamento das crianças: "Se ela fosse tão influente na atitude das pessoas, bastaria termos 01 (uma) TV perfeita para vivermos na sociedade dos sonhos". Existem os programas violentos, os que veiculam valores distantes do que os educadores querem passar aos alunos e os que tratam a realidade de maneira simplista ou equivocada. Mas inclusive esses podem render bons frutos: "Tudo o que passa na televisão é educativo. Basta o professor fazer a intervenção certa e propiciar momentos de debate e reflexão", garante José Manuel Moran, professor das Faculdades Sumaré, em São Paulo, e pesquisador na área de tecnologias aplicadas à educação.

Portanto, abandone o discurso que rotula a telinha como a raiz de todos os males e procure assisti-la com outros olhos. Foi o que fez o coordenador pedagógico do Colégio Pentágono, em São Paulo. Carlos Nascimento Júnior precisava encontrar um assunto de interesse dos alunos de 5ª e 6ª séries para ser tema do jornal do colégio no ano passado: "Sempre achei a programação da televisão ruim e fútil e me recusava a perder o pouco tempo livre na frente dela. Mas percebi como esse meio de comunicação é importante na vida das crianças e resolvi dar mais atenção a ele".

Carlos notou a influência dos desenhos animados na fala e nas atitudes dos garotos e não teve dúvidas. Os jovens de 5ª e 6ª séries levantaram os desenhos preferidos pelos colegas da 4ª série, assistiram aos vídeos, discutiram a maneira como os personagens se relacionavam muitas vezes com brigas e violência e conceitos de justiça e amizade. Cada um escreveu um artigo para a publicação baseado nesses debates. Em um dos episódios, um erro científico: duas naves explodem no espaço produzindo barulho e fogo. "Como pode haver som no espaço se ele não se propaga no vácuo? (...) O fogo precisa de oxigênio para queimar, e no espaço não tem oxigênio", questionou Isabela Tavares em seu texto.

O melhor ela faz por você: prender a atenção

No ano passado, pesquisa do Centro Brasileiro de Mídia para Crianças e Adolescentes (Midiativa), em São Paulo, constatou que a televisão começa a ter fortes concorrentes ao disputar a preciosa atenção de crianças e adolescentes. Internet e celular estão entrando com tudo como opção de lazer e divertimento, mas em camadas pequenas da população. Os jovens ainda gastam em média de quatro a cinco horas por dia na frente de um aparelho de televisão.

Elvira Souza Lima, pesquisadora na área de neurociências aplicada à mídia, de São Paulo, explica que a linguagem que a TV usa imagens em movimento, coloridas, trabalhadas com cortes e fusões e envolvidas em trilhas sonoras especialmente escolhidas mobiliza o sistema límbico, estrutura do cérebro responsável pelas emoções, o que leva a um estado de atenção concentrada. Alguns programas ainda desafiam a imaginação ao propor questões e não dar as respostas imediatamente. "A novela e as minisséries fazem isso muito bem, terminando os capítulos com suspense", exemplifica Elvira.

Olhar crítico vem com debates

Com tantos recursos usados para emocionar e prender a atenção, será que a TV não pode se tornar mesmo um instrumento de manipulação de mentes? Sim, pode. Por isso, levar a televisão para a sala de aula implica também ensinar os alunos a vê-la com olhar crítico. Para Gilka Girardello, coordenadora do Ateliê Aurora, o fundamental é fazê-los entender que a televisão não é uma "janela para o mundo" como gostam de caracterizar os mais entusiasmados: "Ela é um recorte muito bem

produzido e montado da realidade e não a realidade".

Estimular os alunos a opinar sobre os programas e chamar a atenção deles para os cortes das cenas e o uso da trilha sonora ajuda a criança a perceber as diversas possibilidades do meio. José Manuel Moran afirma que, quando os alunos produzem programas, captando imagens e selecionando cenas, fica mais fácil perceber as intenções de quem faz televisão. Mas, para tanto, a escola precisaria ter equipamentos. Se isso não for viável, um caminho é comparar os programas com outros produtos culturais: uma novela com o livro que a originou; o telejornal com o jornal impresso; o desenho animado com gibis.

Ao adotar a televisão como recurso pedagógico, convém avisar os pais eles podem ter preconceitos e achar que a escola está enrolando ao colocar a turma na frente do aparelho "em vez de" dar aula. Durante a conversa, Gilka Girardello aconselha o professor a enfatizar que os programas selecionados têm ligação com o conteúdo estudado. Algumas dinâmicas podem ser usadas, como a discussão sobre os valores morais e éticos que uma telenovela está veiculando e a análise de telejornais.

Como NÃO usar a telinha em aula

Sem critério e objetivos pedagógicos claros, a televisão pode virar embromação. Portanto, evite:

- Usar como tapa-buraco quando falta professor ou acontece algum contratempo.
- Passar vídeo que não tenha relação com o conteúdo: as crianças percebem que essa é uma forma de camuflar a falta de planejamento.
- Usar o recurso em todas as aulas e esquecer outras dinâmicas: o exagero diminui a eficiência e empobrece as atividades.
- Criticar sistematicamente possíveis defeitos de informação ou estéticos: se eles existirem, desafie a turma a encontrá-los e a questioná-los.
- Assistir à televisão com os alunos sem discussão: qualquer assunto que venha da televisão deve ser integrado com o tema da aula.

Noticiários atualizam os conteúdos escolares

Uma das características da televisão é trabalhar com temas atuais. Dessa forma, ela pode atualizar conteúdos dos livros didáticos ou mesmo fornecer material que ainda não está neles. Simone de Godoy Cuchera, professora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Egon Schaden, em Francisco Morato, município da Grande São Paulo, recorreu à TV para tratar de trabalho infantil com sua turma de 4ª série. O assunto foi um dos temas geradores do ano passado. A turma leu o Estatuto da Criança e do Adolescente e assistiu a reportagens dos programas Fantástico e Globo Repórter, da TV Globo.

Com as pesquisas na internet sobre as diferentes situações de trabalho infantil e o que está sendo feito no Brasil para erradicá-lo, os alunos perceberam que a realidade não se limita ao que é mostrado na telinha. Por outro lado, precisaram selecionar as informações para montar um "telejornal" sobre o tema, compreendendo a necessidade de síntese para o veículo. Os estudantes montaram cenários reproduzindo um estúdio de TV, um lixão e uma pedreira que usa mão-de-obra infantil. Meninos e meninas assumiram os papéis de crianças exploradas, apresentadores, repórteres e cinegrafistas. Alguns foram até garotos-propaganda dos produtos que criaram, como patiskate (patinete com skate), carlancheira e babylancheira (recipientes para a merenda), anunciados no intervalo.

Novelas e seriados rendem estudo de época e de costumes

As novelas, minisséries, seriados ou episódios contam histórias do cotidiano. Ao abordar conflitos pessoais ou sociais comuns, prendem a atenção pela previsibilidade ou pelo humor. Essa relação entre o real e o imaginário atrai os telespectadores, que se identificam com situações ou personagens. A aproximação com a vida real fornece rico material para discutir valores e comportamentos.

Em um projeto sobre discriminação, uma das atividades sugeridas pela professora Maria da Glória Pereira de Miranda à sua turma de 8ª série do Colégio Estadual Aurelino Leal, em Niterói (RJ), foi fazer o levantamento dos programas que mais apresentam situações de preconceitos racial, social ou de gênero. Os alunos pesquisaram em casa e concluíram que Chaves, seriado mexicano exibido à tarde pelo SBT, era o campeão. O personagem do título é maltratado pelos colegas por ser órfão, pobre e mal-vestido. Os estudantes começaram então a reparar como eles mesmos julgavam as pessoas pela aparência e, depois de um debate, concluíram que eles próprios são preconceituosos e que precisavam mudar de atitude.

Já as produções de época fornecem farto material de pesquisa em diversas disciplinas. As professoras Ana Néri de Oliveira Lins e Luciana Maria Silva Lopes, da 4ª série da escola Egon Schaden, em Francisco Morato, usaram a minissérie *A Casa das Sete Mulheres*, produzida pela TV Globo, para introduzir o estudo sobre a Região Sul. Elas compraram o DVD e a revista sobre o programa, assistiram em casa e selecionaram as cenas mais importantes para reproduzi-las em classe ao longo do projeto. O estudo rendeu vários capítulos: em História, os alunos pesquisaram a Revolução Farroupilha e os outros levantes ocorridos no Brasil Colônia; para fazer a maquete da residência, eles usaram conhecimentos de geometria e cálculos; em Artes, analisaram as imagens de Giuseppe e Anita Garibaldi e Bento Gonçalves publicadas nos livros com as dos atores que os interpretaram, fizeram retratos deles e reproduziram batalhas e cenas em desenhos; a comparação do vocabulário típico do gaúcho com o de outros estados rendeu divertidas aulas de Língua Portuguesa. Para finalizar, a releitura da minissérie deu origem a uma peça de teatro reescrita pela turma.

Noni Ostrower, coordenadora do Centro de Criação de Imagem Popular, no Rio de Janeiro, que oferece cursos de capacitação para diversas redes de ensino, sugere que as produções de época sejam exploradas na comparação de tecnologias, costumes, características sociais e econômicas com a sociedade atual. Quando se tratar de ficção, é possível estimular a imaginação da garotada pedindo à turma que escreva desfechos diferentes para as telenovelas ou seriados ou proponha outros começos para a trama. "O texto dos alunos ainda pode render uma versão em língua estrangeira", completa.

Propaganda motiva estudo de Matemática

Keila Cilene Lopes de Oliveira, professora da Escola Estadual Jornalista Trajano Chacon, no Recife, encontrou na televisão uma aliada para motivar os jovens e adultos de 5ª a 8ª série. "Todos têm TV em casa, assistem e gostam." Para quebrar o grande tabu que a Matemática representava para eles, ela levou para a classe um vídeo com comerciais de supermercados e lojas de eletrodomésticos gravados em casa. Primeiro ela pediu para os estudantes relatarem o que viram e ouviram nas propagandas. O objetivo era que percebessem a força de coerção da linguagem. Depois ela introduziu os conteúdos: com os números utilizados nos comerciais, ela ensinou juros, desconto, vendas à vista e a prazo e propôs vários exercícios. "Eles se animaram ao constatar o uso prático da disciplina", contou a professora.

Para Ismar de Oliveira, o maior atrativo da telinha é ela ser puro entretenimento: "Ela trabalha com humor e síntese e conta histórias sem parar". E, bem trabalhada em sala de aula, pode ser o recurso que faltava para tornar as aulas mais dinâmicas e atraentes.

Onde encontrar apoio e material

Muitas secretarias contratam ONGs para ministrar cursos de capacitação na utilização da TV na sala de aula para suas redes. Este ano o Ministério da Educação (MEC) oferecerá às secretarias um curso a distância para o uso de diversas mídias em sala de aula. Alguns telecentros montados pelo MEC originalmente para orientar os professores quanto ao uso dos programas da TV Escola ampliaram sua atuação. Os telepostos de Niterói (RJ) e do Recife, por exemplo, agora vinculados às secretarias estaduais de Educação, têm videoteca própria inclusive com programas gravados da TV aberta, dão cursos e ajudam os interessados a montar projetos de acordo com a necessidade do currículo. Alguns municípios, como Francisco Morato (SP), estruturaram o próprio centro de multimeios e oferecem, além de material e sugestão de atividades, apoio às escolas da rede para se equiparem com antenas parabólicas, televisão, vídeo e câmera.

RÁDIO E ESCOLA, UMA SINFONIA FINA

<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/radio-escola-sintonia-fina-425403.shtml>

Em São Paulo ou num vilarejo ribeirinho do Pará, programas comunitários mostram a importância da comunicação para a aprendizagem

Ricardo Prado (novaescola@fvc.org.br)

[Envie por email](#) [Imprima](#)



Foto: Pedro Martinelli

O proprietário de um mercadinho recém-inaugurado na Cidade Líder, na zona leste da cidade de São Paulo, resolveu cobrar apenas 8 centavos pelo pãozinho. A estratégia deu certo e o comerciante ganhou a freguesia. O que ele nunca soube é que a notícia do pão barato havia sido veiculada na Rádio Negro, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Sebastião Francisco, o Negro, localizada no mesmo bairro (foto acima). Ouvida pelas crianças no circuito interno instalado em cada sala de aula, a notícia chegou às mães e estas foram conhecer o novo mercado. O trabalho, evidentemente, tem trazido ganhos pedagógicos. Os alunos estão aprimorando a escrita e aprendendo a observar a mídia com outros olhos, tanto no sentido de ampliar o senso crítico como de buscar exemplos de ação a serem seguidos.

Bem distante dali, numa pequena comunidade às margens do rio Tapajós, no Pará, às 5 e meia da manhã uma voz ecoa do alto-falante instalado em um mastro: "Bom dia, comunidade de Piquiatuba. Aqui fala a Rádio Piquiá!" A emissora funciona como despertador nesse local, que tem energia elétrica obtida de uma pequena instalação captadora de energia solar e apenas recentemente teve seu primeiro aparelho de televisão solenemente instalado no barracão comunitário. Pela Rádio Piquiá crianças e jovens da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Terezinha ganharam vez e voz. Melhoraram a oralidade e começaram a apreciar a leitura.

As duas experiências que unem educação e comunicação têm muito em comum. Em ambas, a rádio se tornou um instrumento importante na melhoria da aprendizagem da garotada, além de funcionar como meio de integrar a comunidade.

O que é a educomunicação.

Surgida no Brasil por volta de 1990, a educomunicação tem como objetivo formar alunos críticos e criar um "ecossistema comunicativo" na escola. Ela não é um campo da comunicação social nem da educação.

"As faculdades de Educação ainda não assumiram a função de formar professores que façam uma leitura crítica da mídia", explica Ismar de Oliveira Soares, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

Em São Paulo, uma grande rede

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Sebastião Francisco, o Negro, é uma das 121 instituições públicas integradas ao projeto Educom.rádio, que selou parceria entre a Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP) e a Secretaria Municipal de Educação.

Os recursos técnicos para pôr a programação no ar se resumem a um pequeno equipamento profissional com oito canais, entradas para gravador e CD. O alcance é restrito a 200 metros, suficiente para abranger o território da escola sem entrar em conflito com a atual legislação, que não autoriza o uso de rádios comunitárias.

Para os professores, o projeto possibilita uma discussão teórico-pedagógica. Eles conhecem a educomunicação e debatem sobre temas que podem ser tratados em programas radiofônicos, como saúde, meio ambiente e sexualidade. "Não se trata de criar um reforço para a aprendizagem, embora ele exista", explica Ismar de Oliveira Soares, professor da ECA e coordenador do projeto. "O trabalho abre um espaço comunicativo que age na esfera da expressão. A criação desse canal é que favorece a aprendizagem."

E quais os proveitos para os estudantes? "Um ganho imediato é no campo da escrita", diz Ismar. "Como as crianças precisam escrever a pauta do programa, fazer o roteiro de uma radionovela ou redigir notícias, muitas delas, que nunca ou pouco haviam escrito, estão apresentando textos muito mais bem estruturados."

Concursos e reportagens



Aluno-repórter entrevista colega para programa de rádio na Sebastião Francisco, o Negro: espaço comunicativo. Foto: Pedro Martinelli

A professora Roseli Marcelle confirma os ganhos na frente pedagógica e na cidadã. Três vezes por semana, durante 15 minutos, a escola ouve, atenta, as mensagens da Rádio Negro. Um dos programas de mais sucesso é o "Teste Seus Conhecimentos", feito com perguntas previamente coletadas entre os professores. Aqueles que acertam mais questões ganham lápis, borrachas ou cadernos.

Outro sucesso de audiência foi o programa especial sobre animais em extinção, que originou uma exposição de desenhos. O acidente sofrido por um colega na hora da saída, que foi resgatado de helicóptero, também mereceu boa cobertura. Mas nem só de notícias e estudos vive a rádio. Há também horóscopo, músicas pedidas pela garotada (costumeiramente dedicadas a alguém muito especial) e, de vez em quando, até correio elegante.

Uma emissora na floresta Amazônica.

A Rádio Piquiá, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Terezinha, faz parte da Rede Mocaranga de Comunicação, criada há 16 anos pela organização não governamental Projeto Saúde & Alegria (PSA), que atua em 32 comunidades ribeirinhas extrativistas nos rios Amazonas, Tapajós e Arapiuns, em Santarém e Belterra, onde vivem cerca de 23 mil pessoas. O equipamento utilizado lá é composto de um kit de áudio com amplificador, mesa de som, gravador, CD player e microfones, ligados a duas cornetas instaladas em mastros ou no alto das árvores.

A Rede Mocaranga (gentílico daquele que nasce em Santarém) vem servindo como elo de comunicação entre várias comunidades que antes mal se conheciam e pouco conversavam sobre problemas comuns: a legalização de suas terras, muitas transformadas por decreto na Floresta Nacional do Tapajós, alternativas econômicas para o declínio da pesca no rio Tapajós ou os problemas de saúde causados por

verminose, consumo de água contaminada e uma alimentação pobre em nutrientes. Durante os programas, os estudantes falam da importância de pingar cloro na água e da campanha que vem sendo feita para higienizar as fossas sanitárias. Quando têm jornais de Santarém, a cidade mais próxima, distante seis horas de barco, lêem as notícias. Na hora do almoço, entrevistam as mulheres sobre receitas típicas e pratos que usam sobras de alimentos disponíveis na região.

Do projeto também faz parte o circo Mocorongo, que leva atividades circenses para a escola. Para atrair a atenção da audiência mirim, os alunos da rádio até apresentam o programa fantasiados de palhaço.

Cultura popular



Seu Taumaturgo, morador mais velho da comunidade, explica como enfrentou um boto enfeitiçado: recuperação da tradição cultural. Foto: Pedro Martinelli

A comunidade também participa da programação. Seu Raimundo Lima, que tem cinco netos participantes da Rádio Piquiá, canta músicas da tradição com voz impostada e grave. Depois dele, dona Teca ensina a fazer o tarubá, uma bebida de mandioca. Depois das dicas sobre a escovação dos dentes e o bochecho com flúor, feito na escola uma vez por semana, o programa é finalizado por seu Taumaturgo. O morador mais velho da localidade reprisa como, há muito tempo, enfrentou um boto enfeitiçado, graças à ajuda de um pajé.

"Nosso objetivo sempre é fortalecer o senso de comunidade", enfatiza Fábio Pena, vice-coordenador do Núcleo de Educação, Cultura e Comunidade do PSA. Estudante de Pedagogia, ele se vale de sua experiência de ribeirinho para fazer a ponte entre os professores e o grupo de jovens no uso pedagógico da rede de comunicação.

Ednelson dos Anjos, um dos quatro professores da Santa Terezinha, que tem até a

6ª série, ressalta que a turma melhorou no principal problema: a timidez. "Os alunos estão falando mais e melhor. E passaram a gostar de leitura, pois muitas vezes preenchem a programação lendo histórias."

O impasse legal

A questão das rádios comunitárias vem ganhando relevância política, tanto que está em discussão na Comissão de Constituição e Justiça do Senado uma emenda constitucional para atribuir a concessão de licença de uso apenas ao Ministério das Comunicações, dispensando a chancela do poder legislativo, obrigatória desde a Constituição de 1988. Mas as comunidades querem mais. Desejam que essa outorga seja municipal, pois é nesse âmbito que elas estão instaladas. "Já existe na cidade de Itabuna, na Bahia, uma lei que autoriza a prefeitura a outorgar licenças de rádios comunitárias. A Anatel está contestando a lei, mas sei que na cidade de São Paulo também existe um projeto tramitando nesse mesmo sentido. Está havendo, sem dúvida, uma mobilização na sociedade pela democratização do uso do rádio", analisa o professor Ismar de Oliveira, da ECA.

Enquanto a lei não permite, uma escola paulistana resolveu o impasse criando a Rádio Portão. Instalou os alto-falantes na entrada, mas alguns deles voltados para fora, de modo que quem esteja passando perto do portão também possa se inteirar dos assuntos mais importantes do bairro. Assim, quase que sem querer...

RÁDIO NA ESCOLA: NO AR OS ALUNOS

<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/radio-escola-ar-alunos-732919.shtml>

Programas de rádio produzidos na escola dão protagonismo aos jovens e intensificam a interação com a comunidade

Karina Padial (novaescola@fvc.org.br)



Jovens radialistas Alunos da Mozart Pinto, em Fortaleza, gravam em homenagem aos 65 anos da escola

Todas as terças e quintas-feiras, os alunos da EMEIF Mozart Pinto, de Fortaleza, sobem correndo para as salas de aula depois da merenda. O motivo? Eles querem ouvir a programação da Rádio Mania, um projeto desenvolvido por 20 crianças do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A emissora - implantada na escola em 2010 com a chegada do Mais Educação, programa do Ministério da Educação (MEC), que apoia a implantação do ensino integral - cataliza a atenção das turmas.

Os temas tratados no ar são os mais variados. Vão desde o esclarecimento sobre o que é e para que serve o Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU) - produção vencedora do concurso da Secretaria Municipal de Finanças, na categoria Comunicação Popular, no ano passado - até uma homenagem ao centenário do escritor baiano Jorge Amado (1912-2001), ao som das trilhas sonoras que marcaram as adaptações de suas obras para a televisão. A diretora da Mozart, Antonia Eliane Sampaio Lima, conta que os ganhos são muitos: "Usamos a rádio para divulgar e valorizar a produção dos estudantes, que, ao participarem de todas as etapas do processo - pesquisa, entrevista, elaboração dos textos, locução e apresentação -, desenvolvem a expressão oral e escrita".

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELA GESTORA E POR UMA
PROFESSORA PARTICIPANTE DA PESQUISA**

- 1- Os estudantes participam de alguma decisão da escola? Especifique ou justifique a resposta.
- 2- Existe algum fórum de discussão para os estudantes na escola? Se a resposta for positiva especificar.
- 3- Você acha que os estudantes têm condições de fazer propostas para a organização da escola e da comunidade? Porque?
- 4- O que é necessário do ponto de vista da aprendizagem, para que os estudantes tenham condições de participar de debates e decisões da escola.
- 5- Você já trabalhou o gênero textual debate nessa turma? Em caso de resposta positiva, como você trabalha/trabalhou o gênero debate? (apenas professora)

**APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM UMA MOSTRA DE 20
ESTUDANTES DAS DUAS TURMAS DE 5º ANO**

- 1- Você participa de alguma decisão da escola ou da sua comunidade?
- 2- Você acha que tem condições de participar dessas decisões? porque?
- 3- O que você precisaria aprender para participar das decisões da escola e da comunidade?
- 4- Você sabe o que é um debate? Se sabe explique.
- 5- Você já participou de um debate? Onde e sobre o que? O que você acha importante saber quando vamos participar de um debate?

APÊNDICE C- ATA ASSINADA PELOS ESTUDANTES

ESCOLA

ATA DE REUNIÃO

Recife, de outubro de 2015

Na sala da turma de o 5º ano () da Escola Municipal Almirante Soares Dutra foi realizado um debate com o objetivo de decidir sobre: a compra de uma televisão para cada sala ou caixas de som para o funcionamento da rádio escolar.

Ao final do debate foi feita a votação cujo resultado foi: ____ votos a favor da compra das televisões e ____votos a favor da compra das caixas de som. Sendo assim a turma decidiu pela compra de _____

Estavam presentes:

[illegible]

APÊNDICE D: PLANEJAMENTO DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

TURMA 1- SEQUÊNCIA “A”

Gênero: Debate de Fundo Social Controverso

DEBATE INICIAL

Data: 22/05/2015

Total de alunos: 21

Alunos presentes: 16

Tema: Apelidos: pelo sim ou pelo não

1º momento: Discussão sobre o significado da palavra apelido e depois apresentação pela professora do significado segundo o dicionário.

2º momento: Contagem de uma história que aborda o bullying na escola, “E se fosse com você?”, com o auxílio do editor de apresentação.

3º momento: Leitura em grupo. Cada grupo ler um texto sobre apelidos e depois apresenta para a turma a compreensão. Os três textos apresentam perspectivas diferentes sobre os apelidos

Texto 1- Reportagem sobre apelidos de famosos (esse texto tem um ponto de vista implícito de que o apelido não influenciou negativamente no sucesso das pessoas)

Texto 2- Lista de apelidos de jogadores (esse texto é apenas uma lista com vários apelidos de jogadores e a explicação do porque o jogador tem tal apelido. Não há no texto juízo de valor sobre o fato de os jogadores serem apelidados, mas como a própria mídia assume os apelidos, fica implícito que é positivo, pois aumenta a fama dos jogadores)

Texto 3- Reportagem sobre o apelido de um jogador: (nesse texto o jogador de futebol é apelidado como doutor porque em cada partida ele “opera” (fere) o pé de outro jogador. Nesse caso tem um ponto de vista implícito que é: o apelido está na verdade marcando alguém por uma ação considerada “errada”)

4º momento: Debate:

Apresentação do tema: “Apelidos: pelo sim ou pelo não”.

Estabelecimento das regras.

Debate

INTERVENÇÃO

Data: 06/07/2015

Alunos presentes: 07

Objetivos:

- Refletir sobre as características de um debate
- Solicitar a hora de falar, esperar sua vez e respeitar a fala do outro
- Formular com clareza as falas apresentadas de acordo com necessidade do interlocutor
- Refletir sobre a escrita como apoio para organização de ideias apresentadas oralmente
- Utilizar o apoio de leituras para fortalecer a argumentação

1º Momento: Exibição de 02 (dois) vídeos de debates com o objetivo de refletir sobre o gênero: um sobre bullying e um sobre o toque de recolher para adolescentes menores de 16 anos, ambos realizados por adolescentes com a mediação de um adulto.

2º Momento: Discussão no grande grupo sobre os debates apresentados a partir de questões colocadas antes e depois da exibição:

- 01- Qual o tema do debate?
- 02- Quem são as pessoas que estão participando do debate?
- 03- Qual foi o objetivo do grupo ao realizar o debate?
- 04- O debate tinha regras? Quais eram as regras?
- 05- As pessoas falaram de forma clara?
- 06- As pessoas falaram com uma altura suficiente para serem escutadas?
- 07- As pessoas apresentaram as suas opiniões?
- 08- As pessoas justificaram as suas opiniões?
- 09- As pessoas ouviram o outro participante e esperaram a sua vez de falar?
- 10- Os participantes tinham informações sobre o assunto

3º Momento: Reflexão sobre duas frases do debate realizado no dia 22/05, que não estão claras com o objetivo de discutir a clareza na fala.

4º Momento: Reflexão sobre a relação entre a clareza das falas, e a organização dessa fala por escrito antes de ser apresentada.

5º Momento: Organização por escrito e individual de frases de forma a deixá-las mais claras. (essa última parte não estava na sequência. Nesse dia a professora ainda avisou que na próxima aula faríamos um debate sobre o tema fardamento escola).

INTERVENÇÃO/DEBATE FINAL

Data: 08/07/2015

Alunos presentes: 13

Tema: Fardamento escolar

Objetivos:

- Refletir sobre característica de um debate
- Utilizar operadores argumentativos na formulação das falas apresentadas
- Solicitar a hora de falar, esperar sua vez e respeitar a fala do outro
- Reformular posicionamentos a partir de diálogos
- Apresentar argumentos e contra argumentos pra justificar e refutar pontos de vista
- Respeitar o ponto de vista diferente do seu

1º Momento: Exibição de três vídeos que mostram debates: os 02 (dois) já exibidos no dia 06/07/2016, e o debate deles próprios, realizado na aula do dia 22/05/2015.

2º Momento: Discussão do debate deles a partir das mesmas questões utilizadas anteriormente para discutir os problemas do debate.

01- Qual o tema do debate?

02- Quem são as pessoas que estão participando do debate?

03- Qual foi o objetivo do grupo ao realizar o debate?

04- O debate tinha regras? Quais eram as regras?

05- As pessoas falaram de forma clara?

06- As pessoas falaram com uma altura suficiente para serem escutadas?

07- As pessoas apresentaram as suas opiniões?

08- As pessoas justificaram as suas opiniões?

09- As pessoas ouviram o outro participante e esperaram a sua vez de falar?

10- Os participantes tinham informações sobre o assunto?

3º Momento: Reflexão sobre palavras que as pessoas utilizam para apresentar justificativas

4º Momento: Reflexão coletiva de trechos do debate que anunciam uma capacidade auto-interrogativa e decisória com a projeção dos trechos da transcrição em data show.

5º Momento: Debate final com o tema fardamento escolar

Leitura em dupla, e pela professora e pesquisadora dramatizando, de uma historinha chamada “as cores que aprisionam”, que fala de uma menina que não gostava de usar a farda,

Estabelecimento das regras do debate

Debate

Leitura silenciosa e ilustração do texto (não estava prevista, mas a professora acrescentou na hora)

TURMA 1-SEQUÊNCIA “B”

Gênero: Debate deliberativo

DEBATE INICIAL

Data: 24/08/2015

Alunos presentes: 18

Tema: Decidir se a escola vai comprar 01 (uma) TV para cada sala ou equipamento para montar uma rádio escola

1º Momento: Discussão a partir de questão oral sobre a importância da TV e do rádio na vida dos estudantes.

2º Momento: Leitura e interpretação em dupla e coletiva de (02) dois textos:

Texto 1- Reportagens da Revista Nova Escola sobre a utilização de TV na escola: “Liguem a TV, vamos estudar” (apenas uma parte)

Texto 2- Reportagem da Revista Nova Escola sobre a utilização de Rádio Escola, “Rádio e escola, uma sinfonia fina” (apenas uma parte)

3º Momento- Debate deliberativo para decidir se a escola vai comprar TVs para cada sala ou equipamento para montar a rádio escolar.

Explicação sobre o objetivo do debate (esse debate teve caráter deliberativo, mas a decisão final só foi tomada no ultimo debate, com o mesmo tema que acontece na sequência)

Estabelecimento de regras

Debate

INTERVENÇÃO /DEBATE FINAL

Data: 11 /09/ 2015

Alunos presentes: 14

Tema: Decidir se a escola vai comprar 01(uma) TV para cada sala ou equipamento para montar uma rádio escola

Objetivos:

- Refletir sobre as características de um debate
- Formular argumentos para pontos de vista apresentados
- Compreender a importância de solicitar o direito de fala
- Compreender a importância respeitar a fala do outro e expressar-se de forma cortês
- Utilizar leituras e informações diversas como apoio para a construção de justificativas
- Reconhecer a legitimidade de uma decisão coletiva
- Reconhecer a legitimidade do ponto de vista do outro
- Reconstruir posicionamentos
- Vislumbrar a possibilidade de reformular posicionamentos como consequência dos diálogos em um debate

1º Momento: Exibição do filme com o debate anterior, mas apenas da parte em que eles se comportaram conforme as regras do debate e discussão a partir de questões (as mesmas já utilizadas na primeira sequência)

01- Qual o tema do debate?

02- Quem são as pessoas que estão participando do debate?

03- Qual foi o objetivo do grupo realizar o debate?

04-O debate tinha regras? Quais eram as regras?

05- As pessoas falaram de forma clara?

06-As pessoas falaram com uma altura suficiente para serem escutadas?

07- As pessoas apresentaram as suas opiniões?

08-As pessoas justificaram a as suas opiniões

09- As pessoas ouviram o outro participante e esperaram a sua vez de falar?

10- Os participantes tinham informações sobre o assunto

2º Momento: Exibição e discussão do momento do filme (debate deles realizado no dia 24/08/2016) em que eles não respeitam a fala e nem a decisão coletiva também a partir das questões para que percebam a diferença com relação a primeira parte explorando sobretudo o respeito a fala do outro e a decisão coletiva.

3º Momento: Exploração do trecho do debate deles, em que um estudante muda de opinião, e discussão sobre a possibilidade de mudanças de pontos de vista, suas motivações e consequências.

4º Momento: Leitura de novos textos sobre o tema rádio escola e TV na escola:

Texto 1- Reportagem da Revista Nova escola, “Rádio na escola: No ar os alunos”

Texto 2-Reportagem da Revista Nova Escola: “Liguem a TV, vamos estudar” (fragmento)

5º Momento: Debate

Explicação sobre o objetivo do debate, que é decidir sobre a compra de equipamentos para escola em que eles vão decidir se compram TVs ou equipamento para montar a rádio escola

Estabelecimento das regras

Debate

6º Momento: Votação, leitura e assinatura da ata com resultados da votação

TURMA 2- SEQUÊNCIA “A”

Gênero: Debate de Fundo Social Controverso

DEBATE INICIAL

Data: 16/09/2015

Total de alunos: 22

Alunos presentes: 14

Tema: MMA esporte ou violência

1º Momento: Discussão inicial sobre o que as crianças sabem sobre MMA(Artes Marciais Mistas).

2º Momento: Leitura em grupos e depois coletiva de textos sobre MMA. São quatro textos com perspectivas diferentes e cada grupo ler um.

Texto 1- Opinião de internautas sobre MMA, “MMA X Artes Maciais”: Apresenta as vantagens e desvantagens do MMA.

Texto 2- Opinião de internauta sobre MMA, “Carência por mais regras”,que considera o MMA seguro considerando a comparação com outros esportes mas propõe que as regras sejam ainda mais rígidas.

Texto 3- Opinião de internauta sobre MMA, “ A inviabilidade do MMA”, apresenta vários argumentos contra a prática do MMA como esporte.

Texto 4- Notícia sobre o acidente com Anderson Silva, “Anderson Silva passa por cirurgia; Dana White fala em pior acidente no UFC”. O texto não se posiciona diretamente, mas traz a voz do diretor do UFC alegando que em todos os esportes acontecem acidentes. Por outro lado a própria violência do fato narrado depõe contra o MMA.

3º Momento: Leitura coletiva de 02 (dois) textos que explicam o que é MMA e UFC

4º Momento: Debate com o tema: MMA, esporte ou violência. (No momento do debate distribuição de papel para que eles utilizem a escrita como apoio)

Estabelecimento de regras Debate

INTERVENÇÃO/DEBATE FINAL

Data: 21/10/2015

Alunos presentes: 16

Tema: Fardamento escolar

Objetivos:

- Refletir sobre as características de um debate
- Formular argumentos para Pontos de vista apresentados
- Utilizar a escrita como apoio para a produção oral
- Utilizar informações de leituras para fortalecer o debate

1º Momento: Exibição de vídeo com o debate deles realizado na outra aula.

2º Momento: Colocação das 10 questões sobre debate.

01- Qual o tema do debate?

02- Quem são as pessoas que estão participando do debate?

03- Qual foi o objetivo do grupo realizar o debate?

04- O debate tinha regras? quais eram as regras?

05- As pessoas falaram de forma clara?

06- As pessoas falaram com uma altura suficiente para serem escutadas?

07- As pessoas apresentaram as suas opiniões?

08- As pessoas justificaram as suas opiniões

09- As pessoas ouviram o outro participante e esperaram a sua vez de falar?

10- Os participantes tinham informações sobre o assunto

3º Momento: Exibição do vídeo com o debate sobre toque de recolher e discussão a partir das mesmas questões.

4º Momento: Reflexão sobre o papel da escrita para a produção oral ou seja, para o bom desempenho no debate a partir de um questionamento sobre como eles utilizaram o papel distribuído no dia do debate sobre MMA.

5º Momento: Reflexão sobre a importância das leituras/informações para o fortalecimento dos pontos de vistas a partir de: a análise de um trecho do debate anterior em que um estudante se fortalece com a apresentação de uma informação que ele adquiriu; análise de trechos dos textos lidos antes do debate anterior sobre MMA que poderiam ser utilizados para justificar os pontos de vista apresentados por eles durante o debate mas não foram.

6º momento: Leitura coletiva da história: “As cores que aprisionam” que fala de uma menina que não gostava de usar fardamento.

7º Momento: Debate

Anuncio de debate como tema: Fardamento escolar

Estabelecimento das regras do debate

Debate (foi entregue papel para possíveis anotações)

TURMA 2- SEQUÊNCIA “B”

Gênero: debate deliberativo

DEBATE INICIAL

Data: 22/10/ 2015

Alunos presentes: 15

Tema: Decidir se a escola vai comprar 01 (uma) TV para cada sala ou equipamento para montar uma rádio escola

1º Momento: Discussão sobre a experiência das crianças com rádio e TV

2º Momento: Leitura em grupo dos textos. Dois grupos leem de textos sobre rádio e dois grupos sobre TV

Texto 1- Reportagem da Revista Nova Escola, “ Liguem a TV , vamos estudar” (apenas a 1ª página e metade da segunda)

Texto 2- Reportagem da Revista Nova Escola, “Rádio e escola uma sinfonia fina”(apenas a 1ª página e a metade da 2ª)

3º Momento: Apresentação dos grupos e leitura coletiva de cada texto recuperando informações

4º Momento: debate

Explicação sobre o objetivo do debate

Estabelecimento de regras

Debate (Esse debate tem caráter deliberativo mas a decisão fica adiada para o próximo encontro, quando vai ser realizado um novo debate)

INTERVENÇÃO/DEBATE FINAL

Data: 03/11/2016

Alunos presentes: 16

Tema: Decidir se a escola vai comprar 01 (uma) TV para cada sala ou equipamento para montar uma rádio escola

Objetivos:

- Refletir sobre característica de um debate
- Vislumbrar a possibilidade de reformular posicionamentos como consequência dos diálogos em um debate
- Projetar a voz com desenvoltura se colocando para todo o grupo
- Utilizar o apoio da escrita e da leitura da organização da fala
- Formular argumentos para pontos de vista apresentados

1º Momento-Exibição do vídeo do debate realizado na aula anterior

2º Momento- Reflexão sobre o debate a partir das mesmas questões discutidas na primeira sequência?

- 1- Quem são as pessoas que estão participando do debate?
- 2- Qual foi o objetivo do grupo ao realizar o debate?
- 3- O debate tinha regras? Quais eram as regras?
- 4- As pessoas falaram de forma clara?
- 5- As pessoas falaram com uma altura suficiente ara serem escutadas?
- 6- As pessoas apresentaram as suas opiniões?
- 7- As pessoas justificaram as suas opiniões?
- 8- As pessoas ouviram o outro participante e esperam a sua vez de falar?
- 9- Os participantes tinham informações sobre o assunto?
- 10- Os participantes tinham informações sobre o assunto

3º Momento: Reflexão sobre a importância de projetar a voz para todo grupo e com altura suficiente para que os demais membros se envolvam com as nossas colocações. Reflexão feita a partir do próprio debate anterior deles, ocasião em que esse aspecto foi muito ausente e também a partir de uma dramatização em que as crianças percebiam a dificuldade de se ouvir uma voz mal projetada.

4º momento: Leitura silenciosa e depois coletiva de novos textos sobre TV e rádio na escola. (entrega de papéis para que façam anotações se necessário)

Texto 1-Reportagens da Revista Nova Escola: “rádio na escola: no ar os alunos”

Texto 2-Reportagem da Revista Nova Escola, " Liguem a TV e vamos estudar." (apenas as partes: Noticiários atualizam os conteúdos escolares; novelas e seriados rendem estudos de épocas e de costume; propaganda motiva estudos de Matemática)

5º Momento: Reflexão sobre a importância do apoio das leituras e da escrita para qualificar o debate. A reflexão sobre a escrita, a partir do próprio depoimento deles em um trecho da transcrição. (Entrega de papel para que eles utilizem durante o debate.)

6º Momento: debate

Esclarecimento sobre o debate enfatizando que esse é o segundo debate sobre o tema e que neste vamos decidir sobre a compra dos materiais para a escola reforçando que o objetivo de fazer esse segundo debate foi possibilitar o fortalecimento das reflexões e que eles podem reformular seus posicionamentos colocados no primeiro debate.

Regras do debate

Debate

7º Momento: Votação oral, leitura e assinatura da ata com o resultado da votação