

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA**

PHAGNER RAMOS TAVARES

**O FUNCIONAMENTO DA ARGUMENTAÇÃO EM ESTUDANTES
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DA REDE MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE VENTUROSA-PE**

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Selma Leitão

Linha de pesquisa: Processos cognitivos básicos e complexos

Recife

2025

PHAGNER RAMOS TAVARES

**O FUNCIONAMENTO DA ARGUMENTAÇÃO EM ESTUDANTES
COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL DA REDE MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE VENTUROSA-PE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE como requisito para a obtenção do título de doutor em Psicologia Cognitiva.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Selma Leitão

Linha de pesquisa: Processos cognitivos básicos e complexos

Recife

2025

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Ramos, Phagner Tavares.

O funcionamento da argumentação em estudantes com deficiência intelectual da Rede Municipal de Educação de Venturosa-PE / Phagner Ramos Tavares. - Recife, 2025.
150f.: il.

Tese (Doutorado)- Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, 2025.

Orientação: Selma Leitão.

1. inclusão; 2. metacognição; 3. ações mediadoras; 4. linguagem. I. Leitão, Selma. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

PHAGNER RAMOS TAVARES

O FUNCIONAMENTO DA ARGUMENTAÇÃO EM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VENTUROSA-PE

Tese de Doutorado apresentada à Pós-graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, para obtenção do Título de Doutor em Psicologia Cognitiva.
Área de Concentração: Psicologia Cognitiva.

Aprovada em: 31/07/2025

BANCA EXAMINADORA

POR VÍDEOCONFERÊNCIA

Profa. Dra. Angelina Nunes de Vasconcelos (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Alagoas

POR VÍDEOCONFERÊNCIA

Profa. Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes (Examinadora Externa)
Universidade Federal do Ceará

POR VÍDEOCONFERÊNCIA

Profa. Dra. Tícia Cassiany Ferro Cavalcante (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

POR VÍDEOCONFERÊNCIA

Profa. Dra. Juliana Ferreira Gomes da Silva (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

POR VÍDEOCONFERÊNCIA

Prof. Dr. Sandra Patrícia Ataíde Ferreira (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico este trabalho, á Mãe Lucrécia Alexandre, a pessoa que me ensinou o respeito com as pessoas com deficiência desde pequeno e a todas as outras pessoas com deficiência e que me fizeram questionar minhas habilidades e a me descentrar de meu capacitismo!

Agradecimentos

Espera-se que uma tese tenha reverberações no mundo científico, não que sejam o motivo da transformação de tudo, mas que ecoem e deem passos para a evolução científica. E quanta responsabilidade isto implica... O peso é grande, e o processo é penoso. Por isso, ao escrever cada linha desconfio de cada parte deste processo, e o reescrevo na busca por essa fórmula, sabendo que no final não há certeza sobre seu efeito.

Ao mesmo tempo, a própria tese é o final: o maior título acadêmico a ser conquistado. O fechamento de uma Gestalt que para mim se iniciou em 2013, e como é imensurável pensar nisso. Ao escrever as últimas palavras do texto, passa em minha mente o contínuo de uma história longa, e que parece ter começado ontem.

Faço esse preambulo na expectativa de expressão da súmula contraditória de sentimentos que é terminar uma tese, e assim também ir relembrando cada pessoa essencial para esses agradecimentos.

Se a tese é conclusão de um ciclo acadêmico, que comece os agradecimentos ao início: Obrigado Lenita Ramos, conhecida como mãe (haha), por tudo! A minha irmã, eterna Patricia ops, Priscilla, nas precisões nos tornamos mais próximos, e aos presentes que me destes: Tarcisio, Thais e Tainá.

Na vida acadêmica, só posso começar com aquela que esteve comigo desde o início até seu encerramento, em meio a sinergia e trocas: Prof^a Dr.^a Selma Leitão, nos encontramos na primeira semana em Psicologia Diferencial, lá em 2013. Nesse momento, nem tinha certeza do que estava fazendo no curso, mas em sua disciplina me encontrei e por isso permaneci. Me formei como Bacharel em Psicologia, mas também Bacharel em Controvérsias. E foram as reverberações de Controvérsias que me trouxeram até essa tese tantos anos depois. É uma honra ter compartilhado tantas conversas de corredor, de escada, na sala do NupArg. Muito obrigado por cada tempo dedicado a mim!

O próprio NupArg necessita de seu espaço próprio de agradecimento, uma menção a suas paredes, ao ar condicionado que nem sempre funcionava, aos armários, pois estes foram essenciais para os nossos encontros, e a certeza de que a ciência não se faz sozinho! O NupArg representa um espaço de encontros e de construção nesses caminhos institucionais da ciência!

Junto ao NupArg cabe agradecer a UFPE, minha casa durante toda uma trajetória, ao CFCH, ao CE, ao CAC... E todos os que fazem os Centros funcionarem!

A coordenação do PPG Psicologia Cognitiva, e em especial a Timoteo Leitão, que tanto me socorreu nas questões burocráticas da pós.

Lembrando daqueles que institucionalmente fazem tudo funcionar, cabe agradecer também sobre aqueles que compartilharam dessa história comigo, meus colegas/amigos nupargianos:

A Isabel dos Anjos e nossa descoberta em conjunto da argumentação e da inclusão.

A Laura Ruiz, com sua risada fácil, seus conselhos perspicazes e por sua lasanha com pão de alho. A Colômbia ganhou cores e matrizes a partir de nossos encontros!

A Stefãnio Amaral, iniciamos nossas trocas sobre argumentação e terminamos encontrando muito mais em comum, obrigado pelo apoio e pelas aleatoriedades inutilmente úteis.

A Gabriel Fortes pelas leituras e trocas frutíferas de informações, acredito que até hoje não consegui fazer jus a todas as suas provocações, mas permaneceremos tentando!

A Nancy Ramirez pela parceria sincera e contínua, pela simpatia e pela confiança.

A Nádia e Samid, grupo de apoio acadêmico emocional, trocamos muito e foi nesses momentos que pude não enlouquecer (ao menos não sozinho).

A tantos outros nupargianos que compartilharam comigo as manhãs, tardes e noites dessa trajetória!

Para além do NupArg, mas permanecendo e compartilhando dos corredores da UFPE, agradeço a OHANA, que mesmo em suas reformulações e desintegrações, permanece parte essencial da minha história. Obrigado Marília Sena por ser minha contra-argumentadora favorita, por ter sido paciente e por tantos afetos trocados! Agradeço a Amanda Albuquerque, sua amizade reverbera no carinho construído por tantas experiências, nem sempre presentes, mas sempre juntos!

A doutora Alina Coriolano, e nossos áudios recordistas (aparentemente estou devendo responder ainda um áudio de 10 min) que acalentam e nos fazem permanecer atualizados e conectados apesar da distância e das mudanças, que possamos trocar muitos audiobooks e podcasts.

A Amanda Albuquerque, a cola de nosso grupo! A pessoa que permanece presente mesmo distante! São muitas coisas que passamos, mesmo que você não lembre de todas (haha) o sentimento realmente permanecerá!

A Victor Hugo, presença importante na caminhada acadêmica e pessoal. Foram muitas conversas significativas (e aqui posso usar a palavra sem frustrar a bioestatística hahaha).

Ao amigo eterno, Isac Lima, que esteja onde estiver sempre permanece lembrado e me acompanhando! Sendo parte da Venturosa que levo comigo!

A Venturosa, cidade que levanto a bandeira, não por sua perfeição, mas pelos laços que a desenvolvem! Hoje como funcionário da prefeitura tenho muito mais a falar sobre, mas bem antes disso, foi a cidade de Venturosa que acolheu meus projetos de pesquisa e minha gana por transformação social! E por isso, estendo meus agradecimentos a Escola Municipal que tão bem me recebeu, a professora e aos estudantes que me deixaram participar de suas trajetórias.

Mas, recentemente, recebido e acolhido por Garanhuns, agradeço a Elielma Teixeira pela recepção na UniNassau Garanhuns, e aos profs maravilhosos! E de forma ainda mais especial as primas que a Nassau me concedeu, Agnes e Jessica, os (re)marcados cafés possibilitaram a saúde mental que eu precisava para concluir essas páginas!

Quantas outras pessoas precisam ser mencionadas: Josivânia, Bruna Milanne, Luann, Amanda Bianca... Pessoas que compartilham partes dos meus dias, e os fazem mais possíveis! É difícil lembrar de todos, devo estar esquecer de pessoas essenciais... E haverá sempre essa contradição, pois só um livro próprio abarcaria todos os nomes.

Porém, contudo, todavia, como já me faltam energias, resta-me fechar essas palavras, não pela falta do que dizer, mas pela incomensurável necessidade de fechamento. Assim como uma espiral, sei que retornarei para essas palavras, e perceberei que outras coisas poderiam ter sido escritas... E por isso mesmo, sei que continuarei escrevendo.

“o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho **sem limites para o desenvolvimento cultural.**”

Lev Vygotsky (2011)

Resumo

A argumentação foi inserida como competência básica na Base Nacional Comum Curricular, o que tem enfatizado os estudos no campo educacional, em diversas vertentes, incluindo seu potencial epistêmico e metacognitivo. A argumentação é aqui tomada como processo cognitivo, especificamente um tipo de raciocínio e gênero discursivo, caracterizado pela tríade: argumento (ponto de vista mais justificativa), contra-argumento (questionamento ou oposição ao argumento) e resposta (reação do argumentador ao contra-argumento). Estudos centrados nessa tríade têm demonstrado o potencial da argumentação em engajar os sujeitos a revisar seu conhecimento (epistêmico) e a própria estrutura do pensamento (metacognitivo). Estes demonstram a diferenciação dos efeitos a partir das ações mediadoras em sala de aula, contudo têm tradicionalmente se voltado para os estudantes sem deficiência, por isso este trabalho objetivou analisar este funcionamento em pessoas com deficiência intelectual da Rede Municipal de Educação de Venturosa-PE. As pessoas com DI são caracterizadas por déficits nos processos da memória, atenção, raciocínio, linguagem e funções executivas. Considerando a argumentação como processo do raciocínio e da linguagem, justifica-se a importância de apreender como se caracterizaria nessa população. Para isso, a pesquisa foi realizada com três estudantes com deficiência intelectual, atendidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) na cidade de Venturosa – PE e sua professora. Como procedimento de pesquisa foram realizados e videogravados com autorização dos participantes e de seus responsáveis dois estudos durante o semestre letivo: 1. Análise dos núcleos de significação da professora sobre a deficiência intelectual e sua prática com estes. Como resultados, tivemos um vislumbre dos significados da professora sobre os estudantes identificando a valoração no uso de termos e na forma de interpretação de seus comportamentos, com o bom aluno e a aluna preguiçosa. Essas categorias incidem sobre a interpretação dos comportamentos dos estudantes e na disponibilização de turnos de fala e sua valoração. Estudo 2. Acompanhando as práticas ocorridas no AEE com os três estudantes, a professora e o pesquisador, sendo analisado através da tríade argumentativa (Leitão, 2007; 2012) e das estratégias discursivo-argumentativas. O estudo 2 contou com três fases: Fase I – Observação naturalística, sem modificação intencional do contexto do AEE; Fase II – com a proposição de Estratégias Potencialmente Argumentativas (EPA) pela professora e Fase III com a proposição de EPAs pelo pesquisador. Nas observações foi possível identificar que as ações mediadoras possibilitaram emergência dos movimentos argumentativos, corroborando com o marco histórico-cultural do contexto influenciando sobre os processos cognitivos. Os estudantes apresentaram posicionamento (ponto de vista e resposta) em todas as situações, sendo apenas mediante as ações pragmáticas e argumentativas a explicitação de movimentos justificadores, com contra-argumentação e respostas complexas. Percebe-se a prática argumentativa envolta nos contextos de mediação disponibilizados para os estudantes, exercendo aumento de movimentos explícitos de reflexão em atividades de interação, em especial, na atividade RPG. O aumento em situações imaginativas reafirma a indicação de que estes sujeitos, possuem potencial para a abstração deste que haja espaço mediador para isso. Neste sentido, pode-se afirmar que as pessoas com DI podem argumentar, possuindo necessidade de contextos com ações mediadoras adequadas. Cabendo outros trabalhos para ampliar as caracterizações e construir modelo normativo que auxilie na maior compreensão de seu desenvolvimento.

Palavras-chave: inclusão; metacognição; ações mediadoras; linguagem.

Abstract

Argumentation has been incorporated as a core competency in the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC), which has intensified research within the educational field from multiple perspectives, including its epistemic and metacognitive potential. In this study, argumentation is understood as a cognitive process—more specifically, a form of reasoning and a discursive genre—characterized by the triadic structure of argument (point of view with justification), counterargument (challenge or opposition to the argument), and response (the arguer's reaction to the counterargument). Research focused on this triadic model has demonstrated the potential of argumentation to engage individuals in the revision of their knowledge (epistemic dimension) and in the restructuring of their thinking processes (metacognitive dimension). While such studies have highlighted the influence of mediating actions in classroom settings, they have traditionally concentrated on students without disabilities. Consequently, this study aimed to analyze how this process functions in individuals with intellectual disabilities (ID) within the municipal education system of Venturosa, Pernambuco. Individuals with ID are characterized by deficits in memory, attention, reasoning, language, and executive functioning. Given that argumentation involves both reasoning and language, it is essential to understand how this process manifests in this population. To this end, the research was conducted with three students with intellectual disabilities who were receiving Specialized Educational Support (Atendimento Educacional Especializado – AEE) in Venturosa-PE, as well as their teacher. Two studies were conducted over the academic semester and were video-recorded with the consent of the participants and their guardians. Study 1 involved an analysis of the teacher's core meanings regarding intellectual disability and her pedagogical practice with the students. The findings revealed insights into how the teacher construed the students' behaviors, often categorizing them in evaluative terms, such as "a good student" or "a lazy student." These categorizations shaped the interpretation of the students' behaviors and influenced the allocation and valuation of speaking turns. Study 2 followed classroom practices within the AEE setting involving the three students, the teacher, and the researcher. The data were analyzed through the lens of the argumentative triad (Leitão, 2007; 2012) and discursive-argumentative strategies. This study unfolded in three phases: Phase I, naturalistic observation, with no intentional modification of the AEE context; Phase II, implementation of Potentially Argumentative Strategies (EPAs) by the teacher; Phase III, implementation of EPAs by the researcher. Across these observations, it became evident that mediating actions facilitated the emergence of argumentative moves, aligning with the socio-historical framework that emphasizes the influence of context on cognitive processes. The students demonstrated their ability to take positions (through points of view and responses) in all observed situations. However, the articulation of justifications, counterarguments, and more complex responses only occurred in the presence of pragmatic and argumentative interventions. The argumentative practice involved in the mediation contexts provided to students is evident, resulting in an increase in explicit reflection in interactive activities, especially in the RPG activity. The increase in imaginative situations reaffirms the indication that these individuals have the potential for abstraction, provided there is a mediating space for this. In this sense, it can be stated that individuals with ID can argue, requiring contexts with appropriate mediating actions. Further work is needed to expand the characterizations and build a normative model that helps to better understand their development.

Keywords: inclusion; metacognition; mediating actions; language

Lista de Gráficos

Figura 1 - Alfabeto em MDF (sessão 2).....	63
Figura 2 - Estudante com alfabeto em MDF (sessão 2)	63
Figura 3 - Atividade de Alfabetização - Ligar o alfabeto (sessão 2).....	64
Figura 4 - Participantes jogo "Cai, não cai" (sessão 2)	64
Figura 5 - Estudantes brincando com a Caixa Tátil (sessão 3).....	64
Figura 6 - Caixa Tátil (sessão 3).....	65
Figura 7 - Centopeia Numérica (sessão 3).....	65
Figura 8 - Jogo do Choque (sessão 3)	65
Figura 9 - Os três porquinhos (sessão 6)	67
Figura 10 - Capa do Livro - Leão e o Camundongo (sessão 9).....	68
Figura 11 - Recontando a história do "Leão e o Camundongo" (sessão 10).....	68
Figura 12 - Personagens do RPG (sessão 11).....	69
Figura 13 - Fase I - Movimentos Argumentativos e Tipos de Atividade Pedagógica.....	89
Figura 14 - Fase I - Exemplo de Atividade Pedagógica	89
Figura 15 - Fase I - Movimentos Argumentativos por Sessão	94
Figura 16 - Comparação Movimentos Argumentativos Sessão 3 e 4.....	95
Figura 17 - Fase I - Movimentos Argumentativos por Estudante	95
Figura 18 - Fase II - Movimentos Argumentativos (professora - pesquisador)	101
Figura 19 - Fase II - Comparação Movimentos Argumentativos Sessão 6 e 7	101
Figura 20 - Fase II - Movimentos Argumentativos dos Estudantes	102
Figura 21 - Fase III - Comparação entre as sessões	110
Figura 22 - Fase III - Comparação Movimentos Argumentativos.....	110
Figura 23 - Fase III - Movimentos Argumentativos dos Estudantes.....	111
Figura 24 - Movimentos Argumentativos - Comparação entre as Fases.....	112
Figura 25 - Posicionamentos - Comparação entre as Fases.....	113
Figura 26 - Contra-argumentos Comparação entre as Fases	113
Figura 27 - Respostas - Comparação entre as Fases.....	114
Figura 28 - Movimentos Argumentativos - Gump	115
Figura 29 - Movimentos Argumentativos de Conceição.....	116
Figura 30 - Movimentos Argumentativos nas Contações de Histórias	117

Figura 31 - Posicionamento - Contação de História.....	117
Figura 32 - CA e Resposta - Contação de História.....	118
Figura 33 - Posicionamentos - Sessões 7 e 10.....	118
Figura 34 - CAs e Respostas Sessões 7 e 9	118
Figura 35 - Movimentos Argumentativos - Sessão 11	119

Lista de Quadros

Quadro 1 - Estratégias Argumentativas Verbales.....	34
Quadro 2 - Tríade Argumentativa	37
Quadro 3 - Desenvolvimento das Habilidades de Produção Argumentativa na Infância	38
Quadro 4 – Movimentos Argumentativos em Pessoas com DI.....	54
Quadro 5 – Organização dos Estudos.....	56
Quadro 6 - Cronograma das Atividades	57
Quadro 7 - Caracterizando a Professora	58
Quadro 8 - Caracterizando os estudantes	62
Quadro 9 - Padrão de Transcrição	69
Quadro 10 - Estratégias Argumentativas Cognitivo-discursivas.....	71
Quadro 11 - Desenvolvimento das Habilidades Argumentativas em sujeitos sem deficiência	123
Quadro 12 - Características Argumentativas de Sujeitos com DI.....	123

Lista de Siglas

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CA – Contra-argumento

CAEE – Centro de Atendimento Educacional Especializado

DI – Deficiência Intelectual

EFI – Ensino Fundamental I

EFII – Ensino Fundamental II

EPAs – Estratégias Potencialmente Argumentativas

NEE – Necessidade Educacional Especial

PcD – Pessoa com Deficiência

PV – Ponto de Vista

TEA – Transtorno do Espectro Autista

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Movimentos Argumentativos - Gump.....	114
Tabela 2 - Movimento Argumentativo - Conceição.....	115

Sumário

1. INTRODUÇÃO.....	19
2. ARGUMENTAÇÃO	25
2.1 Posicionamento no Campo da Argumentação.....	28
2.2 Desenvolvimento das habilidades de produção e compreensão da argumentação.....	32
3. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	41
3.1 Teorias do desenvolvimento e Pessoas com Deficiência Intelectual	45
3.2 Indicações para a argumentação de pessoas com deficiência intelectual	53
4. MÉTODO.....	56
4.1 Estudo I - Levantamentos de informações contextuais	57
4.2 Estudo II – Métodos de Intervenção com os estudantes com DI	60
4.2.1 Fase I - Observação Naturalística.....	60
4.2.2 Fase II - EPAs desenvolvidas pela professora.....	66
4.2.3 Fase III - EPAs desenvolvidas pelo pesquisador	67
4.2.4 Critérios de Análise dos Dados do Estudo II	69
a) Posicionamentos (Ponto de Vista e Justificativas Simples e Complexas).....	72
b) Contra-argumentos Simples e Complexos	76
c) Respostas.....	77
5. ANÁLISE DO ESTUDO I – LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES CONTEXTUAIS	80
5.1 Diagnóstico e características dos estudantes	80
5.2 Tensão: Saúde x Educação	85
6. ANÁLISE ARGUMENTATIVA.....	88
6.1 Fase I – Microanálise Observação Naturalística	88
6.1.1 Macro-análise Fase I – Observação Naturalística.....	93
6.2 Fase II - Estratégias Potencialmente Argumentativas executadas pela professora	96
6.2.1 Macro-análise Fase II - EPAs Professora.....	101
6.3 Fase III Estratégias Potencialmente Argumentativas implementadas pelo pesquisador.....	103
6.3.1 O leão e o camundongo	103

6.3.2 Real Player Game (RPG) – A raposa e a coruja no multiverso.....	105
6.3.3 Macroanálise – Fase III – EPAs Pesquisador	109
7. RESULTADOS DA MACROANÁLISE - ESTUDO II.....	112
7.1 Comparando as Fases	112
7.2 Comparando - EPAs.....	116
8. DISCUSSÃO.....	120
8.1 Ações Mediadoras em Sala de Aula	120
8.2 Habilidades Argumentativas	122
8.2.1 Posicionamento (Ponto de Vista e Justificativa).....	124
8.2.2 Contra-argumentação – simples e complexa	125
8.2.3 Respostas – Simples e Complexas	126
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
10. REFERÊNCIAS	131
Anexo I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	143
ANEXO II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (para responsáveis)	146
Anexo III - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (impossibilitado de assinar)	148

1. INTRODUÇÃO

A escolha por trabalhar com essa população adveio primeiro de uma provocação prática, haja vista as dificuldades enfatizadas pelas professoras de Venturosa quanto às práticas educativas com essa população durante a pesquisa de mestrado. O foco da dissertação eram os significados sobre a surdez para professoras de Venturosa (Ramos, 2020). Venturosa é uma cidade do agreste pernambucano, com aproximadamente 18 mil habitantes e 3.375 estudantes matriculados no ensino básico (IBGE, 2018). Em 2018 a cidade constava com 90 estudantes atendidos na educação especial na perspectiva inclusiva (Vasconcelos, Ramos, 2018), não há dados disponíveis sobre o quantitativo exato de estudantes com deficiência intelectual, contudo há referências à existência de pelo menos cinco estudantes inseridos na Rede Municipal. A cidade conta com duas salas de multirrecursos, duas professoras especialistas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e aproximadamente 30 professoras de apoio, que atuam como suporte aos professores regulares.

Contudo ensinar pessoas com DI emergiu em seus discursos como prática desafiadora e complexidade, as profissionais indicam dificuldades no gerenciamento e avaliação dos estudantes, assim como falta de formação para construção das metodologias adequadas. Sendo estes aspectos fundamentais para a prática na perspectiva inclusiva (Gomes, Poulin e Figueiredo, 2010).

Além disso, desde a graduação tenho participado de pesquisa na área do desenvolvimento de habilidades argumentativas (Ramos; Leitão, 2016), e de como estas têm efeito epistêmico e metacognitivo (Leitão, 2012). Nessa trajetória percebi uma lacuna no campo, e lancei-me a pensar sobre essa população no doutorado, buscando saber: Como sujeitos com deficiência intelectual argumentam? Há mudanças estruturais na forma de argumentar ou mudanças nos caminhos e estratégias para desenvolver essas habilidades? Quais seriam?

A pergunta torna-se, ainda mais pertinente, haja vista que as pesquisas identificam que pessoas com DI apresentam dificuldades em cinco processos cognitivos: raciocínio, linguagem, memória, atenção e função executiva. Os dois primeiros, raciocínio e linguagem, são constitutivos da argumentação, ou seja, não há argumentação sem estes. A memória e a atenção estão intimamente ligadas ao desenvolvimento da linguagem e do raciocínio, e por tal, são processos que afetam indiretamente a argumentação. Além disso, Inhelder (1963) identifica três

dificuldades, que ela denomina de: inquietude, sugestionabilidade e hesitação. Aspectos que envolvem a dificuldade em posicionar-se e manter o posicionamento frente ao outro.

Com isto, no âmbito teórico, a pergunta sobre o funcionamento da argumentação nessa população tem o potencial de evidenciar as relações entre os processos argumentativos e as dificuldades apresentadas por estes sujeitos. Ao mesmo tempo, que debruçar-se sobre a argumentação poderá ampliar as informações sobre habilidades do raciocínio e linguagem dessa população.

Por tal, o objetivo deste trabalho é analisar o funcionamento da argumentação em estudantes com deficiência intelectual da Rede Municipal de Educação de Venturosa-PE, em outras palavras busca-se mapear as habilidades argumentativas desses estudantes e as práticas de mediação que a possibilitaram.

Haja vista, a inserção da argumentação como uma das competências básicas na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (MEC, 2018), aparecendo de forma específica como a competência sete (7), que propõe “Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns [...]” (p. 09). Envolvida nessa competência está, portanto, a habilidade de identificar a natureza (fatos, dados, informações) e a confiabilidade das afirmações, além de produzir (formular) ideias a partir de um espaço de controvérsias.

Cabe destacar de forma crítica a estrutura da BNCC em forma de competência, que como afirma Branco, Branco, Iwassa e Zanatta (2019) enfatiza a competição e o individualismo, demarcando uma visão neoliberal, que segue os interesses do capital. Dessa forma, a BNCC não traz nada de inovador para a educação, mas reforça o discurso empresarial da educação. Apesar disso, a inserção da argumentação como competência básica advém de uma tendência de avanço consistente do campo, especialmente após sua inserção nos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 (Azevedo, 2016). Assim também nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCN (MEC, 2013), constata-se a proposição das habilidades argumentativas a partir do pensamento crítico-reflexivo, nos diversos níveis da Educação Básica, como forma de incentivar e promover a autonomia, a pluralidade de perspectivas, atrelada a noção de educação integral (Azevedo, 2016). A argumentação precisa ser entendida como processo sociocognitivo, que deve estar atrelada a reflexão, podendo ser ferramenta contra a desigualdade de oportunidades.

Dentro do campo da argumentação sua definição é palco de disputas, por tal, é essencial esclarecer que aqui adota-se a compreensão da argumentação como processo sociocognitivo

complexo, constituído pelo raciocínio e pela linguagem (Leitão, 2007a). A argumentação ocorre na presença de um outro (real ou ficcional) que questiona a posição do sujeito, e o incentiva à reflexão. Sua inserção na escola tem possibilitado a construção de estratégias que desenvolvem habilidades epistêmicas e metacognitivas.

Apesar de ainda não comum no discurso da sala de aula, sua inserção tem se constituído como uma linha de pesquisa importante no campo dos estudos da argumentação. Sabendo-se da necessidade de encontrar estratégias aplicáveis para a sala de aula que incentivem o pensamento crítico-reflexivo. Sala de aula que atualmente é orientada para a prática inclusiva, na busca pela inserção, permanência e aprendizagem dos estudantes com deficiência.

O processo inclusivo demarcou uma mudança na educação formal, ao tensionar as fronteiras escolares, possibilitando o acesso e a permanência de estudantes com deficiência, e a (re) construção de práticas para modelos adequados de ensino (Mazzotta, 1996; Pacheco, Alves, 1997). Proposta pela Constituição Federal do Brasil (Brasil, 1988), reafirmada na Lei Brasileira de Inclusão (2015), e no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014-2024), a educação de pessoas com deficiência deve ser preferencialmente na escola regular, gerando uma mudança de paradigma que pretende evitar a segregação e fortalecer o movimento de inclusão social. Na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) marco político internacional da inclusão, o termo Necessidades Educativas Especiais – NEEs amplia o olhar sobre os estudantes ao afirmar que “toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas” (p. 01), atribuindo a sociedade o dever de respeitar essas singularidades orgânicas e/ou sociais. Já na Declaração de Montreal sobre a deficiência intelectual (OEA, 2004) se reafirmou o direito à educação, e o dever dos Estados em promover políticas educacionais de inclusão, que promovam a autonomia e o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual. Inclusive, foi em Montreal (2004) que se oficializou o uso do termo deficiência intelectual, em substituição a deficiência mental utilizada anteriormente. O uso do termo deficiência intelectual enfatiza a perspectiva social, superando a concepção absolutizada do termo mental, que parecia englobar a totalidade do sujeito e de suas habilidades.

Com a emergência do paradigma inclusivo, coube às escolas e seus agentes construir práticas de adequação que envolvessem o acolhimento (socialização), assim como a aprendizagem desses sujeitos. Contudo, alguns trabalhos têm demonstrado um foco maior no processo de socialização desses sujeitos, tomando socialização como inclusão, faltando práticas que auxiliem no processo de aprendizagem (Benitez, Gomes, Bondioli, Domenicomi, 2017;

Ramos, 2019). Sabendo dessa lacuna, este trabalho busca analisar o funcionamento da argumentação, e assim possivelmente construir intervenções para o aprendizado desses sujeitos, contudo tradicionalmente os estudos sobre educação e argumentação centram-se nos estudantes sem deficiências, na educação regular, deixando uma lacuna sobre estes outros sujeitos.

Na diversidade de características englobadas no guarda-chuva das necessidades educacionais específicas, torna-se possível um conjunto enorme de estudos, dentre estes foi eleito a sinalização sobre o grupo das pessoas com deficiência intelectual (DI). Durante muito tempo o olhar sobre a DI esteve atrelado a uma postura biomédica, caracterizando os sujeitos com DI como incapazes, necessitados de cura. Afastando-se dessa noção, o trabalho atual busca alinhar-se ao modelo social da deficiência que objetiva adequar os espaços sociais para a real inclusão desses sujeitos. Por isso, parte-se da noção de Vygotsky (1983) de compensação social, ou seja, da necessidade de construção de caminhos alternativos para esses sujeitos.

Já no âmbito prático, os resultados do estudo podem embasar a construção de práticas com estes estudantes, além de que o estudo propõe a construção e a execução de atividades potencialmente argumentativas, que podem orientar as práticas. Para isso inicia-se com os questionamentos: Como sujeitos com deficiência intelectual argumentam? A estrutura argumentativa seria a mesma? Considerando, as barreiras orgânicas e sociais, quais estratégias essa população utiliza para argumentar? Como hipótese, acredito que a estrutura argumentativa permanece a mesma, considerando os postulados da defectologia, mas são agregadas estratégias de compensação, relacionadas, especialmente, à forma de produção e identificação dos argumentos, dando ênfase a aspectos corporais e visuais.

Cabe antes de iniciar a discussão teórica sinalizar para o contexto pandêmico que atravessou essa pesquisa. Em 2019, adentramos a pandemia do COVID-19, que só no Brasil ultrapassou a marca de 716 mil mortes, e mais de 39 milhões de casos, sendo motivo de modificações sociais radicais como o fechamento dos serviços não essenciais e a mudança dos hábitos de socialização durante os anos de 2020 e 2023. Mesmo agora é impossível dimensionar todos os efeitos dessa pandemia, com a quantidade imensa de fenômenos que foram afetados, incluindo aspectos orgânicos e sociais. Por exemplo, pesquisas preliminares têm identificado o impacto do COVID-19 em pacientes recuperados no âmbito neurocognitivo, apontando para a presença de déficits na memória, atenção e labilidade emocional nessa população (Condie, 2020; Rabinovitz, Jaywant, Fridman, 2020). Na revisão de Totsika et al (2021) identificou uma variação de efeitos como maior debilidade respiratória, labilidade emocional e falta de

olfato/paladar, entre faixas etárias de pessoas com DI, e que esses efeitos tendem a ser piores do que comparados a seus pares sem DI. Contudo, seja nos estudos com a população em geral ou com pessoas com DI, ainda não se sabe se os resultados foram provenientes da COVID-19, das formas de tratamento, como a intubação e uso ampliado de remédios, ou até mesmo do isolamento social. Além disso, estes estudos apresentam lacunas sobre a permanência desses efeitos a longo prazo.

De toda forma, sinalizam para um contexto específico desta pesquisa que teve o início de sua coleta de dados adiado para 2022, devido a impossibilidade de realizar a coleta com grupos vulnerabilizados durante o período pandêmico. A incerteza, o medo e o isolamento forçado têm tido efeitos na saúde mental das pessoas, com um aumento significativo de casos de ansiedade e depressão na população em geral (Faro et. al., 2020; Xiong, et al., 2020). A vivência de pessoas com DI já é marcada por um histórico de isolamento e segregação (Casaleiro, 2014; Pacheco, Alves, 2017), que mesmo na era da inclusão ainda permanecem emaranhados nas barreiras de acessibilidade (Sasaki, 2009). Isto dito, evidencia os impactos potenciais maiores para essa população, sabendo que momentos como estes podem carregar retrocessos políticos, como o discurso da educação domiciliar, e individuais, como os impactos socioafetivos pela falta de interação.

No âmbito escolar mesmo, relatos de experiência tem demonstrado que o ensino remoto não tem conseguido abarcar as demandas da inclusão acabando por deixar os sujeitos com DI e com outras deficiências de fora da educação (Magalhães, 2020; Redig, Mascaro, 2020; Silva, Bins, Rozek, 2020). Grande parte disso, é explicado pela necessidade de apoios específicos, como o psicomotor, que são impossibilitados no uso de videoconferências, ao mesmo tempo que não há profissionais o bastante para realizar esses atendimentos individualizados (Redig, Mascaro, 2020; Silva, Bins, Rozek, 2020). A família, portanto, acaba sendo chamada a responder a essa questão, contudo, nem sempre tendo condições de fazê-lo (Reis, 2021).

Mesmo para os sujeitos que foram assistidos pela educação remota, não há total certeza sobre seus efeitos, considerando os impactos ainda não explorados do processo de ensino-aprendizagem no modelo remoto (Jha, Arora, 2020). Apesar de já existir modalidade de ensino a distância, o que configurou o ensino remoto foi um processo de adequação menos estruturado, e por tal, com lacunas sobre sua efetividade ainda maiores (Jha, Arora, 2020; Moreira, Henriques, Barros, 2020).

Concentrando-se nas tecnologias digitais, que têm sido instrumento das adaptações das nossas atividades na impossibilidade do deslocamento, incorre-se também num aspecto

controverso. As tecnologias têm o potencial de adequação como dispositivo de acessibilidade para populações com DI, com destaque para comunicação alternativa aumentativa (Aquino, Cavalcante, 2018). Contudo, pesquisas anteriores já demonstravam o impacto negativo de seu uso demasiado ou não estruturado no desenvolvimento de crianças e adolescentes, incluindo modificação na memória, especialmente na de trabalho e no armazenamento de informações, e na atenção (Firth, Touros, Firth, 2020). Apresento estes comentários para visibilizar as incertezas de realizar estudos nesse contexto pós-pandêmico, e enfatizar que, na medida do possível, este estudo pretendeu estar atento a essas modificações e construir estratégias como resposta.

No próximo capítulo busco apresentar a definição de argumentação deste trabalho, dialogando com outras vertentes teóricas, para ampliar o conhecimento sobre o desenvolvimento das habilidades argumentativas.

No capítulo 3 – deficiência intelectual, será apresentada discussão teórica sobre a deficiência intelectual, em especial baseando-se na perspectiva histórico-cultural, como orientadora deste trabalho. Para assim, ser possível apresentar os métodos de pesquisas (Capítulo 4), subdivididos em dois estudos: 1. Com o objetivo de apresentar o levantamento de informações sobre o contexto educativo dos estudantes; 2. Voltado para as intervenções com os estudantes, ocorrido em 3 (três) fases videogravadas de interação professora, pesquisador e os três estudantes que participantes. Na fase I foi proposto atividades de observação naturalística, posteriormente na Fase II o uso de Estratégias Potencialmente Argumentativas planejadas e executadas pela professora e na fase III, EPAs planejadas e executadas pelo pesquisador.

A análise pautou-se na compreensão do contexto dos estudantes (capítulo 5) na microanálise dos dados (Capítulo 6), orientada pela tríade argumentativa e as estratégias discursivas de cada fase do estudo II. Sendo, posteriormente, indicado o quadro maior de análise (Capítulo 7). Estes dados foram agrupados em dois subcapítulos de discussão (capítulo 8) um focando nas ações mediadoras distintas utilizadas na pesquisas e os impactos destas na incidência dos movimentos argumentativos (subcapítulo 8.1) e o outro nas próprias habilidades argumentativas (subcapítulo 8.2). Encerrando-se com as considerações deste trabalho (capítulo 9).

2. ARGUMENTAÇÃO

Admite-se que a busca pela democracia plena foi impulsionadora da sistematização dos estudos em argumentação, visto a necessidade de encontrar formas eficazes de debater e resolver diferenças de opinião, seja no âmbito público ou privado (Van Eemeren, et al, 2014). Para tanto, diversos autores, e especialmente Aristóteles, se detiveram em estabelecer parâmetros para avaliar o conteúdo, a estrutura e a forma dos debates, e assim, chegar às melhores decisões (Grácio, 2010; Van Eemeren, et al, 2014). Em seus trabalhos a argumentação aparece constituída de três abordagens: a lógica, a retórica e a dialética, chamada de triunvirato sendo cada uma dessas importantes para a manutenção da polis (Grácio, 2010).

A retórica foca-se nas estratégias de persuasão, como convencer a audiência/plateia. A lógica centra-se na identificação da estrutura do raciocínio utilizada pelo interlocutor, avaliando sua validade e seus erros de raciocínio (falácias). Por fim, a dialética seria a atenção às formas de expor e as regras da discussão para que potencializam o encontro da verdade. As três aparecem como muito próximas em seus textos, sendo postas como complementares, o bom raciocínio ocorreria considerando a audiência e regras de discussão específicas (Grácio, 2010; Van Eemeren, et al, 2014).

Contudo, segundo Van Eemeren et al (2014) a lógica e a dialética encontravam-se num mesmo campo nos textos de Aristóteles, caracterizando a discussão em contexto privado, enquanto a retórica seria usada no âmbito público e ligada à oratória. Posteriormente, consolidou-se a ideia de que a lógica lidaria com o argumento como produto observando sua estrutura e na busca de critérios de avaliação. A retórica seria o estudo da argumentação em uso, como processo de influência do orador junto ao auditório. Por fim, a dialética voltara-se para o procedimento, interessada em explicitar as condições ideais para uma argumentação crítica (Grácio, 2009).

A atenção às três partes, não permaneceu a mesma ao longo dos anos. Durante bastante tempo a retórica foi considerada como ligada ao engano, a lógica a racionalidade e a dialética como um subcampo que possibilite a discussão racional. Com isso, a lógica ganhou maior espaço na filosofia, sendo estudado as estruturas lógicas formais e suas falácias (erros de raciocínio). Suas mudanças de ênfases consagram as formas como em cada época buscava lidar com suas diferenças de opinião. A ênfase na lógica encaminhava para uma compreensão de que

a racionalidade comandava (ou deveria comandar) as escolhas humanas, e por tal, qualquer prática que enfatiza aspectos retóricos eram considerados menos válidos (Grácio, 2010).

Segundo Rui Grácio (2010) foi, contudo, no período pós-guerra que o interesse pela argumentação se intensificou e ganhou novos formatos, advindas da necessidade de se repensar a racionalidade humana, dando elementos para evitar as atrocidades cometidas durante as guerras. Para além disso, o advento da consciência histórica, a mudança de paradigma científico para além da neutralidade, com a busca por uma filosofia prática e uma resolução da disputa entre relativismo e absolutismo incentivaram as críticas aos estudos tradicionais da argumentação, centrados na lógica formal, tornando-se campo fértil para novas perspectivas. Nesse período surgem as perspectivas da chamada Nova Retórica que partiram de aspectos diferentes, mas tinham em comum o esforço de teorizar sobre a fala comum, afastando-se da lógica formal. Criticava-se, o que passou a ser chamado de lógica formal, por não disponibilizar ferramentas úteis para análise da fala cotidiana e da imprensa, tornando-se pouco úteis para ensinar os estudantes (Blair, 2011).

A lógica formal focalizava-se nos escritos de Aristóteles e nas identificações das formas de raciocínio. Para isso, realizava-se a transformação do conteúdo da discussão em letras arbitrárias que facilitassem a reconstrução das discussões em modelos abstratos para ser analisada sua validade. Uma resposta a esse formato, foi a construção de uma lógica informal, como corrente de estudos em argumentação construídos nesse período, buscando apresentar critérios de identificação e validação dos argumentos mais amplos englobando os diferentes gêneros da língua em seus diversos contextos (Blair, 2011).

Seu uso no cotidiano, entretanto, foi apontado por Stephen Toulmin (1958) como problemático. Durante uma conversa, a utilização dos critérios formais da lógica foi considerada pouco prático, visto que a identificação das premissas e da conclusão, além do tipo de sofisma ou falácia existente não são atividades simples. Por isso, surge a lógica informal (ou aplicada) que passa a buscar os padrões dos argumentos na vida cotidiana, afastando-se da abstração da lógica formal e buscando outros critérios de avaliação. Assim também surgiu a Nova Retórica no campo da argumentação, retornando o argumento ao contexto de uso, não apenas pensando em sua estrutura abstrata, mas considerando a audiência a qual se endereça o argumento (Van Eemeren, 1997). A pragma-dialética emerge também com o intuito de buscar modelos para analisar a argumentação cotidiana, focando-se nos procedimentos normativos que potencializam a resolução de conflitos, ou seja, quais regras de condutas estariam implícitas e explicitamente colocadas durante um debate informal? (Van Eemeren, 1997).

Considerando os espaços naturais de argumentação também se tornou importante a consideração dos aspectos sociais deste, compreendendo que as discussões seriam influenciadas por diversos fatores como o nível de instrução dos participantes sobre o tema e as relações de poder entre estes (Mirza, et al, 2009). Em um debate, estruturado ou não, os participantes criam imagens de seus oponentes e criam estratégias para convencer o outro ou a audiência. Essas estratégias, entretanto, podem estar baseadas em injustiças epistemológicas como as apresentadas por Miranda Fricker (2007). Nesses casos a fala de um sujeito pode ser considerada menos confiável por preconceitos do grupo, e assim seus argumentos apesar de logicamente válidos são depreciados pelo grupo. O capacitismo, por exemplo, pode levar a considerar a pessoa com DI menos capaz e assim deslegitimar suas falas por estarem inseridas em modalidade comunicacional distinta.

Da mesma forma, reacendeu-se os estudos da retórica para identificar os mecanismos utilizados por políticos e imprensa, entre outros, para persuadir as pessoas, respondendo a necessidade de compreender como movimentos fascistas puderam ter adeptos em tantos lugares (Grácio, 2010). Assim como a influência que o giro linguístico propiciou ampliando as concepções e a importância da língua, como na argumentação na língua e no discurso. Como também vertentes dialéticas, como a pragmatialética que passam a incorporar aspectos da pragmática linguística com atenção à língua (Grácio, 2010). Com isso, buscava-se instaurar novos métodos de validação dos argumentos que pudessem ajudar a evitar movimentos como estes no futuro.

Este trabalho interessa-se pela aplicação da argumentação em sala de aula, buscando o desenvolvimento de habilidades críticas nos estudantes para a construção de uma prática cidadã consciente. Os estudos de argumentação na escola tradicionalmente voltam-se, seja para os efeitos epistêmicos, como propulsora do conhecimento (argumentar para aprender), seja no âmbito metacognitivo, incentivando o desenvolvimento do pensamento crítico (aprender a argumentar). Pelo aspecto exploratório deste trabalho, os dois enfoques serão considerados, partindo dos pressupostos de Selma Leitão (2007a; 2012), que propõe a argumentação como construtora de conhecimento, a partir da revisão de perspectiva. A argumentação é definida por Leitão (2012) como:

uma 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. (p. 26).

Por isso, a argumentação é considerada um dispositivo de autorregulação e construção de conhecimentos (De Chiaro, 2006). Esse duplo papel, metacognitivo e epistêmico da argumentação caminham na direção de metas buscadas pela escola moderna, no sentido de: (a) desenvolver cidadãos críticos e (b) instruir os sujeitos em assuntos de relevância social (Saviani, 1992).

Essa definição situa a argumentação no âmbito dos processos cognitivos sociodiscursivos, vinculado à linguagem e ao raciocínio, considerando a relação íntima desses dois processos (Leitão, 2012). Para Leitão (2012) a argumentação ocorre discursivamente, podendo ocorrer em grupo ou individualmente, sendo identificada a partir de três movimentos: (a) o argumento, que consiste na apresentação de um ponto de vista justificado; (b) o contra-argumento, definido como alguma forma de questionamento ao argumento, seja apresentando ponto de vista alternativo, seja questionando a validade dele; e (c) a resposta, conceituada como a reação do argumentador após o contra-argumento, podendo significar a retirada ou permanência total ou parcial do argumento inicial. Partindo da noção de cogênese do pensamento e da linguagem (Vygotsky, 1996), propõe-se que ao colocar-se numa situação de argumentação o sujeito é convidado, a partir da visão do outro (contra-argumento) a revisar seu pensamento inicial, tanto em seu conteúdo (epistêmico), quanto de estrutura (metacognitivo), gerando um raciocínio específico (o pensamento crítico) (Leitão, 2007a).

A argumentação, como demonstrado até o momento, abarca uma diversidade de olhares com ênfases distintas que acarretam formas singulares de determinar o que é o argumento, e por tal, que estratégias devem ser usadas para ser ensinado em sala de aula. Contudo, a maioria desses enfoca-se em sujeitos sem deficiências, considerando que este trabalho pretende investigar o funcionamento da argumentação frente às diferenças das pessoas com DI, focou-se na construção de um referencial teórico que ampliasse as possibilidades de análise abarcando essa população. Partindo das formas de (a) identificar os argumentos e estabelecer os enfoques para sua (b) avaliação.

2.1 Posicionamento no Campo da Argumentação

Os critérios para identificação de argumentos podem ser bem amplos, considerando as perspectivas da argumentação no discurso (ou pan-argumentação) que afirmam que a

argumentação estaria diluída no discurso, estando presente em todos os gêneros do discurso (Amossy, 2009, 2011). A pan-argumentação pressupõe a orientação do discurso como forma de identificar o ponto de vista do locutor e identificar as estratégias utilizadas para sua realização, assim como as marcas da reflexão desse a fala do outro (Amossy, 2011, 2017; Goulart, 2007). Nos estudos em educação, essa perspectiva tende a demonstrar as relações de poder e a hierarquização da sala de aula, efetivada pela imposição da orientação argumentativa do professor no discurso dos estudantes (Piris, 2020). Caberia estudos interessantes a análise de quais as estratégias e efeitos a orientação argumentativa do professor tem nos estudantes com deficiência intelectual, e como promover autonomia com espírito solidário e crítico nesses estudantes.

Entretanto, critica-se a abrangência dessa perspectiva, afirmando que a diluição da argumentação no discurso faz com que este perca suas especificidades (Grácio, 2010). Este trabalho apoia-se na compreensão da argumentação como estando em ações específicas de disputas, e na construção de estratégias que auxiliem os sujeitos a pensarem criticamente, retomando as bases da sistematização de Aristóteles. Delimita-se, então, a argumentação aos espaços de disputas como forma de chegar a uma forma de resolução, nos diversos âmbitos da vida dos sujeitos, desde escolher o cardápio do domingo até a escolha do presidente do país. A potência dessa delimitação é a possibilidade de avaliação dos episódios, identificando as principais estratégias. Entretanto, antes da avaliação caberia apresentar as estratégias para identificação.

As disputas implicam a existência de ao menos dois lados, um que afirme A, chamado de proponente, e outro que questionem A ou afirmem B, oponente (Van Eemeren, et al., 2014). Esses papéis podem ser encarnados por dois sujeitos, mas também empreenderem-se no discurso de várias, no caso de construções coletivas, ou apenas uma, como é o caso de textos argumentativos em que o autor apresenta as duas perspectivas em sua escrita. Pode-se incluir a isso, a necessidade de um espaço com regras explícitas ou implícitas que ampliem aos participantes a consideração da posição contrária e a resposta a essa. A argumentação no sentido dialético estaria entrelaçada as regras e procedimentos indicados por cada espaço no qual ela ocorre. Por isso, diferentes critérios de validade e estratégias argumentativas seriam utilizadas de acordo com cada local.

No âmbito educacional, espaço no qual ocorre esta pesquisa, Leitão (2007) propõe que o responsável pela sala de aula deverá incentivar e manter o discurso argumentativo a partir de três níveis: 1) o argumentativo, propondo um espaço com temática com discutibilidade para

existência de posicionamentos diversos; 2) pragmático, incentivando um espaço de permanência dos movimentos argumentativos; 3) epistêmico, articulando-o com o conhecimento estudado, ampliando e orientando as informações. Nesse sentido, Chiaro e Leitão (2005) reafirmaram que a argumentação não está no tema, mas na forma como este pode ser proposto, utilizando-se de aspectos discursivos para sua manutenção. Em outras palavras, as situações argumentativas podem surgir (de forma intencional ou não intencional) em todos os temas, caberá ao professor silenciar esse movimento – dando uma resposta única, mudando o foco da discussão ou ignorando-o – ou incentivá-lo – propondo a explicitação do posicionamento, convidando os demais participantes a reagirem ao posicionamento, questionando-o, entre outras formas.

Com isso, enfatiza-se o papel discursivo da argumentação, sabendo-se que para identificação dessas disputas as marcas verbais são as mais utilizadas como materialidade, tendo como marcadores, indicadores e outras formas de expressão do posicionamento. Um marcador para identificação da argumentação muito utilizado são os conectivos ou marcadores, que indicariam a relação entre as premissas, apontando para o raciocínio utilizado e as intenções de efeitos nos interlocutores (Tseronis, et al., 2011; Inostroza, et al., 2012). O uso de conectivos como: “mas, como, entretanto, assim como, de toda forma, e etc.” são utilizados nas comunicações verbais, e orientaram a construção argumentativa, sendo, potentes para a identificação de disputas entre os sujeitos.

Sabe-se, entretanto, que mesmo entre os sujeitos sem deficiências não há sempre uma utilização dos conectivos da língua de forma apropriada, ocorrendo a omissão ou alteração de sua função, nesses casos pressupõe-se a possibilidade do investigador apontar e recuperar as formas coerentes de utilização implícita desses marcadores. No caso de crianças isso também é um aspecto importante, visto que estas ainda estão se apropriando da língua. Com isso, considerar que a argumentação está na língua ou que utilizam apenas marcas linguísticas para a análise, poderia limitar a possibilidade de estudos com esses sujeitos. Propõe-se, pois uma abordagem que reconheça que a argumentação está na língua, mas também apreende sua posição cognitivo-discursiva.

A Comunicação Alternativa Aumentativa (CAA) é uma estratégia multimodal de comunicação que tem sido utilizada para estruturar a linguagem expressa dos sujeitos com DI, compondo-se de pranchas (analógicas ou digitais) que contenham imagens, símbolos, sinais e até de palavras, enfocando as marcas do sujeito, verbo e objeto. A presença de conectivos ocorre a depender do nível de aquisição desses sujeitos, priorizando os essenciais para a comunicação

efetiva (Lima, 2008), inclusive posicionando-se em discussões de opinião (Cavalcante, 2011). O trabalho de Ticia Cavalcante (2011) centrou-se em crianças com Síndrome de Down que tinham déficit intelectual, e como unidades de análise considerou a forma como estes posicionavam-se frente a assuntos cotidianos passíveis de polemização, incluindo verbalizações, gestualizações e a utilização de recursos da CAA. Ao considerar as marcas argumentativas foi possível perceber a construção de pontos de vistas e contra-argumentos nesses sujeitos, apesar de apresentarem justificativas menos elaboradas, que podem ser causadas pela dificuldade de expressão.

A busca pelos implícitos da comunicação, requer do pesquisador uma expansão do contexto linguístico, para aspectos discursivos e extralinguísticos, como a expressão facial, posicionamento do corpo. Além da identificação, perspectivas em argumentação tendem a buscar uma forma de avaliar os argumentos, considerando o enfoque de apontar para a melhor forma de resolução de um conflito. Esta, pode focar tanto a validade das premissas, considerando o raciocínio entre estas e sua relação com a conclusão pretendida. Mas, é possível também deter-se ao conteúdo das premissas e da conclusão, seja percebendo o grau de verdade, aceitabilidade, quanto às intenções e os efeitos de seu uso na audiência. Isso implica observar dimensões distintas, que apesar de não excludentes carecem de cuidados diferentes.

Ao ampliar as concepções de identificação e avaliação dos argumentos possibilitou-se estudar o desenvolvimento das estratégias argumentativas em crianças cada vez mais novas. Neste trabalho o foco é o funcionamento da argumentação nas pessoas com DI, contudo, é importante antes refletir sobre o desenvolvimento da argumentação já identificado pela literatura, mesmo sabendo que este é centrado nas pessoas sem deficiência. Estabelecer uma organização sobre este conhecimento auxilia a identificar os caminhos indiretos propostos pelas pessoas com DI.

De toda forma, ao vislumbrar o caminho típico é possível diferenciar das pessoas com deficiência, não para demonstrar suas dificuldades, mas para apresentar suas peculiaridades e construir estratégias de compensação quando necessário. Ao olhar o desenvolvimento típico das habilidades argumentativas, vislumbra-se um caminho normativo que orienta certas compreensões sobre o fenômeno, dando-lhes possibilidades e limitações. No caso das pessoas com DI sabe-se de sua racionalidade e linguagem diferenciadas, e por tal, busca-se perspectivas que reconheçam argumentações multimodais e que potencializam a identificação da estrutura do raciocínio.

2.2 Desenvolvimento das habilidades de produção e compreensão da argumentação

Uma das primeiras perguntas no campo do desenvolvimento das habilidades argumentativas é: quando começamos a argumentar? Quais são as características iniciais desse desenvolvimento? Sobre isso, Leitão e Banks-Leite (2006) apontam duas vertentes principais. A primeira postula a argumentação como tendo aquisição tardia, visto que as condutas linguísticas seriam subordinadas ao desenvolvimento cognitivo. Como exemplo citam os estudos de Jean Piaget que afirma que apenas no estágio operatório concreto (aproximadamente aos sete anos) haveria o surgimento de explicações causais e justificativas lógicas.

Contudo, consolidou-se na literatura a identificação da argumentação em crianças sem deficiência antes dos setes anos (Silva, 2002; Ferreira, 2005; Leitão; Ferreira, 2006; Basílio, 2008; Migdalek; Rosemberg, 2013; Migdalek; Rosemberg; Arrue, 2014), enfraquecendo a primeira postulação. Bubikova-Moan e Sandvik (2022) ao realizarem revisão sobre a área da argumentação em crianças, demonstram a tendência do campo de reconhecer a argumentação em crianças menores de sete anos. Entretanto, ressaltam que este campo permanece sem uma organização com uso de diferentes teorias e métodos, apesar disso, o que se assemelha no campo é a aproximação da argumentação aos movimentos discursivos e linguísticos, além do reconhecimento de movimentos argumentativos precoces. Esses trabalhos pautam-se nas estratégias que as crianças desenvolvem para tomarem decisões e lidarem com a oposição a estas, compreendendo que ao opor-se o sujeito descentra-se, constrói estratégias para que sua posição atual se torne válida frente a opinião do outro. A forma de argumentação, ou seja, suas estratégias dependem do contexto que estão, como o interlocutor (Kline, 1998), e se o contexto disponibiliza turnos de fala adequados para seus falantes (Migdalek, 2023).

Esses são os alicerces da segunda perspectiva, apresentada por Leitão e Banks-Leite (2006) na qual vincula-se este trabalho. Leitão e Banks-Leite (2006) alegaram que a aquisição da argumentação se daria por volta dos três anos, e não estaria subordinada a um nível de desenvolvimento cognitivo específico, mas ocorreria a partir da co-construção entre o gênero discursivo argumentativo e o raciocínio. A diversidade de trabalhos demonstra a proficuidade dessa perspectiva, ao identificar movimentos argumentativos em crianças antes dos setes anos, atrelando-se a internalização desse gênero discursivo (Ferreira, 2005; Leitão; Ferreira, 2006; Basílio, 2008; Migdalek; Rosemberg, 2013; Migdalek; Rosemberg; Arrue, 2014; Fernandes, 2014).

Esses trabalhos pautam-se nas estratégias que as crianças desenvolvem para tomarem decisões e lidarem com a oposição a estas, compreendendo que ao opor-se o sujeito descentra-se, constrói estratégias para que sua posição atual se torne válida frente a opinião do outro (Köksal-Tuncer; Sodian, 2018). A oposição é apresentada como um dos primeiros elementos que surgem no desenvolvimento argumentativo das crianças sem deficiências (Fernandes, 2014), mas também no processo de justificativas que pode surgir aos 18 meses (Rytel, 2014).

Os trabalhos de Leitão (2007; 2012) propõe o entrelaçamento da argumentação ao desenvolvimento cognitivo, entendendo-os como instância mutuamente influenciadas, afastando-se da concepção da linguagem como expressão da cognição/pensamento. Partindo do pressuposto de Vygotsky (1996) de que linguagem e pensamento se entrelaçam no desenvolvimento, se co-constituindo. Assim, a argumentação sendo um gênero linguístico utilizado no cotidiano viria a desenvolver habilidades de reflexão (sobre o conteúdo a ser debatido) e de metacognição (reflexão sobre a estrutura do pensamento sobre o conteúdo a ser debatido). Nessa perspectiva, a argumentação é uma habilidade cognitivo-discursiva que surgirá juntamente com a linguagem. A possibilidade de posicionar-se, opor-se ou responder a oposição terá uma instância cognitiva e discursiva, enquanto cognitiva precisará o sujeito internalizar as estruturas linguísticas para produzir e compreender o contexto, já enquanto discurso, o sujeito é inserido em situações de polemização de conteúdo instado a posicionar-se.

Inclusive esse é o marcador usado por Angelina Vasconcelos (2013) para postular a protoargumentação, como inserção do bebê no discurso polemizado pelo adulto, gerando uma interpretação de seu comportamento como posicionamento discursivo. Por exemplo, se a pessoa responsável oferece chupeta e o bebê chora, a ação é interpretada como uma oposição do bebê a chupeta. Inicialmente o choro, seguindo para a resistência em agir como o adulto espera, e posteriormente a ação livre adquire esse papel de oposição. A proto-argumentação seriam essas ações infantis identificadas pelo adulto como proposição ou oposição ao pretendido pelo adulto. Inicialmente, o bebê não tem consciência desse lugar ocupado no conflito de opiniões, mas ao ser exposto a situação discursiva percebe seus efeitos e iria internalizando a interpretação do adulto. Da mesma forma, Lacerda e Barbosa (2021) acompanham crianças de 6 a 18 meses num berçário momento no qual as crianças já se orientam a comunicação com o adulto, estabelecendo comportamento de imitação e de atenção compartilhada. Com isso, jogos de encaixe tornam-se palco de posicionamento, oposição e respostas desses sujeitos, com a ação mediada pelo adulto.

Sabendo do papel da oposição no surgimento da argumentação, esta tese utilizou atividades que incentivem a oposição, assim como elementos de análise que possibilitem sua identificação nas diversas modalidades orais ou não. Por isso, os trabalhos de Migdalek, Yáñez e Rosemberg (2014) apesar de não partirem dos movimentos argumentativos de Leitão (2007a; 2012), são interessantes por mapear as estratégias discursivas utilizadas por crianças. Em seus trabalhos, apesar de não utilizarem a tríade argumentativa, elas também reconhecem na oposição a primeira posição intencional das crianças pequenas. Ao debruçar-se sobre crianças a partir dos 22 meses até os três anos, centram-se na argumentação em cenários de tomada de decisão, já que a negação de sua decisão levaria a um conflito de opinião. Por isso, seus trabalhos focam na identificação das disputas como marcos iniciais da análise, usando posteriormente o sistema de classificação de estratégias argumentativas (Migdalek; Rosemberg, 2013; Migdalek; Rosemberg; Arrue, 2014).

Esse sistema de estratégias argumentativas é voltado para a classificação discursiva das afirmações utilizadas no debate, independente se vinculadas ao argumento, contra-argumento ou resposta, e são apresentadas em dois blocos: Simples e complexas. As simples são compostas por estratégias voltadas apenas para a reiteração do ponto de vista (sim, porque sim), comum nas crianças. As autoras diferenciam a reiteração em duas modalidades (I) quando é usada como estratégia única, sendo apenas uma repetição da posição, com efeito retórico, e (II) quando atrelada a outra estratégia, servindo de apoio para esta. O mesmo movimento de reiteração é apresentado de forma parcial por Ana Ferreira (2005) sendo chamada de resposta recursiva, quando a criança entre os 2 e 4 anos, repete a fala anterior como forma de manter sua posição.

As estratégias complexas seriam identificadas por agregarem novas informações ou elementos ao ponto de vista inicial, e teria duas direções: o grupo A, teria composição lógica-racional ao utilizar de elementos narrativos (a partir de exemplos experienciais), descrição (definição de objetos, situações e estados específicos), generalização (conceituação com um certo grau de abstração, relacionando elementos distintos) e antecipação (apresentação de alguma informação contrária e dos elementos que a invalidem); o grupo B, considera as características do interlocutor e tem caráter persuasivo como o apelo a autoridade, a cortesia (apelo aos sentimentos positivos do interlocutor), a mitigação (diminuição do outro ou de sua ideia) e proposta alternativa (mudança de elementos do ponto de vista para agradar o interlocutor).

Simple	Reiteration I	Modular a postura ou a voz, ou repetir sem a presença de justificativas	
	Negação	Através de pistas verbais ou corporais sem a apresentação de justificativas	
Complexas	A	Reiteration II	Utilizar a reiteration I com a apresentação de justificativas
		Narração	Experiência
		Generalização	Uso de elementos lógicos de abstração
		Descrição	Definir com mais detalhes aspectos relacionados ao argumento.
		Antecipação	Antecipar informações contrárias
	B	Apelo à autoridade	uso de discurso reconhecido pelo grupo
		Cortesia	Enfatizar características positivas do oponente ou utilizar emoções positivas como forma de construir ou ampliar a simpatia para seu ponto de vista.
		Mitigação	Enfatizar características negativas do oponente ou utilizar emoções negativas como forma de construir ou ampliar a antipatia para seu ponto de vista do outro.
Proposta alternativa conveniente		Modificar ponto de vista ou justificativa para agradar o oponente.	

Fonte: Organização do autor, a partir dos textos Migdalek; Rosenberg, (2013), Migdalek; Rosenberg; Arrue, (2014); Migdalek, Rosenberg (2020);

Essa classificação é útil por apresentar diferenciações quanto ao nível de complexidade e a direção do raciocínio, sendo o grupo A próximo as estratégias mapeadas pela lógica informal e o grupo B um parentesco com os aspectos retóricos da discussão. Segundo Migdalek, Rosenberg e Arrue (2014) as crianças tendem a utilizar mais as estratégias simples e posteriormente adicionar as complexas do grupo B. No estudo com crianças de 22 meses até três anos, elas inclusive adicionam a ameaça, a insistência, o abuso verbal e a oferta de compromisso (trocas de favores ou atitudes) como estratégias ligadas ao grupo B, utilizadas para lidar com o conflito (Migdalek, Yanez, Rosenberg, 2014).

Posteriormente, a partir dos quatro anos as crianças passariam a sustentar mais seu ponto de vista utilizando estratégias do grupo A, ou seja, fortalecendo-o e não mais atacando o adversário (Migdalek, Rosenberg, Arrue, 2014). Segundo Alejandra Stein, Maia Migdalek e Celia Rosenberg (2020), as estratégias tornaram-se mais complexas pelo desenvolvimento de

outras formas discursivas como a narração e a explicação, sabendo que no discurso cotidiano estas tornam-se apoio para a argumentação.

Partindo da noção de que a trajetória e o contexto das crianças incentivariam a construção de estratégias distintas, Migdalek e Rosemberg (2020) mapeiam a diferenciação dessas estratégias a partir de status socioeconômicos distintos. As autoras perceberam o uso de estratégias nos dois contextos, sendo que as pessoas de status socioeconômico baixo privilegiam a reiteração, enquanto as outras usam as estratégias de generalização e descrição. A explicação para isso é o maior acesso a espaços educacionais, que incentivam a construção de justificativas, reforçando o papel essencial desses espaços para o desenvolvimento das habilidades.

O mapeamento das autoras caminha na construção de modelos normativos que delineiam o caminho de desenvolvimento, e por isso a potência de poder comparar grupos e realidades distintas. Contudo, na perspectiva normativa, não encontrei trabalhos que testaram esse modelo em crianças com deficiência. Apesar de apresentar-se como uma lacuna, esta tese não seguirá por esse caminho, utilizando-se dos estudos realizados como forma de compreender as características do desenvolvimento, entretanto, sem a intenção de comparação entre grupos com e sem deficiência.

Em outra normatização das estratégias de oposição das crianças, Lysia Basilio (2008) encontra cinco tipos de oposição em crianças de 3 a 5 anos: (1) Negação ao ponto de vista; (2) Negação do ponto de vista com formulação de outro ponto de vista; (3) Apoio para alternativa outra do que a apresentada pelo proponente; (4) Questionamento da veracidade da afirmação e (5) Questionamento da ligação entre ponto de vista e justificativa. As estratégias 3, 4 e 5 são comuns a outras faixas etárias (Leitão, Almeida, 2000). O estudo foi realizado a partir de diádes de crianças reunidas para resolver situações problemas. Como principais, resultados percebeu-se a maior incidência das três primeiras estratégias, não havendo relação direta entre as idades e a utilização delas, ao contrário em alguns casos crianças menores chegaram a usar mais estratégias argumentativas que seus pares mais velhos. Basílio (2008) chama a atenção para o contexto de produção dessa argumentação e o repertório pessoal dessas estratégias a partir de seus contextos familiares como hipóteses mais potentes para o desenvolvimento das estratégias de oposição do que a idade.

Na dissertação de Larissa Fernandes (2014) também se estudou as habilidades argumentativas de crianças entre três e seis anos, divididas em três duplas, através de 10 situações problemas envolvendo temas curriculares que propiciam o conflito de opiniões.

Fernandes (2014) identificou a existência de vários tipos de resolução, seja a consensual negociada, a unilateral (quando um impõe sua posição e o outro aceita) ou a não consensual (quando a imposição é feita, mesmo com o protesto do outro). Identificar esses tipos de resolução remete a construção de diversos cenários para as situações problemas, tendo, segundo Fernandes (2014), a presença da argumentação em todas elas. Mesmo na não consensual quando a argumentação era interrompida por outra estratégia de persuasão.

Quadro 2 - Tríade Argumentativa

Perspectiva	Movimentos	Tipos operacionais
Triade Argumentativa	Argumento (ponto de vista mais justificativa)	Ponto de vista com justificativa explícita espontânea
		Ponto de vista com justificativa explícita demandada demandada
		Ponto de vista com justificativa implícita
		Ponto de vista implícito com justificativa explícita
	Contra-argumento (duvidar ou opor-se ao argumento)	Negação do ponto de vista
		Negação do Ponto de vista com formulação de outro ponto de vista
		Apoio a outra alternativa de resposta
		Questionamento da veracidade da afirmação (ponto de vista ou justificativa)
		Questionamento da ligação entre o Ponto de Vista e a justificativa
	Respostas (reação ao contra-argumento)	Manutenção do Ponto de vista
		Retirada Parcial do Ponto de Vista
		Retirada total do Ponto de Vista
		Adesão ao Contra-argumento

Fonte: Organizado pelo autor, a partir dos textos Basílio (2008), Ramirez, Souza e Leitão (2013), Castro (2015)

A potência desse modelo é a perspectiva de inferencial, ou seja, sabe-se que a criança não irá explicitar o todo do argumento, então a partir das falas dessas busca-se reconstruir seu argumento. Isso pode ajudar bastante no caso das pessoas com DI que utilizam fala ou a CAA, que não se focam no uso de conectivos ou estruturas linguísticas específicas, podendo apontar para os níveis de complexidade do raciocínio e do conteúdo utilizados por esse grupo.

Luci Banks-Leite e Sofia Arango (1997) baseando-se na perspectiva da argumentação na língua, realiza estudos com crianças de 5 anos demonstrando o uso de descritores argumentativos de forma adequada, além de topois (conhecimentos de um lugar comum) intrínseco e extrínsecos a situação. Essas crianças conseguem articular ideias como sorvete (comida gelada) “causa resfriado, e deve ser evitado” para se posicionar sobre situações do

cotidiano. Com esses, pontos, Banks-Leite e Arango (1997) se posiciona novamente contrária a concepção da argumentação como recurso apenas cognitivo que apareceria de forma tardia no desenvolvimento, e reafirma a argumentação como parte da linguagem, instando-se na língua. Diferente da pan-argumentação, não se está dizendo que toda linguagem seja argumentativa, mas reconhecendo que os elementos da argumentação emergem na linguagem em sua função comunicativa.

Há diversos outros caminhos de mapeamento dessas habilidades, podendo ser organizadas a partir da produção e compreensão oral ou escrita da linguagem. Inclusive a produção e compreensão escrita tem sido palco de trabalhos significativos, postulando o desenvolvimento no gênero argumentativo em textos. Contudo, para este trabalho enfoca-se o desenvolvimento linguístico do discurso e comunicação oral/gestual, dos trabalhos com crianças na primeira infância de 0 a 6 anos. Assim sendo, é possível ter um panorama como apresentado abaixo.

Quadro 3 - Desenvolvimento das Habilidades de Produção Argumentativa na Infância

ESTÁGIOS	IDADE	MOVIMENTO ARGUMENTATIVO	CARACTERÍSTICA
Estágio Natural	4 e 24 semanas	Protoargumentação	Intencionalização do adulto para os comportamentos do bebê (Vasconcelos, 2013).
Estágio Ingênuo	6 a 18 meses	Argumentação (não oralizada)	Posicionamentos são identificados por marcas faciais e pela mudança de ação do comportamento (Lacerda, Barbosa, 2021).
Estágio Instrumental Externo	22 a 36 meses	Tomada de decisão (argumentação na negociação com pares)	Uso de estratégias argumentativas simples, como a reiteração. Mas, também a evolução de estratégias justificadoras do Grupo B (Migdalek, Yanez, Rosenberg, 2014). Resposta reiteradora (Ferreira, 2005)
Estágio Instrumental Externo	3 a 5 anos	Fortalecimento de seu posicionamento e apresentação de oposição	Uso de descritores argumentativos (Banks-Leite, 1997) Caracterizada pela negação ao ponto de vista e apoio a perspectiva contrária. (Basilio, 2008) Uso de estratégias do Grupo A (Migdalek, Rosenberg, Arrue, 2014) Uso de resolução de questões polêmicas a partir do consenso e do convencimento retórico. (Fernandes, 2014)
Estágio Instrumental Internalizado	6 a 8 anos	Categorias lógico-argumentativas	Uso de categorização lógica.

Fonte: organização do autor

O quadro 3 é uma síntese dos estudos encontrados sobre a produção de movimentos argumentativos considerando o campo de compreensão destes como habilidades sociocognitivas discursivas, cabe enfatizar que há diversas lacunas ainda existem nesse campo, como, por exemplo, idades pouco estudadas como a primeira infância, e portanto, contradição com pesquisas na área da produção da linguagem, que ampliam o escopo de habilidades nessa fase. Sendo, necessária a ampliação de estudos nestas fases.

Contudo, os diferentes estudos reconhecem as mudanças nas habilidades argumentativas como atravessadas pelos inserção dos sujeitos em contextos discursivos diversos, os jogos, as brincadeiras entre pares e com adultos são apresentados como elementos que incentivam e disponibilizam o uso da argumentação.

O reconhecimento de que o contexto cultural transforma as habilidades do sujeito, é marca da perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2021b), que postula esse caminho como tendo quatro estágios: a) o estágio natural, no qual o sujeito age com de forma primitiva com suas habilidades orgânicas; b) estágio ingênuo, estabelecido pela aproximação com os instrumentos culturais, sem o domínio de seu uso, como se na busca por imitar o comportamento do outro; c) estágio instrumental externo, com domínio dos artefatos culturais como andaime para as próprias habilidades, e por fim, d) internalização do instrumento externo, não sendo mais necessária sua materialidade externa. Assim, a criança que inicialmente conhece quantidades (estágio natural), passa a repetir os numerais (estágio ingênuo) e utilizando os dedos (ou outro objeto externo) passa a realizar contas (estágio instrumental externo), até o momento, no qual fará as contas mentalmente (internalização).

Do estágio C para o D, ocorreria uma ‘sutura’ entre as propriedades dos instrumentos externos e a condição interna, a ponto de sua materialidade não ser mais necessária. Isso seria possível devido ao acúmulo de experiências e associações realizadas anteriormente pelo sujeito.

No caso da argumentação pode-se hipotetizar que o posicionar-se com o corpo e as expressões é parte de um estágio natural (a expressão de nojo com uma comida azeda, a expressão de alegria com comida mais doce), como reações específicas aos estímulos. Os trabalhos delineiam o caminho das habilidades argumentativas das pessoas sem deficiências quanto à identificação e produção de argumentos. Inicialmente, o bebê é colocado na divergência pela interpretação da oposição do outro (proto-argumentação – Vasconcelos, Leitão, 2016). Posteriormente, a ecolalia e a imitação de comportamento indicaram um uso dos instrumentos culturais para posicionamento (propositivo e opositivo), sem o total domínio

(estágio ingênuo) de sua expansão, como a apresentação de justificativas e articulação explícita entre o PV1 e PV2 (Lacerda, Barbosa, 2021). Nesta fase, será possível que o outro argumentador disponibilize dicas e formatos, aproximando o sujeito da habilidade, amplificando aquilo que a pessoa não consegue sozinha. Dessas interações o argumentador ingênuo passará a testar novos elementos com a ajuda de instrumento cultural externo (o discurso do outro), inicialmente imitando-o e negando-o adentrando o estágio instrumental externo. As estratégias de negação inicialmente incluem o enfraquecimento da posição do outro, através de estratégias de persuasão (apelo emocional, a autoridade...) e em sequência o fortalecimento de sua perspectiva (estratégias de raciocínio lógico). Até o passo, que utilizando-se de experiências anteriores irá retomar de forma autônoma seus próprios movimentos complexos de argumentação, articulando conhecimentos e revisando sua perspectiva, incluindo a antecipação de argumentos, num momento em que os movimentos argumentativos já estarão internalizados.

O processo de sutura entre os artefatos culturais externos e as habilidades internas ocorrerá nas situações discursivas, com a apresentação de diferentes artefatos culturais e a exploração destes pelo próprio sujeito. Com isto, enfatiza-se a necessidade de uma zona de desenvolvimento proximal (ZDP), ou seja, de ações de mediação do desenvolvimento real para o desenvolvimento potencial.

No caso, da argumentação isto é proposto por Chiaro e Leitão (2005) a partir das ações mediadoras, Estratégias Potencialmente Argumentativas (EPA). Para isso, torna-se necessário compreender as tendências de condições dos sujeitos com deficiência intelectual para adaptar as ações mediadoras. Sabendo-se que as pessoas com DI não se constituem como repetições de um laudo diagnóstico, mas um conjunto complexo de pessoas com características diversas que possuem déficits em área comum (deficiência primária), com história de desenvolvimento distinta, tendo caminhos indiretos constituídos para superação das limitações da deficiência primária.

Considerando este ponto, o próximo capítulo se focará nas explicações psicológicas sobre a DI, encaminhando-se para a compreensão histórico-cultural sobre a deficiência, sendo também apresentado a junção entre a definição de deficiência e argumentação.

3. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Historicamente, a forma como as sociedades lidam com pessoas com deficiência intelectual modificou-se bastante, passando da exclusão total (incluindo a exclusão da vida), até os processos assistencialistas de isolamento, seguindo após muitas lutas para a construção do direito à educação (Pacheco, Alves, 2017).

A cada novo momento o termo para designar esses sujeitos também se modifica (oligofrênicos, retardados, deficientes mentais, deficientes intelectuais, pessoa com deficiência intelectual), indicando uma transformação da compreensão sobre esses sujeitos. Atualmente permanece uma tensão entre os modelos biomédicos e social da deficiência, que tendem a propor espaços e definições distintas para esses sujeitos.

No modelo biomédico a deficiência é compreendida como “problema”, “doença” do paciente, sendo necessária uma intervenção terapêutica individual para sua normalização (Diniz, 2003). Os valores estatísticos são centrais para definir a deficiência, seguindo um parâmetro quantitativo (Skliar, 1997; 2001; Pacheco, Alves, 2017).

A partir do modelo biomédico a DI é definida como uma parada/interrupção no desenvolvimento do sujeito, e identificada a partir de testes de inteligência, como o tradicional Teste de QI (Binet), considerando que quanto mais distante da média, mais grave/profunda seria a DI. O transtorno do desenvolvimento intelectual ou DI é primeiro descrita pela medicina como uma parada no desenvolvimento intelectual incurável, tornando o sujeito incapaz de desempenhar atividades cotidianas e adaptar-se ao meio (Almeida, 2004), utilizando-se termos como idiotia, oligofrenia.

O Código Internacional de Doenças (CID) e o Manual Estatístico e de Diagnósticos de Doenças Mentais (DSM) em suas primeiras edições apresentam os testes de inteligência como ponto único para o diagnóstico da DI, aproximando-se do modelo biomédico de deficiência, focalizando seus déficits. Além disso, nesses manuais aparecem dois tipos de etiologia para o diagnóstico de DI: (a) com etiologia identificação, quando a DI é um elemento característico de algum outro diagnóstico, como no caso da Síndrome de Down, Síndrome do X Frágil, entre outras, atrelando outras características ao diagnóstico; e (b) sem etiologia identificada quando a DI é elemento diagnóstico único. No DSM-5 e no CID-10 o diagnóstico é subdividido em graus a partir da gravidade dos déficits: leve, moderado, grave e profundo.

Para a classificação considera-se os três âmbitos, conceitual, social e prático. Especificamente no DSM-5 (APA, 2014), a DI é apresentada da seguinte forma:

Pode não apresentar diferenças óbvias em crianças pré-escolares. Dificuldades na leitura, escrita, matemática, tempo ou dinheiro. Nos adultos, pensamento abstrato, função executiva (i.e., planejamento, estabelecimento de estratégias, fixação de prioridades e flexibilidade cognitiva) e memória de curto prazo, bem como uso funcional de habilidades acadêmicas (p. ex., leitura, controle do dinheiro), estão prejudicados. Há uma abordagem um tanto concreta a problemas e soluções em comparação com indivíduos na mesma faixa etária. (APA, 2014, p. 34)

Considera-se que quanto mais profundo o grau de DI, mas o sujeito apega-se aos aspectos do tempo e espaço imediatos com dificuldade de expansão do pensamento, mesmo quando confrontado, além de utilizarem-se menos da compreensão verbal e simbólica da língua, passando ao maior uso de gestos. No caso da profunda a capacidade de classificar e combinar objetos sofre maior impacto, tornando a comunicação ainda mais difícil (APA, 2014). Foram encontradas mais pesquisas versando sobre as características das pessoas com DI leve ou moderada, que mantêm maiores níveis de comunicação.

A definição entre níveis é centrada nos resultados dos testes psicométricos de inteligência. A ampla aplicação desses testes começou a ser criticada por focar-se apenas na falta, sendo pouco contributivo para a intervenção. Além disso, a emergência dos movimentos de luta das pessoas com deficiência viabilizou nuances dessa população que questionaram o diagnóstico apenas a partir da falta (Diniz, 2003; 2007). Assim ganhou força o modelo social da deficiência, sendo crítico a visão hegemônica do modelo biomédico, e buscando definir a deficiência qualitativamente, na compreensão integral da deficiência incluindo o que os sujeitos conseguem e o que não conseguem realizar (Skliar, 1997; Diniz, 2003). Este trabalho pretende aliar-se ao Modelo Social de Deficiência, haja vista a potência de desenvolvimento através do reconhecimento das funcionalidades dos sujeitos com deficiência.

Um exemplo, são os estudos da defectologia de Lev Vygotsky (1983, 2011) que postulam um caminho direto de desenvolvimento comumente utilizado pelas pessoas sem deficiência, visto que as suas necessidades são supridas pelos aparatos culturais existentes. No caso das pessoas com deficiência há um impedimento motor, sensorial ou intelectual, sendo necessário a cultura apoiar a construção de caminhos indiretos, com mecanismos de compensação social, uma base para que as pessoas com deficiência se desenvolvam (Vygotsky, 1983; 2011).

Com isso, propõe-se um processo mútuo de adequação do sujeito e do ambiente, com a criação de estratégias de acessibilidades: como a língua de sinais no caso da pessoa surda, o Braille no caso da pessoa cega, entre outros exemplos (Sasaki, 2009). Com estes recursos, alguns sujeitos antes classificados com déficits profundos apresentam melhor desempenho nos testes psicométricos. Assim constitui-se o discurso da educação inclusiva, que impelem a adequação das escolas regulares para a inserção desses sujeitos em sala de aula, tendo o atendimento educacional especializado (AEE) como complemento (Mantoan, 2003). O AEE consiste na construção de estratégias de aprendizagem para cada estudante tanto na sala regular, quanto no contraturno a depender da demanda, sendo organizado a partir de plano escolar (Mantoan, 2003) ou do Plano de Ensino Individual (Sasaki, 2009).

O desafio da educação inclusiva é, portanto, o processo de adequação das atividades escolares para um grupo heterogêneo de estudantes, considerando as diferenças biológicas e sociais. Para isso, é necessário a gestão dos processos de aprendizagem, da avaliação e do acompanhamento (Gomes, Poulin e Figueiredo, 2010). A gestão dos processos de aprendizagem incide nas estratégias a serem pensadas para o estudante, incluindo atenção a organização do local e escolha das atividades, o que perpassa um constante processo de avaliação e acompanhamento das características desse estudante (Gomes, Poulin e Figueiredo, 2010).

Diversas pesquisas teóricas e práticas têm buscado transpor esse desafio, identificando as características dos estudantes e como lidar com estas (Lima, 2008; Vilaronga, Caiado, 2013; Vilaronga, Mendes, 2014; Cavalcante, Ferreira, 2011; Farias, 2022; Aquino, Cavalcante, 2022). Este trabalho assoma-se a esse caminho buscando, especificamente, explorar as características das habilidades argumentativas de pessoas com deficiência intelectual.

Aproximando-se dessa reflexão a Associação Americana de Deficiência intelectual (2002), e partindo do contato com as pessoas com DI, ampliou a definição, buscando a análise clínica em seu diagnóstico e propondo um olhar também para as possibilidades (e não apenas déficits) desses sujeitos. Assim, passa-se a considerar também os aspectos dinâmicos dos processos sócio-cognitivos e a compreender a importância das estratégias de compensação social para o desenvolvimento das pessoas com DI (Dias, Oliveira, 2013).

Segundo Maria Almeida (2004), a Associação Americana de Deficiência Intelectual (AADI)¹ em 1959 definiu DI como “um funcionamento intelectual geral abaixo da média” (p. 34) associadas a maturação, aprendizagem e ajustamento social. Em 1961, na revisão de Herber (citado por ALMEIDA, 2004) os termos maturação, aprendizagem e ajustamento social foram substituídos por comportamento adaptativo, sendo indicado como um conjunto de comportamentos do sujeito que auxiliam na inserção no contexto, identificando e respeitando as regras explícitas e implícitas deste. O termo, portanto, é abrangente cabendo diversos aspectos em cada âmbito.

A AADI (2002) definiu as habilidades adaptativas a partir de três âmbitos: 1. Sociais, englobando os aspectos socioafetivos do reconhecimento, produção e avaliação de emoções, comportamentos e regras nos âmbitos intrapessoais, interpessoais e sociais; 2. Conceituais, incluindo recepção e produção da linguagem oral e escrita, como a abstração e generalização de características de objetos e 3. Práticos, abrangendo as diversas atividades do cotidiano, desde mover-se nos espaços, comer, cuidar da higiene pessoal, até ter uma ocupação remunerada, gerenciar dinheiro, executar um plano de vida (AADI, 2002).

Apenas na década de 1980, os comportamentos adaptativos adentram as definições do CID e DSM, que passaram a flexibilizar o uso do teste como diagnóstico, e ampliar o poder da avaliação clínica. Atualmente apesar de diferenças conceituais e operacionais de como deve ser diagnosticado, tanto o CID-10, quanto o DSM-5 e a AADI propõem o diagnóstico a partir de três critérios: (a) déficits em funções intelectuais (ligadas ao construto da inteligência); (b) déficits ou limitações nas habilidades adaptativas sociais, conceituais ou práticas; (c) aparecimento anterior à vida adulta. Inclusive, nas edições do CID e DSM nível da deficiência é estabelecido pelas habilidades adaptativas e não mais pelo escore do QI, sendo considerado pouco válido para identificação das diferenças internas.

Centrando-se nas características cognitivas enfatizam-se cinco processos cognitivos mais comumente apresentados nas pesquisas como diferentes comparando pessoas sem deficiência e com DI leve: memória, funções executivas, atenção, raciocínio e linguagem (Hronis; Roberts, Kneebone, 2017; Marino, Souza, Teixeira, Seabra, Carreiro, 2020). As pessoas com DI apresentam déficit na capacidade de armazenamento de informações. Além disso, tem menor nível de atenção sustentada, seletiva e dividida. Já os estudos das funções

¹Na época chamada de Associação Americana de Retardo Mental.

executivas evidenciam que as pessoas com DI teriam dificuldades em tomar decisões, incluindo planejar, organizar e monitorar ações, assim como no controle emocional, inibitório e na flexibilização de posturas. No âmbito do raciocínio, especialmente abstrato e lógico tem menor desenvolvimento nas pessoas com DI, impactando os processos metacognitivos. Por fim, a linguagem é a área com maior quantidade de estudos que revelam a presença de um vocabulário reduzido, com dificuldade de apropriação e adequação das palavras, retratados no atraso da fala oral, leitura e escrita (Hronis; Roberts, Kneebone, 2017; Marino, Souza, Teixeira, Seabra, Carreiro, 2020).

Polisenska, Kapalková e Novotková (2018) comparam habilidades linguísticas de crianças com deficiência intelectual e sem deficiência identificando uma similaridade no desenvolvimento e nas características dos dois grupos, considerando uma disparidade de faixa etária, ou seja, crianças sem deficiência aprendem habilidades linguísticas mais cedo. Em especial, assoma-se uma maior dificuldade no âmbito da expressão/produção do que na compreensão da comunicação (Duarte, Velloso, 2017).

3.1 Teorias do desenvolvimento e Pessoas com Deficiência Intelectual

Buscando explicar os motivos desses diferentes déficits, diversas teorias têm apresentado a linguagem como aspecto central, especialmente, a dificuldade em conceituar para além da concretude e a situação atual, gerando impedimentos para descentrar-se de sua perspectiva.

Na epistemologia genética de Jean Piaget (1964), a ideia de descentramento também é trazida como estratégia essencial para o desenvolvimento, no sentido cognitivo. Para Piaget (1964) construímos esquemas (estruturas ou padrões de comportamentos e conceitos) para compreender o mundo. A cada nova informação os esquemas são acionados para assimilar, adaptando o novo ao esquema existente, e na impossibilidade disto, este será acomodado, modificando o esquema pré-existente. Nos dois casos o esquema anterior será modificado qualitativamente (acomodação) ou quantitativamente (assimilação) se equilibrando frente às novas informações. A entrada num novo esquema precisará necessariamente de um momento de desequilíbrio, de algo que coloque a estrutura em cheque, e convide o sujeito a construir uma nova operação. O desequilíbrio pode acontecer na interação com o objeto (seja ele novo, ou no encontro de uma nova nuance) ou com outro sujeito.

No caso das pessoas com DI essas mudanças qualitativas ou quantitativas não seriam permanentes, havendo “viscosidade do raciocínio”, uma tendência a permanecer com resquícios de esquemas anteriores (Inhelder, 1969, citado em Schipper, Vestado, 2016). Isso aconteceria porque pessoas com DI apresentam uma lentidão do desenvolvimento, com a ausência de reversibilidade do raciocínio causada pelo domínio da percepção (experiência mental) sobre o raciocínio hipotético dedutivo. Assim as pessoas com DI mantêm-se no estágio pré-operatório ou operatório concreto, ocorrendo oscilação de estadia entre estes estágios (Inhelder, 1943).

O estágio pré-operatório é caracterizado pelo início da representação, que consiste na substituição de objeto ou acontecimento concreto por uma apresentação mental deste. No pré-operatório, contudo, o sujeito centra-se percepção global dos acontecimentos ou objetos, sem discriminar detalhes. Já no estágio operatório concreto, a criança desenvolve e relaciona os conceitos de tempo, espaço, causalidade, ordem etc., contudo ainda tenderá a privilegiar o concreto e o atual (Piaget, 1964).

Importante aos fins do presente estudo, considerar que, as pessoas com DI, em geral, constroem hipóteses a partir dos elementos concretos presentes, contudo desconsideram o contraditório na construção de generalizações e abstrações. Mesmo confrontadas com informações que negam seus esquemas, as pessoas com DI fariam assimilações ou acomodações impróprias, considerando apenas parte do exposto (Schipper, Vestado, 2016).

Por essa dificuldade em perceber as nuances, Inhelder (1943) debruça-se sobre a capacidade de agrupamento e categorização, percebendo uma categorização a partir dos elementos amplos, com a desconsideração de algumas diferenças fundamentais entre os elementos do grupo. Ao visualizar os elementos concretos estabelece-se a relação entre seus elementos principais, com dificuldade de acompanhar nuances ou mudanças periféricas, por exemplo, cachorro e cavalo podem ser considerados de uma mesma classe, desconsiderando a diferença na altura, focinho, pelos e etc.

Por isso, Inhelder (1943) indica para esses sujeitos, atividades pedagógicas que o ajudem a organizar a estrutura operatória, como o processo de classificar e agrupar, exatamente através de situações problemas que causem o desequilíbrio, que mostrem os limites do esquema, e assim, busquem descentrar o sujeito de sua perspectiva concreta. O uso de situações problemas têm sido apontado como as estratégias mais utilizadas para a escolarização das pessoas com DI (Anache, Mitjás, 2007; Nunes, Braun, Walter, 2011; Oliveira, Ruiz, 2014).

Uma crítica constante aos trabalhos piagetianos é por este considerar a linguagem como expressão do pensamento, portanto, a linguagem estaria subordinada ao pensamento. Na contrapartida dessa afirmação, a psicologia histórico-cultural compreende a linguagem e o pensamento como tendo gêneses distintas que se ligariam ao longo do desenvolvimento. Lev Vygotsky (1996) que o pensamento é metade palavra. Ao adquirir a linguagem, os processos cognitivos modificam-se, são transformados, saindo da estrutura básica comum aos animais e adentrando os superiores característicos dos humanos. Essa transformação não ocorre por uma mudança na estrutura, mas nas relações entre esses processos, na formação de sistemas psicológicos (Vygotsky, 1993). Com isso, o desenvolvimento de um gênero discursivo implica numa transformação do pensamento, o discurso narrativo, por exemplo, seria internalizado pela criança, englobando no seu raciocínio as perspectivas de tempo e espaço (Macedo, 2006). Nesse sentido, a linguagem e o pensamento ao se relacionarem se transformam, assim como ao interagirem com os demais processos cognitivos também os modificaram.

Os estudos clássicos da Psicologia Histórico-cultural também postulam a dificuldade de conceituação e a necessidade de estratégias de ampliação a partir do outro nas pessoas com DI. Contudo, Vygotsky (1984) não toma essa dificuldade como produto do centramento da criança, na verdade o sujeito é social, e posteriormente individualiza-se. Isto, não nega a existência de um desenvolvimento natural do comportamento, ligado às características orgânicas de amadurecimento e crescimento do corpo. Mas, implica em reconhecer no comportamento cultural a possibilidade de transformação qualitativa do comportamento natural.

Por exemplo, pessoas com deficiência visual possuem impossibilidade de ver, alterando sua relação com os instrumentos culturais disponíveis. Não é de se esperar, que uma imagem desenhada possa gerar impacto nessas pessoas. Ao mesmo tempo, que não é natural a construção de elementos compensatórios, pessoas com deficiência visual não nasceram com superaudição. Contudo, a constante exposição social aos estímulos auditivos e táteis poderão desenvolver habilidades outras nestes sujeitos auxiliando em seu desenvolvimento, como a representação mental a partir de elementos táteis e auditivos (Vigotski, 2021a).

No caso, das pessoas com dificuldade de aprendizagem Vigotski (2021b) propõe uma diferenciação entre primitivismo e deficiência intelectual², sendo o primeiro uma dificuldade de apreensão dos instrumentos culturais, e a segunda, um funcionamento anormal dos aspectos

²No texto original é utilizado o termo retardo mental, optou-se pela atualização do termo.

orgânicos que interferem no desenvolvimento natural. Essa diferenciação auxilia na compreensão da necessidade da construção de caminhos distintos de desenvolvimentos para cada caso. Identificar o impacto na estrutura orgânica e no funcionamento do comportamento é essencial para construção de instrumentos de compensação cultural. No caso do primitivismo a aproximação com diferentes instrumentos culturais será suficiente, no caso da deficiência intelectual por envolver um funcionamento anormal orgânico será necessária uma adequação outra da forma como o conhecimento será mediado, especialmente para apreensão da palavra/língua.

Vigotski (2021a, 2021b) identificará a língua como instrumento cultural por excelência, sendo que como dito anteriormente as pessoas com DI apresentam dificuldades de raciocínio e linguagem, especialmente na produção de turnos comunicativos. Por isto, cabe indicar a teorização de Vigotski (2021b) sobre o desenvolvimento destas habilidades, que ocorrerá em quatro fases: 1. Estágio natural; 2. Estágio Ingênuo; 3. Instrumental Externo e 4. Instrumental Internalizado. Para o autor, ocorre inicialmente um pensamento instrumental que precede a expressão da fala, indicado pela associação direta com o mundo, entretanto, emerge a necessidade de manipulação da materialidade como comportamento natural, assim como os balbucios são comportamentos naturais da fala. No estágio ingênuo o sujeito começa a operar sobre o mundo, e não apenas responder a ele, neste sentido surge a ecolalia de sons e a imitação de movimentos pela criança. Na necessidade de intervenção no mundo em atividade, as crianças passam a utilizar um pensamento pré-verbal, utilizando-se da língua como instrumento cultural externo, ainda não dominado, mas apreendido a partir das imitações e interações. Cada experiência de mediação com os outros possibilitam a sutura do signo linguístico, tornando-o instrumento internalizado, ao passo que identifica que cada coisa tem sua palavra, internalizando em intencionalidade e significado o mundo ao seu redor (Vigotski, 2020b).

Desta explicação genética pode-se inferir a explicação da compreensão (estágio instrumento externo) vir primeiro que a produção (estágio internalizado), sendo, portanto, necessário a implementação de atividades que ‘suturem’ o instrumento cultural externo ao interno, e para isso a presença de experiências anteriores. Desse modo, entende-se que a DI não seria uma parada ou lentidão no desenvolvimento, mas como um outro caminho de desenvolvimento que não é contemplado pelas ferramentas culturais disponíveis (Vygotsky, 2011). Portanto, gera-se a necessidade da compensação social, ou seja, a construção de ferramentas culturais que auxiliem no desenvolvimento desses sujeitos.

Assim como, Vygotsky (1997) posiciona-se contrário ao postulado piagetiano da viscosidade do raciocínio. Para Vygotsky (1997) este efeito é resultado da própria ação da escola especial, que tende a reforçar o que o estudante com DI já sabe, afastando-se da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP é o espaço entre a zona real do desenvolvimento, caracterizada pelo que já se sabe fazer sozinho, e a zona potencial de desenvolvimento, o conhecimento que se quer aprender. Esta é caracterizada por aquelas ações que o sujeito consegue fazer com ajuda, ou seja, aquelas que ainda não são do domínio deste, mas que estão mais próximas de ser. A ZDP é portanto um conjunto de estratégias compensatórias a serem utilizadas considerando as habilidades atuais e as habilidades potenciais dos sujeitos, isto implica o uso de variados modelos de mediação, seja com o uso de objetos e estímulos táteis, visuais e auditivos, que possam ser manipulados e auxiliem na concretização e orientação da atividade (Vila, Peña e Vasquez, 2019), assim como ações discursivas. A mediação docente, portanto, deveria incentivar essas ações próximas, e não reforçar apenas a zona real como acontecia nas escolas especiais. No caso específico do desenvolvimento de uma atividade eminentemente discursiva, as ações mediadoras propostas por Leitão (2007) são essenciais, associado a uma diversidade de formas de apresentação dessas estratégias para fortalecer o princípio inclusivo da argumentação (Chiaro, Cavalcante, 2020).

Vygotsky (1997) ao estudar o desenvolvimento dos conceitos espontâneos para os científicos em pessoas com DI identifica uma dificuldade desses sujeitos de passarem do estágio de pensamento por complexos para o estágio de conceito científico. No pensamento por complexo os sujeitos conseguem realizar agrupamentos dos objetos, contudo tendem a usar critérios baseados no concreto não considerando a essência do conceito, ou seja, tende-se a criar grupos a partir de características superficiais (por exemplo: cor ou tamanho), sem atentar-se para o central na definição do objeto (presente no conceito científico). Isso se daria pela dificuldade de apreender a organização dos objetos para além do concreto, situacional.

Alexander Luria (1987), também representante da psicologia histórico-cultural, pode nos dar algumas diferenciações importantes sobre este elemento. Voltando-se também para o desenvolvimento conceitual, o autor dirá que o ponto principal que constitui a limitação da DI é o processo de abstração e generalização, e por isso a apreensão situacional. Em seus estudos Luria (1987) não segue a definição de níveis do modelo biomédico, fazendo uma outra classificação quanto ao desenvolvimento das habilidades conceituais. Em seus estudos as pessoas com DI tendem a não alcançarem o campo semântico complexo, ficando em dois grupos: (a) fixados no som da palavra e (b) os que se ligam ao referente situacional.

No primeiro grupo, ao fixarem-se apenas no som, a comunicação volta-se para a gestualidade e a imitação dos sons, dificultando a apreensão dos aparatos culturais, como a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) que auxilie na aprendizagem, implicando num acesso restrito aos processos cognitivos superiores (como a argumentação). Nesse caso, a indicação seria estratégias que auxiliem a efetiva relação entre sons e palavras para a aquisição da língua, após isso seria possível a apreensão dos aparatos culturais e o desenvolvimento dos outros processos cognitivos. Por isso, este estudo pretende centrar-se no segundo grupo identificado por Luria. As pessoas com DI desse grupo tendem, ao conceituar, a ligar-se ao referente da situação, ou seja, centrar-se na experiência sensorial imediata, haveria pouca abstração conceitual. Apesar desse impedimento, Luria (1987) acredita que estratégias educativas baseadas na ZDP podem auxiliar no desenvolvimento, especialmente por ajudar a expor os limites de sua conceituação e lhe dar bases verbais para a construção de outros conceitos. A argumentação não é uma atividade proposta por Luria, contudo no movimento argumentativo o oponente (contra-argumentador) esforça-se por apresentar os limites do ponto de vista, o que pode incluir a conceituação sobre objetos ou situações.

Baseando-se nos achados de Luria e Vygotsky, Vila, Peña e Vasquez (2019) propõe as estratégias compensatórias, indicando que sua formulação deve considerar as diversas habilidades do sujeito com deficiência intelectual, ao passo que o estimula para as habilidades em potencial. Para isso deve ser pensado na organização do espaço e na formulação das atividades, assim como no aspecto motivacional do estudante.

No mesmo caminho, Andreia Souza (2009) desenvolve seu doutorado para compreender o aprendizado e o comportamento fossilizado nos sujeitos com DI. Comportamento fossilizado é definido por Vygotsky (2003) como o enrijecimento ou mecanização do processo psicológico, na área acadêmica pode ser representado por uma aprendizagem que perdeu certas relações e acaba sendo repetido de forma autônoma. Um exemplo seria a repetição de erros na área da matemática, em que a operação é realizada de forma equivocada, apenas repetindo o modus operandi de outros problemas. Souza (2009) identifica o comportamento fossilizado de pessoas com DI na área da conceituação, percebendo a tendência desses sujeitos em aplicar a mesma lógica de agrupamentos, mesmo quando os objetos não se encaixam.

Primeiro ela aplica o Teste do 4 Excluído de Luria, que consiste na apresentação de quatro objetos, sendo apenas três destes pertencentes ao mesmo grupo. Esse método tem diversas variações, por exemplo o objeto excluído manter a mesma característica superficial (a mesma cor) do resto do grupo, enquanto um objeto que faria parte do grupo aparece com a

característica superficial distinta (cor diferente). O estudo centra-se na capacidade do sujeito de abstrair a relação superficial dos objetos e identificar a essência do conceito que organiza o grupo.

No trabalho de Souza (2009), os sujeitos com DI tendem a voltar-se para os elementos situacionais das palavras, ou seja, para os elementos perceptuais, tendo dificuldade de generalizar e abstrair. Salienta-se que neste trabalho nenhum dos sujeitos encontrava-se preso aos sons, ou seja, estariam no segundo grupo proposto por Luria (1987). Posteriormente, ela propõe uma intervenção pedagógica a partir da ZDP utilizando-se de pistas verbais ao longo das aulas e buscando questionar (desfossilizar) o conceito através do oposto. O ato de questionar, apesar de não ser definido como tal por Souza (2009), pode ser definido como a posição de um oponente que contra-argumenta e assim, incentiva o proponente a refletir sobre sua posição (Leitão, 2007a; 2012). Ao fim, realizou novamente o teste do 4 excluído identificando uma ampliação da abstração dos conceitos, ao conseguirem transpor do referente concreto e acessar o campo semântico do termo.

No mesmo caminho de Souza (2009), aliando o referencial histórico-cultural ao interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (1999), Cassiano Haag (2011) caracteriza a forma de conceituar, apontando para o papel do outro no preenchimento das lacunas e na ampliação da visão das pessoas com DI.

Na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo é explorado uma concepção de construção de sentidos, composta por quatro atividades complementares e inseparáveis: 1. a referência, 2. a co-construção da memória, 3. a produção de hipóteses e 4. a antecipação de situações. As atividades complementares 3 e 4, aproximam-se de elementos da argumentação, considerando que os sujeitos envolvidos tendem a criar hipóteses e antecipar argumentos do outro, constituindo a auto-argumentação (Leitão, 2007b).

Como resultados identificou-se que as atividades ao mesmo tempo que traziam dificuldades, apresentavam estratégias para sua superação. Por exemplo, o autor dirá que em certos momentos o participante não conseguia nominar certos objetos, como estratégia ele passava a usar sinônimos ou uma descrição funcional deste como andaime para o raciocínio da criança (Haag, 2011). Mesmo as atividades de produção de hipóteses e antecipação de situações que envolvem o processo de generalizar e abstrair, e estariam mais prejudicadas, também aparecem nesse estudo com a existência de barreiras e estratégias de resolução.

Por fim, em sua tese Haag (2015) retoma os estudos agora com sujeitos com Síndrome de Down que têm déficit intelectual utilizando novamente um jogo digital. Assim como em sua dissertação Haag (2015) enfatiza não apenas o que esses sujeitos não conseguem fazer, mas também a construção de estratégias. Seus resultados ampliam os encontrados na dissertação, já que os sujeitos também apresentavam domínio insatisfatório das capacidades de linguagem, especialmente aos mecanismos de composição textual. Ao mesmo tempo, a atividade conjunta através de estratégias interacionais (pistas verbais, construção de comparação e diferenciação) resulta numa ampliação dessas habilidades.

Percebe-se que os sujeitos desses diferentes trabalhos, conseguem compreender a situação discursiva, possuindo dificuldade de expressar, corroborando com os achados de Duarte, Velloso (2014), por isso, estratégias mediadoras como a comunicação aumentativa alternativa (CAA) tem obtido bons resultados no incentivo da interação, disponibilizando elementos outros para o caminho de desenvolvimento do sujeito com DI (Aquino, Cavalcante, 2022). A CAA possui impacto pelo estabelecimento de elementos concretos para a conceitualização.

Em suma, esses trabalhos convergem para a identificação da dificuldade em abstrair e generalizar, fixando-se nos elementos perceptuais como pontos centrais no caso das pessoas com DI, ao mesmo tempo, que expressam através da comunicação aspectos apreendidos. Apesar de caminhos distintos encontram na intervenção (ações mediadoras) a partir da interação com um outro que questiona e apresenta posições alternativas (seja, por perguntas, jogos de resolução de problemas, pistas verbais, reconstrução da fala) uma possibilidade de compensar essa diferença.

As intervenções têm como usos as situações problemas que pretendem retirar o sujeito de sua visão consolidada desfossilizando seus conceitos. Aproximam-se, portanto, da ideia de argumentação e fortalecem a hipótese de que esta pode ter um impacto no desenvolvimento da habilidade de conceituação, em seu âmbito de generalização e abstração. Ao colocar o ponto de vista e a justificativa do proponente em questão, coloca-o numa situação de decisão, que o convida a desfossilizar seus conceitos. Da mesma forma, esse processo pode incentivar o sujeito a antecipar o oponente para resolver o problema proposto.

Isso leva-nos a pensar sobre a argumentação que tem potencial epistêmico de revisão de perspectiva a partir do outro (Leitão, 2012), como pertinente para as práticas com estes estudantes. O questionamento indicado nesses diversos trabalhos pode ser identificado como uma forma de contra-argumentar, que pode também se materializar em situações em que se

oferece uma possibilidade alternativa, uma nova afirmação, entre outras estratégias que coloquem em xeque um argumento (opinião e justificativa), convidando-o, então, o argumentador a revisar sua fala anterior (Leitão, 2011).

Apesar da inferência de movimentos argumentativos estarem presentes em várias das atividades propostas para pessoas com DI, nesses trabalhos, encontrei apenas um que faz alusão direta ao uso de argumentos por pessoas com DI, no caso crianças com Síndrome de Down (Cavalcante, 2011) que tem DI. Nesse estudo, Ticia Cavalcante (2011) identificou que no caso dessas crianças os movimentos argumentativos apareciam na forma de gestos representativos e/ou verbalizações curtas, com pouca expressão de seus fundamentos e formas de expansão. As estudantes demarcavam sua posição e oposição, mas apresentavam limitações linguísticas para apresentar as justificativas ou gerar respostas.

Apesar da convergência entre esses achados de diversas correntes teóricas e com diferentes formas de aproximação, os termos da psicologia histórico-cultural são mais coerentes com este trabalho, considerando a postura epistemológica central, que perpassa a definição de argumentação, mas também de deficiência intelectual, e orientada a postura educativa.

Até o momento apresentou-se um conjunto de características das pessoas com deficiência intelectual, identificando a implícita relação desses com os movimentos argumentativos, incluindo o encontro inferencial dessas estratégias em alguns trabalhos. Assim adensa a afirmação sobre a produção de argumentos por essa população, considerando suas especificidades que podem significar manter-se em estratégias discursivas simples. Para ampliar esse ponto, será retomado na próxima seção indicações para a organização dos questionamentos em relação a argumentação e as pessoas com deficiência intelectual.

3.2 Indicações para a argumentação de pessoas com deficiência intelectual

No caso deste estudo, como já explicitado, há um interesse psicológico em estabelecer a relação da argumentação com os demais processos cognitivos. Com isso, aponta-se para a reflexão de quais seriam os processos cognitivos necessários e implicados na argumentação, e por tal, indicar qual o impacto do déficit desses no ato de argumentar, dirigindo-se para a utilização da argumentação no campo educacional, com o intuito de pensar intervenções que pudessem promover as habilidades argumentativas e o pensamento crítico.

Pessoas com deficiência intelectual seguiriam o mesmo caminho? Considerando a perspectiva da compensação social proposta por Vygotsky (2011) a deficiência primária, o impedimento orgânico, impõe limites, mas também resguarda a potencialidade de um caminho indireto de desenvolvimento, construído socialmente. Esse caminho indireto distante uma compensação automática é constituída de estratégias sociais que possibilitam ao sujeito realizar suas atividades. Isto posto, caberá a pergunta quais os caminhos diretos e indiretos as pessoas com DI seguem? E, quais as estratégias utilizadas para compensar as barreiras sociais e orgânicas existentes? A literatura identifica, especialmente uma dificuldade de revisão de perspectivas das pessoas com DI, atrelada a conceituação voltada à situação atual, a fossilizado do raciocínio e a inclinação para classificações superficiais (elementos apresentados no Capítulo 3. Deficiência Intelectual), levando-nos a crer que as pessoas com DI teriam dificuldade em produzir respostas, permanecendo no processo de reiteração. Por isso, estas páginas dizem respeito a um processo de (re)construção das perspectivas de argumentação em relação às pessoas com DI, considerando suas diferenças de racionalidade e linguagem.

Mesmos os estudos com as crianças sem deficiência apontam para outras estratégias de identificação e avaliação de argumentos para além do verbal, e por tal potencializam os trabalhos com pessoas com DI, contudo constituem-se como grupos diferentes e este trabalho pretende estabelecer suas possíveis especificidades. Por isso, propõe-se a compreensão dos movimentos argumentativos como tendo hierarquias de complexidades, que são internalizados pelos sujeitos no processo de desenvolvimento.

Quadro 4 – Movimentos Argumentativos em Pessoas com DI³

Estágio	Característica na pessoa com DI
Estágio Natural	Protoargumentação – sem alteração específica
Estágio Ingênuo	Dificuldades na atenção compartilhada podem alterar a responsividade a argumentação não-oralizada e a apreensão da linguagem. Uso movimentos simples como a reiteração e a negação a partir de movimentos gestuais.
Estágio Instrumental Externo	O processo de imitação e uso da linguagem apresenta-se com maiores dificuldades em sujeitos com DI, que por sua vez, dificultará o uso da mediação comum. Sendo, necessário o uso de adequações as necessidades. A reiteração passa a exibir mais informações. Os movimentos argumentativos ocorrem de forma responsiva a alguém, com dificuldade de espontaneidade.
Estágio Instrumental Internalizado	Pela dificuldade no estágio anterior, a internalização da argumentação.

³ O quadro 4 apresenta um esforço de síntese hipotética considerando os estudos realizados em argumentação como processo cognitivo sociodiscursivo.

O estágio natural com a intencionalização do comportamento como protoargumentação, deve ser o mesmo para as pessoas com DI, haja vista, que esse processo ocorre a partir da intencionalização dos responsáveis. Já o estágio ingênuo com episódios de imitação poderá ser afetado, levando a um atraso no uso dos artefatos culturais, e com isso no estágio três – instrumental externo. Essa afirmação caberá um trabalho específico que possibilite acompanhar crianças com deficiência na segunda infância, para apreensão dessas características.

As crianças deste estudo encontram-se na terceira infância e na adolescência, ou seja, tenderiam a estarem no estágio instrumental internalizado, contudo, hipotetiza-se que estas estejam no estágio instrumental externo. Considerando, que devem iniciar posicionamentos simples, seja reiteração ou afirmação de opinião, sem adição de novas informações (Ponto de Vista - PV). Caminhando para que com uso de estratégias de mediação lhes seja possível apreender movimentos simples e complexos, considerando-se que os movimentos complexos explicitam o processo de interlocução de informação, representando dialogia. Reconhecer o âmbito explícito de dialogia no movimento complexo, não significa desconsiderar o papel dos movimentos simples, estes indicam participação no movimento argumentativo, e por tal, também podem resguardar possibilidade de revisão de perspectiva.

Relembrando-se que as ações mediadoras são aspectos essenciais para amplificar o que já se sabe fazer, possibilitando uma zona de desenvolvimento proximal. No caso da argumentação, Leitão (2012) indica as ações argumentativas, epistêmicas e pragmáticas como necessárias para o desenvolvimento das habilidades argumentativas em sala de aula. Esta mesma premissa acredita-se ser válida para os estudantes com DI, sendo necessário a adequação do tipo de atividade a ser desenvolvida. Com isso, indica-se a hipótese de que a atuação da sala de AEE envolta na repetição das atividades, haja vista os significados de incapacidades, impedem a internalização do instrumental externo, tornando-o o funcionamento das habilidades argumentativas limitado ao seu formato simples.

4. MÉTODO

Partindo de uma perspectiva idiográfica, este projeto pretende apreender as singularidades do fenômeno (Rondel, 2004), fazendo uso do método semi-naturalístico (Flick, 2009). Nessa perspectiva, as intervenções de pesquisa são realizadas no ambiente natural dos sujeitos, portanto não há necessidade de transformar o ambiente em um laboratório para controlar as variáveis, mas busca-se construir atividades que respeitem a rotina, e as práticas dos sujeitos em seu ambiente, com o mínimo de modificações possíveis (Flick, 2009).

Participaram da pesquisa quatro pessoas: uma professora especialista do AEE da rede municipal pública de cidade de pequeno porte do Agreste pernambucano, que atua na educação de pessoas com deficiência intelectual, haja vista ser a profissional com maior contato e experiência com os estudantes incluídos nesta pesquisa e três estudantes da rede municipal de cidade do Agreste pernambucano diagnosticados com deficiência intelectual acompanhados pela profissional de AEE participante.

A pesquisa se desenvolveu em dois estudos, o primeiro estudo pautado no levantamento do contexto educativo do estudante, focou-se na análise dos núcleos de significação da professora sobre a deficiência intelectual. Já o segundo estudo, focado nas intervenções realizadas com os estudantes com deficiência contou com três fases: (a) Observação naturalística; (b) Implementação das EPAs (Estratégias Potencialmente Argumentativas) - professora; (c) Implementação das EPAs - pesquisador. Os momentos videogravados foram transcritos, e os vídeos estarão sob responsabilidade direta do pesquisador, e indireta da orientadora Selma Leitão, sendo resguardados no armazenamento pessoal e do Núcleo de Pesquisa em Argumentação (NupArg) por um período mínimo de cinco anos.

Quadro 5 – Organização dos Estudos

	Estudo I - Significando a DI	Estudo II - Intervenção com os estudantes com DI		
		Fase I: Observação Naturalística	Fase II: EPAs Professora	Fase III: EPAs Pesquisador
Objetivo	Identificar os significados da professora sobre DI	Caracterizar as habilidades argumentativas dos sujeitos com DI.		
Participante	Professora da rede municipal com estudantes com DI.	03 estudantes diagnosticados com DI matriculados na rede municipal de Venturosa. Professora da rede municipal com estudantes com DI, participante do Estudo I.		
Método	Entrevista focal não-diretiva	Registro das Atividades pedagógicas planejadas pela professora.	Registro das EPAs planejadas pela professora.	Registro das EPAs planejadas pelo pesquisador.
Análise	Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006)	Triade argumentativa (Leitão, 2007; 2012). Estratégias argumentativas (Migdalek, Rosemberg, 2013; Migdalek, Rosemberg, Arrue, 2014).		

A construção dos dados iniciou-se em 17 de fevereiro de 2022 e se encerrou em 18 de maio de 2022, sendo realizados encontros semanais nas quartas-feiras pela manhã, respeitando o calendário e organização escolar, sendo paralisada os encontros durante feriados, semana de provas e outras atividades das quais estudantes e/ou professora fossem participar.

Quadro 6 - Cronograma das Atividades

<i>Sessão</i>	<i>Tema</i>	<i>Tempo</i>	<i>Participantes</i>	<i>Videogravação</i>
Estudo I – Significando a DI				
1	Significando a DI	35 min	Profª e Pesquisador	<u>Analisada</u>
Estudo II – Intervenção com os estudantes com DI				
2	Apresentação da pesquisa para os responsáveis e estudantes	1 h	Profª. - Estud. e Responsáveis	<u>Não-videogravado</u>
Fase I – Observação Naturalística				
3	Alfabetização e Desenvolvimento da sensopercepção	1h20m	Profª - Pesquisador - Conceição e Gump	<u>Analisada</u>
4	Alfabetização e Desenvolvimento da sensopercepção	1h15min	Profª - Pesquisador - Conceição, Regina e Gump	<u>Analisada</u>
5	Letramento e Desenvolvimento da sensopercepção	1h20min	Profª - Pesquisador - Conceição, Regina e Gump	<u>Gravação com problemas técnicos de áudio</u>
Fase II – EPAs Professora				
6	História dos 3 porquinhos	1h37min	Profª - Pesquisador - Conceição, Regina e Gump	<u>Analisada</u>
7	Atividade dos 3 porquinhos	1h24min	Profª - Pesquisador - Conceição, Regina e Gump	<u>Analisada</u>
8	Atividade de Interpretação de texto	1h10min	Profª - Pesquisador - Conceição e Gump	<u>Gravação com problemas técnicos de áudio</u>
Fase III – EPAs Pesquisador				
9	História - Leão e o camundongo	1h44min	Profª - Pesquisador - Conceição e Gump	<u>Analisada</u>
10	Atividade - Leão e o camundongo	1h15min	Profª - Pesquisador - Regina e Gump	<u>Analisada</u>
11	RPG	45min	Profª - Pesquisador - Conceição e Gump	<u>Analisada em partes por conter problemas no áudio.</u>

Fonte: Organização do autor

Ao total foram realizados 11 encontros, um não foi videogravado por ser momento de apresentação do pesquisador aos participantes e responsáveis (sessão 2), outros dois encontros por problemas técnicos não foram videogravados (sessão 5 e 8), e o último encontro foi analisado em parte devido a problemas no áudio (sessão 11), ficando seis encontros totalmente videogravados com qualidade.

4.1 Estudo I - Levantamentos de informações contextuais

Venturosa, á época do estudo, possuía apenas duas salas de multirecursos com uma profissional de atendimento educacional especializado em cada. As salas de multirrecursos são compostas por materiais adaptados e diferenciados para as necessidades dos estudantes e compõem parte central da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2007), realizando o aporte para a inclusão dos estudantes com deficiência na educação regular. A professora de referência realiza diagnose com informações dos estudantes disponibilizadas pelos profissionais de saúde, educação e família do estudante, estabelecendo quais as principais necessidades, e portanto, quanto tempo ele deve ficar na sala de multirrecursos, assim como quais os objetivos pedagógicos ou desenvolvimentais centrais para este estudante, podendo ter atividades individuais ou em grupo. Entrei em contato com as duas salas de multirecursos, obtendo resposta apenas da professora Anne, que já havia participado da pesquisa de mestrado.

Quadro 7 - Caracterizando a Professora

	Formação	Experiência Profissional	Aproximação com a temática
Anne ⁴	Pedagoga especialista em Educação Especial. Não possui formação específica sobre deficiência intelectual.	Professora efetiva na área do Atendimento Educacional Especializado.	Acompanha os estudantes participantes a mais de um ano.

Fonte: Organização do autor

Houve um primeiro encontro com a professora Anne para explicação da pesquisa. Anne já havia participado da pesquisa de mestrado do pesquisador (Ramos, 2018), tendo aproximação com a prática de pesquisa. Nesse primeiro encontro, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) possibilitando a compreensão da pesquisa e o aceite em caso de concordância.

O momento ocorreu em horário acordado com a profissional anteriormente, o pesquisador informou os critérios de inclusão e exclusão da pesquisa e Anne indicou nomes possíveis de estudantes para participarem da pesquisa. Aproveitou-se a conversa para indagar a professora sobre o funcionamento do AEE e da inclusão no município.

⁴Nome fictício, escolhido em referência a Anne Sullivan, professora de Hellen Keller, pessoa com surdo-cegueira. Anne ficou conhecida pelo seu empenho e inovação pedagógica no ensino de Hellen Keller.

Há diversas discussões de como os sujeitos apreendem a realidade, representações sociais, significados e sentidos, percepção (Ramos, Castro, prelo). Para este trabalho em congruência com suas demais partes, parte-se da compreensão histórico-cultural, considerando que para toda a atividade os humanos constroem significados e sentidos, enquanto os sentidos são construção do sujeito sobre a atividade, os significados são elementos compartilhados socialmente (Aguiar e Ozella, 2006). A dicotomia sentidos e significados, sujeito e coletividade, é na verdade, uma dialética, os sentidos são co-constituídos pelos significados (Aguiar e Ozella, 2006). Vygotsky (1998) diferencia significados de sentidos, estabelecendo que o significado seria um sentido compartilhado socialmente, e por isso, mais estável, estando nos dicionários, enquanto, os sentidos seriam instáveis e pessoais, resguardando grande variabilidade entre os sujeitos. Os significados circundam a chegada dos sujeitos ao mundo, sendo estes internalizados pelos sujeitos a partir de suas experiências, valorações e posicionamentos, tornando-se sentidos pessoais (Aguiar e Ozella, 2006). Uma mesma palavra resguarda diversos sentidos pessoais, que vão sendo compartilhados a partir da expressão em núcleos compartilhados de significados.

Os sentidos pessoais constituídos na internalização dos significados sociais, possibilitam o agenciamento do sujeito na compreensão de sua realidade, propondo posicionamentos (Bakhtin, 1992) e estes, são reorganizados frente as outras vozes sociais.

Essa relação é importante, e enfatiza a base histórico-cultural deste trabalho, na compreensão da indissociabilidade desenvolvimental entre sujeito-sociedade (Vygotski, 1984). Com isto em vista, essa fase da pesquisa buscou a partir de diálogo construído com a professora apreender a matriz de seus significados sobre seu trabalho e seus estudantes, entendendo que estes constituem o mapa de possibilidades de didática profissional desta professora (Ramos, 2018).

Esta fase da pesquisa consistiu em um encontro inicial de 42 minutos de vídeogravação com a professora, no qual, ela foi apresentada a pesquisa e incentivada a falar sobre. Não havia roteiro estruturado, mas parte-se de três perguntas: a) Como é sua prática como professora do AEE? b) Quais as características dos estudantes com DI que você acompanha? c) E quais estudantes estariam aptos a participar da pesquisa? Ao responder as perguntas o pesquisador realizava perguntas incentivando a explicitação das informações da professora. Posteriormente, em algumas oportunidades de intervalo das observações com os estudantes, pesquisador e professora retomam diálogo, servindo de expansão ou readequação da visão inicial.

A análise ocorreu seguindo as diretrizes de Aguiar e Ozella (2006), leitura flutuante após a transcrição do momento de encontro com a professora, realizando a aproximação com

os enunciados dela e o contexto de produção. Num segundo momento da leitura flutuante retomou-se os corpus orientados pela temática de pesquisa, mas também pelos indicativos da fala da professora (repetição, uso de termos, ênfases), gerando os pré-indicadores. A valoração do participante da pesquisa e do pesquisador são elementos dialéticos nesse tipo de análise, compreendendo-se a relação de co-constituição dos significados que ocorrem na interação (Aguiar, Aranha, Soares, 2021).

Os pré-indicadores surgem das valorações do participante e do pesquisador, estes são aglutinados em indicadores que auxiliam na nova leitura dos dados, agora estabelecendo relações entre os ditos ao longo da entrevista. Com essa releitura, organiza-se os núcleos de significação, estabelecidos na relação dialética da situação de entrevista, mas também da relação com o pesquisador e com a pesquisa (Aguiar, Ozella, 2006).

4.2 Estudo II – Métodos de Intervenção com os estudantes com DI

O estudo II consistiu na videogração de diferentes momentos de intervenção com os estudantes com DI na sala de Multirrecursos do AEE, iniciando-se com a (fase I) observação naturalística das atividades pedagógicas realizadas pela professora, o registro das (fase II) EPAs planejadas e executadas pela professora e, por fim (fase III) a execução das EPAs planejadas e executadas pelo pesquisador.

4.2.1 Fase I - Observação Naturalística

Esta fase tinha como objetivo propiciar espaço para observação das atividades pedagógicas realizadas pela professora para mapeamento das características argumentativas dos estudantes. Sendo o intuito observar, o pesquisador não realizava planejamento ou execução de atividades, apenas acompanhando as propostas da professora.

O AEE consiste na construção de estratégias de aprendizagem para cada estudante tanto na sala regular, quanto no contraturno a depender da demanda, sendo organizado a partir do Plano de Desenvolvimento Individual (Mantoan, 2003) ou o Plano de Ensino Individual (Sasaki, 2009) do estudante. Seguindo o plano estabelecido, o profissional do AEE e o professor da sala regular irão integrar seus esforços na construção das estratégias de compensação de seus déficits para um caminho indireto de desenvolvimento efetivo do

estudante. As atividades podem ocorrer em uma ou mais vezes na semana a depender do Plano de Desenvolvimento Individual construído pelos professores da sala regular e do AEE, podendo ser realizadas apenas com um estudante ou com um grupo, a depender da habilidade ou conteúdo desejado.

Nessa fase foi acompanhada as atividades do AEE, entre o estudante e sua professora de referência sem a intervenção direta do pesquisador na construção das atividades. Esse primeiro tipo de atividades acompanhadas foram as realizadas pela profissional do AEE e os sujeitos com deficiência intelectual. Nesse primeiro momento que durou 3 encontros, não houve a intervenção do pesquisador no planejamento da profissional, apenas o acompanhamento, tendo as temáticas de alfabetização, letramento e desenvolvimento de habilidades de sensopercepção. Apesar de haver três videograções, apenas duas foram analisadas, devido a problema de recepção de áudio.

Para a escolha dos estudantes considerou-se a utilização de comunicação centrada na fala. Excluindo-se, portanto, os sujeitos que se utilizem apenas da comunicação gestual não-estruturada, considerando a separação proposta por Luria (1987), que nesses casos haveria a necessidade primária de estratégias de aproximação com a língua para posteriormente ocorrer o desenvolvimento dos processos cognitivos superiores, como a argumentação. Além disso, a escolha destes levou em consideração a indicação da profissional durante a fase anterior, assim como aspectos práticos, disponibilidade do profissional do AEE e dos estudantes em participar.

Cabe indicar que a professora Anne ficou responsável por entrar em contato convidando os responsáveis pela apresentação da pesquisa e assinatura do TCLE, assim como a determinação do dia de encontro dos três estudantes e a duração. No primeiro encontro, não videogravado, os estudantes e seus responsáveis foram informados sobre a pesquisa em encontro presencial com o pesquisador, sendo disponibilizado os termos de consentimento livre e esclarecido para os responsáveis. Para os estudantes, por não serem alfabetizados o pesquisador se apresentou, explicou o motivo de sua presença, informou sobre as gravações, dando espaço para os estudantes se familiarizarem com o equipamento e coletou o assentimento livre e esclarecido apenas de forma oral, na presença da professora e gestora da escola.

A professora adequou seu momento com os estudantes modificando o horário de Conceição, para coincidir com o horário já compartilhado de Gump e Regina. Seguindo uma rotina nas três sessões, a professora propõe a) uma atividade pedagógica individual – podendo (sequenciação de letras, números ou sílabas, ditado, caça palavra, entre outras), b) atividade sensorial em grupo (caixa tátil, caça imagem, dominó convencional e dominó tátil) e c) jogo ou

atividade (labirinto de choque, jogo da velha, pintura/desenho e jogo da memória) escolhida pelos estudantes.

Quadro 8 - Caracterizando os estudantes

	Idade ⁵	Série ⁶	Diagnóstico Médico ⁷	Diagnose docente
Regina ⁸	3º infância ⁹	EFI	Deficiência intelectual leve	Fala oralizada funcional; Alfabetização: silábico; Distração contínua – desmotivação para realização das tarefas; Dificuldade visual.
Conceição	adolescente	EFII	Deficiência intelectual moderada	Fala oralizada funcional; Alfabetização silábico-alfabético; Dificuldade de interpretação de texto; Comportamento ingênuo.
Gump ¹⁰	3ª infância	EFI	Deficiência intelectual moderada + Transtorno do Espectro Autista Nível de Suporte I	Fala oralizada funcional com dificuldade de dicção com alguns sons (dígrafos); Alfabetização: silábico; Inflexibilidade cognitiva; Dificuldade narrativa; Distração contínua

Fonte: Autor

Regina e Gump já dividiam o horário do AEE, participando das atividades em conjunto, Conceição, entretanto, era atendida em outro dia, sendo confirmada sua possibilidade de modificação de horário para as quartas-feiras.

Anne planejava e executava as atividades dessa fase, sem a intervenção do pesquisador. Houve três sessões videogravadas, que seguiam a estrutura de: a) atividade pedagógica individual (sequenciação de letras, números ou sílabas, ditado, caça palavra, entre outras), b) atividade sensorial em grupo (caixa tátil, caça imagem, dominó normal e dominó tátil) e c) jogo ou atividade (labirinto de choque, jogo da velha, pintura/desenho e jogo da memória) escolhida pelos estudantes.

⁵ Para diminuir possibilidade de identificação as idades foram suprimidas, colocando-se a fase cronológica. Considerou-se 3ª infância pessoas entre os 06 e 11 anos, enquanto adolescentes aqueles entre 12 e 19 anos.

⁶ Para resguardo do sigilo considerou-se a etapa do ensino formal, sendo EFI – Ensino Fundamental I e EFII – Ensino Fundamental II

⁷ Diagnóstico médico apresentado a partir de Laudo atualizado emitido por profissional de medicina

⁸ Nome fictício, inspirado no documentário “A pessoa é para o que nasce” (2004), que conta a história de três irmãs com deficiência visual que se adaptam às dificuldades da vida do sertão paraibano.

⁹ Para diminuir possibilidade de identificação as idades foram suprimidas, colocando-se a fase cronológica. Considerou-se 3ª infância pessoas entre os 06 e 11 anos, enquanto adolescentes aqueles entre 12 e 19 anos.

¹⁰ Nome fictício, escolhido em referência ao personagem Forrest Gump de filme homônimo.



Figura 1 - Alfabeto em MDF (sessão 2)

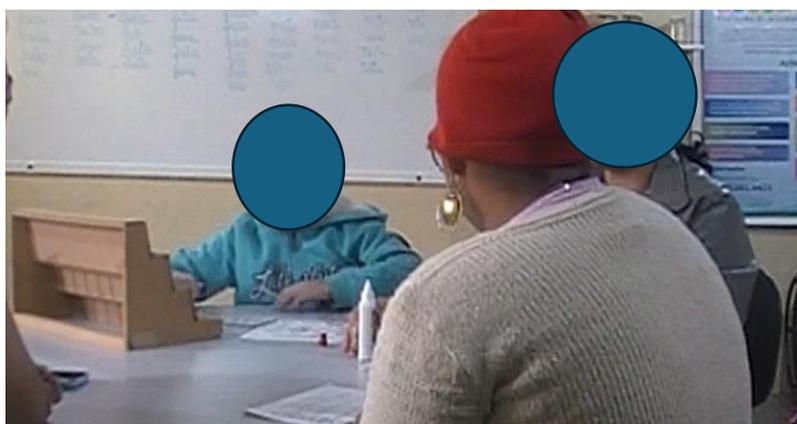


Figura 2 - Estudante com alfabeto em MDF (sessão 2)

As atividades da sessão 2 envolveram uso de alfabeto em MDF. A estrutura continha diversas cópias das diferentes letras, possibilitando movimentar as letras para acréscimo e retirada (Figura 1). A professora apresentava no papel imagens de objetos, sendo solicitado que os estudantes encontrassem as letras que formavam a palavra (Figura 2). Para auxiliar a professora podia iniciar escrevendo a palavra, caso os estudantes não lembrassem da escrita, sendo solicitado o pareamento das letras.

Em sequência os estudantes recebiam papel solicitando a sequenciação do alfabeto para completar o desenho. Apareceram diferentes tipos de desenho para ligar através do sequenciamento do alfabeto.

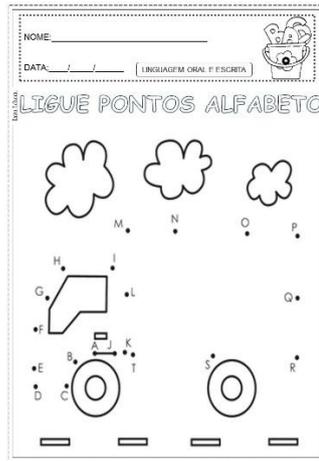


Figura 3 - Atividade de Alfabetização - Ligar o alfabeto (sessão 2)

O jogo escolhido desta sessão foi o “cai não cai” (Figura 4 e 5), sendo necessário retirar os palitos evitando que as bolinhas que estão no meio caiam.



Figura 4 - Participantes jogo "Cai, não cai" (sessão 2)

Na sessão três os estudantes realizaram a atividade sensorial a partir da caixa tátil (Figura 5 e 6). A caixa tátil contém duplas de objetos com texturas e formatos diferentes. A pessoa é solicitada a colocar a mão dentro da caixa, sendo impedido de ver seu interior. Com a mão dentro da caixa é solicitado que encontrem os objetos iguais para formarem os pares.



Figura 5 - Estudantes brincando com a Caixa Tátil (sessão 3)



Figura 6 - Caixa Tátil (sessão 3)

A caixa tátil também foi utilizada para incentivar a contagem. Como continuidade foi realizada atividade de sequenciamento numérico desenhada através de uma centopéia (Figura 7).

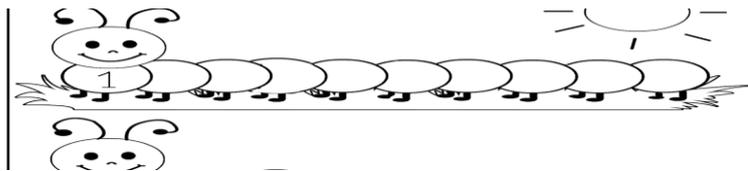


Figura 7 - Centopeia Numérica (sessão 3)



Figura 8 - Jogo do Choque (sessão 3)

Após o término da atividade de sequenciamento numérico, foi indicado que os estudantes poderiam escolher um jogo. Nesta sessão escolheram o jogo do choque (Figura 8). Nesse jogo eles devem atravessar a barra de ferro com uma lupa, sem encostar na estrutura. Caso encostem o brinquedo faz um barulho que imita o som de um choque. Sendo necessário, reiniciar o jogo.

Repare-se que nas sessões tinham como objetivo principal a aproximação dos estudantes com a alfabetização em português e letramento matemático.

4.2.2 Fase II - EPAs desenvolvidas pela professora

Essa fase contou com os mesmos participantes da Fase II, agora sendo desenvolvido com a presença de EPAs planejadas e executadas pela professora, possibilitando um contexto distinto para mapeamento das habilidades argumentativas desses estudantes. Considerando, que a argumentação não é um discurso típico da sala de aula, e que por tal poderia não aparecer movimentos argumentativos nas atividades livres pela falta de incentivo do profissional, propôs-se o pesquisador tinha previsto um momento na pesquisa com estratégias potencialmente argumentativas (EPA). As EPAs consistem em ações que enfatizam o diálogo de perspectiva, incentivando o posicionamento e o confronto entre estas, para possibilitar movimentos argumentativos.

As EPAs são caracterizadas por criarem espaços de negociação que tenham ao menos dois lados, podendo ser A e não-A ou A e B. A polêmica pode ser inerente a atividade, como em debates sobre temas específicos, ou podem ser criados a partir de questionamentos as escolhas realizadas pelo participante, como na contação de história. De toda forma, direciona-se o estudante a engajar-se na atividade posicionando-se por um lado da questão, tendo um outro sujeito (pesquisador, professor do AEE, outro estudante) que ocupará o papel de oponente, realizando contra-argumentações. Essas atividades podem consistir em debates, momentos de escolhas, brincadeiras, jogos, entre outros, sendo os últimos (brincadeiras e jogos) a estratégia mais utilizada com crianças (Basilio, 2008; Haag, 2011; 2015; Fernandes, 2014).

Para o planejamento das EPAs o pesquisador conversou com a professora sobre tipos de atividades realizadas na sala do AEE, especialmente contação de histórias, que estava prevista como possibilidade. Ao falar com a professora, esta começou a relatar sobre o uso de histórias na sala de AEE e na semana seguinte trouxe a história dos três porquinhos. Não houve diretamente a participação do pesquisador na escolha da atividade, mas fica evidente a influência deste na organização da professora. Esta fase contou com três videograções, sendo apenas duas analisadas: i) contação de história - “os três porquinhos”; ii) atividade de interpretação sobre a história - “os três porquinhos”.

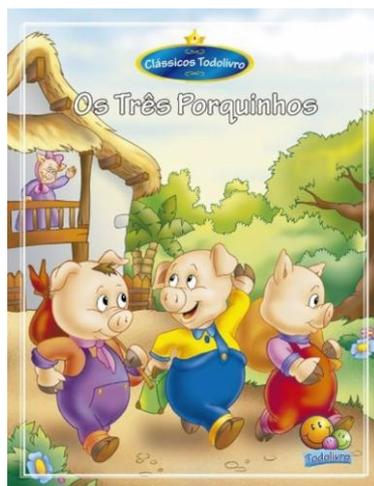


Figura 9 - Os três porquinhos (sessão 6)

Na primeira sessão desta fase a professora rompe com sua rotina anterior sem avisar ao pesquisador, iniciando com uma contação de história (história dos três porquinhos), seguindo com uma atividade de interpretação sobre essa atividade e por fim, pintura de um desenho com elementos da história.

Na segunda sessão, a professora apresentou uma atividade com nove quadrados contendo cenas da história dos 3 porquinhos, que os estudantes deviam pintar e posteriormente colar em sequência. Após a atividade, eles recontaram a história completa e foi solicitado que desenhassem numa folha a representação da história. Em especial, as atividades de desenho e pintura foram realizadas de forma individual, com pouca interação entre os estudantes.

4.2.3 Fase III - EPAs desenvolvidas pelo pesquisador

Para a terceira fase, constituída por três sessões, o pesquisador construiu, considerando as experiências junto à profissional de AEE e aos estudantes, atividades potencialmente argumentativas para incentivar um espaço discursivo de negociação, além de levar em consideração as habilidades adaptativas de cada sujeito, respeitando suas necessidades, e seguindo as configurações curriculares previstas pelo Plano de Desenvolvimento Individual. As atividades consistiram na contação de história sem final, no qual os estudantes narravam o final da história “O leão e o camundongo” que elas não conheciam anteriormente (sessão 9). No (b) reconto da história com o final canônico da história, comparando com o final proposto por eles (sessão 10). E o uso de uma breve história de (c) Real Player Game (RPG) produzida

juntamente com estudantes da graduação de psicologia, juntamente com cartas de personagens (sessão 11). Salienta-se que o último momento foi analisado apenas em partes devido a problemas na captação de áudio.

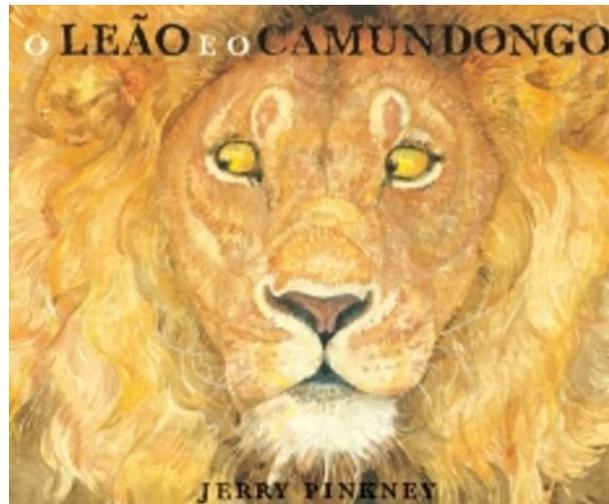


Figura 10 - Capa do Livro - Leão e o Camundongo (sessão 9)

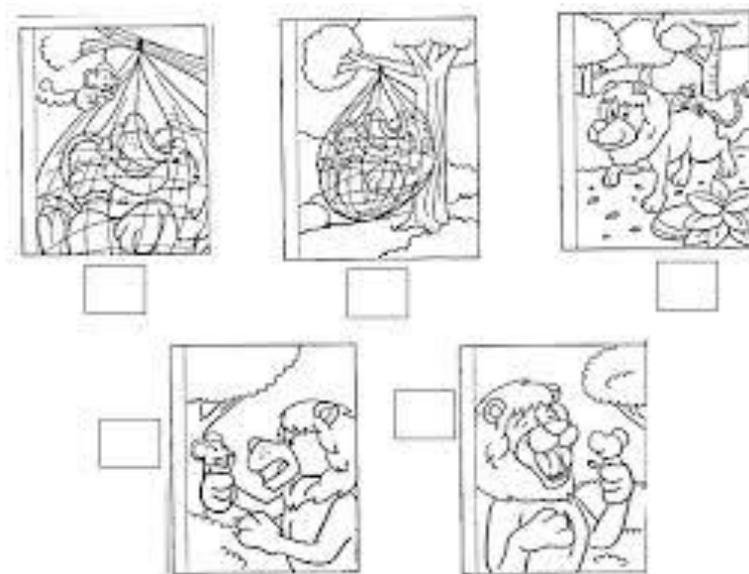


Figura 11 - Recontando a história do "Leão e o Camundongo" (sessão 10)



Figura 12 - Personagens do RPG (sessão 11)

Um dos pontos centrais para a construção dessas foi respeitar as características, buscando evitar barreiras de acessibilidade, como também os gostos e preferências dos sujeitos o máximo possível. Atividades potencialmente argumentativas desenvolvidas, por tal foram escolhidas as estratégias de contação de história em dois cenários:

4.2.4 Critérios de Análise dos Dados do Estudo II

Explicita-se a análise dos dados apreendidos no estudo dois, em suas três fases. Considerando-se que todos as sessões foram videogravadas, e posteriormente transcritas, seguindo padrão apresentado a seguir, buscando manter a fala dos sujeitos o mais próxima possível e adicionando comentários para adição de elementos não oralizados.

Quadro 9 - Padrão de Transcrição

Marcação textual	Legenda
1.	Cada novo turno é enumerado de forma sequencial
GRITO - GRItO	Letras maiúsculas indicam aumento da voz.
[INCOMPREENSÍVEL]	[Trecho não compreensível]
()	(áudio com déficit, havendo hipótese do que foi dito)
(())	((comentário descritivo do contextual ou de elemento visual))

Fonte: Autor

Após a organização do corpus, a partir das marcas de transcrição, ocorreu a microanálise com a identificação de momentos argumentativos caracterizados pela presença da tríade argumentativa (argumento, contra-argumento e resposta, Leitão, 2007a). Esses eventos foram

analisados considerando a (1) atuação dos estudantes durante os movimentos, como o reconhecimento e a produção de argumentos, contra-argumentos (incluindo os tipos de oposição) e resposta, possibilitando caracterizar o funcionamento dos movimentos argumentativos. Além disso, considerou-se os tipos de estratégias verbais utilizadas, considerando sua classificação nos grupos A e B (Migdalek; Rosemberg, 2013; Migdalek; Rosemberg; Arrue, 2014) que na macroanálise serão agrupadas para identificar suas características. As estratégias verbais apresentam-se durante o uso de justificativas, que podem ocorrer em qualquer um dos três movimentos argumentativos (argumento, contra-argumento e resposta). Observando-se quais estratégias sobressaem no conjunto das argumentações e outras propriedades desse funcionamento.

As estratégias do Grupo A são compostas por estratégias voltadas apenas para a reiteração do ponto de vista, indicados verbalmente, ou através de sinais gestuais (como o gesto de ‘joia’, o balançar da cabeça) comum nas crianças. As autoras (Migdalek; Rosemberg, 2013; Migdalek; Rosemberg; Arrue, 2014) diferenciam a reiteração em duas modalidades (I) quando é usada como estratégia única, sendo apenas uma repetição da posição, com efeito retórico, e (II) quando atrelada a outra estratégia, servindo de apoio para esta, servindo de justificativa passa a ser considerada complexa.

As estratégias do Grupo B seriam identificadas por agregarem novas informações ou elementos ao ponto de vista inicial, analisando a partir da perspectiva histórico-cultural, poderíamos indicar que as integrantes do Grupo B surgem após a apropriação das integrantes do Grupo A. Como dito anteriormente (Capítulo 3), as habilidades surgem no meio social, com os sujeitos inicialmente reagindo a estas, e posteriormente se apropriando e as produzindo. Nos trabalhos das autoras a classificação A e B são constituídas na análise dos posicionamentos iniciais dos estudantes e em suas justificativas (Migdalek; Rosemberg, 2013; Migdalek; Rosemberg; Arrue, 2014). No presente estudo, esta proposta será integrada as categorias da tríade argumentativa de Leitão (2007a), passando a classificar as estratégias cognitivo-discursivas da argumentação dos participantes deste estudo na forma como apresentado no Quadro 10.

Este quadro 10 indica a forma de organização da análise, sendo utilizada para apreender a diversidade de movimentos possíveis, haja vista, a escassez de estudos sobre esse funcionamento no público estudado.

Quadro 10 - Estratégias Argumentativas Cognitivo-discursivas

Posicionamentos			Marcação Textual
Grupo A	AE	Ponto de vista implícito	Texto estará marcado em negrito.
	PV	Sem justificativa	
	AR	Reiteração	
Grupo B	AA	Autoargumentação	
	AB	Argumento com justificativa explicitada espontaneamente	
	AC	Argumento com justificativa demandada	
	AD	Argumento com justificativa implícita	
Justificativa			
Grupo A	JAp	Apelo à autoridade	Marcado no texto por *apóstrofo*.
	JC	Cortesia e/ou Mitigação	
	JP	Alternativa conveniente	
Grupo B	JN	Justificativa por experiências anteriores	
	JG	Uso de elementos lógicos de abstração	
	JD	Descrição	
Contra-argumentos			
Grupo A	CAD	Questionamento da aceitabilidade do argumento	Texto <u>sublinhado</u>
	CAE	Questionamento da relevância do argumento	
Grupo B	CAA	Negação do argumento	
	CAB	Negação do argumento com apresentação de ponto de vista alternativo	
	CAC	Apoio a ponto de vista alternativo	
Respostas			
Grupo A	RR	Resposta de reiteração	Com sombra cinza
	RA	Manutenção do argumento	
Grupo B	RB	Retirada parcial do argumento	
	RC	Retirada total do argumento	
	RD	Manutenção do Argumento com adição novas justificativas	

Fonte: Organização do autor

Para auxiliar na explicitação dos critérios de análise, que foram utilizados na microanálise, será exemplificado cada um a partir de excertos, de forma preferencial com exemplos do estudo atual. Assim pretende-se evidenciar a confiabilidade desses critérios durante a pesquisa e auxiliar na sua explicitação para trabalhos futuros.

A nomenclatura de simples e complexas também merece uma explicitação. Os movimentos argumentativos simples não representam uma falta de reflexão em si, nem devem ser considerados primitivos. Na verdade, a própria participação no processo discursivo da argumentação representa um passo de reflexão do sujeito, portanto, a nomenclatura simples e complexas, foi utilizada, como demarcador da quantidade de informação e de estratégias foram explicitadas no movimento argumentativo. Sendo, as simples indicadas por movimentos mais implícitos, com menor descrição de informações. Por outro lado, as complexas explicitam os movimentos argumentativos demonstrando o uso de mais informações.

Reforça-se que a não explicitação do ato reflexivo nos movimentos simples, não indicaria a falta dela. Contudo, caberia estudos específicos sobre as *themas* ou *locis* presentes em seu funcionamentos, ações não desenvolvidas neste trabalho.

a) Posicionamentos (Ponto de Vista e Justificativas Simples e Complexas)

Os posicionamentos consistem em enunciados dos participantes em relação ao tema da interação, podendo ser em seu formato simples com a apresentação de Ponto de Vista, uma opinião sobre o tema, sem apresentação dos movimentos que o levam a esta opinião (justificativa) como apresentado abaixo no turno de Conceição:

Professora: Numa noite veio um lobo mau [deu um vento louco] e bateu na porta de casa de palha e queria entrar, o porquinho apavorado não abriu a porta, então o lobo estufou o peito e: SOPROU, risos, e soprou bem forte! E a casa fez o que, a casa de palha? caiu né? Voou pelos ares! E o porquinho correu para casa...

[...]

[PV] Conceição: [de madeira

[AR] Regina: [de madeira, nê?

[AD] Rafael: Aí depois, foi a casa de tijolos.¹¹

Ou como reiteração, consistindo na repetição da fala de outra pessoa, sem adição de novas informações como Regina no corte anterior. Nos dois casos, Conceição e Regina estão se posicionando sobre o tema de forma explícita, contudo em alguns casos pode ocorrer de forma implícita, como apresentado na continuação do excerto construído como exemplo.

Repare que neste caso, Rafael não explicita a concordância com Conceição e Regina, contudo ao dar continuidade a história sem questionar indica não haver reação contrária, indicando uma concordância implícita. Os três casos (PV, AR e AD), tendem a surgir mais cedo no desenvolvimento do sujeito, inclusive no momento da protoargumentação, o sorriso do bebê pode ser entendido como um PV, a repetição de um comportamento como AR e a continuidade de alguma atividade mesmo depois de se mudar os objetos como AD.

Entende-se que somado a este movimento inicial será demandado socialmente que a criança diga seus motivos, justifique sua resposta, sendo complexificado o posicionamento inicial. A produção de uma justificativa demandará uso de algum tipo de raciocínio (causal,

¹¹Esse turno foi retirado dos dados do presente estudo, sendo adicionado a fala de Rafael para fins de exemplificação do posicionamento AD.

dedutivo, hipotético, entre outros) para entrelaçamento com o PV. Esse processo de aparecimento da justificativa pode ocorrer de forma explícita, sendo demandada, ou seja, solicitada por alguém, ou de forma espontânea, sem solicitação. Ou até mesmo de forma implícita, sem apresentação de palavras que indiquem a relação entre as informações.

Professora: desmanchou a casa de palha, ((a professora olha diretamente para Gump)) e a de tijolo desmanchou?

[AB] Gump: Não, [...] Porque era forte

Regina: Esse aqui é um bode, esse aqui é um bode!

Pesquisador: Por que seria um bode?

[AC] Regina: ****É porque tá no mato é um bode****

[...] Pesquisador: Como é que você sabe que esse é um bode e essa é uma girafa?

[AD] Gump: **Bode (aponta para os chifres presentes na imagem do livro)**

Pesquisador: Por que ele é um bode?

[AC] Gump: ****Porque tem as pontas****

No primeiro excerto acima, Gump insere uma justificativa, mesmo sem a professora solicitar (AB), sendo considerado um movimento complexo. Já Regina apresenta sua justificativa, apenas com a solicitação explícita (AC). Em seguida, Gump em seu penúltimo turno (AD - “Bode”) utiliza de comunicação não verbal, apontando para um elemento da imagem, os chifres, que implicitamente indicaria a diferença entre uma girafa e um bode. O pesquisador demanda que a justificativa implícita seja explicitada, ao passo que Gump o faz.

Gump e Regina com movimentos distintos apresentam um PV com Justificativa, sendo a estrutura básica de um argumento proposto por Van Eemeren (2014) e compreendido por Leitão (2007) como elemento da potência de revisão de perspectiva do movimento argumentativo. Como explicitado anteriormente a justificativa será inserida numa história ontogenética que se inicia no posicionamento, e se complexifica na apresentação das justificativas. Assim também, ao passo que o sujeito internaliza o conhecimento científico e cultural, suas justificativas conseguirão articular mais informações.

A argumentação também pode ser apresentada também de uma outra forma, considerada complexa, quando o argumento antecipa o contra-argumento e se apresenta já como uma resposta a ele. Para isso, seria necessário o reconhecimento de um possível CA.

Pesquisador: A segunda era o que Gump?

Gump: ... **De madeira**

Pesquisador: De madeira? Era madeira Regina?

Regina: Era

Pesquisador: Muito bem!!!

[AA] Regina: **E a outra era de tijolo**

Regina consegue prever o questionamento seguinte, haja vista que a história possui três casas, e já foi perguntado sobre duas delas. Assim, ela se antecipa e mesmo sem ser perguntada consegue responder. Esse seria um exemplo, com o resguardo dos movimentos necessários para a autoargumentação, nesse caso facilitada pela sequenciação da história e do movimento de questionamento sistemático da história.

As estratégias de justificação serão aprofundadas nos estudos de Migdalek e Rosemberg (2013), Migdalek, Rosemberg e Arrue (2014) e Migdalek, Rosemberg e Santibáñez (2014) apresentando como estratégias discursivas, inicialmente separadas entre movimentos simples e complexos. Os simples indicam reiteração, com repetição das informações, e as complexas sendo subdivididas entre Grupo A - Esquemas de conhecimento e Grupo B - Consideração das características do interlocutor. As estratégias do grupo B utilizam recursos retóricos para convencimento, sendo identificados na interação entre crianças na situação de jogo. Pelo aspecto sócio-afetivo presente nessa categoria, e considerando que este trabalho baseia-se na construção de conhecimento como meta, estabeleceu-se a presença desses movimentos também como simples, podendo ser utilizados sem a construção de conhecimento.

Rafael: ¿Por qué no anda el control?

Lautaro: ¡Sí anda, Rafael!

Rafael: ¡El dos no anda!

[JAp] Lautaro: **¡Lo dijo papá ayer!**¹²

[JC] Cecilia: ¿Querés que- Clara, querés tus tortas?

Clara: [No responde]

Cecilia: **Tomá tu torta.**

Sol: Mirá, yo te presto el mío [un disfraz] y vos me prestás el tuyo.

Guadalupe: Yo traje el mío para que yo me lo ponga.

Sol: ¡Dale!

Guadalupe: No, porque mamá y yo lo trajimos para que...

[JP] Sol: **Bueno, pero después...**

No primeiro excerto Lautaro, faz um apelo à autoridade paterna como forma de justificar seu posicionamento (podendo também ter efeito de contra-argumento). Diferente de Cecília, que busca resolver uma discussão negociando um item que possui como forma de cortesia para

¹²Não houve na análise dos dados atuais, exemplos de estratégias retóricas, por isto, os exemplos utilizados aqui serão retirados do trabalho de Migdalek e Rosemberg (2020).

convencimento do outro. Por fim, Sol, usa uma mudança conveniente de posicionamento como estratégia de dissolução de uma discussão. Como dito, anteriormente, essas estratégias se apresentam como elementos retóricos sem a adição de novas informações ao posicionamento, mas demonstrando planejamento do raciocínio e reconhecimento do outro como sujeito autônomo a ser convencido.

Diferentes destes, as justificativas complexas, buscando ampliação de elementos da discussão realizada apresentadas em categorias, (JN) narrativas - a partir de experiências anteriores; (JD) descritivos - uso de elementos concretos da situação; ou o uso de (JG) generalizações e abstrações lógicas como causa e efeito, continuidade para além dos elementos concretos da situação imediata.

Pesquisador: Tom ele sai durante a noite pra procurar comida?

[**JD**] Gump: [****É, é, é, queijo, o rato queijo****] (diz apontando para a imagem de um queijo)

[...]

Pesquisador: Ele levou a corda pra quem?

Conceição: Os filhotes

Pesquisador: Por que?

[**JN**] Conceição: ****Porque eles estavam com fome****

Sobre uma mesma temática, Gump e Conceição se posicionam frente a pergunta do pesquisador e utilizando diferentes estratégias para fortalecer seu posicionamento. Enquanto, Gump usa a descrição da ação, apontando para um elemento presente no livro (rato com o queijo), enquanto Conceição retoma a informação anterior do rato procurando comida para embasar seu posicionamento da corda sendo levada para os filhos. A continuação do diálogo foi questionando a relevância desta justificativa, ou seja, a relação da fome dos filhotes e a corda. Mesmo que passível de contra-argumentação, Conceição realiza a retomada de informações anteriores para justificar seu posicionamento.

O JG é mais complexo pelo uso de abstrações de conceitos e generalização para além da demarcação imediata. Como por exemplo:

Professor: e se o fio soltar faísca?

Aluno I: Joga água.

[**JG**] Aluno II: ****Não, não pode. Água junto do elétrico dá choque, é pior.****

Nesse exemplo, o aluno II faz uma relação inferencial entre o fio e o conceito de eletricidade para justificar seu posicionamento. Apesar deste, conhecimento poder advir de experiências anteriores assim como no JN, a diferença é a relação conceitual realizada entre o fio e a eletricidade.

No caso deste estudo, Gump utiliza essa forma de raciocínio no exemplo abaixo:

- 50 Professora: [desmanchou a casa de palha, ((a professora olha diretamente para Gump)) e a de tijolo desmanchou?
51 [RD] Gump: Não.
52 Conceição: Não
53 Regina: Não.
54 [JG] Gump: ****Porque era forte****

O termo forte não havia sido sugerido anteriormente na história para se referir a casa, mas há uma conceituação que permitiu dizer que a casa de tijolos não desmancha por ser forte. Gump precisou atrelar o significado de forte com a situação atual, utilizando uma correlação entre os termos.

b) Contra-argumentos Simples e Complexos

No caso dos contra-argumentos compreende-se como simples aqueles que utilizam o questionamento, sem apresentação de novas informações, e os complexos aqueles que apresentam novas justificativas e/ou pontos de vistas alternativos.

Pesquisador: Por quê?

Conceição: Os filhotes

Pesquisador: Ele levou a corda pra quem?

Conceição: *Porque eles estavam com fome*

[CAD] Pesquisador: Oxente, e eles comem corda?

Pesquisador: Contar a historinha de novo que vocês acompanharam a historinha

Gump: [do] Leão

[CAE] Pesquisador: Que leão? Cadê o leão?

Nos dois primeiros exemplos acima o pesquisador se utiliza do questionamento como contra-argumento a fala dos estudantes, sendo no primeiro caso uma situação na qual a aceitabilidade da afirmação está sendo questionada (ratos comem corda) e na segunda a relevância da informação anterior (leão) com a frase que está sendo dita.

Da mesma forma, ocorre no caso dos contra-argumentos de negação simples. Como no exemplo abaixo, no qual Conceição se põe contrária ao posicionamento de Gump, mas, sem trazer novos elementos, um posicionamento não justificado advindo da reação a uma posição.

Gump: O ratinho botou ele no chão feliz

[CAA] Conceição: Não

Os CAAs possuem linearidade desenvolvimental com a proto-oposição, sendo o posicionamento contrário do sujeito, inicialmente intencionado pelo outro (proto-oposição), sendo posteriormente autointencionado, com utilização de elementos pré-oralização, até o uso de elementos da oralidade, em especial a palavra “não”. Essa forma de oposição, explícita a posição dos sujeitos, mas não possibilita a compreensão do raciocínio. Em compensação os exemplos abaixo trazem uma complexificação dos CA adicionando novas informações, explicitando as justificativas e/ou o ponto de vista contrário.

Pesquisador: Ele tá feliz.

[CAB] Conceição: Não, ele tá comendo o rato

Pesquisador: O que é isso? O que que é isso? (aponta para uma imagem na folha)

Gump: **Um queijo!**

[CAC] Regina: Um cubo!

No caso do CAB, Conceição explicita a negação da fala anterior, e adiciona uma nova informação que acredita ser contrária (comer o rato não seria uma felicidade). Essa nova informação abre espaço para compreender seu raciocínio, diferente do CAA. Já Regina, também adiciona uma nova perspectiva, uma forma distinta de ver a imagem apontada, contudo, sua perspectiva apesar de distinta de Gump não explicita uma negação tácita dele. Por outro lado, adicionar um novo turno transparece a necessidade de ampliar a informação dada anteriormente, como se esta não fosse o suficiente. Haja vista, que se o fosse, a reação seria de reiteração ou de continuidade.

Apesar de possuírem estratégias distintas, o fato de depender da organização das informações, faz com que os CAB e CAC apresentem maior complexidade, apenas aparecendo posteriormente.

c) Respostas

Para as respostas segue-se o mesmo raciocínio dos posicionamentos, com o diferencial que as respostas são reações aos contra-argumentos, ou seja, reação após a apresentação de posicionamento anterior. Com isso, as respostas são frutos de revisão de perspectiva. Houve a separação em simples, compreendem as formas de reiteração ou manutenção do ponto de vista, sem adição de novas informações ou justificativas, ou seja, sem a explicitação do elemento de revisão de perspectiva. Por outro lado, sendo complexas as que apresentam indícios de maior reflexão, seja com a mudança de ponto de vista (parcial ou total), seja com adição de novo ponto de vista distinto do contra-argumento.

Para o exemplo da resposta de reiteração, encontra-se Gump repetindo a mesma fala anterior, mesmo após o pesquisador utilizar um contra-argumento. Nesses casos, a reação do sujeito aparenta ignorar o CA, não sendo explicitada uma revisão de perspectiva.

Gump: **Olha a mamãe dele!**

Pesquisador: Aqui é o pai é o Tom

[RR] Gump: **É a mamãe dele**

De outra forma, Regina (exemplo abaixo) ao repetir o desenho parece considerar o CA de que faltaria algo, contudo mantém o posicionamento de desenhar o jogo da velha da mesma forma, indicando que mesmo após refazer (revisar) ela permanece com o posicionamento.

Regina: Pronto ((Regina fez na folha dois traços na vertical e um na horizontal que se encontram, fazendo um jogo da velha incompleto))

Pesquisador: Tá faltando alguma coisa aqui ((mostra na folha))

[RA] ((Pesquisador e a professora estão observando Regina desenhar o jogo da velha na folha, permanecendo dois traços na vertical e um na horizontal)) [...]

Pesquisador: Duas linhas em pé, uma, duas, duas linhas em pé, uma, duas, uma, duas, duas linhas. ((risos)) Cadê?

[RB] Regina: Não sei, duas aqui oh, duas aqui ((desenha no papel dois traços na vertical e uma na horizontal))

Após o movimento de resposta de manutenção do posicionamento (RA), há um outro CA do Pesquisador agora realizando a conta das linhas como justificativa descritiva. Regina estabelece como aceitável a justificativa, adicionando a contagem em sua vez de desenhar, contudo mantendo a mesma forma de desenhar. A variação da resposta agregando um aspecto do CA anterior, é tido como uma resposta de manutenção parcial do posicionamento (RB).

No exemplo seguinte, como continuidade da temática do Jogo da Velha, ocorre um CAB agora da professora. Ao passo, que dessa vez Regina modifica por completo a forma de desenhar o jogo da velha, ou seja, faz a retirada total de seu posicionamento inicial.

Professora: Bora aprender a fazer oh, faz duas, duas em pé, uma, duas, uma do lado da outra. É por que você faz muito cheio oh, tá faltando mais alguma Heloisa? Deitada tem uma, duas, ai aqui só tem uma.

[RC] Pesquisador: Aí isto ((Regina desenha novamente o jogo da velha agora com os quatro traços)), agora ficou igual!!!

A reação de Regina se modifica nos três momentos, indicando uma explícita revisão de perspectiva (RB e RC) e uma implícita (RA). Neste último excerto, Regina apresenta outra estratégia de reação ao CA, ela mantém seu posicionamento, mais diferente do momento anterior, no qual ela repete a ação de outra forma para demonstrar a manutenção, aqui ela lhe é solicitado uma justificativa, e com isso adiciona uma nova informação ao seu posicionamento anterior (bode fica no mato).

Regina: Eu tô vendo um leão e **um bode**

Professora: Um bode?

Regina: Um bode? ((risos) [...])

Pesquisador: Por que seria um bode?

[RD] Regina: ****É porque tá no mato é um bode****

Enquanto a RR e RA trazem a possibilidade de reflexão em sua forma implícita, os demais movimentos (RB, RC e RD) são caracterizados pela explicitação desse movimento de reflexão de perspectiva.

5. ANÁLISE DO ESTUDO I – LEVANTAMENTO DE INFORMAÇÕES CONTEXTUAIS

Esta fase da pesquisa focou-se no encontrado ocorrido entre o pesquisador e a professora Anne, ocorrida como forma de apresentação da pesquisa e de construção de diálogos, quanto a sua construção. Os dados foram videogravados para possibilitar a análise a partir dos núcleos de significação.

Cabe retomar, que os núcleos de significação constituem modelo específico de análise, pautada-se no materialismo histórico-dialético, sendo constituído pelas seguintes fases: a) leitura flutuante, para aproximação do pesquisador ao material; b) pré-indicadores destacando-se falas e expressões pertinentes seja por sua reiteração, por se aproximarem do objetivo da pesquisa ou por sua especificidade; c) Construção dos indicadores consistindo no agrupamentos dos pré-indicadores em indicadores; d) Núcleos de significação constituídos pelos diálogos entre os indicadores.

Optou-se pela apresentação dos indicadores em meio aos próprios núcleos de significação.

Após a análise da fala da professora foram identificados dois núcleos de significação: a) Diagnóstico e características dos estudantes, apresentando os discursos conflitantes sobre os estudantes, e b) prática docente na educação especial, explicitando a posição de afetações da professora. Esses dois núcleos se complementam na compreensão da posição da professora e de sua prática em relação aos estudantes.

5.1 Diagnóstico e características dos estudantes

Neste núcleo encontrou-se diálogo entre os indicadores: a) modelo social de deficiência e sua noção anticapacitista, em diálogo com b) novas formas de caracterização e valoração dos estudantes.

Historicamente dois modelos se constituem como antagonistas na prática inclusiva, o modelo biomédico e o modelo social da deficiência (Skliar, 2011; Pacheco, Alves, 2017). Débora Diniz (2003) apresenta o modelo biomédico como sendo um movimento em busca da

normalização dos corpos com deficiência, em busca de sua cura ou reabilitação. Nesse modelo, o normal é estabelecido pelo padrão estatístico e a intervenção na busca pela aproximação com o normal. Por outro lado, o movimento social das próprias pessoas com deficiência faz surgir o reconhecimento pela diferença como outra experiência possível, estabelecendo-se a existência de caminhos outros de desenvolvimento (Vygotsky, 2011). Nesse palco de disputa apresenta-se o contexto de significados sobre a deficiência ao qual Anne está inserido.

Anne atua no AEE há mais de uma década tendo atendido muitos estudantes ao longo de sua trajetória, no momento da pesquisa sua sala de AEE atendia 21 estudantes, subdivididos em horários ao longo da semana. Ao perguntar sobre os estudantes com DI a professora diz:

É difícil entender essas nomenclaturas, porque vocês está falando dos que recebem diagnóstico de retardo mental, né? Mas, nem devia ter esse diagnóstico. O termo é tão forte! Tem uma aqui, Conceição que recebeu o laudo dizendo que era retardo mental irreversível. Imagina como a família recebe uma coisa dessa

A existência de mais de um termo para designar as pessoas com deficiência intelectual é fruto de seu caminhar histórico, e dos variados posicionamentos que já houveram frente a essa realidade material (Pletsch, 2009). Ao identificar como “forte”, e relacionar com a reação da família ao diagnóstico, a professora está atrelando seu discurso as críticas a forma biomédica de classificação do sujeito. Essas mesmas críticas levaram a uma “tentativa de minimizar a carga negativa presente nos termos da época e estabelecer um padrão internacional.” (Pletsch, 2009, p. 76) utilizando o termo deficiência mental (1939) e deficiência intelectual (2005).

A ideia da “irreversibilidade” apresentada em manuais biomédicos anteriores, permanece na conceituação da DI como uma parada do desenvolvimento (DIAS, Oliveira, 2013). A posição crítica da professora a essa forma de nomeação a identifica próximo do modelo social de deficiência, e ela o faz demonstrando os efeitos da educação no desenvolvimento de seus estudantes.

E olhe que Conceição, hoje lê, faz contas, compreende as coisas. Tem dificuldade, por sua ingenuidade, acredita muito fácil. E é bem emotivo. Você devia ver quantas vezes, ela ou a mãe me ligavam durante a pandemia com ela querendo fugir de casa ou se perdendo. ((a professora ri)). Ela brigava com a irmã dela, e pronto já queria ir embora. Agora vê, a irmã ((mais nova)) dela a enganava para comer chocolate ou algo assim, ai quando ela percebia ela ficava chateada e queria brigar.

Ao falar sobre as mudanças desenvolvimentais de Conceição, a professora fundamenta sua perspectiva contrária a irreversibilidade da DI, com sua possibilidade de aprendizagem. A crença na possibilidade de mudança a partir de seu trabalho é essencial para a construção de

uma identidade docente, e influencia a forma como este executará suas atividades, especialmente frente aos desafios constantes da profissão (Tardif, 2014). No caso da inclusão, corre-se o risco de uma profecia autorrealizada, a crença no não-aprender do sujeito implicará na falta de incentivo e na percepção enviesada da confirmação de sua própria crença (Velho, 1977). Esse aspecto é chamado de barreira atitudinal, que pode ser apresentado como a exclusão explícita do estudante, mas também como o isolamento gradual dele, o reconhecimento deste como um estudante inferior (Sasaki, 2009), sendo, portanto, uma injustiça epistêmica (Fricker, 2007). Essa barreira surge também na interação dos estudantes com DI e seus pares sem deficiência, que podem desenvolver sentimentos de superioridade ou medo/receio de se aproximar pela diferença de comportamento ou aparência (Nowicki, Brown e Dari, 2017). Sendo, necessário do docente responsável e da sociedade estratégias para desmistificação da DI e construção de outras práticas interativas (Nowicki, Brown e Dari, 2017).

Ao mesmo tempo, acreditar em sua prática implica também reconhecer as situações desafiadoras, mantendo a realidade como norte e assim, construir estratégias eficazes para a situação (Ramos, 2018). Dessa forma, é essencial que a professora tenha consciência de situações, como a que ocorre entre Conceição e sua irmã mais nova, demonstrando uma dificuldade emocional, e possivelmente um déficit nas relações sociais da primeira. Aspectos congruentes com a literatura sobre as pessoas com DI (Haag, 2011, 2015; Hronis, Roberts, Kneebone, 2017).

O mesmo discurso se apresenta na descrição de Gump, considerando-se ainda que este apresenta dois diagnósticos.

É tem Gump, olha ele é um caso interessante, super engajado nas atividades, bem empenhado mesmo. Tem uns focos, um dia desses encasquetou com o homem-aranha. Ai sempre guardo uns desenhos de homem-aranha para ele pintar depois das atividades. A mãe tem acompanhado e disseram que ele tem austimo e DI. Na verdade, DI já era diagnóstico antigo, o autismo é que veio mais recente. Por isso, já trabalhava com ele antes, e ele tem dificuldade com alguns conceitos mesmos e também falar alguns sons, como se tivesse a língua presa. Mas, oxe, é um bom aluno”

As características de Gump são enfatizadas pela professora, nomeando-o como um bom aluno. Esse discurso é um reforço para o reconhecimento de suas potencialidades, sem ignorar suas dificuldades, princípio do modelo social de deficiência (Muis, Carvalho, 2010). O uso de estratégias de motivação e adequação para suas características é a emergência de um modelo

de práticas docentes inclusivas (Oliveira, 2006). Apesar disso, quando o pesquisador relata o tema da pesquisa a professora apresenta um discurso diferente do inicial.

Pesquisador: A ideia da pesquisa é ver se como os estudantes reagem em momentos de argumentação, de negociação mesmo de pontos de vista. Será se eles conseguem refletir sobre o que o outro disse? Modificar sua própria concepção? Nos estudos que vi, parece que se enfatiza demais o que eles não conseguem, e aí as atividades se mantêm nisso, sabe?

Professora: É bom pesquisas assim. Porque a gente se vê com muita dificuldade sabe? Tem hora que a gente repete, repete, e parece que eles não estão escutando. Gump mesmo, quando ele coloca que é algo na cabeça, é difícil ele tirar. Ele fica repetindo. Tem outros que não, mas ele é bem assim. E ele não se importa muita com a presença dos outros colegas, vai ver tem algo com o autismo, né? Mas, assim, é bom fazer. Vai que tem alguma atividade que ajude nisso.

A fala do pesquisador parece ter se vinculada a experiências anteriores da professora, não explicitadas, e isso a leva a uma mudança de discurso, antagonizando sua fala com o até então, “bom aluno” Gump. Reconhecer que a contradição é parte do movimento dialético do discurso, que por si é constituído de diversas facetas. A dicotomia de atividades para Gump indica o uso de critérios distintos para identificar o “bom aluno”, aparentemente envolvendo seu engajamento nas atividades. Em sua fala a professora indica uma percepção de falta de revisão de perspectiva em Gump é uma tendência a interação social reduzida, característica mais estereotipada do autismo. Falando de Gump, em outro momento ela dirá:

Os dois ((Regina e Gump)) vem juntos para cá, mas é engraçado. Eles não interagem muito. Regina gosta que só de falar, mas é como se Gump fosse mais na dele. Os dois ficam juntos inclusive por isso. Regina tem uma preguiça danada. Se deixar ela não faz nada, só conversa. E aí é bom que com Gump ela não conversa.

A falta de interação é exemplificada na relação de Gump com Regina, que são apresentados pela professora como opostos. Ao mesmo tempo entende-se que a escolha dos estudantes para a sala do AEE confere-se com argumentos comportamentais-pragmáticos, e não pedagógicos como disposto pela literatura.

A definição de Regina como uma estudante que falta à escola, que se atrasa e que tende a não ficar na sala do AEE, demonstram também um questionamento da professora com a família e seus profissionais de saúde. A tendência a definição de Regina como uma criança que não consegue fazer as coisas e precisa ser protegida é dita pela família e pelos profissionais de

saúde que a acompanham, segundo a professora. Nessa situação, a professora coloca-se como crítica a essa limitação, e busca conciliar sua posição com os demais.

Eu não sei como é com os outros profissionais. Mas, aqui Regina conversa que só, inclusive com outros alunos. Se a gente deixar ela ali, ela fica conversando. [...]. Aí sabemos ser necessário ter cuidado, mas assim fica difícil. Pra você vê, outro dia a mãe reclamou que estávamos dando atividade demais pra ela. Oxe, e aí como ficamos? Às vezes, eu não sei o que fazer

Oh tem outra situação, o médico de Gump, a mãe que disse, não temos o contato dele, pediu que não deixássemos Gump pegar numa tesoura. Ai, eu já fiquei: Como assim? Ele vai ficar sem aprender a usar a tesoura? Se ele fosse agressivo, tivesse tendência a se machucar, mas não. Pelo menos a mãe concordou com a gente, e disse que era pra continuar usando a tesoura. E olha que ele aprendeu a cortar super bem, corta bem cuidadoso nas bordas.

Nesses dois trechos a professora, explicita diferentes relações com a família e os profissionais. Enquanto, a mãe de Regina parece questionar mais sobre a prática docente, a mãe de Gump, segue com maior parceria. A própria professora explicitou que é isso que torna diferente o aprendizado de cada um, indicando que o apoio da família de Gump “aumenta seu desenvolvimento”. O “bom aluno” Gump possui também uma “boa” família, que está engajada e participativa, sendo apoio a professora. Assim também Anne, que acompanha a mais tempo Conceição e possui bom diálogo com sua família, a apresenta de forma positiva, tendo exemplos de mudanças de desenvolvimento, estando em ano escolar mais avançado que os demais. Enquanto, a “preguiça” de Regina está atrelada ao discurso familiar de proteção e questionamento ao funcionamento da escola.

Conceição em determinados momentos da sessão era tratada como coadjuvante de Gump e Regina nas atividades, isto explicita-se por exemplo, quando na atividade dos três porquinhos a professora pede que ela não responda as questões, e ajude apenas a corrigir. Por outro lado, o fato de Gump ser o único a participar de todas as sessões reforça esse lugar de “bom aluno”, e isto implicará numa maior dedicação da professora sobre suas falas. Enquanto as faltas de Regina fazem o mesmo com o discurso negativo. Em compensação a participação de Regina no dia da atividade dos três porquinhos, tensionou sua “preguiça”, sendo a participação que mais fez movimentos argumentativos no dia, sendo em sua maioria movimentos de reiteração. Essas indicações eram conversadas com Anne durante o final de algumas sessões, em uma delas:

Professora: Hoje Regina tava muito corajosa! Falou tanto hoje. Acho que ela gostou da história.

Pesquisador: Ela parece ficar mais a vontade quando não precisa escrever. Na verdade, quando não precisa usar tanto os olhos ((diz rindo)). Na semana passada com o caça imagem, ela ficou bem chateada. Não conseguia achar de jeito nenhum.

Professora: é que ela não se concentra. Tem também a questão da dificuldade de vista, mas ela já está com o óculos faz meses já. No início ela realmente falava da dificuldade de enxergar, mas agora... Acho que ela só não quer mesmo. [...] Vamos ver semana que vem

A ideia de não querer, parece ter se enraizado, na perspectiva da professora, constituindo parte da personalidade de Regina. Isto, faz com que a professora estabeleça o comportamento positivo da estudante como pontual. Assim também as mudanças de perspectiva de Gump nas situações de contação de história são vistos como pontualidades e até com surpresa pela professora.

5.2 Prática Docente na educação especial: confrontos e encontros

Este núcleo se caracteriza pelo agrupamento entre os indicadores: a) carreira docente de Anne e seus b) confrontos com a área da saúde, incluindo as formas de c) desvalorização de seu discurso e de sua prática, d) ambientando um espaço de insegurança profissional.

Anne possui mais de 20 anos de atuação na prática em Educação Especial, estando há mais de 10 anos á frente da sala de AEE, ela possui especializações em relação a diversos temas, mesmo assim, incide uma insegurança, quanto a sua própria prática.

É difícil, nunca temos certeza do que estamos fazendo. É tudo novo, tem hora que fico perdidinha. Por quê era pra saber, mas cada criança é diferente. E aí como ficamos?

A interlocução entre primeira e terceira frase, apresenta uma tensão entre sua prática individual e a prática coletiva da educação inclusiva. Em outras palavras, ela tem consciência que a dificuldade não é apenas sua, sendo parte de um movimento, mas isto reflete em sua prática de forma valorativa (ela fica “perdidinha”), demonstrando que “saber” não é o bastante para resolver suas questões. Em diversos momentos a professora ressalta o quanto a presença do pesquisador vai ajudá-la.

Anne: Bom que você aqui, vai poder dizer se tô tomando um rumo certo. Ajudar a pensar junto sabe?

[...] Pesquisador: é interessante o quanto de coisa você tem por aqui! E de como você as usa!

Anne: É, muito material. Antes tínhamos que fazer no papel, agora estamos com mais coisas, é ótimo. Precisa só saber se tô usando certo. Tem hora que usa e dá certo, ai depois usa e já não dá certo. Olhe...

Mesmo com o elogio do pesquisador, a tendência de Anne é colocar-se como uma “não sabedora”, alguém que precisa ser validada, enfatizando a presença do pesquisador para isso. Ao mesmo tempo, demonstra o agenciamento da construção de sua profissão, na criatividade dos materiais (antes de papel).

A professora relata uma relação conflituosa com as instituições de saúde. Em um trecho ela dirá:

Anne: A mãe de Gump chegou dizendo que o médico tinha dito que não era pra dar tesouras a ele. Que ele não devia usar! Aí eu fiquei: Como assim? Eu trabalho de recortar com ele. Diz que é bom pro movimento fino. Mas, aí o médico diz que não pode.

Pesquisador: E por que a proibição? Ele já teve algum acidente com tesouras?

Anne: Não, ele não é agressivo, você vai ver. E também é bem cuidadoso, tem hora que corta papel melhor que eu. Aí tem hora que eu fico, será que tô fazendo alguma coisa errada?

A relação entre saúde e educação é apresentada como um ponto de tensão para Anne. O posicionamento médico de poder, gera questionamentos sobre sua prática, e isso parece reverberar na própria forma como ela se identifica. Essa tensão apresenta-se como um quadro maior, haja vista a repetição de situações assim.

Anne: Olha que já me ofereci para ir na Clínica, conversar o pessoal da saúde. Mas, não é todo profissional que quer essa linha. Essa coisa de ajudar em conjunto. Só consegui com uma profissional, os outros só ignoram.

Com outros exemplos, Anne vai demonstrando sua insatisfação com os profissionais de saúde, em especial por gerarem questionamentos a prática educativa. Historicamente o modelo de biomédico, atravessou a educação, desvalorizando os profissionais de educação (Diniz,

2007). Na educação especial, isto torna-se uma questão ainda mais complexa, devido o princípio de reabilitação e normalização dos sujeitos com deficiência, que geraram as escolas especiais, e permanece margeando a prática com essa população (Diniz, 2007).

Ter sua prática constantemente questionada pelos profissionais de saúde, que aparentemente não possuem disponibilidade para recebê-la, em meio as famílias que desacreditam do processo educativo, torna a prática inclusiva um desafio ainda maior.

Anne: A mãe veio e me disse, que o médico falou que a infecção [urinária] foi culpa da escola. Como se nós não deixamos ela sair para ir no banheiro e beber água. Mas... Ela vai. A mãe quer que acompanhemos ela até o banheiro para saber se ela fez. Mas, vê, ela tem autonomia para ir. Ela pede, e a gente deixa ir. Não seria estranho se toda vez eu fosse com ela no banheiro? Parece que eu tô desacreditando nela, não? Como se ela não fosse capaz de ir.

Novamente, em discurso apresentado pela família a escola é culpabilizada por situação da criança. Distantes de diálogo, os educadores não conseguem nem ter certeza se o foi exatamente isso que o médico falou. De toda forma, a escola apresenta um princípio de tornar as crianças autônomas, que coincide com a impossibilidade de acompanhar detalhadamente os passos de todos os estudantes.

A distância e os questionamentos parecem desvalorizar essa profissional, e por isto, a procura do pesquisador, um profissional da saúde, psicólogo, para validar sua prática.

6. ANÁLISE ARGUMENTATIVA

Para organização dos resultados será inicialmente apresentada as microanálises quantitativas e qualitativas das três fases da pesquisa: a) observação naturalística, b) EPAs planejada e executada pela professora, c) EPAs planejadas e executadas pelo pesquisador. Em cada fase da pesquisa houve a análise de ao menos duas sessões com os estudantes, por tal, será apresentado exemplos qualitativos dos movimentos argumentativos, sem a pretensão de explicitação de todos os movimentos argumentativos, seguido de um gráfico geral com informações sobre os movimentos argumentativos contidos em cada fase, discutindo-se a participação de cada estudante.

Após a apresentação das microanálises, será apresentado capítulo com as comparações entre o contínuo das sessões/fases da pesquisa, para explicitar as mudanças nas habilidades argumentativas apresentada pelos estudantes ao longo da pesquisa, assim como construção de um panorama das fases.

6.1 Fase I – Microanálise Observação Naturalística

Na observação das atividades pedagógicas de forma naturalística a professora seguia a rotina de a) atividade pedagógica individual (sequenciação de letras, números ou sílabas, ditado, caça palavra, entre outras), b) atividade sensorial em grupo (caixa tátil, caça imagem, dominó normal e dominó tátil) e c) jogo ou atividade (labirinto de choque, jogo da velha, pintura/desenho e jogo da memória) escolhida pelos estudantes. Ao total foram identificados 43 movimentos argumentativos produzidos pelos estudantes nesta fase, analisando pela sequência de atividades da professora obtém-se o gráfico da Figura 13.

A atividade sensorial em grupo aparece como tendo maior quantidade de movimentos argumentativos. O fato de serem momentos competitivos e que envolvem todos os participantes numa mesma ação, corroboram para um espaço de negociação e disputa. Apesar dos jogos também poderem ter essas características, jogos como labirinto do choque, pintura/desenho tendiam a não gerar espaços de negociação.



Figura 13 - Fase I - Movimentos Argumentativos e Tipos de Atividade Pedagógica

Na fase da atividade pedagógica os três estudantes presentes realizavam ações distintas, por exemplo, enquanto Gump fazia uma atividade sobre sequência numérica, Regina seguia a sequência alfabética e Conceição pareava sílabas para construção de palavras. Essa estratégia da professora era devido a diferença dos objetivos iniciais dos estudantes, entretanto como consequência os movimentos discursivos não se integravam, tendo apenas a professora como intersecção. Como consequência há um menor contexto argumentativo, ocorrendo em pequenas passagens e sendo desfocado pela professora. Os estudantes tendem a fazer as tarefas mais calados, pedindo a correção da professora e perguntando pontualmente, isto, somado a necessidade da professora de dividir-se para três atividades torna as atividades com menos espaços para a reflexão. Por exemplo, no início da atividade a professora entrega a folha para Gump que consistia em enumerar as partes da coluna de uma centopeia (como apresentado na imagem abaixo).

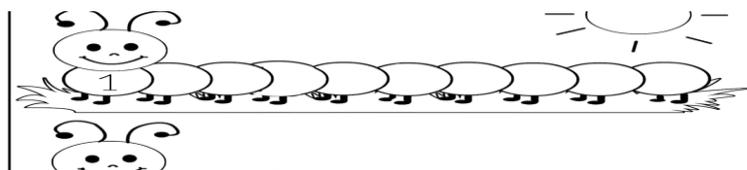


Figura 14 - Fase I - Exemplo de Atividade Pedagógica

Ao apresentar a imagem Gump dirá que é uma cobra. A apresentação de um ponto de vista poderia ter sido utilizada para encaminhar a compreensão sobre as diferenças entre estes, e o próprio conceito de diferença (que foi importante nesta aula), contudo a professora apresenta um outro ponto de vista, e apesar de reconhecer a resposta de Gump, muda o foco da discussão.

Professora: Oh Gump deixa a tia explicar tua tarefinha! Que desenho é esse aqui?
Que bicho é esse?

[PV] Gump: **Cobra!**

[CAB] Professora: Uma cobra? Risos, certo! Pode ser uma centopeia também né? Também pode ser? Mas, Gump acha que é uma cobra né? ((Gump acena que sim com a cabeça)) Ai oh, aqui dentro tem uns numerozinhos tá certo? Ai a gente vai completar a sequência. Que numeral é esse aqui Gump?

Gump: UM

O aceno de cabeça de Gump indica a manutenção do ponto de vista inicial, mesmo com o novo ponto de vista apresentado pelo contra-argumento da professora, conquanto, a atividade tinha o potencial de expandir a situação argumentativa foi interrompida e seguiu-se para seu objetivo de ensinar o sequenciamento numérico.

Outra possibilidade argumentativa vai ser iniciada pelo pesquisador, quando Gump é solicitado a escrever seu primeiro e segundo nome Forrest Gump, mas ele escreve na folha Gump Gump.

Pesquisador: Ai você escreveu o que aqui?

[PV] Gump: **Forrest Gump!**

[CAD] Pesquisador: E tá igual o de cima? Oxente em cima tá Forrest e embaixo tá Gump, se tá igual? O que tá escrito aqui?

[RA] Gump: **Forrest!**

[CAB] Pesquisador: Gump! Não tá igual ao de cima? Em cima você não tinha escrito Gump? Oh Forrest seria assim ((escreve pra mostrar ao aluno))

[RC] Gump: **Ah!**

Professora: Lembrou! Lembrou?

Gump: ((acena com a cabeça que sim))

Pesquisador: Por que não escreve embaixo Forrest? esse aqui fui eu que escrevi não vale não tem que ser com a sua letra!

Professora: É

[RD] Gump: ((escreve o nome))

Professora: Muito bem! Agora Gump tem que aprender agora escrever seu nome sozinho pra fazer Forrest Gump. Forrest é assim oh, se você escrever duas vezes assim igual vai ser duas vezes Gump. Gump – Gump. Entendeu Gump? Hum?

Gump: Eu errei! ((em tom dramático, abaixando a cabeça))

Pesquisador: você errou! ((risos)) Tudo bem depois acerta!

O pesquisador utiliza-se de um contra-argumento questionando a igualdade entre as escritas dos dois nomes, possivelmente pela não alfabetização de Gump, no momento do questionamento há uma tendência a não reconhecer o contra-argumento mantendo a

integralidade de sua resposta. Ao passo que quando o pesquisador torna concreto seu contra-argumento escrevendo os dois nomes, Gump reconhece o erro, retirando seu ponto de vista inicial e realizando a correção. A presença de elementos concretos é algo apresentado na literatura como sendo necessário para as pessoas com deficiência intelectual, sendo um facilitador para a reflexão e a mudança de perspectiva neste caso. Retome-se que neste caso, é possível identificar que o estudante modificou seu ponto de vista, após um contra-argumento que lhe convenceu e fez refletir sobre sua perspectiva, demonstrando sua potencialidade argumentativa.

Quando os estudantes terminam suas atividades individuais, a professora apresenta para eles uma caixa tátil (uma caixa com abertura reduzida para caber apenas a mão, estando dentro dupla de objetos com texturas e formatos diferentes). Na apresentação do objeto a professora dialoga sobre o formato e as cores da caixa, gerando uma possibilidade de situação argumentativa, quando Gump identifica uma cor discordante da percepção da professora.

346. Professora: Que cor que tem aqui Gump?
347. [PV] Gump: Amarelo, azul, verde com **roxo!**
348. Professora: Roxo? Muito bem!
349. [RD] Gump: **E preto!**
350. {CAE] Professora: Preto?
351. [RA] Gump: **Isso!**
352. [CAD] Professora: Cadê o preto ((A professora passa a caixa para o aluno Gump))
353. [RD] Gump: Eu não Sei!
354. [PV] Conceição: **Olha aqui Gump!** ((aponta para uma parte pintada de verde escuro))
355. [RR – RD 351] Gump: Eu não sei!
356. [RC] Professora: É que é um verde escuro né Gump?
357. [RR- RD 351] Gump: Eu não sei não!
358. Pesquisador: você não sabe não?
359. Professora: Oh Gump tia vai lhe mostrar uma coisa só que tem dentro tá certo? Pra ver se você vai saber fazer. Aqui tem vários objetos aí vou botar minha mão aqui dentro e vou pegar um objeto, tá certo? Eu não tô vendo né eu vou pegar só com o tato aqui oh, só minha mão vai entrar lá dentro, vai sentir a peça que tá lá dentro tem várias peças lá dentro aí eu vou pegar só uma, só posso pegar uma, aí oh vou pegar uma, tem várias peças pequenininhas certo?

Primeiro Gump diz verde com roxo, quando a professora questiona especificamente sobre o roxo, faz ele modificar seu ponto de vista para preto (turno 349), e desta vez mesmo

com o questionamento (turno 350) a cor é reafirmada (turno 351). A professora altera a forma de questionamento para que Gump indique de forma concreta onde estaria o preto (turno 352 – 353), e nesse momento Gump retira seu posicionamento (turno 354 - “Eu não sei”). Mesmo com a demonstração de Conceição de que há um preto (turno 355) e do contra-argumento da professora (turno 357) Gump mostra-se resistente repetindo não saber (turno 356 – 358). Com a falta de posicionamento contrário, mesmo que sem a adesão, a professora modifica o foco da atividade para seu objetivo de desenvolvimento de sensopercepção. Neste trecho, assim como no anterior, Gump demonstra refletir sobre seus pontos de vista quando estes são confrontados. A pergunta desse trecho é direcionada a Gump, enquanto, Conceição interfere para fortalecer o segundo ponto de vista de Gump, e ela o faz utilizando-se da justificativa descritiva/concreta, ou seja, apontando para o elemento que colabora com sua opinião. A apresentação de justificativa é um elemento de maior complexidade argumentativa, estabelecendo um argumento completo (ponto de vista mais justificativa). A presença inicial de posicionamento é apresentada desde a protoargumentação (Vasconcelos, Leitão, 2016), sendo elemento inicial da produção de argumentos.

A presença de justificativa demandada vai aparecer na continuidade da atividade quando ao pegar as peças Gump precisa identificar igualdade-diferença entre elas, a professora incentiva a percepção tátil – tamanho, forma, superfície, enquanto Gump foca-se no aspecto de cor.

416. Professora: Sim, você tem que puxar, tirar! ((levantou-se da cadeira e foi auxiliar o Gump)). Oh, vem cá, se concentra lá dentro bota as duas mãozinhas e quando puxar a mão só pode tirar uma tem que puxar não pode olhar. Puxou? É igual? Veja só, é igual? É igual?
417. [PV] Gump: ((acena que sim))
418. [CAE] Professora: Tá? Sente essa aqui também pega nela. São iguais?
419. [RE com JD] Gump: **[**Esses dois são amarelo**]**
420. [CAB] Professora: Certo, a cor pode ser diferente, agora oh tá igual do outro lado? Vira o outro lado! Tá igual? Tá igual?
421. [RA] Gump: Tá!
422. [CAB] Professora: Aqui oh! Isso aqui é áspero né? É grosso! E esse é um emborrachado mais fino, tá igual?
423. [RR] Gump: Tá!
424. [CAD] Professora: Tem certeza Gump? Hum?
425. [RA] Gump; Tenho!

Gump identifica uma semelhança entre as peças e explicita essa igualdade de cor (turno 419), contudo o foco é da professora é na semelhança tátil. O jogo “caixa tátil” apresenta uma contradição, algumas das duplas de peças que possuem tamanho, forma e textura iguais, possuem cores diferentes, enquanto algumas peças possuem a mesma cor, mas forma, tamanho

e textura diferentes. Essa contradição complexifica a resposta sobre suas igualdades e diferenças, Gump por exemplo, analisa as peças considerando uma de suas características, tornando a resposta parcialmente correta.

Quando Conceição vai realizar essa atividade, ela percebe o nível de dificuldade, errando a escolha das peças, inclusive pegando a mesma peça. Ao pegar uma peça Conceição identifica ser igual a que já está do lado de fora, reafirmando isto, no primeiro questionamento da professora, contudo quando a professora explicita seu contra-argumento sobre a textura da peça, Conceição retira seu ponto de vista inicial, reconhecendo a característica distinta e buscando a nova peça.

547. Professora: Deixa eu ver, oh Conceição oh. Tá igualzinha mesmo? Vê!
548. [PV]Conceição: É
549. [CAD] Professora: É?
550. [RA] Conceição: ((acena que sim))
551. [CAB] Professora: Veja mesmo! Essa não tá mais grossa não, Conceição? Passe a mão pra você ver?
552. [RD] Conceição: Essa né?
553. Professora: É
554. [RA – 552. RD] Conceição: Tá
555. [CAB] Professora: Tá mais grossa do que essa?
556. [RA – 552 RD] Conceição: ((acena que sim))
557. Professora: Então tá errada né?
558. [RA – 552 – RD] Conceição: ((retira outra peça da caixa)) Oxi tá vendo rapaz!
559. Professora: A mesma Conceição, você pegou a mesma! Tá vendo? Até o desenho aqui oh é diferente a florzinha menorzinha. Então devolve essa, se concentra. Sente, sente assim com essa mão.

O próximo momento do encontro foi com o jogo do “labirinto do choque”, que consiste em uma estrutura metálica que você deve atravessar com uma argola sem tocar. O jogo é uma estratégia de desenvolvimento psicomotor, especialmente movimentos finos, contudo há pouco espaço para trocas reflexivas, os momentos de fala foram de torcida ou comemoração entre os estudantes.

6.1.1 Macro-análise Fase I – Observação Naturalística

A falta de ações mediadoras adequadas, com o corte da professora no aparecimento de algumas situações argumentativas, mudando o foco da discussão, estabelecendo uma resposta correta desde o início e até mesmo ignorando a fala de alguns estudantes, colaboram para a não-manutenção dos movimentos argumentativos. Sendo, contudo, esta prática comum no cotidiano

escolar, é pouco provável que habilidades argumentativas se transformem de seu estágio natural para o internalizado.

Olhando os dados gerais desta sessão (vide gráfico abaixo), enfatiza-se que os estudantes não produziram nenhum contra-argumento, seja simples ou complexo, e a presença de justificativas nessa fase foi pequena (4), sendo todas do tipo teórico-práticas. Em crianças menores em situação de negociação é comum a apresentação das justificativas retóricas-emocionais, utilizando-se da autoridade, da mitigação ou da conveniência (Migdalek, Rosemberg, Arrue, 2014), contudo neste contexto de aula, o gênero discursivo aludido é o teórico-prático, especialmente a descrição de elementos da situação e a retomada de experiências anteriores.



Figura 15 - Fase I - Movimentos Argumentativos por Sessão

Não houve registro de contra-argumentos produzidos pelos estudantes, em compensação professora e pesquisador produziram 8 CA complexos e 23 simples, indicando o papel mediador destes.

A sessão 4 com o uso da caixa tátil como atividade principal levou ao uso maior de quase todos os movimentos argumentativos (vide Figura 4), excetuando uma diminuição dos PVs, que podem ter sido substituídos por argumentos completos (PV com Justificativa). As respostas simples e complexas tiveram um aumento, as simples dobrou a quantidade, as complexas foram geradas 7 vezes mais.

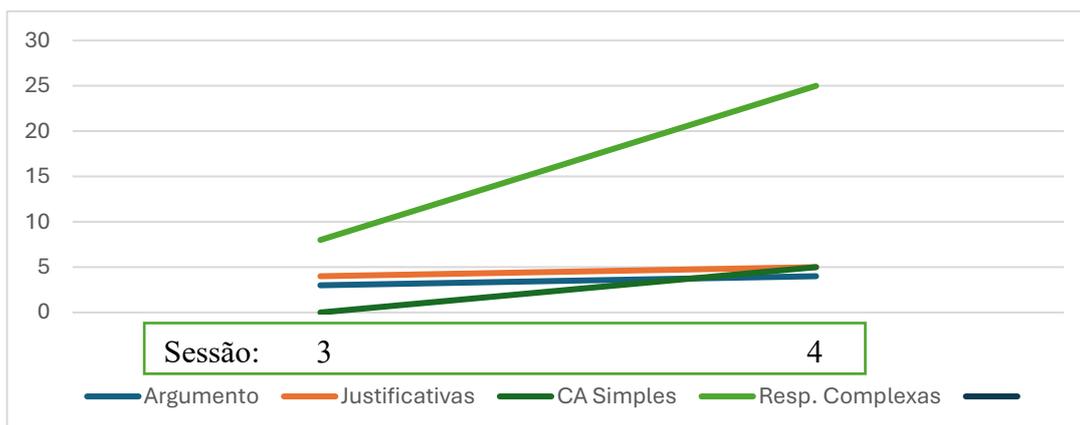


Figura 16 - Comparação Movimentos Argumentativos Sessão 3 e 4

Focando nos dados por estudante, percebe-se uma maior participação de Gump, que tende a maior apresentação de posicionamentos e respostas do tipo simples, com reafirmação de seu posicionamento inicial (Figura 5). A estratégia de repetição do posicionamento e da resposta é característico de Gump, nessa fase, mas há movimentos de reflexão e mudança de perspectiva e informação como exemplificado de forma qualitativa anteriormente.

Conceição, por sua vez, apresentou menos produções de movimentos, especialmente na prática da reiteração de seus pontos de vista ou respostas.

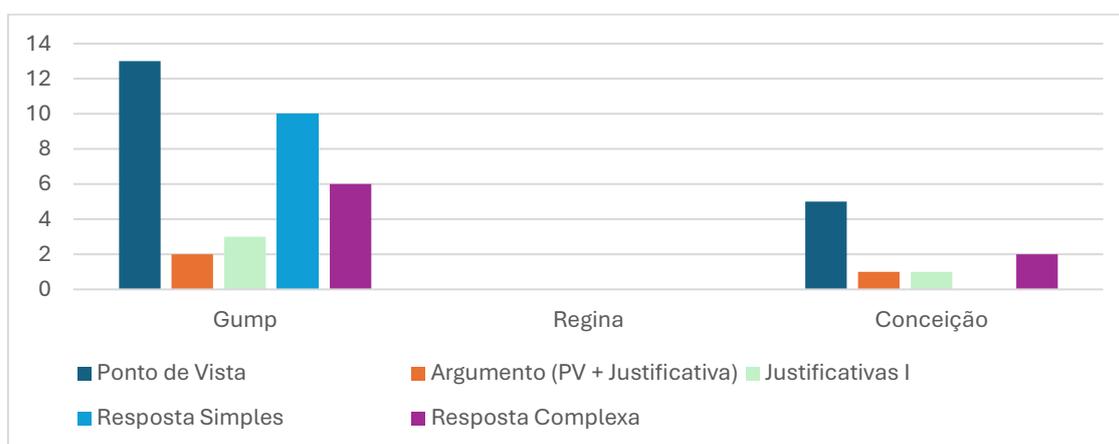


Figura 17 - Fase I - Movimentos Argumentativos por Estudante

Regina não esteve presente no encontro de alfabetização e passou parte do segundo encontro fora da sala, especialmente no momento de maior interação durante o uso da “caixa tátil”. Por tal, não apresentou movimentos argumentativos nessa fase.

6.2 Fase II - Estratégias Potencialmente Argumentativas executadas pela professora

Nessa fase, a professora propõe-se a uma mudança de posicionamento buscando atividades interpretativas que possibilitem a argumentação, respondendo ao discurso do pesquisador. Gerando uma mudança na rotina da sala de AEE, que passa a iniciar com a) uma contação de história (Os três porquinhos), b) seguindo de sua recontação a partir de uma atividade de interpretação (com perguntas sobre fatos da história: nome dos porquinhos, sequência da história – início, meio e fim), e por fim, c) a pintura de um desenho contendo elementos da história.

No primeiro excerto acompanhamos a professora iniciar a contação da história dos Três Porquinhos, considera-se, portanto, que a forma como a professora contará a história foi possivelmente influenciada pela tentativa de torná-la argumentativa, ao mesmo tempo que adapta ao que acredita ser necessário para a compreensão dos estudantes.

49. Professora: ... Né Regina? oh então vamos ouvir, vamos prestar atenção que depois eu vou fazer umas perguntas a vocês, tá certo? Oh o título do texto, da historinha que a gente vai ler é “Os Três Porquinhos”. Era uma vez os três porquinhos chamados, olha o nome dele, presta atenção! Era uma vez três porquinhos chamados Cícero, Heitor e Prático. Então, o nome deles era Cícero, Heitor e Prático. Os nomes dos três porquinhos, tá certo Gump? Um dia eles resolveram deixar a casa de sua mãe e foram construir suas próprias casas na floresta, Prático disse que faria sua casa de tijolo, aí os irmãos dele disseram que: De palha e madeira era mais simples, enquanto Prático trabalhava muito, seus irmãos fizeram suas casas bem depressa e foram brincar. Numa noite veio um lobo mau [deu um vento louco] e bateu na porta de casa de palha e queria entrar, o porquinho apavorado não abriu a porta, então o lobo estufou o peito e: SOPROU, risos, e soprou bem forte! E a casa fez o que, a casa de palha?
50. Gump: Caiu, caiu
51. Professora: caiu né? Voou pelos ares! E o porquinho correu para casa..
52. [PV] Gump: **[de tijolo,**
53. [PV – CAB] Conceição: **[do irmão**
54. [RA - CAD] Professora: [RA] **do irmão dele** , [CAD] **a casa de tijolo, e era casa de tijolo já Gump, será?** [CAD] **A outra casa do irmão dele oh, era de que? A segunda casa era de que?**
55. [RD] Conceição: **de madeira?**
56. [RR] Regina: **[de madeira, né?** ((direciona e mantém o olhar para Gump))
57. **((Gump olha para os lados em comportamento de busca.))**

A história já era conhecida pelos estudantes como eles indicaram em falas anteriores (turnos 34, 36 e 39 dessa mesma seção). A professora faz a contagem da história indicando que haverá uma atividade posterior, e sugerindo partes que os estudantes devem prestar maior atenção, incluindo a repetição do nome dos porquinhos em partes específicas da história. No

final de seu turno a professora faz uma interrogação “e a casa fez o que? A casa de palha”, solicitando a continuidade da história, esse tipo de estratégia é potencialmente argumentativo, considerando a possibilidade de haver pontos de vistas diferentes dos estudantes. No caso específico, um estudante responde no turno 50 – “Caiu, caiu” (resposta), e a professora confirma a informação repetindo a fala do estudante e continuando a narrativa. Nesse caso, percebe-se como a atividade que poderia ser potencialmente argumentativa, foi utilizada como recurso de participação, e tendo a resposta esperada a professora adiciona este elemento em sua fala como forma de concordância (feedback).

Continuando essa dinâmica, a professora utiliza um tipo diferente de pergunta, com uma frase sem final. Gump e Conceição compreendem a solicitação de completar, e a reagem indicando pontos de vistas “de tijolos”/ “do irmão”, contudo dessa vez, mais de um estudante responde e as respostas são diferentes entre si e distintas da esperada pela professora (de madeira). A existência de dois pontos de vista é uma situação potencialmente argumentativa, considerando que o segundo ponto de vista pode ter o efeito de contra-argumento ao primeiro, incentivando a revisão de perspectiva. Entretanto, a professora engloba em sua fala um dos pontos de vista (“do irmão”) legitimando-o como correto, mas contra-argumentando o outro, a partir de sua aceitabilidade (“e era casa de tijolo já Gump, será?”). Apesar do contra-argumento estar direcionado a um falante - Gump, Conceição responde modificando sua resposta inicial, indicando a percepção de que seu PV inicial não foi suficiente, adicionando, uma nova informação. Nesse momento, Heloísa também se pronunciou reiterando a resposta de Conceição e a direcionando com o olhar sua fala para aquele que tinha apresentado um PV diferente. Ao direcionar sua fala Regina demonstra perceber as diferenças de respostas entre Conceição e Gump, assumindo o PV de Conceição, ao mesmo tempo que espera posicionamento do outro. Assim como Regina, os demais se voltam o olhar para Gump, que não responde, e permanece desviando o olhar dos demais.

- 63 Professora: **de madeira né?** O lobo chegou e gritou ((Gump olha para a professora e emite um som e move o dedo indicador alguns centímetros para cima ainda com a mão na mesa, a professora o olha de soslaio e permanece falando)), então, mas ninguém abriu a porta, estufou novamente o peito e soprou, e a madeira? ((gesticulou com o braço em sentido de cair)),
- 64 Gump: caiu. ((faz o movimento de cair com as mãos))
- 65 Professora: Caiu, voou também né? Caiu desmanchou a casa **de madeira**
- 66 [RA – 52 PV] Gump: **[de tijolo.**
- 67 Professora: [desmanchou a casa de palha, ((a professora olha diretamente para Gump)) e a de tijolo desmanchou?
- 68 [RD] Gump: Não,
- 69 Conceição: Não

70 Regina: Não.
71 [JG] Gump: ****Porque era forte****

A professora (turno 58) aderiu às respostas de Conceição e Regina, sem realizar nova solicitação à Gump, e ignorando a reação corporal dele, dando continuidade à contação da história. Por não ter havido concessão de turno, não sabemos se a reação de Gump se refere à aderência da professora às respostas das colegas, ou a algum elemento da história posterior. Ao retomar o turno 59 – Gump responde à pergunta da professora e a professora insere sua resposta na continuidade de sua fala.

Gump, então, sobrepõe a fala da professora trazendo seu PV (turno 52), haja vista que a narrativa indicava o que teria acontecido com a casa do segundo irmão. A sobreposição de fala pode indicar uma expectativa de que a professora fosse utilizar a estratégia de completar a frase como ela fez anteriormente, mas indica também a permanência de seu PV, mesmo após oposição das colegas e da reiteração da professora. Anteriormente, Gump concordou que a segunda casa teria “caído, se desmanchado” após o lobo soprar, o que implicaria em dizer que Gump estaria dizendo que – A casa de tijolo caiu, se desmanchou – informação divergente da história original, e é nesse elemento que a professora produz um contra-argumento com questionamento de sua aceitabilidade. Os três estudantes negam a possibilidade da casa de tijolos ter sido “desmanchada”, o próprio Gump lança espontaneamente uma justificativa complexa com uso de informação de mundo lógica e adequada (turno 66 – Porque era forte). Ao apresentar espontaneamente essa justificativa pode-se inferir que o PV de Gump não seria de que a casa de tijolos caiu, mas que a casa de tijolo é a segunda casa. As interrupções de negociação da professora com Gump, e a falta de solicitação de justificativas em outros casos, dificulta o reconhecimento dos posicionamentos dele. Retoma-se, que entre seus discursos sobre Gump, a professora diz “parece que eles não estão escutando. Gump mesmo, quando ele coloca que é algo na cabeça, é difícil ele tirar. Ele fica repetindo.”. Possivelmente, por isto, há uma diminuição da abertura de discurso para Gump, tendendo a continuar a história, como no trecho abaixo.

No turno 67 questiona a justificativa de Gump, sem esperar uma resposta dele naquele momento, e retoma as informações da história contada até o momento enfatizando a sequência das casas. No turno 68 – Gump contra-argumenta (CAA) sem apresentação espontânea de justificativa a informação de que o lobo teria soprado, em sequência a professora responde ao CAA, recebendo a reiteração de Regina que repete a frase da professora adicionando um

elemento de questionamento. A professora pressupõe que a negação de Gump tem relação com a diferença dessa parte da história (a casa de tijolo não cai), assim sem a resposta de Gump, e sem o incentivo para, a professora retoma a narrativa, adicionando o “mas, não...” ao que é respondida simultaneamente por Regina e Conceição e posteriormente por Gump. A professora (turno 74) direciona o questionamento diretamente para Gump, que permanece sem responder, sendo respondida por Regina.

74. [RA] Professora: E é? vamos ver né? Oh. Os irmãos que tinham a casa de palha de madeira que foram derrubadas correram para casa do outro irmão ((a professora diz as informações olhando para Gump, enquanto esse permanece com olhar de busca e expressão séria, e vai se aproximando do pesquisador)) Pratico né, que trabalhou, que era construída com tijolos ((Regina ri)), aí o lobo fez o mesmo, o que foi que ele fez? ((a professora olha rapidamente para os demais presentes e retorna o olhar para Gump)) Estufou o peito, assoprou... ((faz o movimento de encher a boca de ar))
75. [CAA] Gump: não soprou não
76. [RA - CAD] Professora: não? Na casa de tijolo ?
77. [RR] Regina: na casa de tijolo? Como assim?
78. [RA] Professora: Ele assoprou, ele assoprou ... mas não ...
79. Regina e Conceição: [caiu
80. Gump: [caiu
81. [CAD] Professora: Ele assoprou Gump? ((Gump apenas olha para ela))
82. [RR] Regina: ele soprou, soprou, mas não caiu.

A professora (turno 81) confirma a fala de Regina e continua a história, sendo completa com o PV de Conceição (turno 82) “o lobo mau caiu dentro e morreu”, sendo reiterado por Gump (turno 83). A professora então faz um questionamento de aceitabilidade do PV (turno 84 - CAD), tendo como resposta a manutenção do PV inicial (turno 85) sem adição de novos elementos.

81. Professora: Isso! Aí a casa continuou lá inteirinha né? Ai como era esperto, Prático o porquinho ele deixou um caldeirão na lareira como armadilha
82. [AB] Conceição: aí ele, o lobo mau, caiu dentro e morreu
83. [AR] Gump: morreu
84. [CAD] Professora: ele morreu? ele morreu?
85. [RR] Conceição: morreu
86. [CAD - R] Regina: [Ele morreu? ((em tom de voz diferente enfatizando o tom de pergunta/surpresa))
87. Professora: [CAD] Morreu? vamos ver né? [CAB] O lobo subiu pela chaminé
88. [CAC] Gump: [janela
89. [CAD] Professora: ele subiu pela janela foi?
90. [RD] Conceição: [chaminé
91. Gump: [Não. ((olhando para a professora)) da chaminé ((diz a palavra com dificuldade))
92. [RR] Professora: da chaminé. E caiu dentro...
93. [PV] Gump: [do fogo .
94. [PV - CAC] Conceição: [Da casa .
95. Professora: [CAC] do caldeirão quente né? A água fervendo aí ele? Fugiu ((olhando para Gump))
96. [RD] Conceição: [Isso...
97. [Ampliação PV - CAC] Gump: [Se quemou

98. [RE] Professora: Fugiu. Ele se queimou, e saiu
99. Regina: correndo,
100. [RR - RD] Conceição: fugiu
101. [RR] Regina: [Fugiu
102. [RR] Professora: Correndo né? então ele morreu?
103. [RC] Conceição: não.
104. [RR] Regina: Não, correndo
105. Professora: não né Gump? ele saiu ó, ((faz sinal de correr com a mão))
106. Regina: ele tá vivo ((professora ri e olha para Regina))
107. Professora: E assim os três porquinhos viveram felizes ...
108. Todos: para sempre

Regina (turno 86) utiliza-se novamente da reiteração agora do CAC da professora, que novamente continua a história sem determinar as controvérsias anteriores. Novamente, há simultaneidade na apresentação de pontos de vista, desta vez entre a professora e Gump, quanto ao local que o lobo subiu (janela – chaminé), isto implica dizer que sua fala não teve inicial caráter de contra-argumento, já que não teria tido conhecimento do PV anterior, mas são dois PVs distintos. Cabe notar, que apesar de distinto da resposta esperada pela professora condizente com a história, o PV de Gump permanece coerente com a narrativa, utilizando elementos lógicos e de proximidade contextual, casas no nordeste não tendem a ter chaminés. A professora apresenta questionamento ao PV de Gump, sendo respondida por Conceição que adere ao PV da professora, enquanto o próprio Gump responde a professora retirando seu PV inicial e aderindo ao da professora. Diferente das outras situações de discordância, aqui Gump apresenta uma resposta explicitada inicialmente.

Em mais uma ação de PVs simultâneos agora com Gump (turno 93 - fogo) e Conceição (turno 94 - casa) aparece uma nova controvérsia e é respondida pela professora (turno 95) com direcionamento de resposta para Gump. Conceição apesar de não ter dito inicialmente a resposta esperada não fugiu dos elementos da história e ao escutar a fala da professora (turno 95) o confirma simultaneamente. Gump não responde ao PV alternativo da professora, se expressando quanto a sequência da história (turno 97), como a ação de queimar pode ter ocorrido pelo “fogo” da lareira (PV de Gump – turno 93) ou pelo “caldeirão de água quente” (PV alternativo da professora – turno 95), não é possível identificar se Gump modificou seu PV. A professora aproveita para adicionar a informação trazida por Gump, e retoma a discussão sobre a morte do lobo. Conceição tanto aderiu ao PV alternativo da professora (fuga ao invés de morte – turno 100), como após questionamento da professora confirma a retirada de seu PV inicial (turno 103). Enquanto isso, mesmo inquerido diretamente (turno 100) Gump não responde, e a professora encerra a história.

6.2.1 Macro-análise Fase II - EPAs Professora

Essa fase contou com um contínuo de interação entre os estudantes, com a contínua negociação dos elementos da história, especialmente durante sua retomada na atividade de interpretação. Ao contrário da primeira fase Anne faz diversas perguntas ao longo da história, muitas tornando-se contra-argumentos simples (42 turnos) com questionamento da aceitabilidade e/ou relevância do ponto de vista dos estudantes, corroborado pelo pesquisador (35 turnos de contra-argumentos simples).

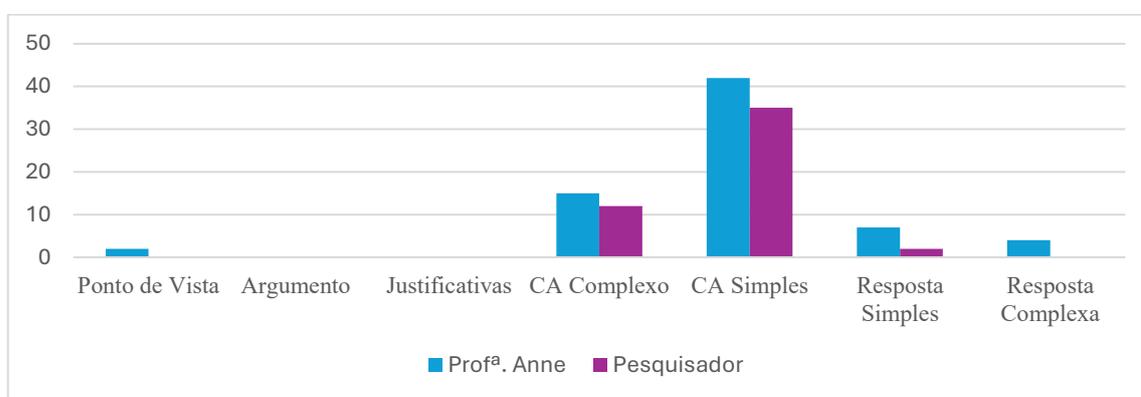


Figura 18 - Fase II - Movimentos Argumentativos (professora - pesquisador)

Contudo, a professora apesar de iniciar a atividade como proposta potencialmente argumentativa, reitera-se da necessidade de encerrar a contação da história com a concordância dos estudantes sobre os seus elementos esperados, ou seja, está buscando a direção para uma resposta correta. Com isso, em diversos momentos utiliza-se de estratégias convencionais como a) perguntas para participação, com feedback positivo para falar com os elementos esperados ditos pelos estudantes, b) questionamento apenas quando a resposta está diferente do esperado, e c) fechamento das discussões, mesmo sem resolução para continuidade da história.

Figura 19 - Fase II - Comparação Movimentos Argumentativos Sessão 6 e 7

Considerando as duas sessões analisadas nesta fase, percebe-se uma variação negativa dos movimentos argumentativos, excetuando os CA. Na sessão 6, enquanto os estudantes estão acompanhando a contação de história, apresentam mais posicionamentos, enquanto na sessão

7, enquanto respondem uma atividade sobre a história há uma diminuição desses movimentos. O gênero da atividade mediadora, que sai da construção de narrativas (sessão 6) para uma verificação da narrativa (sessão 7) pode ter motivado essa mudança.

A fase II é houve maior presença de Regina, além da presença de Gump e Conceição, sendo assim possível gerar um quadro mais completo de comparação entre suas habilidades neste contexto.

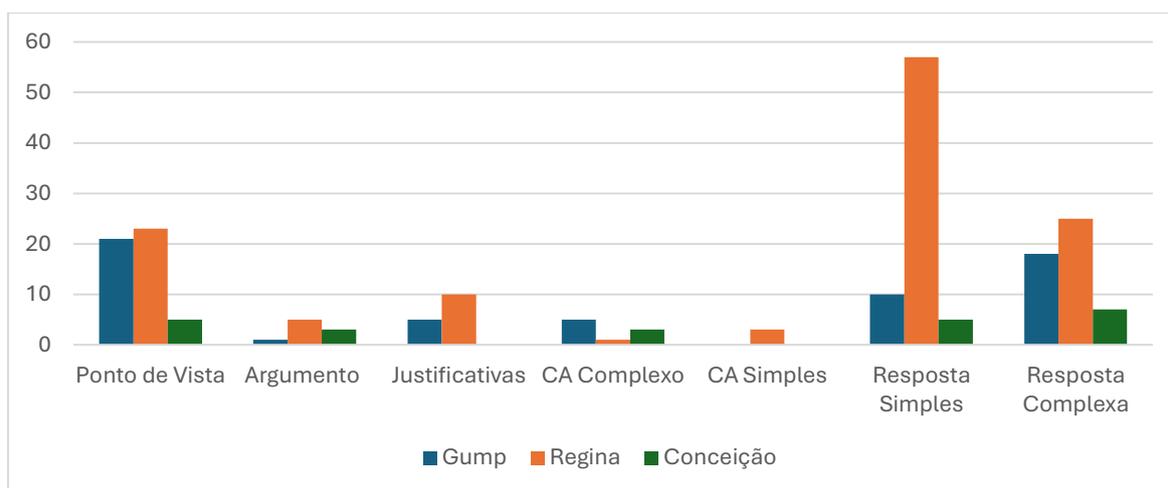


Figura 20 - Fase II - Movimentos Argumentativos dos Estudantes

Gump efetuou mais turnos de fala durante a contação da história, do que durante a atividade, com a tendência a uma reação mais rápida às solicitações da professora, assim como a uma sobreposição de falas. Entretanto, seus PVs tendiam a não apresentar justificativa. Utilizou-se da contra-argumentação complexa, especialmente demonstrando apoio a um PV distinto, contudo, não era explicitada a justificativa que o levava a este outro elemento.

Regina teve 57 turnos de respostas simples, sendo estes a reiteração da fala dos demais, seja com a repetição literal da fala de alguém (exemplificados na microanálise nos turnos 56, 65, 81 e 97), adição de elementos simples (turno 70 e 72) ou organização da fala (turnos 75, 101, 110 e 114). Apesar de não ter havido produção própria de argumentos, o direcionamento de falas e o uso da reiteração em certos momentos, demonstram sua compreensão da existência de uma disputa e a necessidade de posicionamento. A grande participação de Regina nesta fase, difere de sua ausência na fase anterior, a atividade oral e com maior diálogo pode ter sido um motivador, considerando que ela é reconhecida como uma pessoa que gosta de conversar.

Já Conceição, nesta sessão, teve seu turno menos incentivado, dizendo-se que as perguntas eram direcionadas para os demais, isso diminui sua potência argumentativa e a confirmação de respostas dadas por outros.

6.3 Fase III Estratégias Potencialmente Argumentativas implementadas pelo pesquisador

Essa fase contou com uso de contação de história em formatos diferentes, a) contação de história existente com o apoio de livro (sessão 9), b) recontação da história utilizando-se de figuras (sessão 10), c) história sem final especificado, estabelecida pela apropriação de papéis pelos estudantes e suas escolhas (RPG) (sessão 11).

6.3.1 O leão e o camundongo

Nesta sessão Regina não esteve presente, ficando Gump e Conceição de estudantes, Anne e Phagner de facilitadores. No início da sessão o pesquisador apresenta um livro, e mostrando a capa solicita que os estudantes indiquem sobre o que será a história. Os estudantes começam a dizer o nome dos diversos animais que estão na capa do livro. Até que surge dois pontos de vista sobre a imagem de um felino.

42. Pesquisador: E esse daqui?
43. [PV] Gump: **Leão**
44. [PV – CAC] Conceição: **Onça**
45. [RD] Gump: **Onça**
46. [CAD] Pesquisador: É a onça?
47. [RB] Conceição: Ou! **Leoa**
48. [RA] Pesquisador: **Leoa**, tá junto né? ((Gump e Conceição balançam a cabeça e permanecem olhando a capa do livro))

Gump e Conceição fazem seus turnos muito proximamente, quase que simultaneamente, apresentando posicionamentos diferentes. Gump é o primeiro a tensionar seu ponto de vista modificando-o e aderindo ao PV alternativo de Conceição, contudo quando o pesquisador questiona, a própria Conceição também flexibiliza seu PV, trazendo uma outra opção, próxima do PV inicial de Gump, mas não igual. O acenar com a cabeça e a mudança de foco no olhar podem significar que a polêmica está resolvida para os dois. Seguindo, o pesquisador vai apresentando o camundongo que está na capa do livro, e na primeira página do livro, para começar a contar a história.

54. Pesquisador: Tom ele sai durante a noite pra procurar comida
 55. Gump: [****É, é, é, queijo, o rato queijo****]

A possibilidade de participação de Gump expandindo as informações trazidas pelo pesquisador, demonstrando sua motivação com a história, assim como sua articulação com conhecimentos prévios, sendo comum o atrelamento dos ratos com o queijo.

109. Pesquisador: O leão tá andando pela floresta calmamente e de repente ele bateu na corda ((Nesse momento a professora sai da sala))
 110. Gump: ((risos)) que medo!
 111. Pesquisador: O que será que vai acontecer agora?
 112. [PV] Conceição: **Pegar o leão, pegar o leão**
 113. [PV - CAB] Gump: **É PEDIR SOCORRO!**
 114. Pesquisador: O leão tá preso agora!
 115. [RA] Gump: **É só ele pedir socorro!**
 116. [CAD] Pesquisador: Ele pedir socorro? E quem será que vem ajudá-lo?
 117. [RE] Gump: Um rato, um rato

No turno 111 o pesquisador abre espaço para a negociação sobre a continuidade da história, possibilitando a emergência de posicionamentos, acabam surgindo dois. Os estudantes não negociam por si seus posicionamentos, e esperam a continuidade, com Gump reiterando seu PV inicial, apresentando articulação do momento atual da história com o inicial (os ratos desapareceram da história há duas páginas). Isso demonstra que Gump parece ter um roteiro articulado possível da história, mesmo sem conhecê-la, mas utilizando elementos lógicos. Tanto é, que Gump prevê o movimento seguinte do camundongo/rato que irá roer a corda.

122. Pesquisador: Olha o rato escutou o socorro, ele está chegando, ele viu e agora? O que será que o rato pode fazer?
 123. Gump: Precisa ((faz um gesto de roer a corda))
 124. Pesquisador: E o que é isso?
 125. Conceição: Roer
 126. Pesquisador: Será que ele consegue roer? O que vocês acham?
 127. Conceição: Eu acho que sim

O PV de Gump é aceito por Conceição que o reitera, indicando acompanhar o raciocínio do colega. Na semana seguinte para a recontagem da história Regina esteve presente, e foi possível repassar a experiência junto a capa do livro, nesse momento outra disputa de conceito de animais surgiu, com Gump identificando um cavalo e Regina, um bode.

102. Pesquisador: O que quê você acha Gump? Gump disse que era mais próximo de um cavalo
 103. Gump: Gump disse sim mesmo!
 104. [PV – CAB] Regina: **Esse aqui é um bode, esse aqui é um bode!**
 105. [CAC] Pesquisador: Por que seria um bode?
 106. [AC] Regina: ****É porque tá no mato é um bode****

107. [CAC] Pesquisador: Oxente e os outros também não tá tudo no mato? ((As duas crianças comentam alguma coisa))
108. Pesquisador: Então esse aqui também seria um bode? ((aponta um outro animal no livro))
109. [CAB] Gump: Não, **esse é uma girafa.**
110. [PV] Regina: **É UMA GIRAFA!**
111. [CAD] Pesquisador: É essa é uma girafa, mas você tava dizendo que tudinho que tava no mato era bode!
112. [CAD] Gump: [Cadê esse bode?]
113. [RR] Regina: Isso aqui ((aponta)) é uma girafa

Mesmo indicando a dicotomia de seus PVs os dois permanecem mantendo-os, com Regina explicitando uma justificativa (turno 106), para colocar em questionamento a justificativa o pesquisador aponta para outro animal que também deverá ser um bode, pois está no mato. Ao passo que Gump e Regina negam a informação, nomeando-a de girafa.

A escolha da forma de lidar com a história possibilita que a capa do livro seja discutível, e leva os estudantes a negociarem seus posicionamentos.

6.3.2 Real Player Game (RPG) – A raposa e a coruja no multiverso

Essa última sessão teve como participação a professora, Gump e Conceição. Inicialmente a professora propôs uma atividade de completar palavras, e posteriormente o pesquisador assumiu a facilitação da aula com um jogo de simulação de papéis. Com o pesquisador estavam três cartões com desenhos de animais (raposa, lobo e coruja), que foram colocados na mesa, e solicitado aos estudantes que escolhessem o cartão, que seria o seu personagem. Para cada escolha feita era solicitado aos estudantes que justificassem suas escolhas.

134. Pesquisador: O chão mudou pra ficar nessa cor que você tá... E aí, vocês também se modificaram, vocês não são mais iguais, vocês podem ser uma raposa, uma coruja, ou um lobo. O que vocês gostariam de ser?
135. [PV] Conceição: **Raposa.**
136. [CAD] Pesquisador: Raposa? Por que a raposa?
137. [RD] Conceição: Porque... [RD] **não**, [PV] coruja, quer dizer
138. [CAD] Pesquisador: Coruja? Por que coruja?
139. [RE] Conceição: ****Porque ela voa.****

Outro potencial argumentativo da atividade de simulação de personagens é que os participantes eram confrontados com desafios na imaginação (sem elemento imediatos) e precisavam pensar em soluções. No primeiro desafio um coelho falante perdeu seus óculos e está pedindo ajuda para encontrá-lo, inicialmente o encaminhamento seria para os estudantes

identificarem móveis dentro do quarto que os óculos poderiam estar em cima. Contudo, os estudantes focalizam em espaços (casa, quarto, cozinha).

- 292. Pesquisador: Aí quando vocês entram, vocês falam com o coelho, ele diz que perdeu os óculos dentro do quarto dele. Aí vocês vão ajudar ele a pegar o óculos. Onde será que o óculos vai tá? Vocês vão procurar o óculos aonde?
- 293. [PV] Conceição: **Na casa dele.**
- 294. Pesquisador: Em que parte da casa?
- 295. [RE] Conceição: No quarto?
- 296. Pesquisador: E você, Gump?
- 297. Gump: [incompreensível]
- 298. [RA] Conceição: No quarto.

A estratégia potencialmente argumentativa incentiva o diálogo entre os estudantes, estabelecendo relações entre seus posicionamentos, por tal, era indicado que após a resposta de Conceição, Gump fosse inquirido. Dessa forma, Gump propõe uma resposta alternativa indicando que os óculos estariam no chão da cozinha (turno 326 e 361).

- 321. Professora: Ele pode ter deixado aonde, Gump?
- 322. [RA] Conceição: No quarto.
- 323. Pesquisador: No quarto?
- 324. [RR] Gump: No quarto.
- 325. [CAD] Professora: No quarto e onde mais? Depois do quarto vai procurar aonde mais? Dá uma ideia, Gump.
- 326. [PV] Gump: **Cozinha**
- 327. [RD] Gump: Achou no chão o óculos. Achou.
- 328. [CAD] Professora: Sim, mas achou aonde? Onde é que tava o óculos? Tu foi lá na cozinha e o óculos tava aonde? Tava no armário, na mesa, no chão? Aonde era que tava? Imagina aí aonde é que poderia tá o óculos.
- 329. [RA] Gump: No chão.
- 330. Pesquisador: Tava no chão?
- 331. Professora: Por quê? Quem derrubou?
- 332. [RR] Gump: Derrubou?
- 333. Professora: Sim.
- 334. [RR] Gump: Óculos?
- 335. Professora: Sim. Quem derrubou o óculos?
- 336. [RE] Gump: O coelhinho.
- 337. Professora: O coelhinho derrubou lá, foi?

A atividade é interrompida pelo sinal do intervalo, momento em que Gump e Conceição saem para merendar e brincar. Para retomar a atividade o pesquisador incentiva que os estudantes retomam a história, e de forma interessante, Gump modifica sua resposta (turno 694 e 698), apresentando um elemento novo – a cama do coelho (turno 702).

- 693. Pesquisador: aí o Gump encontrou o óculos. Aonde?
- 694. Gump: Eita, eu não achi não
- 695. Pesquisador: você não achou? ((Gump: gesticulou com cabeça respondendo a pergunta do pesquisador))
- 696. Pesquisador: eu pensei que na hora que você tinha saído você tinha achado ele!
- 697. Gump: eu tava mentindo.
- 698. Pesquisador: você estava mentindo?
- 699. Gump: Eu sei onde tá

700. Pesquisador: onde é que ele tá?
 701. Gump: Ó tá na [cama] dele

A adição de um novo elemento coerente com a história, demonstram que Gump fez uma revisão de sua perspectiva, reconhecendo outros elementos implícitos que passam a não o convencer mais de sua própria resposta. Isto mesmo, sem a apresentação de um contra-argumento específico para sua resposta anterior.

Em outra situação do RPG, há um sapo gigante venenoso impedindo a passagem dos personagens para a entrada de um poço. Inicialmente Conceição e Gump indicam pegar o sapo e tirá-lo do local (turno 793 e 794), mas quando é dito o peso e o veneno do sapo, Conceição retira seu posicionamento, e Gump insiste. Gump, então, propõe que o lobo (terceiro personagem apresentado no início da história) seja interpretado pelo pesquisador e com sua força morda o sapo, levando-o do local. A ideia de propor que o pesquisador se torne lobo e resolva a situação é dita rindo por Gump (turno 806 e 808), e reforçada por Conceição (turno 810).

792. Pesquisador: a gente tem a semente, aí a gente vai atrás da agua e quando chegou lá perto do poço da agua, tem um sapo enorme, tem um sapo muito grande perto da entrada tapando a entrada do poço. O que que a gente vai fazer?
793. [PV] Conceição: **tira ele**
794. [AR] Gump: **tira ele**
795. [CAD] Pesquisador: Como é que a gente tira ele?
796. [RE] Conceição: **com a mão**
797. [CAD] Pesquisador: com a mão?
798. [CAB] Pesquisador: mas ele é bem pesado, ele é bem ruim de segurar você não consegue e o sapo tenho receio que ele seja venenoso.
799. Conceição: [incompreensível]
800. [CAE] Professora: A gente pode pegar ele?
801. Conceição: não
802. Pesquisador: Então o que que a gente faz?
803. [RD] Gump: **apanha ele e joga fora**
804. [CAD] Pesquisador: pegar o sapo e jogar fora?
805. [CAB] Professora: Mas se ele é venenoso, como é que a gente vai pegar ele?
806. [RD] Gump: **é preciso ajuda de você ((apontando para o pesquisador)), o lobo ((diz rindo))**
807. [CAD] Pesquisador: Com ajuda do lobo?
808. [RE] Gump: **isso ele pegou o sapo e jogou**
809. [CAD] Pesquisador: por que o lobo?
810. [RE] Conceição: porque ele pega com a boca
811. [CAE] Pesquisador: oxente se pegar com a boca não morrer não?
812. Conceição: é mesmo
813. [RR] Gump: **mas, não ele joga fora**
814. Pesquisador: ele joga fora?
815. [RR] Gump: **o lobo ajuda ele**
816. Pesquisador: por que o lobo e não a raposa?
817. [RE] Conceição: ****porque o lobo é cachorro****
818. Pesquisador: E por que ele é cachorro ele tem que ir é?
819. Pesquisador: por que não manda a coruja?
820. [RE] Conceição: a coruja [incompreensível] ****ela morre****
821. [CAE] Professora: E o lobo não morre não?

822. Conceição: **não**
 823. Gump: não
 824. [CAE] Pesquisador: E por que ele não morre?
 825. [RA] Gump: porque ele joga fora ((ele diz fazendo o gesto de morder com a boca e depois rindo))

No momento, mesmo com o questionamento do pesquisador, Gump permanece com seu ponto de vista. Em compensação Conceição parece recuar frente ao contra-argumento, mas retoma com uma nova informação de que o lobo sendo cachorro deve cuidar do sapo, e que a coruja morreria se o fizesse (turno 820). Gump por outro lado mantém seu posicionamento intercalando com risadas ao longo dos turnos, como se indicando reconhecer que seu posicionamento não é o esperado.

828. Pesquisador: será que vai dá certo isso Conceição, o lobo pegar o sapo e jogar ele longe?
 829. Conceição: dá
 830. Pesquisador: dá certo?
 831. Pesquisador: e ele sendo venenoso?
 832. Conceição: você quer que eu morra é? ((Gump e Conceição riem bastante))
 833. Pesquisador: E você quer que eu morra é? ((todos riem bastante))
 834. Professora: Vocês... ((diz se direcionando aos estudantes e rindo))
 835. [RE] Conceição: **o lobo é difícil morrer**
 836. [CAD] Pesquisador: Será que não tem nenhuma forma de fazer isso sem morrer?
 837. ((Gump balança a cabeça negativamente))
 838. Professora: será
 839. [PV] Conceição: tem
 840. Pesquisador: como?
 841. Conceição: e eu sei
 842. Pesquisador: como é que a gente faz pra tirar o sapo de lá sem tocar nele?
 843. [RE] Conceição: **pegando com bolsa**
 844. Pesquisador: humm, com uma bolsa, será que vai dar certo?
 845. Gump: vai
 846. Pesquisador: vai, com a bolsa dá certo?
 847. Gump: É
 848. Conceição: É você quer que eu morra é?
 849. Pesquisador: não, eu tô perguntando se com a bolsa dá certo, saber se dá pra usar a bolsa
 850. Gump: o lobo pegou

A situação continua, entre risos, com Conceição explicitando “você quer que eu morra é?” (turno 832) e o pesquisador reformulando a pergunta (turno 833). Percebe-se nessa situação que os estudantes reconhecem as consequências do veneno, e preferem a autopreservação, enquanto não conseguem alternativa. Perceber a situação com humor demonstra o reconhecimento da situação discursiva inesperada, e a mudança de viés. Ao mesmo tempo em que se divertem sobre a situação, Conceição estabelece um outro ponto de vista, com um elemento novo e coerente com a história, ainda não apresentado anteriormente (bolsa),

demonstrando flexibilidade de perspectiva. Ao permanecer questionando se a estratégia vai dar certo, Gump disponibiliza um outro elemento (o sapo fala), e que está com fome.

A fome do sapo abre espaço para mais uma discussão sobre qual alimento deve ser oferecido para ele, inicialmente Gump diz que é xerém, ao ser questionado, Conceição propõe que seria peixe ao passo que Gump nega essa possibilidade já que peixe tem espinhas.

869. [PV] Gump: **come xerenzinho.**
870. Pesquisador: um lencinho?
871. [AR] Gump: xerem
872. Professora: xerem?
873. Pesquisador: xerenzinho, sim! E ai Conceição, sapo come xerenzinho?
874. [CAA] Conceição: não
875. Pesquisador: Ele come o que?
876. [PV – CAB] Conceição: **come peixe**
877. Pesquisador: come peixe?
878. Pesquisador: esse sapo come peixe?
879. [CAC]Gump: Eita, o sapo come não! **Ele tem espinha**
880. Pesquisador: ele tem espinha Conceição, como é que ele vai comer o peixe? E ai ele vai comer o que então?
881. Conceição: [incompreensível]
882. Pesquisador: E ai ele vai comer o que?
883. [RA] Gump: comer xerenzinho
884. Pesquisador: então você vai fazer xerem pra ele?
885. [RD] Conceição: eu faço

Esse trecho apresenta uma negociação de elementos entre os participantes, e de como este espaço os faz produzirem posicionamentos, incluindo contra-argumentos e justificativas (turno 880), assim como a mudança de perspectiva (Conceição turno 876 e 885).

6.3.3 Macroanálise – Fase III – EPAs Pesquisador

Nessa fase ocorreram três sessões, como apresentado anteriormente, colocando de forma comparativa entre eles temos a seguinte configuração.

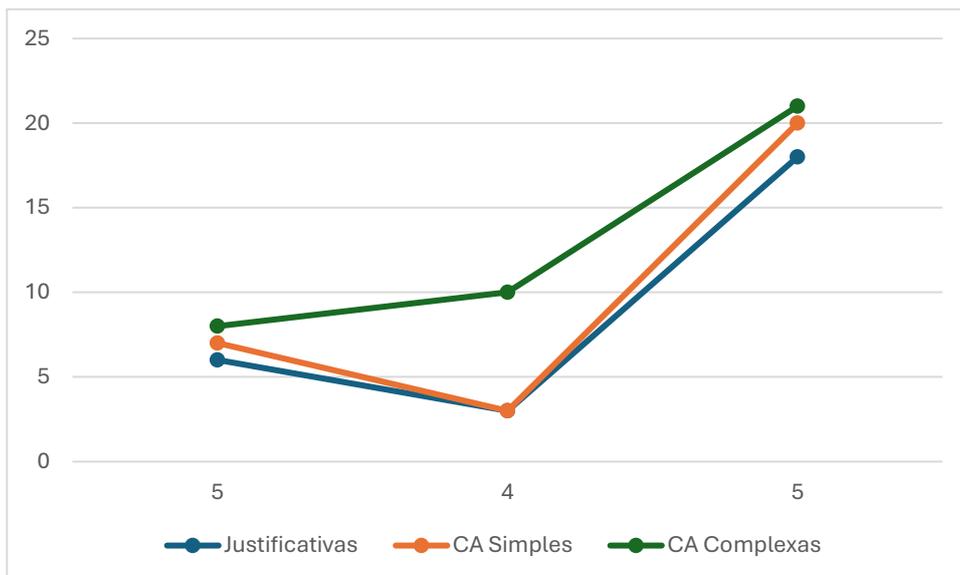


Figura 21 -Fase III - Comparação entre as sessões

A sessão 10 com a atividade sobre a contação de história da sessão anterior, suscitou menos produções de argumentativas, exceto CA complexos (figura 10). As outras duas sessões dispuseram de atividades com ampla possibilidade de negociação, seja para completar uma história (sessão 09), seja para resolver os desafios de uma aventura imaginada (sessão 11).

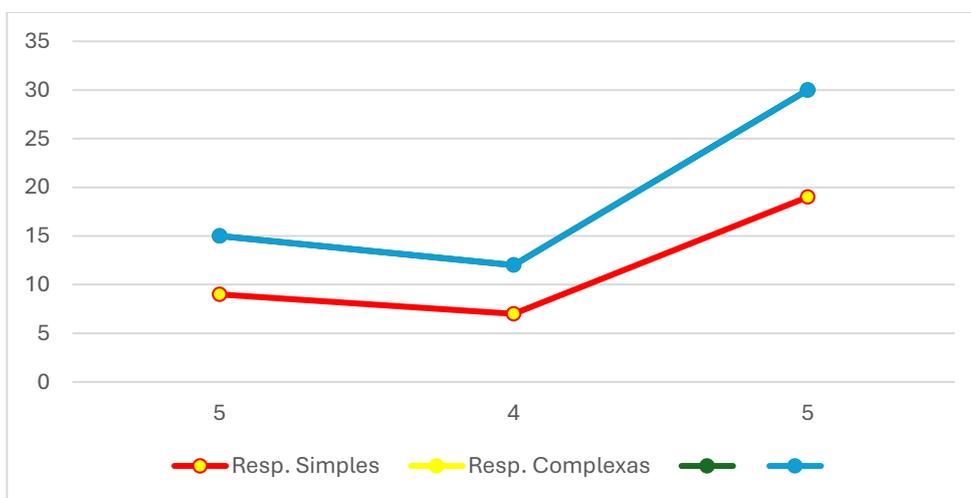


Figura 22 - Fase III - Comparação Movimentos Argumentativos

Nessa fase, Regina participou apenas de metade da sessão 10, justificado por doença (sessão 9), aula de educação física (saindo mais cedo da sessão 10) e sem justificativa (sessão 11). Interessantemente, na sessão 10 produziu 06 justificativas, número superior ao das fases anteriores.

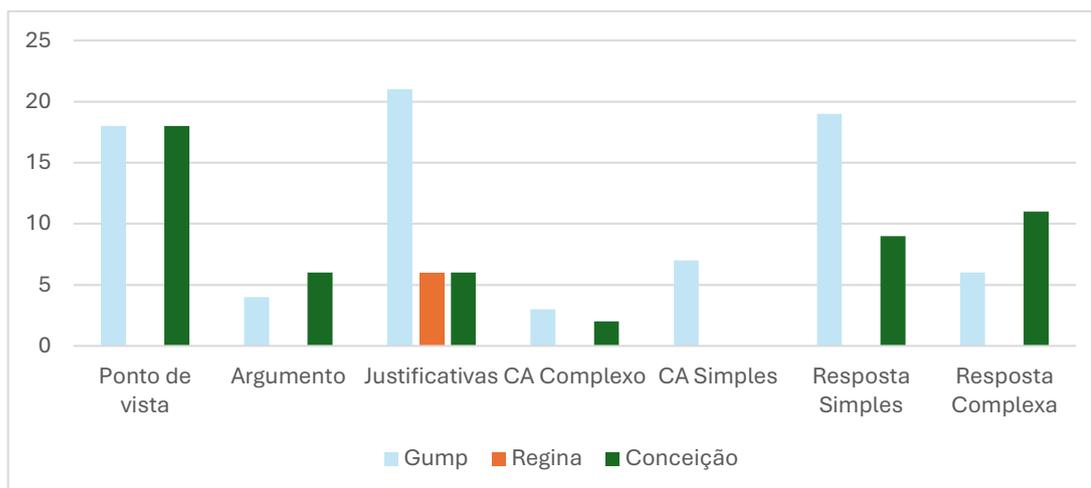


Figura 23 - Fase III - Movimentos Argumentativos dos Estudantes

Em análise macro, percebe-se que o aumento das justificativas está presente em todos os sujeitos, Gump chega a produzir 21 justificativas, número também superior as fases anteriores (8 justificativas somando as sessões anteriores). Paralelamente a tendência a produção de pontos de vistas e respostas simples permanece, isto acontece devido a apresentação de justificativas para pontos de vistas de outros e até mesmo a apresentação de mais de uma justificativa para o mesmo PV. Por exemplo, na situação do sapo venenoso o lobo deve lidar com a situação porque 1) ele morde, 2) ele é forte, 3) ele não morre fácil.

A atividade de escolher o andamento da história (RPG) teve a maior quantidade de justificativas que os dias anteriores, assim como suas justificativas apresentam maior adição de elementos novos à história. Estes elementos compõem-se por fatos inferências dos estudantes quanto às características dos personagens ou da situação.

Cabe dizer, que o uso de uma atividade imaginativa não-concreta para os estudantes com deficiência intelectual, aparentemente não recomendada, neste caso mostrou-se com um potencial específico de ampliar as inferências dos estudantes, incentivando a hipotetização e abstração.

7. RESULTADOS DA MACROANÁLISE - ESTUDO II

Até o momento foi realizada a análise microanalítica de cada uma das fases, atentando-se para uma breve comparação entre as sessões de uma mesma fase. Nesta sessão, será realizada organização destes elementos comparando as diferentes fases e as EPAs contação de história utilizadas na sessão 6 (Fase II) e sessão 9 (Fase III) e atividade sobre a contação de história sessão 7 (Fase II) e sessão 10 (Fase III). Para gerar melhor comparação, não será considerado os movimentos realizados por Regina, haja vista sua participação descontinuada ao longo das fases.

7.1 Comparando as Fases

O gráfico abaixo (Figura 12) apresenta de forma sucinta uma forma de comparação.

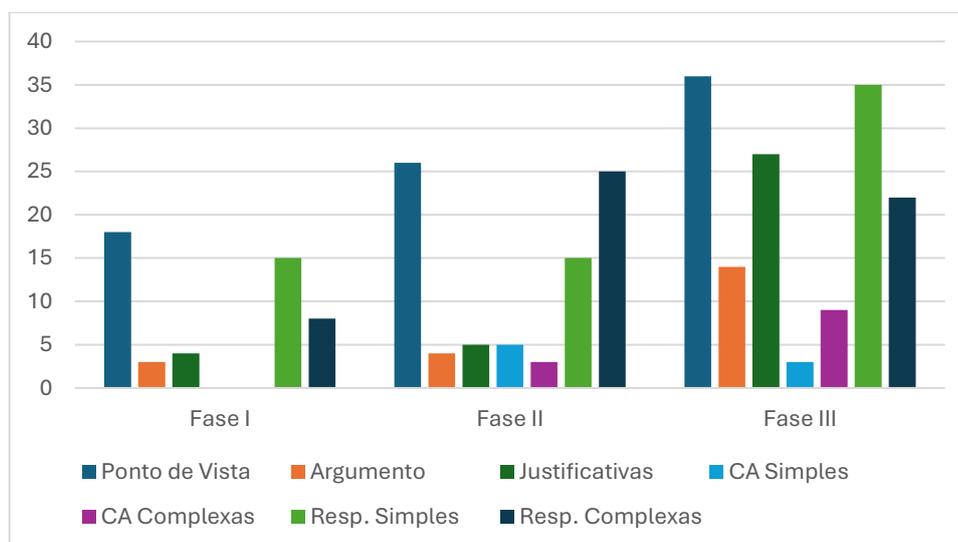


Figura 24 - Movimentos Argumentativos - Comparação entre as Fases

De forma geral, os movimentos argumentativos aumentam em quantidade ao longo das fases. Percebe-se que a fase três apresenta uma quantidade maior de movimentos argumentativos do que as fases anteriores, excetuando CA Simples e Resposta Complexa que emerge mais na Fase II.

Para uma melhor percepção, podemos realizar comparação separadamente. Começando com os posicionamentos, que consistem na apresentação de PVs, Argumentos (PVs com justificativa) e justificativas. A fase I e II apresenta uma quantidade próxima e pequena de Justificativas e Argumentos, que aumenta na fase III. Em compensação os PVs assomam com uma taxa maior desde a Fase I, e que vai ascendendo ao longo da pesquisa.

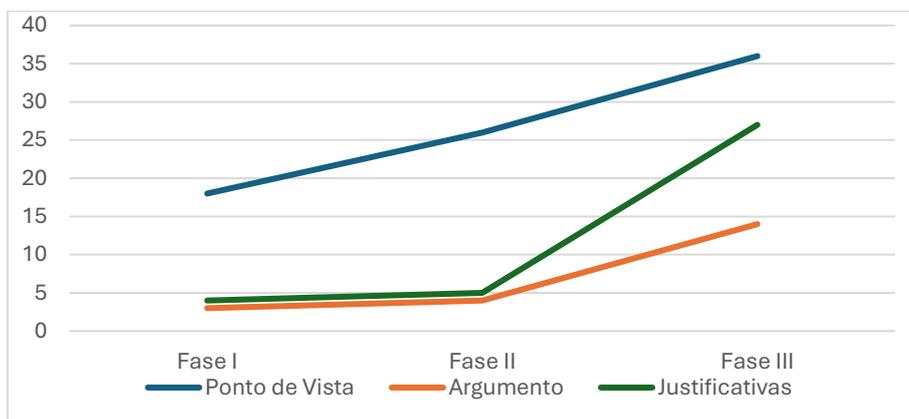


Figura 25 - Posicionamentos - Comparação entre as Fases

Se as fases tivessem seguido um contínuo de atividades, seria indicado que a a atividade incentiva o desenvolvimento das habilidades de posicionamento, conquanto, as atividades apresentaram diferenças em seu planejamento, sendo induzido um maior incentivo as EPAs na Fase II e ainda mais na Fase III.



Figura 26 - Contra-argumentos Comparação entre as Fases

Na comparação entre as fases sobre a produção de CA percebe-se que a fase I não apresenta nenhum CA, sendo um diferencial. Nas fases seguintes há uma alternância com as Simples emergindo mais na Fase II e as Complexas na Fase III. Considera-se que as atividades da Fase I possibilitaram menos o surgimento dos questionamentos por parte dos estudantes, sendo estes mais concentrados na professora e no pesquisador (vide 6.1.1). Entretanto,

comparando, os CAs tiveram menor incidência que todos os demais movimentos, mesmo na fase III.

Diferente da tendência dos outros movimentos argumentativos as respostas tiveram uma variação maior em sua incidência entre as fases. As fases I e III tiveram maior quantidade de respostas simples do que complexas, enquanto a fase II teve relação inversa. Apesar disso, percebe-se uma tendência de mais respostas a cada fase, com a fase III tendo um número global maior, mas com um número de complexas um pouco menor que a fase II.



Figura 27 - Respostas - Comparação entre as Fases

Realizando a comparação por estudante, a Fase III continua sendo destaque no aumento dos movimentos argumentativos, no caso de Gump (Tabela I), contudo o PV, o CA Simples e a Resposta Complexa a maior incidência é na Fase II.

Tabela 1 - Movimentos Argumentativos - Gump

	Fase I	Fase II	Fase III
Ponto de Vista	13	21	18
Argumento	2	1	8
Justificativas	3	5	21
CA Simples	0	5	3
CA Complexas	0	0	7
Resp. Simples	12	10	26
Resp. Complexas	6	18	11

Fonte: Organização do autor

Isto pode ser melhor identificado no gráfico abaixo, que apresenta os dados das três fases e a incidência dos movimentos argumentativos de Gump. A Fase III apresentando-se acima das demais.

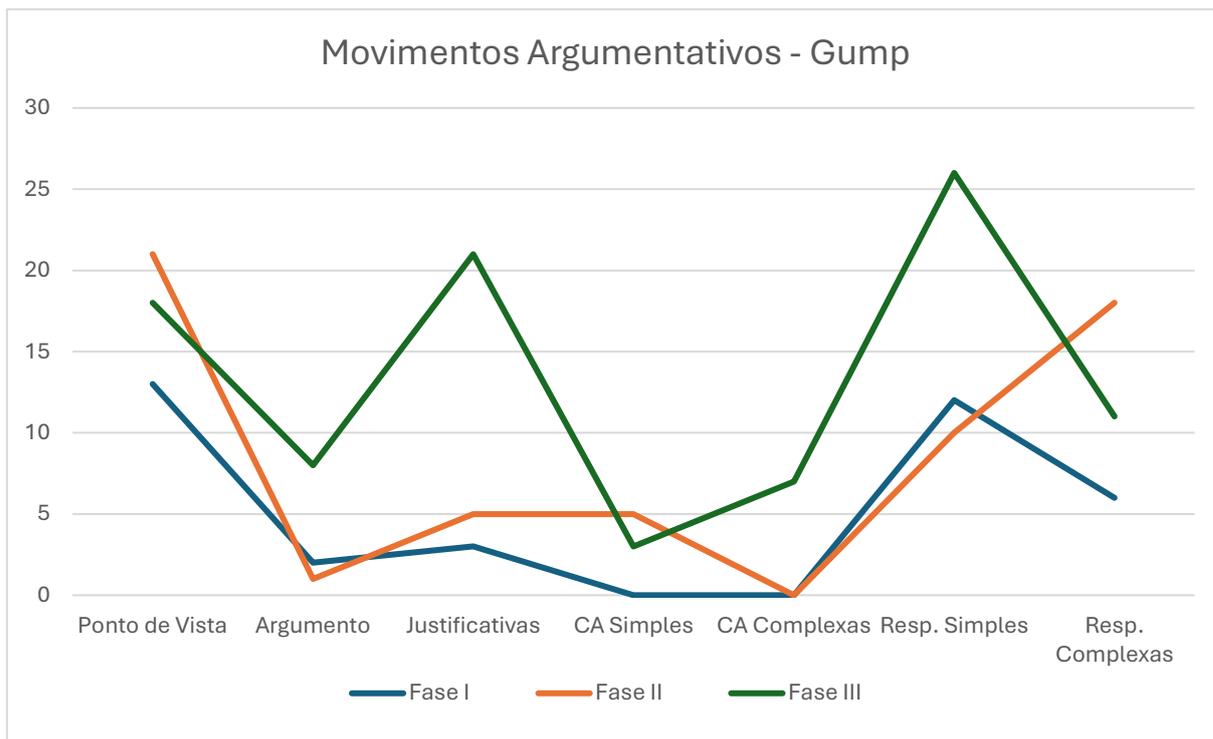


Figura 28 - Movimentos Argumentativos - Gump

Já entre a fase I e II a tendência varia, tendo a fase I maior quantidade de Argumento e Respostas Simples. Mas, a Fase I não apresenta maior quantidade de nenhum dos movimentos argumentativos produzidos por Gump, nem nos produzidos por Conceição (Tabela 2)

Tabela 2 - Movimento Argumentativo - Conceição

Conceição	Fase I	Fase II	Fase III
Ponto de Vista	5	5	18
Argumento	1	3	6
Justificativas	1	0	6
CA Simples	0	0	0
CA Complexas	0	3	2
Resp. Simples	3	5	9
Resp. Complexas	2	7	11

Fonte: Organização do autor

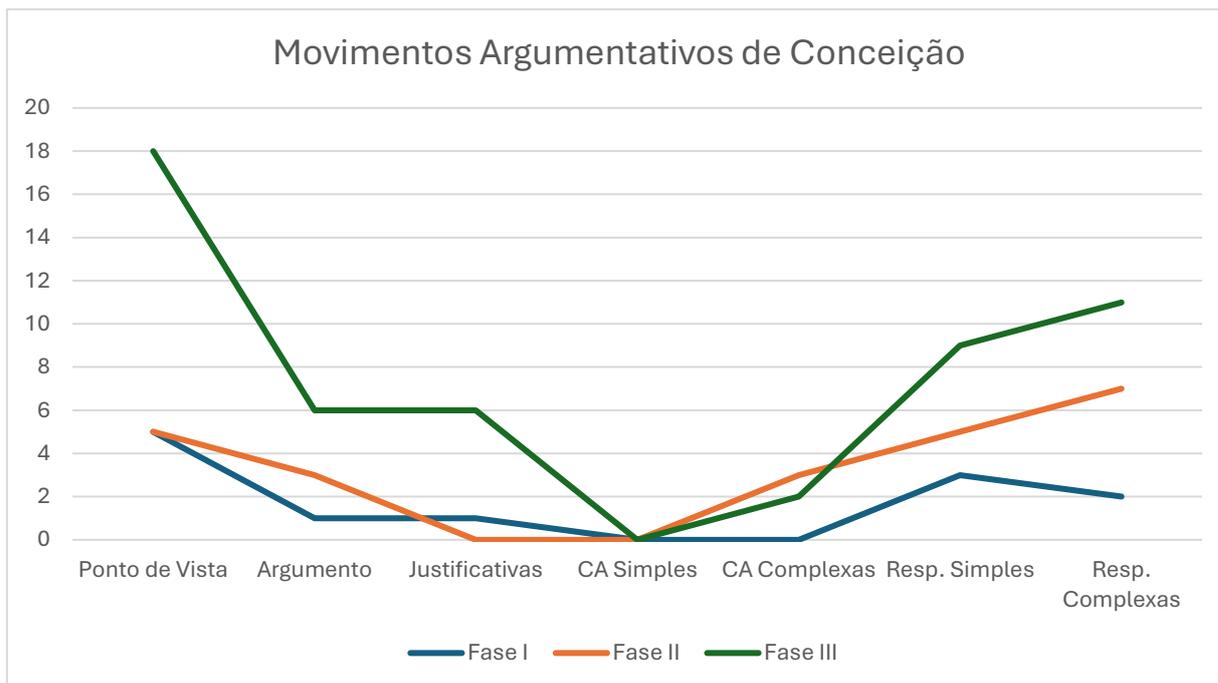


Figura 29 - Movimentos Argumentativos de Conceição

Seguindo a mesma tendência no caso de Conceição, na Fase I não houve uma quantidade maior de nenhum dos movimentos argumentativos. Mas, diferente de Gump apenas o CA Complexo teve maior quantidade na Fase II, os demais foram mais produzidos na Fase III. De forma geral, entretanto Conceição apresentou menos contra-argumentos e justificativas mesmo na Fase III, se sobressaindo nos posicionamentos e respostas.

Apesar das diferenças entre os resultados de Gump e Conceição há uma confluência de diferenciação entre as fases, indicando a fase I como apresentando menos movimentos argumentativos, tendo a Fase III maior incidência de movimentos. Esses dados indicando o impactos do tipo de atividade realizada em sala de aula na incidência dos movimentos argumentativos.

7.2 Comparando - EPAs

As fases II e III apresentaram duas atividades similares a contação de história (sessão 6 e 9) e a atividade sobre a contação de história (7 e 10), com diferencial que na Fase foram aplicadas pela professora na presença do pesquisador e na Fase III foram aplicadas pelo

pesquisador na presença da professora. Sendo, possível uma comparação entre estas, como apresentado no gráfico (Figura 16).

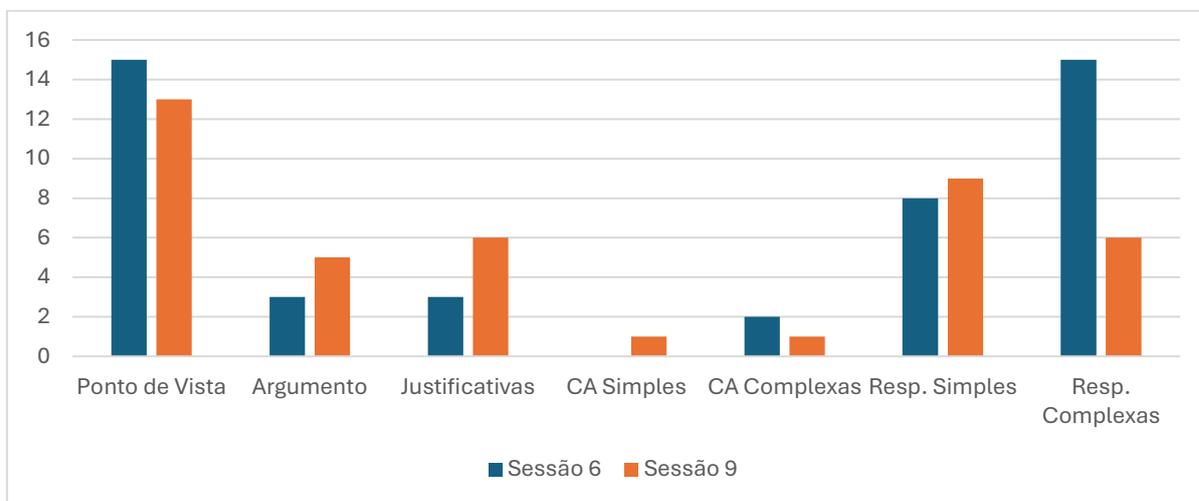


Figura 30 - Movimentos Argumentativos nas Contações de Histórias

Com a comparação é possível perceber uma maior quantidade de PVs, CAs e Respostas Complexas na sessão 6. A diferença entre as respostas complexas da sessão 6 e 9 é grande, emergindo mais que o dobro.

Mesmo assim os posicionamentos são levemente mais utilizados na sessão 9 (Fase III) com 24 movimentos, frente os 20 movimentos de posicionamento da sessão 6 (Fase II).

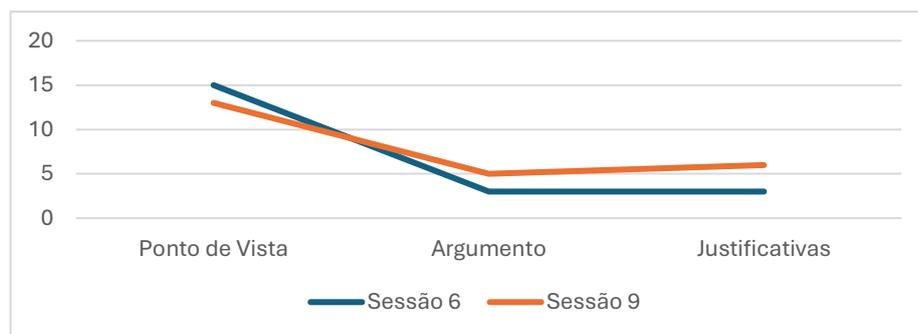


Figura 31 - Posicionamento - Contação de História

Em compensação nos demais movimentos a sessão 6 (Fase II) apresenta similaridade com a sessão 9, mas ao chegar na Resposta Complexa se diferencia (Figura 20).

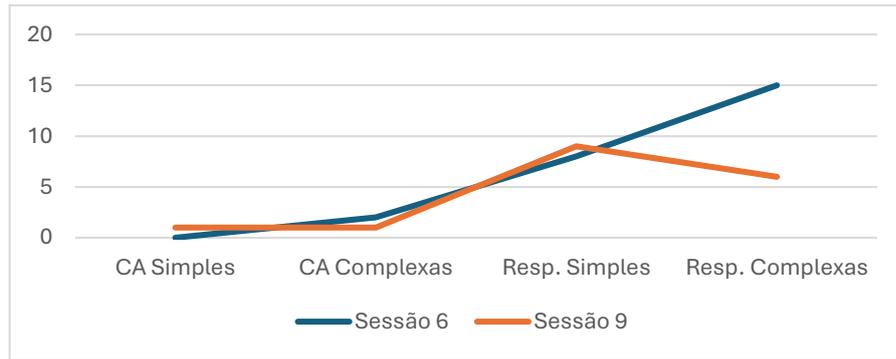


Figura 32 - CA e Resposta - Contação de História

Esse fenômeno de aproximação entre as Fases II e III também ocorrerão com as sessões 7 e 10 que propõem atividades de recontação da história anterior. Isso fica mais evidente no gráfico 21, onde há um declínio dos PVs na sessão 10 e aumento dos demais.

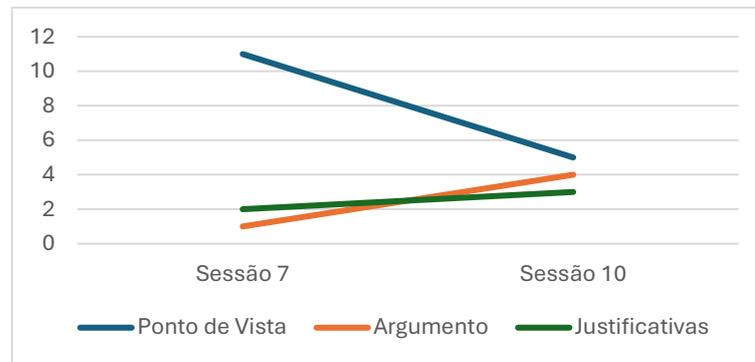


Figura 33 - Posicionamentos - Sessões 7 e 10

Aparenta-se uma relação inversa entre os CA simples e complexas nas duas sessões, um aumentando, enquanto o outro diminui. Já as respostas simples permanecem em constância, enquanto as complexas diminuem.

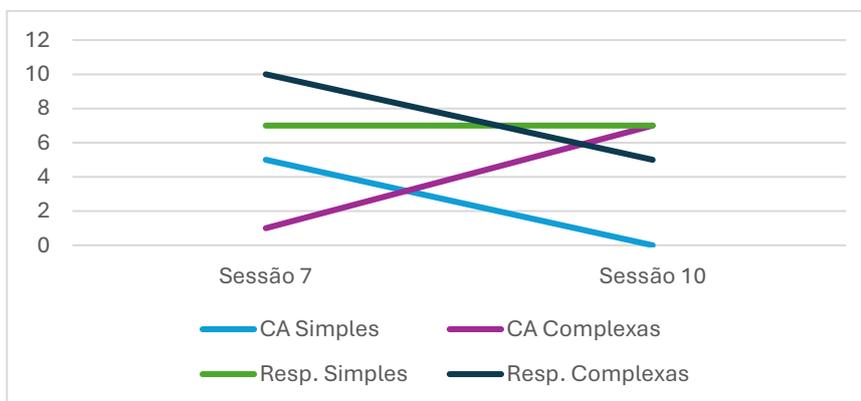


Figura 34 - CAs e Respostas Sessões 7 e 9

Com isso pontua-se dois aspectos, que a as atividades de contação de história e a atividade de recontação produziram uma quantidade próxima de movimentos argumentativos, seja quando planejada pelo pesquisador, seja planejado pela professora. Informação congruente, com o fato dos dois estarem presentes na execução da atividade, utilizando-se de ações mediadoras nas duas situações.

Em contrapartida, isto também evidência que o diferencial da Fase III, foi a sessão 11, com o uso de uma EPAs dista o RPG. Ocorreu uma quantidade expressiva de movimentos nesta sessão superando as demais.

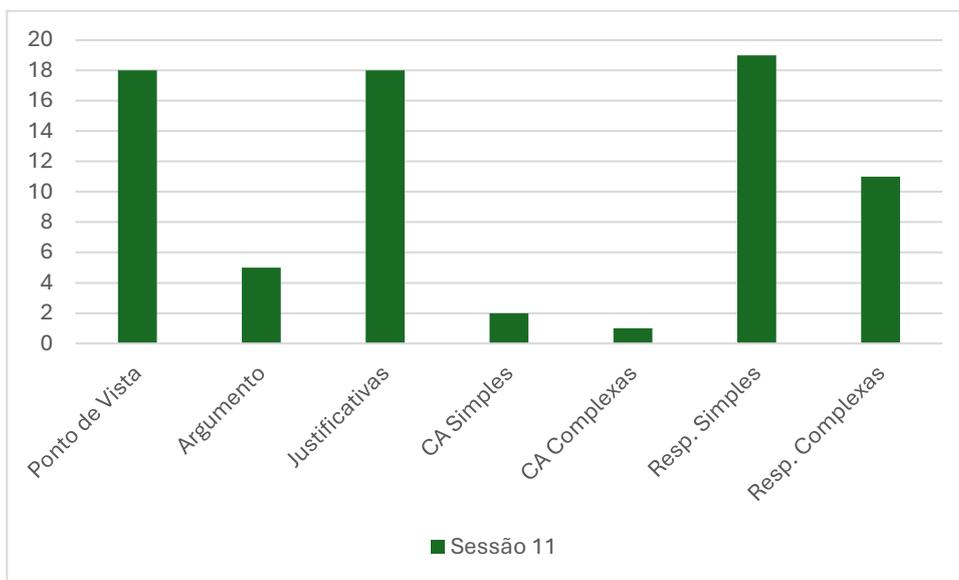


Figura 35 - Movimentos Argumentativos - Sessão 11

Isto é um fato interessante, haja vista que a sessão 11 não foi totalmente analisada devido ao corte técnico de áudio que impossibilitou acompanhar o restante da história. Mesmo assim, a atividade potencializava a escolha e a negociação, gerando movimentos argumentativos interessantes.

8. DISCUSSÃO

Após a apresentação dos resultados do estudo I e II em sua perspectiva micro-analítica e macro-analítica, evidencia-se dois aspectos com interlocução com a literatura: a) o impacto das ações mediadoras em sala de aula para promoção de espaços argumentativos; b) as habilidades argumentativas dos estudantes com DI ao longo das fases da pesquisa e a interlocução com a perspectiva desenvolvimental.

8.1 Ações Mediadoras em Sala de Aula

Caracterizada de forma micro-analítica cada fase da pesquisa, cabe estabelecer comparações entre os movimentos argumentativos para identificar tendência. Para isso, nos focaremos nos estudantes Gump e Conceição, haja vista a maior participação destes ao longo da pesquisa. As ações mediadoras estão em três níveis: argumentativo, pragmático e epistêmico, que se referem a posturas discursivas que o professor deve realizar para propor e sustentar o espaço argumentativo (Leitão, 2012). Estabelecendo um ambiente propício para a explicitação dos posicionamentos dos estudantes (nível argumentativo), permitindo o tempo e espaço para a argumentação ocorrer (nível pragmático) e aproveitando esses elementos para a construção de conhecimento (nível epistêmico).

Em termos gerais a pesquisa reafirma o maior potencial de estratégias coletivas para o surgimento dos movimentos argumentativos completos, sendo atividades individuais como as da Fase I (observação naturalística), incentivadoras de posicionamento, mas com pouco espaço para reflexão. Chiaro e Leitão (2005) já retomam como essência da atividade argumentativa em sala de aula a necessidade de temática polemizável, sabendo-se que a discutibilidade é realizada pelas ações mediadoras do próprio professor (Leitão, 2007). Em outras palavras, todos os temas podem ser discutidos a depender da forma como estes são apresentados ou aproveitados pelo professor (Chiaro, Leitão, 2005). Mas, as atividades de repetição utilizadas na Fase I com foco na alfabetização foram realizadas com menos possibilidades de polemização e discussão, enfatizando-se um direcionar restrito para uma resposta esperada, utilizando-se de dicas. Com isso, a professora tende a conseguir que os estudantes associem as informações de forma mais efetiva, mas os resultados demonstram haver poucos movimentos argumentativos.

Se fosse analisado apenas a Fase I do Estudo II, haveria uma impressão que os estudantes com DI não argumentam (subcapítulo 6.1), haja vista a falta de ações mediadoras pragmáticas e argumentativas. Isto se entrelaça com os próprios significados da professora em relação a deficiência intelectual. A professora apesar de se distanciar da ideia de não aprendizado destes estudos, cria uma imagem determinista sobre suas habilidades, apresentando suas dificuldades como centrais. Com isso, sua concepção de “bom aluno” e “mal aluno” pressupõe também uma diferenciação do investimento discursivo nos estudantes (subcapítulo 5.1) gerando injustiças epistêmicas (Fricker, 2007).

A didática profissional docente permeia-se pelas aprendizagens da formação inicial, assomadas pela identidade docente constituída pela prática em sala de aula (Tardif, 2014). A professora, em questão, apresenta abertura para reavaliação e aprendizagens, por isto aceitando a pesquisa. Ao mesmo tempo, a presença de uma pesquisa em contexto de trabalho, produz descentramentos na didática profissional, com mudanças de perspectivas como a ocorrida entre as Fases I (observação naturalística) e II (EPAs professora), no qual a professora modifica suas atividades em sala de aula. Haja vista que nas sessões de contação de história, a professora se propõe a uma nova postura modificando a rotina da sala, trazendo história a ser contada e interpretada.

A professora propondo-se a argumentação, na fase II (subcapítulo 6.2), consegue estabelecer o nível argumentativo, incentivando os posicionamentos, mas sua postura de explicitação da resposta logo em seguida e silenciamento de momentos polêmicos, são contraproducentes a atividade reflexiva, impedindo os níveis pragmáticos e epistêmicos. A professora parece ater-se a contra-argumentar solicitando uma justificativa. Com isso, podemos reafirmar que a contação de histórias é uma estratégia potencialmente argumentativa (Castro, 2015), contudo necessita de ações mediadoras para sua efetividade (Leitão, 2007). Diferente das sessões de contação de história desenvolvidas pelo pesquisador (subcapítulo 6.3) no qual há uma maior incidência de movimentos argumentativos complexos. Demonstrando-se que o uso de ações mediadoras pragmáticas e epistêmicas causam impacto positivo no potencial argumentativo.

Isto se sustenta pela comparação entre os números de Gump ao longo das fases (subcapítulo 7.1), percebendo-se uma variação positiva com aumento dos movimentos argumentativos entre a fase observação naturalística, EPAs implementadas pela professora e EPAs implementadas pelo pesquisador, em quase todos os itens, exceto nas respostas simples e no argumento (ponto de vista mais justificativa) (capítulo 7).

A atividade de roleplaying game explorada no estudo de Nádia Silva (2023) em contexto de clínica, apresentou um efeito interessante no aparecimento de habilidades argumentativas complexas, incluindo a auto-argumentação. O espaço imaginativo é identificado como fator propiciador deste impacto (Santos, Silva, Leitão, 2023). Além disso, pode-se pontuar a possibilidade de informações exteriores, diferente de quando a história é canônica e conhecida, e seus elementos são limitados por si. Cabe, entretanto, maior compreensão desses elementos, e sua interlocução com outros tipos de jogos livres.

Por tal, aconselha-se a existência de um programa de treinamento com os mediadores da argumentação em sala de aula, haja vista, não ser este um discurso tradicional da sala de aula (Chiaro, Leitão, 2005; Leitão, 2007; Macedo, Ramirez, 2018). Estabelecendo-se através de conhecimentos teóricos práticos sobre a argumentação e os discursos em sala de aula (Chiaro, Leitão, 2005; Macedo, Ramirez, 2018). Ao invés de formação, a proposta desta pesquisa foi a execução de atividades argumentativas pelo pesquisador, que possui experiência de facilitação destas em outros espaços educativos, surgindo a fase de planejamento do pesquisador. Nesta fase, ocorre um aumento preponderante de movimentos argumentativos, especialmente no uso de justificativas, contra-argumentos e respostas complexas.

As observações do presente estudo corroboram, que as ações mediadoras têm papel fundamental no contexto discursivo, podendo potencializar atividades para sua discutibilidade, tornando-as propícias para a argumentação. Haja vista, que tanto a professora, quanto o pesquisador utilizam-se de contação de histórias. Mas, o uso de ações pragmáticas, incentivando o aparecimento de posicionamento distintos e a articulação entre eles, potencializam a argumentação.

8.2 Habilidades Argumentativas

Para além do contexto no qual ocorre a argumentação, este trabalho pretende explorar as características do funcionamento da argumentação nos sujeitos com deficiência intelectual. O desafio inicial apresentou-se com a hipotetização da hierarquia de aparecimento dos movimentos argumentativos no desenvolvimento (subcapítulo 3.2), partindo-se da hipótese histórico-cultural de que as habilidades cognitivas são inicialmente sociais e interiorizadas pelos sujeitos em interações sociais (Vigotski, 2021).

Retomando esses aspectos reapresento no Quadro 11 os estágios de desenvolvimento das habilidades argumentativas em pessoas sem deficiência. Cabe reafirmar que o quadro foi construído a partir da literatura sobre a produção dos movimentos argumentativos, enquanto habilidades cognitivo-discursivas.

Quadro 11 - Desenvolvimento das Habilidades Argumentativas em sujeitos sem deficiência

ESTÁGIOS	IDADE	MOVIMENTO ARGUMENTATIVO
Estágio Natural	4 e 24 semanas	Protoargumentação
Estágio Ingênuo	6 a 18 meses	Argumentação (não oralizada)
Estágio Instrumental Externo	22 a 36 meses	Tomada de decisão (argumentação na negociação com pares)
	3 a 5 anos	Fortalecimento de seu posicionamento e apresentação de oposição
Estágio Instrumental Internalizado	6 a 8 anos	Categorias lógico-argumentativas

Este trabalho não se apresenta com possibilidade de comprovar a genealogia das habilidades argumentativas, sendo necessários trabalhos específicos, mas a revisão da literatura entorno das habilidades embasou sua formulação, auxiliando na apresentação do cenário normativo, possibilitando comparações e reflexões a partir da diferença da pessoa com DI.

A partir das análises apresentadas nos capítulos anteriores indica-se que Gump e Conceição estariam no estágio instrumental externo com presença de posicionamentos e apresentação da oposição, e com o auxílio das ações mediadoras apresentam elementos de internalização dos aparatos argumentativos, representados pelo uso de respostas e contra-argumentos complexos, assim como a adição de mais formas justificadoras.

Quadro 12 - Características Argumentativas de Sujeitos com DI

Movimento Argumentativo	Característica encontrada nos sujeitos com DI
Posicionamentos	Os pontos de vistas são apresentados em todas as fases da pesquisa. Com ênfase a pontos de vistas de reiteração.
	As justificativas são ampliadas com o uso de ações mediadoras. Não houve justificativas com apelo emocional. Justificativas utilizam conteúdo informacional e imaginativo, e necessitam de incentivos para sua explicitação, com isso, ocorrem mais aluno-professor.

Contra-argumentos	Houve menor incidência de Contra-argumentos. Seu uso se caracterizou como ações simples de questionamento ou negação. A professora e o pesquisador se utilizaram mais de CA Simples nas duas primeiras fases.
Respostas	A reiteração (resposta sem adição de novas informações) esteve comum em todas as fases. As respostas com adição ou explicitação de informações foram mais comuns nas EPAs com ações mediadoras constantes, e na relação aluno-pesquisador.

No Quadro 12 apresenta-se uma síntese dos resultados do estudo, indicando a existência de um caminho de desenvolvimento baseado na compreensão de internalização das habilidades argumentativas. Enfatizando-se a existência de movimentos simples e complexos, indicando sua maior incidência em situações mediadoras.

Nas subseções seguintes, aponta-se a teorização dos resultados explicitando sua teorização a partir da literatura e dos resultados macroanalíticos.

8.2.1 Posicionamento (Ponto de Vista e Justificativa)

Por tal, o primeiro movimento argumentativo esperado para pessoas sem DI, no estágio natural, é o posicionamento (proposição de ponto de vista), iniciada ainda durante a protoargumentação (Vasconcelos, 2013), momento no qual o posicionamento do corpo, expressão facial e sons emitidos pelo bebê são significados pelos adultos como tendo intenção de posicionamento (propositivo ou opositivo). Já em termos intencionais organizados, o ponto de vista aparece em estudos com crianças a partir de dois anos (Leitão, 2010). Interessante notar, que esta é uma habilidade que os estudantes com DI apresentam em todas as fases do presente estudo, sendo realizado em sua maioria apenas com ponto de vista (verbais e gestuais), sem apresentação de justificativas.

Haja vista, que justificar é uma ação que necessita o conhecimento explícito sobre determinado tema e a articulação entre estas informações (saber como usar essas informações). Se o posicionamento pode ser inferido por movimentos corporais, por outro lado, as justificativas necessitam serem explicitadas (ao menos em partes) para que o outro possa compreendê-la. É nesse sentido, que autores piagetianos sugeriram que a argumentação surge no estágio operatório-concreto, juntamente com os conceitos de correlação (Banks-Leite, 1996), considerando que as pessoas com DI tendem a permanecer no pré-operatório, haveria uma tendência a não produção de justificativas. Aspecto contestado pelos resultados desta

pesquisa, haja vista a presença de justificativas ao longo das fases, em especial, na Fase III momento que o contexto discursivo incentivava a partir de ações mediadoras o uso das justificativas.

Os dados do presente trabalho, corroboram com os estudos desenvolvimentais que identificam a presença de justificativas em idade pré-escolar em crianças sem deficiência (Ehrlich, Blum-Kulka, 2010; Migdalek, Rosemberg, Arrué, 2015) e em crianças adentrando o ensino formal (Castro, 2015). Nesses estudos, percebeu-se a emergência de justificativas em formato de reiteração do ponto de vista (“porque eu quero”, “sim”, “não gosto”), e complexas com uso de categorias teórico-práticas ou com apelo afetivo (Migdalek, Rosemberg, Arrué, 2015).

A presença natural de habilidades de posicionamento e o posterior aparecimento de respostas simples (de reiteração sem adição de novas informações), demonstram a aproximação dos estudantes com os instrumentos culturais. Se a pesquisa tivesse ocorrido apenas até a fase I, seria possível sustentar uma permanência no estágio natural das habilidades argumentativas, contudo a mudança da atividade e de sua forma aumentou de forma perceptível a presença das justificativas e respostas complexas (subcapítulo 7.1). Demonstrando que há uma zona de desenvolvimento iminente/proximal, no qual os estudantes com DI conseguem produzir movimentos mais complexos com auxílio do outro. Isso corrobora com estudos anteriores de que a argumentação é habilidade desenvolvida a partir do incentivo de seu entorno (Kuhn, 1992), e por isso, a necessidade que a escola proponha estratégias potencialmente argumentativas.

A própria atividade de RPG tendo em vista seu aspecto imaginativo e aberto para posicionamento e negociação apresentou-se como potente para a produção de justificativas. Em compensação se em outros estudos há uma tendência ao aparecimento de justificativas com apelo afetivo-emocional (Migdalek, Arrué, 2013). No contexto de sala de aula, isso não ocorreu em nenhum dos formatos das atividades propostas. Possivelmente o gênero discursivo da sala de AEE parece não propiciar esse uso, haja vista, que as pesquisas anteriores ocorreram em situações de jogos entre pares sem a interferência de adultos e na negociação com os adultos próximos, especialmente os pais, com os quais as crianças possuíam laços afetivos significativos.

8.2.2 Contra-argumentação – simples e complexa

Os contra-argumentos subdivididos para essa pesquisa em simples e complexos, agregam formas de questionamento e/ou oposição ao posicionamento de outrem, seja através do questionamento e de sua negação sem apresentação de novos elementos (contra-argumento simples), seja com a apresentação de ponto de vista ou justificativa alternativa que articulam novas informações (contra-argumentos complexos). Para contra-argumentar é necessário considerar a fala do outro, e pautar seu discurso em alguma de suas partes (Leitão, 2007; Castro, 2015). Esse movimento vai se apresentando no desenvolvimento com a presença de ponto de vista alternativo do sujeito, e posteriormente com a articulação destes, apropriando-se do discurso do outro para reafirmar outra perspectiva.

Estudos reconhecem o uso de contra-argumentos estruturados em crianças de 3 a 5 anos (Basilio, 2008), contudo formas gestuais como o movimento do corpo e a negação são reconhecidos antes do primeiro ano de vida. Essa forma inicial de contra-argumentação simples apareceu em todas as fases de acompanhamento dos estudantes. Há um maior uso de contra-argumentos pela professora e pelo pesquisador demarcando um lugar discursivo da sala de aula, na qual o professor questiona os estudantes.

Observando-se como surgem enunciados opositivos no presente estudo, nota-se que a fase do acompanhamento naturalístico (Fase I) se estabeleceu pela centralidade da atividade individual, mesmo quando utilizado jogos, tendendo os sujeitos a se fixarem em suas próprias ações e na interação com a professora sem o surgimento de oposições. Mesmo assim, há movimentos de negação ao proposto, sem adição de novos elementos (subcapítulo 6.1.1). Em compensação, quando a professora apresenta uma história há o surgimento de pontos de vistas alternativos e questionamentos, aumentado com a abertura discursiva de mais de um posicionamento, indicando o uso de contra-argumentos complexos.

Ao mesmo tempo, atividades potencialmente argumentativas que se utilizaram das ações mediadoras em seu decorrer, possibilitaram a emergência de movimentos de oposição e respostas complexas, mesmos quando não demandadas. Possivelmente, a ZDP adequada, fez com que os estudantes conseguissem testar com mais propriedades alguns elementos argumentativos, aproximando-se de uma internalização.

8.2.3 Respostas – Simples e Complexas

Ao final cabe apresentar a presença e as características das respostas no discurso dos estudantes com DI participantes desta pesquisa. As respostas são reações ao contra-argumento

e apresentam a reflexão sobre as perspectiva presente na argumentação. Responder significa ser instado a rever seu ponto de vista inicial, e estabelecer sua revisão, seja expandindo-o ou modificando-o (Leitão, 2007). Nos trabalhos em contextos de ensino (médio e superior) com estudantes sem deficiência, encontra-se nessa fase uma potência para construção de novos conhecimentos, e por isso, tem sido atrelada ao pensamento crítico-reflexivo (Leitão, 2012), conquanto no caso dos sujeitos analisados no presente estudo e das crianças pequenas há uma maior tendência para respostas de reiteração, onde se repete a fala anterior, sendo um desafio teórico-metodológico (Migdalek, Rosenberg, 2014).

Em outra medida, a estudante Regina apresentou com maior significância o comportamento de repetição da fala da professora e de seus colegas, aparentemente como recurso discursivo de participação da atividade (subcapítulo 6.2, por exemplo, página 87). Para essa pesquisa, considerou-se esse tipo de resposta como sendo simples, sem a presença explícita de elementos de reflexão, mas como reação discursiva ao contexto. Cabendo a necessidade de outros trabalhos sobre a temática. Sua maior presença não indica, contudo, a inexistência de reflexões, haja vista a existência de respostas complexas, especialmente na contação da história.

No contexto do RPG houve uma maior incidência de respostas complexas com o uso de informações implícitas e explícitas, assim como elementos imaginativos. Propondo-se que a resposta é elemento essencial do aspecto metacognitivo da argumentação, pode-se indicar que Conceição e Gump apresentarem o pensamento crítico-reflexivo. Conquanto, indica-se estes como elementos culturais externos ainda em processo de internalização, haja vista a falta de movimentos de respostas entre os próprios estudantes. As respostas ocorriam em reação a elementos trazidos pelos adultos em estratégias de ação mediadora, enfatizando o lugar deste no desenvolvimento dos sujeitos (subcapítulo 8.1).

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste trabalho era explorar o funcionamento da argumentação em pessoas com deficiência intelectual, considerando a falta de estudos sobre pessoas com deficiência e argumentação. Em especial, a deficiência intelectual caracteriza-se por déficit nas habilidades de raciocínio e das habilidades adaptativas, incluindo comunicação social, sendo estes elementos essenciais para os movimentos argumentativos, e como tal, para a revisão de perspectiva.

A argumentação é aqui definida como habilidade sociodiscursiva e cognitiva, composta pela tríade: a) posicionamento, estabelecida por ponto de vista mais justificativa (argumento), b) questionamento e/ou oposição ao posicionamento (contra-argumento), e c) reação ao contra-argumento, com a expansão ou retirada (parcial ou total) do posicionamento inicial. Ao responder o sujeito é incentivado a rever sua posição, e mesmo que não a modifique, há um efeito epistêmico de revisão de perspectiva. Em paralelo foi disposto as estratégias discursivas mapeadas em estudos com crianças menores, identificando um possível caminho desenvolvimental das habilidades argumentativas, iniciadas por movimentos simples de posicionamento intencional, diferenciando-se dos movimentos não-intencionais da proto-argumentação, e pela ampliação destes elementos com articulação de justificativas e interlocução direta com o outro, indicando maior complexidade discursiva.

Neste trabalho, em especial, a manutenção do PV como resposta ao CA, foi encarado como movimento simples, especialmente pela possibilidade de uso reiterativo, ou seja, a tendência que os sujeitos tiveram de repetir a fala (em especial da professora). A reiteração é caracterizada como parte da forma argumentativa de crianças menores, sendo utilizado como recurso para mostrar sua participação social na situação. Por isso, o não acréscimo de novas informações ou apresentação de consideração do contra-argumento, levantam dúvidas sobre o caráter reflexivo da resposta como manutenção do PV.

Ao longo do trabalho, retomou-se as controvérsias quanto ao desenvolvimento das habilidades argumentativas em crianças, desde a sua emergência, quanto às suas características gerais. Numa perspectiva piagetiana, que categoriza as pessoas com DI como estando no estágio pré-operatório, e sem este anterior ao surgimento da argumentação, que só surgirá no operatório concreto, os participantes desta pesquisa não deveriam argumentar. Conquanto, seguindo a

perspectiva histórico-cultural, a inserção dos sujeitos em contextos argumentativos os possibilitará argumentar com ajuda do outro (desenvolvimento proximal), para posteriormente argumentar por si (desenvolvimento real).

Para colocar em perspectiva essa hipótese teórica, participaram desta pesquisa inicialmente três pessoas com deficiência intelectual, que frequentam o AEE de uma escola em Venturosa, uma delas, entretanto não participou de todas as fases. Aos que permaneceram, Gump e Conceição, foram expostos a diferentes estratégias de sala de aula, aumentando seu intuito argumentativo em cada fase, passando do acompanhamento de atividades pedagógicas, até a execução de estratégias potencialmente argumentativas por pessoa treinada em argumentação.

Ao passo, que cada sessão videogravada foi transcrita e analisada considerando a tríade argumentativa e as estratégias cognitivo-discursivas, classificadas em simples e complexas a depender da inserção de novos elementos e articulação entre estes.

Cabe notar que em todas as situações observadas houve movimentos argumentativos, especialmente de posicionamento e resposta simples (estágio natural), contudo, inicialmente estes apresentam-se ainda de forma direta com pouco explicitação e flexibilidade. O contexto discursivo é identificado nesta pesquisa como essencial para esse processo de desenvolvimento, haja vista, que as ações mediadoras, propiciaram uma zona de desenvolvimento proximal adequada, aumentando a incidência de movimentos complexos de argumentação, trazendo justificativas, contra-argumentos de negociação e respostas com modificação das informações iniciais.

A depender da existência das ações mediadoras a presença destes movimentos tenderá a ser internalizado pelos sujeitos, apropriando-se e utilizando-se em outros contextos. Contudo, a perspectiva de conhecimento insuficiente, “preguiça”, de “que parecem não escutar”, apresentada pela professora (subcapítulo 5.1) pode estabelecer uma barreira atitudinal, uma injustiça epistêmica que afastará estes sujeitos de espaços de interação que incentivem a produção, e a posterior avaliação dos argumentos.

Estabelece-se, portanto, que as pessoas com deficiência intelectual possuem a possibilidade de argumentar, inicialmente com apresentação de movimentos de posicionamento e reiteração. Contudo, em conjunto com outro interlocutor argumentativo, estes se ampliam, e caminham para uma interiorização. Em outras palavras, os participantes desta pesquisa parecem estar no estágio de instrumento externo, tendo aproximação com os movimentos argumentativos, mas ainda possuindo dificuldade de produzir por si, movimentos complexos.

Como limitadores deste trabalho pontua-se a quantidade de sujeitos, considerando que apenas um permaneceu em todas as sessões. A presença de outros sujeitos auxilia na identificação de características comuns e idiossincráticas, em especial, em sujeitos com um diagnóstico amplo como a DI. Poderia ter sido explorado o uso de materiais de Comunicação Aumentativa Alternativa, entre outras formas de desenho universal. No caso, desta pesquisa, o pesquisador assumiu o lugar de facilitados das estratégias potencialmente argumentativas, entretanto, para um resultado que possa ser utilizado em salas de aulas, seria necessário curso de formação para que os próprios professores assumam essa função.

Neste trabalho não foi possível estabelecer um modelo normativo de funcionamento da argumentação das pessoas com deficiência intelectual, mas se hipotetizou o paralelo com o modelo de pessoas sem deficiências (capítulo 2 – subcapítulo 2.2). Por tal, cabe-se outros trabalhos, com mais sujeitos, especialmente com sujeitos de idades menores para testar o modelo desenvolvimento e indicar seus outros marcadores.

Da mesma forma, insta-se a compreender mais sobre o próprio conceito de deficiência intelectual, e suas características, haja vista a contínua necessidade de atualização dos termos.

10. REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda. M. J. DE .; ARANHA, Elvira M. G.; SOARES, Júlio R.. Núcleos de Significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, p. e07305, 2021.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão* [online]. 2006, v. 26, n. 2 [Acessado 21 Maio 2022] , pp. 222-245. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>>. Epub 16 Ago 2012. ISSN 1982-3703. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000200006>.

AMARAL, Lígia. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Júlio G. (Org.). *Diferenças e preconceitos*. São Paulo: Summus, 1998. p.11-30.

AMOSSY, Ruth. Argumentação e Análise do Discurso: perspectivas teóricas e recortes disciplinares. Tradução de Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio Ferreira. *EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, Ilhéus, n.1, p. 129-144, nov. 2011

AMOSSY, Ruth. Argumentation in discourse: A socio-discursive approach to arguments. *Informal logic*, n 29, v. 3, pp. 252-267, 2009.

AMOSSY, Ruth. Por uma análise discursiva e argumentativa da polêmica. *Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, n. 13, jan/jun.2017, pp. 227–244. <https://doi.org/10.17648/eidea-13-1526>

ANACHE, A. A.; MITJÁNS, A. M. Deficiência mental e produção científica na base de dados da CAPES: o lugar da aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, nº 11, v. 2, 2007, pp. 253-274. Recuperado em: 06 de dezembro de 2020, de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v11n2/v11n2a06>

AQUINO, A. B. Contribuições do uso da Comunicação Alternativa para crianças com deficiência intelectual na educação infantil. 2018. 112 f, Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2018.

AQUINO, A. B. ; CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro . Desenvolvimento da linguagem em crianças com deficiência intelectual na educação infantil: contribuições da comunicação alternativa. **ECCOS REVISTA CIENTÍFICA (ONLINE)** , v. 60, p. 1-20, 2022.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSICOLOGIA - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. DSM-V**. 4ª.ed. Porto Alegre, Artmed, 2014.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE RETARDO MENTAL. **Retardo Mental: definição, classificação e sistemas de apoio.** Tradução de Magda França Lopes. 10ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AZEVEDO, Isabel. Capacidades argumentativas de professores e estudantes da educação básica em discussão. In: PIRIS, Eduardo L; OLÍMPIO-FERREIRA, Moíses. **Discurso e Argumentação em múltiplos enfoques.** Coimbra – Portugal: Grácio Editor, 2016, 167-190.

BAKHTIN, M. M. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 6. ed. -. São Paulo: Hucitec, 1992. 196p. (Linguagem e cultura) ISBN 85-271-0041-X.

BANKS-LEITE, Luci; ARANGO, Sofia Ruales. La argumentación en el niño de edad preescolar. **Revista Colombiana de psicología**, n. 5, p. 91-95, 1997.

BASÍLIO, Lysia Rachel Moreira. **A emergência de condutas argumentativas de oposição na brincadeira infantil em ambiente virtual.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008, p. 143.

BLAIR, J. Anthony. Groundwork in the theory of argumentation: Selected papers of J. Anthony Blair (Vol. 21). Springer Science & Business Media, 201

BRANCO, Emerson Pereira et al. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades?. **Debates em Educação**, v. 11, n. 25, p. 155-171, 2019.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm. Acesso em 20 ago 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial/MEC. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2014-pdf/16690-politica-nacional-de-educacaoespecial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014>. Acesso em: mar. 2018.

BUBIKOVA-MOAN, J.; SANDVIK, M. Argumentation in Early Childhood: A Systematic Review. **Human Development**, v. 66, n. 6, 2022, pp. 397–413. <https://doi.org/10.1159/000527293>

CASTRO, Jéssica Laranjeira Guerreiro de. **Competências argumentativas no primeiro ano do Ensino Fundamental.** 2015. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

CAVALCANTE, Ticia C.F. Discurso argumentativo e produção de sentidos em indivíduos com Síndrome de Down. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.17, n.3, p.427-440, Set.-Dez., 2011.

CHIARO, Silvia. **Argumentação em sala de aula: um caminho para o desenvolvimento da auto-regulação em sala de aula.** Tese (Doutorado) – Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006, 193p.

DE CHIARO, Sylvia; CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro. Inclusion. In: **The Palgrave Encyclopedia of the Possible.** Cham: Springer International Publishing, 2020. p. 765-772.

CHIARO, S.; LEITÃO, S.. O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18, n. 3, p. 350–357, set. 2005.

CONDIE, Lois. Neurotropic mechanisms in COVID-19 and their potential influence on neuropsychological outcomes in children, *Child Neuropsychology*, n 26, v 5, p. 577-596, 2020. DOI: 10.1080/09297049.2020.1763938

DECLARAÇÃO DE MONTREAL SOBRE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. 2004. J.M. P. Andrade (Trad.). Disponível em <http://www.defnet.org.br/decl_montreal.htm>. Acesso em: 09 dez. 2011.

DIAS, Sueli de S.; OLIVEIRA, Maria C. S. L. de. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. *Rev. bras. educ. espec.*, Marília, v. 19, n. 2, p. 169-182, June 2013.

DINIZ, Debora. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. *Série Anis*, Brasília, v. 28, p. 1-10, 2003. Acessado em 18 fev. 2019. Disponível em: [http://www.anis.org.br/serie/artigos/sa28\(diniz\)deficienciafeminismo.pdf](http://www.anis.org.br/serie/artigos/sa28(diniz)deficienciafeminismo.pdf).

DINIZ, Debora. *O que é deficiência.* São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

EHRlich, S. Z.; BLUM-KULKA, S. Peer talk as a ‘double opportunity space’: The case of argumentative discourse. **Discourse and Society**, v. 21, n. 2, 2010, pp. 211-233.

FARIAS, Rozeli de. Atendimento educacional especializado: possíveis contribuições para aprendizagem e apropriação da escrita alfabética por estudantes com deficiência intelectual. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

FARO, André et al . COVID-19 e saúde mental: a emergência do cuidado. *Estud. psicol.* (Campinas), Campinas, v.37, e200074, 2020. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2020000100507&lng=en&nrm=iso>. access on 17 May 2021. Epub June 01, 2020. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200074>.

FERREIRA, A. P. M. **O desenvolvimento de condutas opostas em crianças:** Antecipação de posições contrárias. Dissertação (Mestrado) – Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005, p. 152.

FIRTH, Josh; TOROUS, John; FIRTH, Joseph. Exploring the impact of internet use on memory and attention processes. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, v. 17, 9481, p. 1-12, 2020. doi:10.3390/ijerph17249481

FRICKER, Miranda. *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing* New York: Oxford University Press, 2007.

GOMES, Adriana Leite Limaverde; POULIN, Jean-Robert; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010. 31p.

GOULART, C. Enunciar é argumentar: analisando um episódio de uma aula de História com base em Bakhtin. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 18, n. 3, p. 93–107, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643530>. Acesso em: 30 jun. 2021.

GRÁCIO, Rui. *Para uma teoria geral da argumentação: questões teóricas e aplicações didáticas*. Tese de doutoramento Ciências da Comunicação (área de conhecimento em Semiótica da Comunicação) – Universidade de Minho, outubro de 2010, p. 446.

GRECO, Sarah; PERRET-CLEMONT, Anne-Nelly; IANNACCONE, Antonio; ROCCI, Andrea; CONVERTINI, Josephine; SCHÄR, Rebecca. The Analysis of Implicit Premises within Children’s Argumentative Inferences. *Informal Logic*, v. 38, n. 4, pp. 438–470, 2018. <https://doi.org/10.22329/il.v38i4.5029>

HAAG, Cassiano R. **A desinvenção da deficiência mental**: Um estudo da linguagem durante o uso de um jogo digital. 2011. Dissertação (Mestrado em Língua Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS. São Leopoldo. <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/3497>

HAAG, Cassiano R. **Deficiência intelectual**: Por uma perspectiva da linguagem em interação. 2015. Tese (Doutorado em Língua Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS. São Leopoldo. <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4991>

HRONIS, A., ROBERTS, L., KNEEBONE, I. I. (2017). A review of cognitive impairments in children with intellectual disabilities: Implications for cognitive behaviour therapy. *British Journal of Clinical Psychology*, 56(2), 189–207. doi:10.1111/bjc.12133

INHELDER, B.; BOVET, M.; SINCLAIR, H. *Aprendizagem e Estruturas do Conhecimento*. São Paulo: Saraiva, 1977.

INOSTROZA, Cristian Rojas et al. Análisis pragmático y sociolingüístico de los marcadores discursivos de reformulación en el habla de Santiago de Chile. *Lenguas Modernas*, n. 40, p. 103-123, 2012.

JANNUZZI, Gilberta. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

JHA, Amrit Kumar; ARORA, Alisha. The neuropsychological impact of E-learning on children. *Asian Journal of Psychiatry*. v. 54, 2020

KLING, Susan. Influence opportunities and the development of argumentation competencies in childhood. **Argumentation**, v. 12, n. 3, 1998, p. 367-386.

KÖKSAL-TUNCER, Ö.; SODIAN, B. (2018). The development of scientific reasoning: Hypothesis testing and argumentation from evidence in young children. **Cognitive Development**, v. 48, 2018, pp. 135–145. <https://doi.org/10.1016/J.COGDEV.2018.06.011>

KUHN, D, “**Thinking as argument**”. Harvard Educational Review, v. 62, n. 2, 1992, pp.155-179.

LACERDA, Bruna; BARBOSA, Lorena. Argumentação no berçário: uma proposta de intervenção. Trabalho de Conclusão de Curso: Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Alagoas, 2021, pp. 23. Acessado em 08 de abril de 2025, disponível em: <<https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/123456789/11061/1/Argumenta%C3%A7%C3%A3o%20no%20ber%C3%A7%C3%A1rio%20-%20uma%20proposta%20de%20interven%C3%A7%C3%A3o.pdf>>

LEITÃO, Selma. Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, pp. 454–462, 2007a. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722007000300013>

LEITÃO, Selma. La dimensión epistémica de la argumentación. *Ciencias de la mente: Aproximaciones desde Latinoamérica*, p. 5-32, 2007b.

LEITÃO, Selma. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. *Argumentação na escola: o conhecimento em construção*, p. 13-46, 2011.

LEITÃO, S. El uso de la argumentación en ambientes de enseñanza-aprendizaje: un desafío constante. *Uni-pluriversidad*, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 23–37, 2012. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/15151>. Acesso em: 18 feb. 2022

LEITÃO, Selma; ALMEIDA, Eliana G. da S.A produção de contra-argumentos na escrita infantil. **Psicologia: Reflexão e Crítica** [online]. 2000, v. 13, n. 3 [Acessado 18 Fevereiro 2022], pp. 351-361. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-79722000000300004>>. Epub 12 Jun 2001. ISSN 1678-7153. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722000000300004>.

LEITÃO, Selma; BANKS-LEITE, Lucy. Argumentação na Linguagem infantil: algumas abordagens. IN: DEL RÉ, A. (Org.) **A aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 208.

LIMA, C. da S. **Eficácia de um programa de comunicação alternativa aplicado a grupos de escolares com deficiência intelectual**. Dissertação, apresentada para Universidade Federal de São Carlos, 2008. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2997>

LURIA, Alexander R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

MAGALHÃES, Tamara. A escolarização do estudante com deficiência em tempos de pandemia da covid-19: tecendo algumas possibilidades. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 6 – N. Especial – pág. 139 - 156 – (jun. – out. 2020): “Educação e Democracia em Tempos de Pandemia”. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2020.5134>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/51349/35493> Acessado em abril de 2021.

MANTOAN, Maria Tereza Edgler. **Inclusão escolar: o que é? por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS. DSM-IV. Tradução de Deyse Batista. 4ª.ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

MARINO, Regina L. de F.; SOUZA, Amanda de O.; TEIXEIRA, Maria Cristina T. V.; SEABRA, Alessandra G.; CARREIRO, Luiz R. R. Indicadores Cognitivos específicos da deficiência intelectual leve: Os prejuízos cognitivos associados à Deficiência Intelectual podem se confundir com os da dislexia e do transtorno do déficit de atenção com hiperatividade. *Revista Deficiência Intelectual: Ed. Calameo*, n. 18, 2020, pp. 09 - 16. Available from: https://www.researchgate.net/publication/349176552_Indicadores_cognitivos_especificos_de_Deficiencia_Intelectual_leve [accessed Jun 11 2021].

MIGDALEK, Maia; ARRÚE, Josefina. Habilidades argumentativas de niños de cuatro años: un análisis de las disputas en situaciones de juego en hogares. In D. Riestra, S. M. Tapia & M.V. Goicoechea (Eds.), *Terceras jornadas internacionales de investigación y prácticas en didáctica de las lenguas y las literaturas* (pp. 733-752). Bariloche: Ediciones GEISE, 2013.

MIGDALEK, Maia; ROSEMBERG, Celia. Argumentando cara a cara: Un estudio de las estrategias argumentativas no verbales empleadas por niños en situaciones de juego. *Cogency*, v. 6, pp. 91-123, 2014.

MIGDALEK, Maia; ROSEMBERG, Celia. Construcción multimodal de los argumentos de niños pequeños en disputas durante situaciones de juego. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, v. 9, pp. 1-16. [Links]

MIGDALEK, Maia; ROSEMBERG, Celia; ARRÚE, Josefina. Argumentación infantil en situaciones de juego: diferencias en función del contexto. *Propuesta Educativa*, v. 44 n. 2, pp. 79-88, 2015.

MIGDALEK, Maia; ROSEMBERG, Celia; SANTIBÁÑEZ, Yáñez C. La génesis de la argumentación. Un estudio con niños de tres a cinco años en distintos contextos de juego. *Íkala*, v. 19, n. 3, pp. 251-267, 2014 [Links]

MIGDALEK, Maia J.; ROSEMBERG, Celia R. SES Differences in Children’s Argumentative Production. **Europe’s Journal of Psychology**, v. 16, n. 2, p. 193, 2020.

MIGDALEK, Maia Julieta et al. Disputas entre niños de distintos grupos sociales: complejidad argumentativa, evaluación y evidencialidad. **Alpha (Osorno)**, n. 57, p. 270-289, 2023.

MOREIRA, J. António; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela Melaré Vieira. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, p. 351-364, 2020.

MIRZA, N. Muller et al. Psychosocial processes in argumentation. In: *Argumentation and education*. Springer, Boston, MA, 2009. p. 67-90.

MUSIS, Carlo R. de; CARVALHO, Sumaya P. de. Representações sociais de professores acerca do aluno com deficiência: a prática educacional e o ideal do ajuste à normalidade. *Educ. Soc. Campinas - SP*, v.31, n.110, p.201-217, mar. 2010. Acessado em 13 mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000100011>.

NOWICKI, Elizabeth A.; BROWN, Jason D.; DARE, Lynn. Educators' evaluations of children's ideas on the social exclusion of classmates with intellectual and learning disabilities. ***Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities***, v. 31, n. 1, p. e154-e163, 2018.

NUNES, L. R. O. P.; BRAUN, P.; WALTER C. C. F. Procedimentos e recursos de ensino para o aluno com deficiência: o que tem sido disseminado nos trabalhos do GT 15 da ANPED sobre estes temas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, nº 17, 2011, pp. 23-40. Recuperado: 09 de dezembro de 2020. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382011000400004&script=sci_abstract&lng=pt

OLIVEIRA, Ana Teodoro de Mendonça. A construção de uma identidade docente inclusiva e os desafios ao professor-formador. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

OLIVEIRA, A. A. S.; RUIZ D. F. R. As práticas pedagógicas na área da deficiência intelectual e os processos de ensino e aprendizagem: análise da produção científica nacional. *Plures Humanidades*, nº 15, vº 1, 2014, pp. 32-51. Recuperado: 10 de dezembro, 2015. Disponível: <http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/140>

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE [OMS]. **Classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10 – descrições clínicas e diretrizes diagnósticas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PACHECO, K. M. de B.; ALVES, V. L. R. **Tendências e reflexões a história da deficiência, da marginalização à inclusão social**: uma mudança de paradigma, 2007, 14 (4), 242-248.
PIAGET, Jean. **O Raciocínio na Criança**. Rio de Janeiro: Record. 1967. (Original publicado em 1947).

PIRIS, Eduardo L. (Im)posibilidades de enseñanza de la argumentación en la escuela. *Revista Iberoamericana de Argumentación*, v.20, 30–56, 2020. <https://doi.org/10.15366/ria2020.20.002>

PLETSCH, M.D. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental**: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

POLISENSKA, K.; KAPALKOVÁ, S.; NOVOTKOVÁ, M. Receptive language skills in Slovak-speaking children with Intellectual Disability: Understanding words, sentences and stories. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, v. 61, n° 7, pp. 1731-1742, 2018. https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L-17-0029

PRUDENCIANO, Gleise Cristina. Contação de história para alunos de AEE (Atendimento Educacional Especializado): indicadores de apropriação de conhecimentos. 2019. 1 recurso online (157 p.). Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas, Campinas, SP.

RABINOVITZ, Beth; JAYWANT, Abhishek; FRIDMAN, Chaya B. (2020) Neuropsychological functioning in severe acute respiratory disorders caused by the coronavirus: Implications for the current COVID-19 pandemic, *The Clinical Neuropsychologist*, v.34, n 7-8, pp. 1453-1479, 2020. DOI: 10.1080/13854046.2020.1803408

REDIG, Annie Gomes; MASCARO, Cristina Angélica A. A exclusão e seus desdobramentos oriundo de uma pandemia: reflexões a partir do movimento por uma escola inclusiva para estudantes com deficiência. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, V. 6 – N. Especial – pág. 139 - 156 – (jun. – out. 2020): “Educação e Democracia em Tempos de Pandemia”. DOI: <https://doi.org/10.12957/riae.2020.5134>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/51349/35493> Acessado em abril de 2021.

REIS, Vânia Alexandra dos S. O envolvimento da família na educação de crianças com necessidades educativas especiais. Dissertação (Mestrado) em Ciências da Educação da Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa – 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/2597>. Acessado em março de 2021.

RYTEL, J. *The nature and development of argumentative skills in children: Current research*. **Res Rhetorica**, v. 1, n. 1, 2014, pp. 15–26. <https://doi.org/10.17380/RR.V1I1.8>

ROSEMBERG, Celia et al. Vocabulario, narración y argumentación en los primeros años de la infancia y la niñez: Una revisión de investigaciones. *Revista costarricense de psicología*, v. 35, n. 2, p. 74-93, 2016.

SANCHES, Daniele Rosa; BERLINCK, Manoel Tosta. Debilidade mental: o patinho feio da clínica psicanalítica. **Ágora (Rio J.)**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 259-274, Dec. 2010. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982010000200008&lng=en&nrm=iso>. access on 23 Oct. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1516-14982010000200008>.

SANTIBÁÑEZ, Cristián. Teoria da argumentação como epistemologia aplicada. *Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, n. 8, p. 236-265, 17 jul. 2015.

SANTOS, Joseane Ferreira; CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro. Comunicação alternativa: ferramenta para inclusão de um estudante com deficiência intelectual. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, n. 48, 2018.

SANTOS, Lucas Garcia; DA SILVA, Nádia Oliveira; LEITÃO, Selma. O potencial do roleplay como método pedagógico: um relato de experiência a partir do estudo da argumentação prática.

Anais IX CONEDU – Congresso Nacional de Educação. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/99409>>. Acesso em: 13/01/2025 19:27

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política.** 26. ed. - Campinas: Autores Associados, 1992. 104p.

SCHNEIDER, Dorith. “Alunos excepcionais”: um estudo de caso de desvio. IN: VELHO, Gilberto, (Org.). *Desvio e divergência: uma crítica da patologia social.* 7.ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1977. 144 p. ((Colecao antropologia social)). ISBN 8571104883

SCHIPPER, Carla Maria de; VESTENA, Carla Luciane Blum. Características do raciocínio do aluno deficiente intelectual à luz da Epistemologia Genética. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 20, n. 1, p. 79-88, Apr. 2016. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572016000100079&lng=en&nrm=iso>. access on 22 Oct. 2020. <https://doi.org/10.1590/2175-353920150201931>.

SILVA, Carmem L. da C. Argumentação e Aquisição: o que revelam os “dizeres” da criança sobre essa relação? *Letras de Hoje: Porto Alegre – RS*, v. 37, n. 3, p. 193-205, setembro de 2002. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/169850/000334559.pdf?sequence=1> Acessado em 27 de junho de 2021.

SILVA, Karla W. da; BINS, Katiusha L. G.; ROZEK, Marlene. A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A COVID-19: APRENDIZAGENS EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL. *Educação*, v. 10, n. 1, p. 124–136, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p124-136. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8914>. Acesso em: 17 maio. 2021.

SILVA, N. O. da. O uso de estratégias argumentativas no processo de tomada de decisão: uma investigação a partir do estágio supervisionado em psicologia clínica. Tese (Doutorado) - PPG - Psicologia Cognitiva, Departamento de Psicologia, UFPE, Recife, 2023.

SKLIAR, Carlos. *Educação Especial brasileira: questões conceituais e de atualidade.* São Paulo: Educ. 2011.

SOUZA, Andréa Dias Garzesi. *Aprendizagem e comportamento fossilizado : a compreensão da constituição de conceitos científicos na deficiência intelectual.* 2009. 129 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2009.

SOUZA, Wilma P. de A. *A construção da argumentação na Língua Brasileira de Sinais: divergência e convergência com a língua portuguesa.* Tese (Doutorado) - Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

STEIN, Alejandra; MIGDALEK, Maia-Julietta; ROSEMBERG, Celia-Renata. *Narration, argumentation and explanation: a study of the discourse units in spontaneous conversations at*

mealtimes (Narración, argumentación y explicación: un estudio de las unidades de discurso en conversaciones espontáneas durante situaciones de comida). *Culture and Education*, vol. 32, 2020, pp. 1-15.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 14.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 325p. ISBN 9788532626684.

TOTSIKA, V. et al. The impact of the COVID-19 pandemic on the health of adults with intellectual impairment: evidence from two longitudinal UK surveys. **Journal of Intellectual Disability Research**, 2021. doi: 10.1111 / jir.12866

TSERONIS, Assimakis. From connectives to argumentative markers: A quest for markers of argumentative moves and of related aspects of argumentative discourse. *Argumentation*, v. 25, n. 4, p. 427-447, 2011.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios**, política e prática para as necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

VAN EEMEREN, F. H.; GARSSSEN, B.; KRABBE, E. C. W.; VERHEIJ, B.; WAGEMANS, J. H. M.. *Handbook of argumentation theory. A comprehensive overview of the state of the art*. 2014

VAN EEMEREN, F. H.; HENJEMANS, A. F. S. *Argumentation: Analysis and evaluation*. Taylor & Francis. 2016

VASCONCELOS, Angelina Nunes; LEITÃO, Selma. Desenvolvimento da protoargumentação na interação adulto-bebê. *ALFA: Revista de Linguística*, v. 60, n. 1, 2016.

VELHO, Gilberto, (Org.). **Desvio e divergência: uma crítica da patologia social**. 7.ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1977. 144 p. ((Colecao antropologia social)). ISBN 8571104883

VIGOTSKY, Lev S., **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996. 135 p. ISBN 85-336-0192-1 : (broch.)

VILA, Elba Rosa Figueredo; PEÑA, Ricardo Campuzano; VÁZQUEZ, Clara María Rodríguez. Estrategia compensatoria dirigida a la estimulación del pensamiento en escolares con discapacidad intelectual leve. **Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores**, 2019.

VILARONGA, C. A. R.; CAIADA, K. R. M. Processos de escolarização de pessoas com deficiência visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, nº 19; v. 1, 2013, pp. 61–78. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000100005>

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: Práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, nº 95, v. 239, 2014, pp. 139–151. <https://doi.org/10.1590/S2176-66812014000100008>

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia, educação e desenvolvimento**. São Paulo: Expressão Popular, 2021, p. 288. ISBN: 978-65-5891-012-1.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984. Glossário Ceale.

VYGOTSKY, L. **Teoria e método em Psicologia**.(1re Édition)(C. Berliner, trad.). 1993.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Revista Educação e Pesquisa**, 37 (4), 2011, p. 861-870.

VYGOTSKY, Lev S. **Obras Escogidas V: Fundamentos de Defectologia**. Madrid: Visor. 1997/1983.

XIONG, Jiaqi et al. Impact of COVID-19 pandemic on mental health in the general population: A systematic review. **Journal of affective disorders**, 2020.

Anexos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

Anexo I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(professores educação regular e atendimento educacional especializado)

Convidamos o/a senhor/a a participar da pesquisa intitulada: “**O funcionamento da argumentação em estudantes com deficiência intelectual da cidade de Venturosa-PE**”, que está sob a responsabilidade do pesquisador principal **Phagner Ramos, residente na [REDACTED], Centro - Venturosa/PE, CEP 55270-000, telefone: [REDACTED] e e-mail: phagner.ramos@ufpe.br**, e de sua orientadora Prof^a Dr^a **Selma Leitão**, e-mail: selma_leitao2001@yahoo.com.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde, **pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento**, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Você estará **livre para decidir sobre a participação ou recusa da participação.** Caso não aceite participar, **não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.** Caso aceite participar, **receberá resposta a qualquer dúvida sobre procedimentos** e outros assuntos relacionados à pesquisa durante todo o período de sua realização.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Esta pesquisa tem como objetivo: **Analisar o funcionamento das habilidades argumentativas em estudantes com deficiência intelectual da Rede Municipal de Educação de Venturosa - PE.** Este objetivo justifica-se pela possibilidade de vislumbrar o desenvolvimento da argumentação nesses sujeitos, auxiliando na compreensão do funcionamento cognitivo desses sujeitos, assim como para construir práticas educativas para e com esta população.

A pesquisa propõe inicialmente uma roda de conversa com os professores sobre a Deficiência intelectual, posteriormente serão acompanhados os momentos de planejamento e execução das atividades de Atendimento Educacional Especializado (AEE) de alguns desses professores realizadas com os estudantes com deficiência intelectual. Após, o período de acompanhamento será proposto uma oficina sobre argumentação para a construção de atividades potencialmente argumentativas para serem implementadas em sala de aula com os estudantes com deficiência intelectual. Todos os momentos da pesquisa, **(a) roda de conversa; (b) acompanhamento do AEE; (c) oficina de argumentação e (d) implementação de atividades potencialmente argumentativa** serão videografações, e em seguida transcritas respeitando o sigilo e o anonimato dos participantes. A pesquisa tem previsão de ocorrer de agosto a dezembro de 2022.

RISCOS: esta pesquisa utiliza na sua metodologia procedimentos corriqueiros da formação de professores, como a roda de conversa e as oficinas temáticas. Entre os possíveis riscos, estão **algum nível de cansaço durante as atividades ou desconforto ao participar das videograções**. Por este motivo, haverá comprometimento do pesquisador em minimizar esses riscos, **como a possibilidade de a qualquer momento, os participantes desta pesquisa solicitarem interrupções ou pausas durante a realização das videograções**.

BENEFÍCIOS: o estudo irá permitir a compreensão do funcionamento cognitivo das pessoas com Deficiência intelectual, especialmente no aspecto da linguagem e raciocínio, constituintes da argumentação, assim como auxiliar na construção de atividades efetivas para esta população. Além disso, busca-se proporcionar reflexões sobre o campo de estudos em argumentação na escola. **Importante ressaltar que não haverá benefícios financeiros com a sua participação nesta pesquisa**, mas que o desenvolvimento desta poderá auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Todas **as informações desta pesquisa serão confidenciais** e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. **Os registros obtidos através das videograções serão arquivados no banco de dados do pesquisador principal**, Phagner Ramos, o qual reside na Travessa Dorgival Galindo, nº 04, Centro - Venturosa/PE, CEP 55270-000, e serão incluídos no banco de dados do Núcleo de Pesquisa em Argumentação da Universidade Federal de Pernambuco, localizado no 8º Andar do Centro de Filosofia e Ciências Humanas na Avenida Profº Moraes Rego, nº 1235, Várzea - Recife/PE, sob responsabilidade direta da Profª Drª Selma Leitão, e indireta do Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva. Os dados serão resguardados pelo período mínimo de 5 anos após a finalização da pesquisa, estando à disposição de outros pesquisadores que se interessem pelo estudo de temas semelhantes.

Nada lhe será pago e nem será cobrado pela sua participação nesta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepeccs@ufpe.br)**.

(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, confirmo minha participação no estudo **O funcionamento da argumentação em estudantes com deficiência intelectual da Rede Municipal de Educação de Venturosa - PE** como voluntário(a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dele (a). Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade para mim ou para o (a) menor em questão.

Local e data _____

Assinatura do (da) responsável: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do voluntário em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

ANEXO II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (para responsáveis)

Solicitamos a autorização para convidar seu/sua filho/a para participar da pesquisa: **“O funcionamento da argumentação em estudantes com deficiência intelectual da Rede Municipal de Educação de Venturosa-PE”**, que está sob a responsabilidade do pesquisador principal **Phagner Ramos Tavares**, residente na [REDACTED], Centro - Venturosa/PE, CEP 55270-000, telefone: [REDACTED] e e-mail: phagner.ramos@ufpe.br, e de sua orientadora Prof^a Dr^a Selma Leitão, e-mail: selma_leitao2001@yahoo.com.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Caso você sinta-se esclarecido sobre a pesquisa, e concorde com a participação de seu/sua filho/a neste estudo, **pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento**, que está em duas vias. Uma via será entregue a você e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Você estará livre para decidir sobre a participação ou recusa de seu/sua filho/a. Caso não aceite que este/a participe, **não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, independente do momento da pesquisa, sem qualquer penalidade.** Caso aceite que seu/sua filho/a participe, **receberá resposta a qualquer dúvida sobre o andamento da pesquisa** e outros assuntos relacionados à pesquisa durante todo o período de sua realização.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Esta pesquisa tem como objetivo: **Analisar o funcionamento das habilidades argumentativas em estudantes com deficiência intelectual da Rede Municipal de Educação de Venturosa - PE.** Em outras palavras, queremos saber de que forma as pessoas com deficiência intelectual discutem sobre diversos temas, assim, saberemos mais sobre o seu modo de fazer essa atividade e com isso poderemos ajudar a construir atividades adequadas para e com você.

Nós iremos gravar em vídeo as atividades que seu/sua filho/a fizer em alguns espaços da escola, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizadas durante ao menos um semestre letivo. As gravações em vídeo ocorrerão no quando você estiver no AEE, com seu/sua professor/a e do pesquisador responsável. Sua frequência e duração respeitarão o planejamento já desenvolvido pela professora de referência do AEE, e estabelecido no início do semestre letivo.

RISCOS: Pretendemos observar e propor atividades parecidas com as quais seu/sua filho/a já realiza em sala de aula junto a professora de AEE (educação especial). Tem o risco do seu/sua filho/a ficar cansado **durante as atividades ou tímido por causa das gravações em vídeo.** Nesses momentos, ou em qualquer outro, ele/ela poderá pedir para parar a gravação em vídeo ou a atividade por um momento ou desistir da pesquisa se não estiver bem.

BENEFÍCIOS: o estudo irá permitir a compreensão sobre como você discute, assim como auxiliar na construção de atividades com qualidade para esta população. Além disso, busca-se ampliar os estudos em argumentação na educação. **Importante ressaltar que não haverá benefícios financeiros com a participação de seu/sua filha/o nesta pesquisa**, mas que o desenvolvimento desta pesquisa poderá auxiliar no processo de ensino-aprendizagem deles.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas havendo cuidado de não identificar seu/sua filho/a ou qualquer outro participante, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. **Os vídeos construídos durante a pesquisa serão arquivados no banco de dados do pesquisador principal**, Phagner Ramos, o qual reside na Travessa Dorgival Galindo, nº 04, Centro - Venturosa/PE, CEP 55270-000, e serão incluídos no banco de dados do Núcleo de Pesquisa em Argumentação da Universidade Federal de Pernambuco, localizado no 8º Andar do Centro de Filosofia e Ciências Humanas na Avenida Profº Moraes Rego, nº 1235, Várzea - Recife/PE, sob responsabilidade direta da Profª Drª Selma Leitão, e indireta do Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva. Os dados serão resguardados pelo período mínimo de 5 anos após a finalização da pesquisa, estando à disposição de outros pesquisadores que se interessem pelo estudo de temas semelhantes. **Nada lhe será pago e nem será cobrado pela participação de seu/sua filha nesta pesquisa**, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br.**

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, responsável por _____, autorizo a sua participação no estudo **O funcionamento da argumentação em estudantes com deficiência intelectual da Rede Municipal de Educação de Venturosa-PE** como voluntário(a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dele (a). Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade para mim ou para o (a) menor em questão. Local e data _____

Assinatura do (da) responsável: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do voluntário em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

Anexo III - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (impossibilitado de assinar)

Convidamos você, após autorização dos seus responsáveis, para participar da pesquisa: “**O funcionamento da argumentação em estudantes com deficiência intelectual da Rede Municipal de Educação de Venturosa-PE**”, que está sob a responsabilidade do pesquisador principal **Phagner Ramos**, residente [REDACTED], Centro - Venturosa/PE, CEP 55270-000, telefone: [REDACTED] e e-mail: phagner.ramos@ufpe.br, e de sua orientadora Prof^ª Dr^ª **Selma Leitão**, e-mail: selma_leitao2001@yahoo.com.

Todas as suas dúvidas podem ser respondidas pelo pesquisador. Quando você não tiver mais dúvidas e decidir participar, **pedimos que coloque seu nome no final de todas as folhas**, que está em duas cópias. Uma cópia fica com você e a outra ficará com o pesquisador.

Você pode decidir participar ou não da pesquisa. Sua decisão sobre participar pode ser modificada em qualquer momento da pesquisa, sem nenhum problema. Você poderá tirar dúvidas **sobre qualquer parte da pesquisa e em qualquer momento.**

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Esta pesquisa tem como objetivo: **Analisar o funcionamento da argumentação em estudantes com deficiência intelectual da Rede Municipal de Educação de Venturosa - PE.** Em outras palavras, queremos saber de que forma as pessoas com deficiência intelectual discutem sobre diversos temas, assim, saberemos mais sobre o seu modo de fazer essa atividade e com isso poderemos ajudar a construir atividades adequadas para e com você.

Nós iremos gravar em vídeo as atividades que você fizer em alguns espaços da escola, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizadas durante ao menos seis meses. As gravações em vídeo ocorrerão no quando você estiver no AEE, com seu/sua professor/a e do pesquisador responsável.

RISCOS: Pretendemos observar e propor atividades parecidas com as que você já realiza em sala de aula. Tem o risco de você ficar cansado **durante as atividades ou tímido por causa das gravações em vídeo.** Nesses momentos, ou em qualquer outro, você pode pedir para parar a gravação em vídeo ou a atividade por um momento ou desistir da pesquisa se não estiver bem

BENEFÍCIOS: o estudo irá permitir a compreensão sobre como você discute, assim como auxiliar na construção de atividades com qualidade para esta população. Além disso, busca-se ampliar os estudos em argumentação na educação. **Importante ressaltar que não haverá benefícios financeiros com a participação nesta pesquisa**, mas que o desenvolvimento desta pesquisa poderá auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, havendo cuidado de não identificar você ou qualquer outro participante, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. **Os vídeos construídos durante a pesquisa serão arquivados no banco de dados do pesquisador principal**, Phagner Ramos, o qual reside na Travessa Dorgival Galindo, nº 04, Centro - Venturosa/PE, CEP 55270-000, e serão incluídos no banco de dados do Núcleo de Pesquisa em Argumentação da Universidade Federal de Pernambuco, localizado no 8º Andar do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, na Avenida Profº Moraes Rego, nº 1235, Várzea - Recife/PE, sob responsabilidade direta da Profª Drª Selma Leitão, e indireta do Programa de Pós-graduação em Psicologia Cognitiva. Os dados serão resguardados pelo período mínimo de 5 anos após a finalização da pesquisa, estando à disposição de outros pesquisadores que se interessem pelo estudo de temas semelhantes.

Nada será pago e nem será cobrado a você ou a seus responsáveis pela participação nesta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cephumanos.ufpe@ufpe.br).**

(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO(A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado pela pessoa por mim designada, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo **O funcionamento da argumentação em estudantes com deficiência intelectual da Rede Municipal de Educação de Venturosa-PE** como voluntário(a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo(a) pesquisador(a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade, ou interrupção do acompanhamento do AEE.

A rogo de _____, que é pessoa com deficiência intelectual, eu _____ assino o presente documento, que autoriza a sua participação neste estudo.

Local e data: _____

Assinatura

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar.
(02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura: