

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

GEOVANA CAMARGO VARGAS

**ARGUMENTAÇÃO EM SALA DE AULA: UM ESTUDO SOBRE A  
APRENDIZAGEM NA INTERAÇÃO ENTRE PARES**

Recife - PE  
2010

GEOVANA CAMARGO VARGAS

**ARGUMENTAÇÃO EM SALA DE AULA: UM ESTUDO SOBRE A  
APRENDIZAGEM NA INTERAÇÃO ENTRE PARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Psicologia Cognitiva.

Orientadora: Profa. Dra. Selma Leitão

Recife  
2010

**Vargas, Geovana Camargo**

**Argumentação em sala de aula : um estudo sobre a aprendizagem na interação entre pares / Geovana Camargo Vargas. – Recife: O Autor, 2010.**

**170 folhas : il., fig., tab.**

**Tese (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Psicologia, 2010.**

**Inclui: bibliografia e anexos.**

**1. Psicologia Cognitiva. 2. Aprendizagem. 3. Argumentação. 4. Interação – Aluno – professor. 5. Interação – Alunos. 6. Ações(epistêmicas). I. Título.**

**159.9  
150**

**CDU (2. ed.)  
CDD (22. ed.)**

**UFPE  
BCFCH2010/22**

GEOVANA CAMARGO VARGAS

**ARGUMENTAÇÃO EM SALA DE AULA: UM ESTUDO SOBRE A  
APRENDIZAGEM NA INTERAÇÃO ENTRE PARES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Psicologia Cognitiva.

Área de Concentração: Psicologia Cognitiva  
Orientadora: Profa. Dra. Selma Leitão

**Banca Examinadora:**

Dra. Selma Leitão (Presidente)  
Universidade Federal de Pernambuco

Dra. Maria Cristina Caldas de Camargo Lima Damianovic (Examinador externo)  
Universidade Federal de Pernambuco

Dra. Luciane de Conti (Examinador interno)  
Universidade Federal de Pernambuco

Dra. Maria de Fátima Vilar de Melo (Examinador externo – suplente)  
Universidade Católica de Pernambuco

Dr. Luciano Rogério de Lemos Meira (Examinador interno – suplente)  
Universidade Federal de Pernambuco

Recife  
2010

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Geovana Camargo Vargas

Argumentação em Sala de Aula: um estudo sobre a aprendizagem na interação entre pares

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do título de Mestre.  
Área de Concentração: Psicologia Cognitiva

Aprovado em: 19 de fevereiro de 2010

### Banca Examinadora

Profa. Dra. Selma Leitão Santos  
Instituição: U.F.PE

Assinatura: 

Profa. Dra. M<sup>a</sup> Cristina Caldas de Camargo Lima  
Instituição: U.F.PE

Assinatura: 

Profa. Dra. Luciane De Conti  
Instituição: U.F.PE

Assinatura: 

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente e especialmente aos **meus pais**, Newnton e Geci. Agradeço não apenas por terem me dado a vida, mas principalmente por terem feito parte dela de forma efetiva, dando apoio nas horas mais difíceis, dividindo as alegrias, sempre confiando em mim, mesmo quando eu mesma duvidava. Não existem palavras suficientes para descrever o quanto os amo e o quanto sou agradecida por tê-los em minha vida.

Às **minhas irmãs**, Ariani e Andréia, por sempre acreditarem e estarem presentes em minha vida. Às **minhas lindas sobrinhas**, Marília e Isadora, que só por existirem já me fazem mais feliz. Aos **meus cunhados**, Kaio e Neto, pela força constante. Vocês são essenciais!

A **Yuri**, por estar sempre me fazendo acreditar em mim mesma, por me agüentar quando estou insuportável, pelas horas gastas só estando ao meu lado. Nada que eu diga será capaz de representar o papel fundamental que você exerce na minha vida. Vivamos o modo “Joy” de ser por muito mais tempo... Obrigada por todo o carinho! Te amo!

À **minha família de coração**, Ilma, Giovanni, Gigi e Paula, por todo o apoio que venho recebendo de vocês, pelo esforço enorme que fazem para ajudar e pelo carinho imenso. Muito obrigada por tudo, sem o carinho e apoio de vocês, com certeza o sucesso não seria tanto!

Aos meus amigos **dadalenistas**, que fazem sempre uma corrente linda e positiva, estão sempre na torcida! Agradeço, em especial, à Raquel, Natália, Isabel, Guilherme, Israel e Emily, pelas tardes de jogos, pelos sushis, pelos yakisobas, pelas conversas... Vocês são meus amigos, irmãos que escolhi ter nesta vida...amo demais!

À **Socorro Ismael**, pela disponibilidade e esforço em possibilitar a realização desta pesquisa. Agradeço, também, à professora de Geografia que foi bastante solícita e aos alunos do 7º ano, que estiveram disponíveis a me aceitar na sala de aula.

À **Profa. Dra. Mônica Correia**, por ser aquela eterna orientadora. Mesmo na correria do dia-dia você encontra tempo para conversar, para me dar conselhos e me orientar profissional e

pessoalmente. Obrigada por ter me guiado a este programa de pós-graduação, guardo por você muito carinho e tenho certeza que ainda temos muito a compartilhar!

À **Mariana**, por ter sido amiga e companheira fiel de longa data, mas especialmente no tempo em que morei no Recife. Obrigada por tudo!

À **equipe da escola Luiz Augusto Crispim**, da qual fiz parte durante o ano de 2009. Obrigada pela tolerância e paciência com as minhas inúmeras trocas de horários e com a minha ausência em alguns momentos.

Aos meus **colegas da pós-graduação**, que foram essenciais nos momentos que mais precisei. Agradeço, em especial, a Ernani e Silvia, pelas palavras sábias; À Cris, Mônica e Ana Cleide, por terem me acolhido com muito amor e paciência; À Giselda e Juliana, pelo afeto, palavras carinhosas e sorrisos. Guardarei vocês no coração.

Aos **colegas do NuPArg**, pelas discussões calorosas, pela recepção na cidade do Recife, pelo apoio e força que recebi de todos, mesmo não estando tão próxima quanto gostaria.

À minha orientadora, **Profa. Dra. Selma Leitão**, por toda a sua paciência, ética e competência. Foi um prazer enorme compartilhar com você estes últimos dois anos, obrigada por ter me apresentado novas perspectivas e por ter confiado em mim.

Ao **CNPq** por ter me concedido auxílio financeiro durante o primeiro ano do mestrado, viabilizando a conclusão desta pesquisa.

Aos diversos e demais amigos, colegas e companheiros que estiveram presentes nestes últimos dois anos. Agradeço por fazerem parte da minha vida.

## RESUMO

VARGAS, G.C. **Argumentação em sala de aula: um estudo sobre a aprendizagem na interação entre pares.** 2010. 170 f. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

Há muito a literatura vem discutindo as diferenças na construção de conhecimento quando alunos interagem entre si e com o professor. Algumas pesquisas defendem que status iguais podem facilitar uma discussão balanceada e o progresso cognitivo, partindo do princípio que entre pares há maior liberdade para exame da lógica das perspectivas, permitindo co-construção de hipóteses. Ao passo que outras acreditam ser a intervenção do professor no contexto escolar que tem maior peso na construção do conhecimento, pois esta se daria por *scaffolding*, isto é, pelo propiciamento, pelo professor, de um “andaime” ao aluno, sendo a extensão da orientação diminuída à medida que a criança se apropria da tarefa. Além da influência do tipo da interação na construção do conhecimento, pode-se destacar o potencial da argumentação para fomentar aprendizagem, uma vez que a oposição neste contexto possibilita a consideração e avaliação de alternativas e, deste modo, abre a possibilidade para uma nova perspectiva. Leitão (no prelo) propõe que através de três ações discursivas (pragmáticas, argumentativas e epistêmicas) é possível implementar em sala de aula a argumentação com vistas à aprendizagem. As ações no plano epistêmico são as responsáveis por trazer conteúdos, procedimentos e formas de raciocínio típicas do domínio canônico, e estas pouco apareceram no grupo sem mediação do estudo realizado por Chiaro e Leitão (2005), podendo gerar uma conclusão precipitada de que não há aprendizagem entre pares. Considerando as possíveis configurações de grupo, o potencial da argumentação na construção do conhecimento e os resultados inconclusivos acerca da aprendizagem em contextos argumentativos quando não há mediação do professor, o presente estudo objetivou caracterizar o processo de construção do conhecimento na argumentação com e sem a mediação do professor. Para tanto, foram videogravadas aulas de Geografia em uma sala de aula do 7º ano (antiga 6ª série) do Ensino Fundamental, composta pela professora e 22 alunos. Dentre as 11 aulas videogravadas, três foram destinadas a atividades em grupo com intervenções intermitentes da professora, as quais foram privilegiadas neste estudo. Após a transcrição dos registros, os dados foram submetidos a uma microanálise e posterior análise geral que possibilitou o destaque de algumas reflexões. Observou-se, de uma forma geral, que os alunos quando trabalham entre pares são capazes de enunciar variados tipos de ações epistêmicas, inclusive ações de mesma natureza que as do professor, como o ensino direto de algum conteúdo relacionado ao domínio de conhecimento epistêmico em questão. Percebeu-se também que algumas ações, como a legitimação do conhecimento, foram realizadas apenas pelo professor; outras, da mesma forma, apareceram apenas nos momentos em que não havia mediação docente. De modo geral, as análises apresentaram que o processo de aprendizagem entre os alunos é bastante variado e contempla ações típicas do domínio de conhecimento epistêmico, análogas às utilizadas pelo professor, indicando a efetividade de se promover debates em grupo com vistas à aprendizagem.

**Palavras-chave:** argumentação; aprendizagem; interação entre pares; ações epistêmicas.

## ABSTRACT

VARGAS, G.C. **Argumentation in the classroom: a study of learning in peer interaction.** 2010. 170 f. Dissertation (Master's Degree) – Postgraduate in Cognitive Psychology, Federal University of Pernambuco, Recife, 2010.

Literature has been discussing the differences between knowledge construction when students interact with each other and with the teacher. Some researchers argue that equal status can facilitate a balanced discussion and cognitive progress, assuming that peer interaction gives more freedom to analyze the logical perspective, allowing co-construction of hypotheses. Others believe that the teacher's intervention is better for knowledge construction, because this would happen by scaffolding and the extent of orientation would decrease as the child appropriates the task. Besides the influence of the interaction in the construction of knowledge, we can highlight the potential of the argumentation to promote learning, as the opposition enables consideration and evaluation of alternatives and thus opens the possibility for a new perspective. Leitão (in press) proposes that through three discursive actions (pragmatic, argumentative and epistemic) argumentation can be implemented in the classroom to promote learning. The epistemic actions are responsible for bringing content, procedures and forms of reasoning typical of the canonical domain. In the study by Chiaro and Leitão (2005) few epistemic actions appeared, which can generate a precipitated conclusion that students can't learn during peer interaction. Considering the possible group settings, the potential of argumentation in knowledge construction and the inconclusive results about learning during argumentation when there is no mediation of the teacher, this study aimed to characterize the process of knowledge construction in argumentation during peer and teacher-student interaction. To accomplish this purpose, geography lessons were videotaped in a 7<sup>th</sup> grade classroom (former 6th grade) of elementary school, consisting of teacher and 22 students. Among the 11 lessons videotaped, three were focused on group activities with teacher's intermittent interventions, which were privileged in this study. After transcribing the records, the data were micro-analyzed and a general analysis was made, allowing us to emphasize some reflections. In general, students who are working among peers are capable of expressing various types of epistemic actions, including actions of the same nature as the teacher - like the direct teaching of some content related to epistemic domain. We also noticed that some actions, such as the legitimation of knowledge, were made only by the teacher; others, in the same way, appeared only at times when there was no teacher mediation. Overall, the analysis showed that the learning process among students is quite varied and includes typical discursive actions of the epistemic field, similar to those used by the teacher. The results indicate that it's worthwhile to promote group discussions aimed to learning.

**Keywords:** argumentation; learning; peer interaction; epistemic actions.

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>1 A APRENDIZAGEM EM CONTEXTOS DE INTERAÇÃO</b> .....	<b>14</b>
1.1 INTERAÇÕES SIMÉTRICAS E APRENDIZAGEM .....	16
1.2 INTERAÇÕES ASSIMÉTRICAS E APRENDIZAGEM .....	20
<b>2 ARGUMENTAÇÃO E APRENDIZAGEM</b> .....	<b>24</b>
2.1 PROPRIEDADES DEFINIDORAS DA ARGUMENTAÇÃO .....	26
2.1.1 Dimensão discursiva .....	26
2.1.2 Dimensão social .....	27
2.1.3 Dimensão dialógica .....	27
2.1.4 Dimensão dialética .....	28
2.1.5 Dimensão cognitiva .....	28
2.1.6 Dimensão epistêmica .....	29
2.2 OPOSIÇÃO E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO .....	30
2.3 AÇÕES EPISTÊMICAS NA SALA DE AULA .....	34
2.3.1 Categorias de ações discursivas: estudo de Compiani (1996) .....	34
2.3.2 Categorias de ações epistêmicas: estudo de Pontecorvo e Girardet (1993) .....	37
2.3.3 Categorias de ações epistêmicas: uma síntese .....	39
<b>3 O DOMÍNIO DA GEOGRAFIA</b> .....	<b>43</b>
3.1 A CONSOLIDAÇÃO DA GEOGRAFIA COMO ÁREA .....	43
3.2 GEOGRAFIA TRADICIONAL: OBJETO DE ESTUDO E CRISE DO MOVIMENTO .....	45
3.3 A GEOGRAFIA E O MOVIMENTO DE RENOVAÇÃO DA ÁREA .....	46
3.3.1 A Geografia Pragmática .....	47
3.3.2 A Geografia Crítica .....	48
3.4 A GEOGRAFIA NO CONTEXTO ESCOLAR .....	49
3.4.1 Algumas competências .....	51
<b>4 JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS</b> .....	<b>54</b>
<b>5 MÉTODO</b> .....	<b>56</b>
5.1 CONTEXTO DO ESTUDO .....	56
5.2 CONTEXTO DA SALA DE AULA .....	58
5.3 CONSTRUÇÃO E REGISTRO DOS DADOS .....	59
5.3.1 Atividade em grupo 1: Estudo de texto (3ª aula) .....	61
5.3.2 Atividade em grupo 2: Estudo dirigido (6ª e 8ª aulas) .....	62
5.3.3 Atividade em grupo 3: Estudo de texto (revisão) (9ª aula) .....	62
5.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS .....	63
5.4.1 Revisão dos registros e transcrição das videografias .....	64
5.4.2 Identificação dos episódios argumentativos .....	64
5.4.3 Identificação das ações epistêmicas .....	66
<b>6 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	<b>69</b>
6.1 ATIVIDADE EM GRUPO 2: ESTUDO DIRIGIDO (6ª AULA) .....	71
6.1.1 Episódio 1: O que são cidades administrativas? (com mediação da professora) .....	72
6.1.2 Episódio 2: Discutindo problemas das cidades – a questão da educação .....	79
6.2 ATIVIDADE EM GRUPO 2: ESTUDO DIRIGIDO (8ª AULA) .....	87
6.2.1 Episódio 3: Discutindo problemas das cidades – a desigualdade social .....	87
(com mediação da professora) .....	87

6.3 ANÁLISE COMPARATIVA DAS AÇÕES EPISTÊMICAS NAS DISCUSSÕES COM E SEM PROFESSOR .....	108
<i>Uma questão emergente</i> .....	111
<b>7 CONCLUSÕES .....</b>	<b>113</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>117</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>124</b>
ANEXO A - TAREFA PROPOSTA PELA PROFESSORA PARA ATIVIDADE EM GRUPO 1 (3ª AULA)...	125
ANEXO B - TRANSCRIÇÃO DA ATIVIDADE EM GRUPO 2 (6ª AULA).....	127
ANEXO C - TRANSCRIÇÃO DA ATIVIDADE EM GRUPO 2 (8ª AULA).....	138
ANEXO D - TRANSCRIÇÃO E PRÉ-ANÁLISE DA ATIVIDADE EM GRUPO 3 (9ª AULA).....	159

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa partiu de três pressupostos fundamentais. O primeiro deles é que a linguagem, como atividade semiótico-discursiva, possibilita a constituição cognitiva, tendo, deste modo, papel fundamental na construção do conhecimento. As formas superiores e tipicamente humanas de funcionamento psicológico estão, inicialmente, embutidas em atividades sociais diversas e é através da ação mediadora dos signos – a linguagem em especial – que elas são internalizadas possibilitando a constituição da pessoa como sujeito de consciência e pensamento.

Pressupôs-se, ainda, que o sujeito aprende, constrói conhecimento, através de interações dialógicas simétricas e assimétricas. A literatura muito tem discutido acerca deste tema, questionando se a natureza da interação tem responsabilidade sobre o processo de aprendizagem ou até mesmo se ela acontece. Teóricos como Piaget (1994), por exemplo, acreditam que o poder exercido pelo adulto não permite que haja cooperação, sendo a interação entre pares muito mais efetiva para a transformação do conhecimento na interação. Rogoff (1990) defende que este autor falava em “simetria de poder”, não necessariamente de habilidades. Já outros teóricos, como Vigotski (1998; 2001), entendem ser a assimetria de habilidades essencial para que a interação promova aprendizagem. Apesar da existência de algumas divergências neste campo, com alguns (COSTA; OLIVEIRA; ALVES, 2008; GAMBRELL, 2004, por exemplo) defendendo ser melhor que o indivíduo interaja com pares para aprender e outros (COLAÇO *et al*, 2007; MORTIMER; SCOTT, 2002, por exemplo) entendendo que o papel do professor é imprescindível, a tendência tem sido acreditar que todo tipo de interação promove aprendizagem, apesar de haver uma dinâmica distinta nos diferentes grupos.

Percebe-se, então, que o tipo de interação estabelecida (entre pares, entre professor-aluno) deve ser um fator considerado quando se estuda o processo de aprendizagem. Além da importância da natureza da interação para a construção do conhecimento, podemos citar outro fator importante que tomamos, nesta investigação, como terceira pressuposição: a argumentação possui propriedades específicas que dão a ela potencial para auxiliar na aprendizagem. A oposição, movimento necessário para que a argumentação aconteça, possibilita a consideração e avaliação de alternativas e, deste modo, abre a possibilidade para uma nova perspectiva. A possibilidade, dada pela argumentação, de construção e transformação de conhecimentos típicos de um domínio epistêmico – isto é, a participação de

temas específicos, como o conteúdo escolar, nas discussões orientadas para a aprendizagem – caracteriza a dimensão epistêmica, a qual, por sua vez, é assinalada pela presença de ações epistêmicas. São estas que promovem conteúdos, procedimentos, e formas de raciocínio de acordo com características específicas dos diferentes domínios de conhecimento. (LEITÃO, 2000a, 2000b, no prelo).

Desta forma, considerando que o sujeito aprende tanto quando está em pares quanto quando é mediado pelo professor, e que é através de ações epistêmicas que há construção do conhecimento na argumentação, os resultados obtidos no estudo de Chiaro e Leitão (2005) dão margem a um questionamento. As autoras perceberam que a argumentação em um grupo não mediado pelo professor pouco apresentava ações discursivas no plano epistêmico, o que poderia gerar uma conclusão precipitada de que não se constrói conhecimento entre pares.

Contudo, como citado anteriormente, acredita-se em uma dinâmica diferenciada nestes grupos, com processos próprios indicadores de aprendizagem. Sendo assim, a presente pesquisa objetivou caracterizar a aprendizagem na argumentação em grupos com e sem a mediação do professor, de forma a construir um referencial que indicasse as particularidades da construção do conhecimento entre pares, utilizando-se dos momentos em que houve mediação como referência.

Para tanto, foram videogravadas aulas de Geografia em uma sala de aula do 7º ano (antiga 6ª série) do Ensino Fundamental, composta pela professora e 22 alunos. Dentre as 11 aulas videogravadas, três foram destinadas a atividades em grupo com intervenções intermitentes da professora, as quais foram privilegiadas neste estudo. Após a transcrição dos registros, os dados foram submetidos a uma microanálise e posterior análise geral que possibilitou o destaque de algumas reflexões. Observou-se, de uma forma geral, que os alunos quando trabalham entre pares são capazes de enunciar variados tipos de ações epistêmicas, inclusive ações que em geral são entendidas como exclusivas do professor, como o ensino direto de algum conteúdo e/ou habilidade relacionada ao domínio de conhecimento epistêmico em questão. Percebeu-se também que algumas ações, como a legitimação do conhecimento, foram realizadas apenas pelo professor; outras, da mesma forma, apareceram apenas nos momentos em que não havia mediação docente, como o uso dos apelos (PONTECORVO; GIRARDET, 1993), os quais consistem no ato dar suporte a um argumento fazendo um apelo a algo que o falante considera relevante ao tema em discussão.

De forma a clarificar as posições apresentadas e possibilitar o entendimento pleno da presente investigação serão desenvolvidos, no decorrer deste texto, três núcleos temáticos

importantes para este estudo. Assim, em uma primeira instância, serão analisadas as diferenças existentes no que concerne ao tipo de interação, simétricas e assimétricas. Serão enfatizados ao longo deste capítulo estudos comparativos com resultados diversos, uns que defendem ser mais efetiva a interação com pares, outros que vêem a interação professor-aluno como mais eficaz. Apresentaremos, da mesma forma, os mecanismos de aprendizagem que são ativados, de acordo com a literatura, em cada tipo de interação.

Em um segundo momento será defendido que não só o tipo de interação contribui para o entendimento de como se dão as transformações do conhecimento, mas também a prática discursiva que permeia esta interação. Neste sentido, serão apresentadas as propriedades que caracterizam a argumentação, em especial o mecanismo de oposição, dando a ela potencial para promover aprendizagem. Neste capítulo serão abordados também dois estudos que mapeiam ações discursivas em sala de aula (COMPIANI, 1996; PONTECORVO; GIRARDET, 1993), juntamente com a elaboração sobre ações no plano epistêmico realizada por Leitão (no prelo), e que serviram como base para a construção dos dados desta pesquisa.

Por fim, será abordado o surgimento e a consolidação do domínio da Geografia, como também a sua inserção no contexto escolar e as habilidades/competências que visa desenvolver nos alunos. Salienta-se que, de um modo geral, a Geografia tem enfrentado uma transformação no que concerne ao tipo de raciocínio que privilegia; de um lado, há uma Geografia Tradicional de cunho positivista, pouco interessada na formulação e revisão crítica de seus conteúdos; de outro lado há a Geografia Crítica, que busca trazer seus referenciais discutidos sócio-historicamente, elencando as bases sociais responsáveis pela determinação do contexto geográfico atual. Esta revisão teórica teve como objetivo subsidiar o entendimento das análises dos dados, uma vez que as discussões dos alunos foram referentes a este domínio de conhecimento, sendo necessário, então, avaliar quais temas emergentes mantinham relações com conteúdos geográficos.

Após a revisão teórica na qual este estudo se baseia, os capítulos posteriores estarão direcionados à pesquisa propriamente dita. No capítulo 4 a justificativa e os objetivos desta pesquisa serão explicitados; o capítulo 5 detalhará os procedimentos metodológicos adotados nesta investigação, explicitando o contexto do estudo, os procedimentos de construção e registro dos dados e os procedimentos analíticos; o capítulo 6 trará a microanálise dos dados e a síntese dos resultados encontrados; o capítulo 7, enfim, abordará algumas considerações decorrentes da investigação apresentada.

Enfatiza-se que a importância deste estudo está não apenas no plano teórico, trazendo também contribuições práticas para aqueles que atuam no contexto escolar, uma vez que abre possibilidades de construção de estratégias que auxiliem no processo ensino-aprendizagem em sala de aula.

## 1 A APRENDIZAGEM EM CONTEXTOS DE INTERAÇÃO

Ao se falar em interação para a construção do conhecimento na escola é bastante viável se utilizar do termo “relações dialógicas”, uma vez que é a relação entre enunciados que vai possibilitar a transformação do conhecimento (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1929/2006). Sabe-se que o estudo das interações está ligado a contextos específicos, tanto no nível de sociedade que se insere, quanto na especificidade dos locais em que elas se inserem (sala de aula, por exemplo), o que modifica sensivelmente o formato da interação.

Contudo, são muitas as pesquisas (FARIA FILHO *et al.*, 2004; PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2004; SOUZA, 2000, entre outros) que apresentam quão forte são influências sociais nas interações sem se preocupar com os processos psicológicos específicos que fomentam esta relação mais ampla. Deste modo, não negligenciamos a importância do contexto histórico-social, mas buscamos elementos que contribuam para a construção do conhecimento em um contexto específico da nossa cultura, a escola, o qual apresenta discurso característico e formato de discussões geralmente guiadas pelo professor.

Sendo assim, a presente pesquisa procurará estabelecer relações entre o discurso produzido tanto em situações guiadas pelo professor quanto pelos pares, partindo do pressuposto que ambas situações – passíveis de acontecer no contexto escolar – apresentam propriedades características no que concerne à construção conhecimento e formas de legitimação do conhecimento. É fato que alguns estudos têm apresentado as diferenças entre estes dois tipos de interação e aprendizagem. Entretanto, pouco se estuda o potencial da prática argumentativa nesta construção – que será melhor explicitada no Capítulo 2 -, o que garante o teor peculiar desta investigação ao buscar caracterizar a aprendizagem na argumentação mediada e não mediada pelo professor.

O estudo destes dois tipos de interação – entre pares e entre professor-aluno – é tão relevante que a literatura tem se ocupado em apresentar que ambas são objetos de muita pesquisa e aparentam beneficiar a aprendizagem (GAUVAIN, 2001; HARPER; MCCLUSKEY, 2003; MASSEY, 2004; TU; HSIAO, 2008). Schwarz, Newman e Biezuner (2000), por exemplo, acreditam que o benefício acontece em qualquer composição dos grupos que interagem. Estes autores falam que em uma situação em que dois indivíduos, cada qual com uma solução incorreta, discutem colaborativamente, há, em geral, descoberta e compreensão mais profunda de uma solução mais correta, fenômeno que ele chamou de

“dois-errados-dão-um-certo”. Outros pesquisadores, por outro lado, encontram resultados que indicam haver menos engajamento e intensidade do envolvimento das crianças quando o professor está presente (KEOGH; NAYLOR; DOWNING, 2003).

Apesar destas diferenças, que serão mais bem explicitadas no próximo tópico, a natureza da interação, se assimétrica ou simétrica em termos de habilidade e/ou poder, segue sendo uma problemática bastante discutida nos últimos anos. Mortimer e Scott (2002), por exemplo, propõem que dificilmente alguém vai discordar da importância dos discursos em sala de aula para a construção de significados, mas enfatizam o papel do suporte proporcionado pelo professor para auxiliar na aprendizagem. Para eles, o manejo do professor que vai garantir uma interação efetiva entre os pares, uma vez que é ele quem preenche lacunas e solicita maior participação dos estudantes.

Gambrell (2004), por outro lado, salienta que no nosso padrão de cultura escolar as discussões mediadas pelo professor são caracterizadas pelo padrão IRE – professor pergunta, aluno responde e professor avalia. Ao passo que nas discussões entre pares os estudantes são encorajados a se engajar nas soluções dos problemas, levando a um entendimento mais profundo do tópico em discussão. Sendo assim, a autora afirma que hoje em dia as discussões entre pares estão ganhando mais atenção de professores e pesquisadores, pois, segundo ela, quando há oportunidades dos estudantes interagirem entre si e desafiarem as opiniões dos outros, há maiores possibilidades de atingir alto nível de pensamento.

Costa, Oliveira e Alves (2008), da mesma forma, acreditam que inexistente (ou pouco acontece), no nosso meio cultural, liberdade para que os alunos participem das aulas, uma vez que é o professor quem assume a função de "guia da aprendizagem". Por outro lado, sugerem que a interação entre pares traz contribuições para a construção do conhecimento por possibilitar diferentes tipos de padrões interativos, auxiliando na transformação de um conhecimento inicial. A fim de comprovar esta hipótese, eles realizaram uma pesquisa em uma sala de aula de Ciências com 29 alunos adolescentes sobre o tema "ligações iônicas". Nesta pesquisa, os alunos trabalharam individualmente e coletivamente, todos os momentos com intervenções intermitentes do professor. Os resultados indicaram que as explicações individuais foram alteradas tanto na interação com os colegas e quanto com o professor, transformadas nos conhecimentos canônicos. Tal transformação, para os autores, foi possibilitada pelo padrão interativo dialógico, caracterizado pela exploração de idéias, formulação de perguntas e oferecimento, consideração e trabalho de diferentes pontos de vistas pelo professor e estudantes. Por este motivo, os autores concluem que a utilização

recíproca de diversos tipos de interação (entre pares, com professor, aluno trabalhando sozinho...) contribui de forma efetiva para a aprendizagem de conhecimentos científicos.

Colaço *et al.* (2007), por sua vez, enfatizam o papel da linguagem como recurso mediador na construção do conhecimento, que está presente em todas as formas de interação (entre pares, professor-aluno...). Deste modo, quando os autores acompanham dois grupos de quatro crianças resolvendo problemas conjuntamente conseguem concluir que a interação possui um papel potencializador na construção do conhecimento, o que, para eles, deixa “claro a força construtiva dos processos mediacionais, estando estes circulando a todo momento nas relações sociais estabelecidas no contexto escolar” (p.55). Os autores concluem, assim, que não seria a natureza da interação, mas o papel dos processos de mediação que promovem construção do conhecimento, advogando pela possibilidade de aprendizagem nas interações simétricas e assimétricas.

A partir do que foi exposto, é possível perceber quão ampla é a problemática no que concerne à efetividade de determinados tipos de interação para a aprendizagem. Como o presente estudo visava se inserir em um contexto de sala de aula, entendeu-se como importante analisar tanto a interação entre pares quanto a professor-aluno. Tal conformação permitiria apresentar o processo de aprendizagem em ambos os tipos dinâmicas, pressupondo-se que ele aconteceria. A fim de tratarmos de forma mais focalizada estas duas possibilidades do contexto escolar – interação simétricas e assimétricas – os próximos tópicos trarão não só o discurso defendido pelos pesquisadores como também os mecanismos de aprendizagem que eles acreditam atuar quando o conhecimento está sendo construído na interação.

### *1.1 Interações simétricas e aprendizagem*

Rogoff (1990) defende a existência de dois tipos de simetria/assimetria: a de poder e a de habilidades. A simetria de poder refere-se à igualdade de autoridade dos componentes de um grupo e a simetria de habilidades está relacionada ao fato dos integrantes da interação possuírem o mesmo grau de conhecimento acerca de um tópico. Neste caso, a interação entre pares pode ser entendida como uma relação simétrica de poder e, no caso da perspectiva piagetiana de entendimento da aprendizagem, os pares se beneficiam mais quando há uma proximidade do nível de habilidade – simetria de habilidades.

É aceito entre os pesquisadores que a interação com pares é mais efetiva do que o trabalho isolado (DOISE; MUGNY, 1997; JEONG; CHI, 1997; NUSSBAUM, 2008, entre

outros). Bos, já em 1937 (*apud* ROGOFF, 1990), assinalava esta hipótese. O autor realizou uma investigação na qual solicitava a crianças de 11 a 13 anos que agrupassem arranjos de cinco ou seis quadros por artistas diferentes no mesmo assunto (ex.: quadro de paisagem, quadros de mulheres). As crianças trabalharam em duas sessões distintas, na primeira elas exerciam sozinhas a tarefa e na segunda de forma coletiva. As crianças que trabalharam coletivamente na segunda sessão conseguiram realizar de forma mais efetiva a tarefa do que quando trabalharam sozinhas na primeira sessão. O autor caracterizou estes casos de intensiva colaboração como envolvendo aumento da atividade mental das crianças. O trabalho em conjunto, para ele, também estimula iniciativa ao liberar o indivíduo da responsabilidade de que o primeiro passo seja correto, pois a presença de um parceiro promove uma maior abertura para o trabalho, tornando mais fácil assumir riscos.

Todavia, não é consenso entre os estudiosos que a interação simétrica é mais efetiva do que a interação assimétrica. Os defensores deste ponto de vista sugerem que status iguais podem facilitar uma discussão balanceada e progresso cognitivo, partindo do princípio que entre pares há maior liberdade para exame da lógica das perspectivas, permitindo co-construção de hipóteses. Para eles, a relação assimétrica entre adulto e criança torna difícil uma reestruturação cognitiva, uma vez que a autoridade do primeiro impede uma discussão colaborativa (DILLENBOURG *et al*, 1996; DOISE; MUGNY, 1997; ROGOFF, 1990).

Uma pesquisa realizada por Harper e McCluskey (2003), por exemplo, visou analisar se a presença do professor inibia a interação entre pares em um contexto pré-escolar. Para tanto, os autores videogravaram atividades de brincadeira de 24 crianças com idades entre três e quatro anos. As análises revelaram que os adultos tinham a tendência de apenas iniciar uma interação com a criança quando ela estava sozinha. As crianças, por sua vez, deixavam de interagir entre si quando um adulto iniciava algum tipo de interação com elas. Para os autores, estes resultados indicaram que algumas trocas com os adultos podem interferir na interação dos pares. Em uma interpretação na perspectiva piagetiana, pode-se dizer que o adulto estava dificultando uma discussão colaborativa devido ao poder exercido por ele.

Autores como Janice Almasi e Linda Gambrell, também vêm defendendo ao longo dos anos a importância de possibilitar que os estudantes se engajem em discussões entre si. Elas realizaram em 1994 (ALMASI; GAMBRELL, 1994) uma pesquisa cujo objetivo foi explorar e descrever o conflito sociocognitivo entre estudantes em discussões em pares e guiadas pelo professor. A hipótese era de que quanto maior a participação em grupos de pares, maior a possibilidade dos estudantes confrontarem suas próprias más interpretações do texto. Para as

autoras, a centralização que o professor impõe nas discussões, não melhora as habilidades de reconhecer e resolver os conflitos.

Participaram desta pesquisa seis turmas, de professores diferentes, com um total de 97 estudantes. Foram escolhidos 12 pedaços de histórias para que os alunos lessem e discutissem entre si. Já na situação com a mediação do professor, este guiava a discussão através de perguntas de compreensão textual. Foram analisados os episódios de conflito sociocognitivo e a forma de resolução deste. As análises mostraram a existência de três tipos de conflito: (1) conflito individual; (2) conflito com outros; e (3) conflito com o texto. O conflito individual representa uma atividade metacognitiva por parte do indivíduo, que percebe incongruências em seu próprio pensamento e busca a solução. Este é um processo fundamental na mudança conceitual. Este tipo de conflito apareceu mais na discussão entre pares, fazendo as autoras inferirem que neste tipo de interação há uma maior reflexividade e elaboração das habilidades cognitivas.

O conflito com outros refere-se ao confronto de opiniões. Este tipo de conflito foi pouco freqüente nos dois tipos de interação. Por fim, o conflito com o texto surgia quando alguma informação colocada na discussão era conflitante com as colocadas no texto. Este tipo de conflito teve maior freqüência na interação com o professor, uma vez que ele geralmente guiava o grupo através de perguntas e, estando as respostas a estas perguntas diferentes do que o texto apresentava, instaurava-se o conflito. Outras análises revelaram que na discussão entre pares o discurso era mais bem elaborado, quanto à complexidade, e os estudantes eram capazes de reconhecer e solucionar os conflitos de forma mais habilidosa que na interação com o professor.

Com base em estudos como este, Linda Gambrell propõe em 2004 que as discussões entre pares permitem que os alunos obtenham uma compreensão mais aprofundada do tópico estudado. Portanto, sugere que sejam abertas possibilidades de discordância em sala de aula, permitindo que os alunos explorem suas idéias e os conteúdos propostos; as discussões entre pares produzem interações mais ricas e complexas, levando a um alto nível de pensamento.

Para os defensores da efetividade da interação entre pares, o mecanismo de aprendizagem que atua é o conflito. Este enfoque piagetiano propõe que o indivíduo constrói conhecimento quando resolve um conflito gerado pela presença de novas formas de ver o mundo, novas informações. Assim, quando há tal discrepância, as formas de pensar são revisadas logicamente de forma a encontrar o melhor encaixe na realidade. A influência social, neste processo, fomenta a mudança através da indução do conflito cognitivo e as

operações lógicas necessárias para a criança reconciliar estas diferentes formas de visão para atingir equilíbrio no entendimento. Logo, percebe-se a necessidade de uma perspectiva conflitante, a qual fará o indivíduo considerar uma mudança de perspectiva (DOISE; MUGNY, 1997; ROGOFF, 1990; PONTECORVO, 2005a).

Salienta-se que Piaget considerava este conflito como sendo lógico e cognitivo, fazendo com que Willem Doise e Gabriel Mugny (1978; 1997; MUGNY; 2002) fossem pioneiros na introdução de uma perspectiva social ao corpo teórico piagetiano, trazendo à tona os confrontos e conflitos interindividuais entre as diversas soluções. Para estes autores, chega-se ao acordo pela superação de “desequilíbrios” externos e internos não necessariamente por uma avaliação lógica, diferentemente daquilo que Piaget propunha. Estes conflitos, denominados sociocognitivos, acontecem quando a situação de co-resolução revela diferenças de respostas, decorrentes das focalizações diferentes do ponto de vista entre os participantes, produzindo, portanto, um “desequilíbrio interindividual que está na base do desequilíbrio intraindividual” (PONTECORVO, 2005b, p. 52).

Doise e Mugny (1997) propunham “socializar” a teoria de desenvolvimento cognitivo elaborada por Piaget; assim, o objetivo dos autores era propor uma definição social de inteligência integrada à proposta piagetiana. Para eles, “se Piaget descreve a actividade intelectual como uma coordenação, pensamos que esta coordenação não é só de natureza individual, mas também de natureza social” (p. 46); é justamente na coordenação das ações com os outros que os indivíduos adquirem o domínio de sistemas de coordenação. As coordenações entre indivíduos estão na origem das coordenações individuais, que as precedem e lhe dão origem.

Em conformidade com a abordagem piagetiana, Doise e Mugny (1997) advogam que nem toda a interação é proveitosa em qualquer momento do desenvolvimento individual, sendo necessárias algumas competências iniciais para que a interação seja fonte de progresso individual. Por ser uma perspectiva que trabalha com o conflito entre indivíduos como base para o progresso cognitivo, é possível que esta abordagem se confunda com a relação entre argumentação e aprendizagem adotada neste estudo (melhor detalhada no próximo capítulo). Entretanto, é importante destacar que os autores supracitados não deram conta da questão da dialogia na fala, pois trabalharam com o conflito entre pessoas, não entre perspectivas, como sugere a abordagem defendida por Leitão (2000b; 2001).

Outra diferença central está no fato de que a abordagem adotada neste estudo analisa o processo discursivo que ocorria nas discussões entre os alunos, permitindo a aprendizagem;

assim, o foco está no processo, não no produto final. Os pares não são meros detonadores do conflito, como na abordagem do conflito sociocognitivo, a interação deles é condição para a aprendizagem via ações epistêmicas – foco da presente investigação. Leitão (2000b) acredita que durante a prática argumentativa o indivíduo não tem apenas as opções de aceitar ou descartar as oposições, havendo a possibilidade de que as posições sejam modificadas, especificadas, para que novas formas de conhecimento surjam. Esta posição desafia a visão que uma argumentação efetiva é a simples resolução de um conflito, implicando que um dos participantes desista da sua posição inicial; para a autora, pensar a argumentação desta forma não deixa espaço para contemplar outras formas de solução e conciliação durante uma discussão.

Como foi citado anteriormente, não é consenso de que a interação entre pares possibilita uma aprendizagem mais efetiva do que quando há interação com o professor. Na verdade, a tendência é acreditar que na construção de conhecimento científico é imprescindível a presença do professor como mediador (DRIVER *et al.*, 1994). A próxima seção, neste sentido, abordará a construção do conhecimento nas interações assimétricas.

### *1.2 Interações assimétricas e aprendizagem*

O benefício possibilitado por qualquer forma de interação pode ser entendido como consenso na literatura. Trabalhar individualmente pode ser visto como menos positivo para a construção do conhecimento escolar do que trabalhar interagindo com outrem, justamente pela interação possibilitar que os menos habilidosos no uso das ferramentas intelectuais sejam auxiliados por aqueles que já dominam as ferramentas em questão. Alguns defendem, entretanto, que é a intervenção do professor no contexto escolar que tem maior peso na construção do conhecimento, pois esta se daria por *scaffolding*, isto é, pelo propiciamento, pelo professor, de um “andaime” ao aluno, sendo a extensão da orientação diminuída à medida que a criança se apropria da tarefa (ROGOFF, 1990).

Alguns autores têm se ocupado em apresentar a importância do professor em contextos de interação direcionados para a aprendizagem. Cooper (2002), por exemplo, traz alguns elementos essenciais que estão presentes na figura do professor: 1) a intervenção de um indivíduo que, em geral, domina o conhecimento canônico; 2) a presença do professor permite a validação do conhecimento em direção a um estado desejado, de acordo com o domínio de

conhecimento; 3) o professor pode exercer a função de um modelo de *expert*, que foi também um aprendiz, como os alunos; 4) a autoridade socialmente estabelecida na figura do professor permite que ele coordene as atividades e legitime as formas de conhecimento socialmente aceitas como “corretas”; entre outros.

Esta preocupação em apresentar quão essencial é a intervenção docente no contexto de sala de aula não é nova. Ainda no ano de 1985, Volder, Grave e Gijsselaers (1985) realizaram um estudo que objetivou verificar as diferenças que se dão, em termos de aquisição cognitiva, aprendizagem, entre grupos que discutem liderados por pares e por professores. Os grupos eram compostos por oito estudantes universitários, que se encontravam duas vezes por semana para discutir temas relevantes do módulo que estavam estudando. Todos os grupos eram monitorados ou pelo professor ou por outro estudante (os tutores), que tinham a função de estimular a discussão.

Os resultados encontrados tiveram diferença quando os grupos discutiam assuntos de módulos diferentes, demonstrando que não só o contexto, como também o tema em discussão influenciam os resultados das interações dialógicas. Contudo, o principal resultado desta pesquisa foi que em um dos módulos o grupo de estudantes tutorado por professores obteve maior escore no teste de aquisição, havendo diferença significativa entre os grupos. Os autores não detalharam o que este teste contemplava, limitaram-se a relatar que era uma avaliação aplicada após as discussões que visava medir o ganho cognitivo.

O mecanismo que atua nesta forma de interação é a interiorização, isto é, a internalização da atividade social. O foco, neste sentido, está na base social da mente, de forma que aquilo que se torna psíquico e interno é precedido por uma fase externa social, assim, as relações sociais que são primárias se tornam, posteriormente, funções psíquicas (PONTECORVO, 2005a, 2005c; ROGOFF, 1990). Salienta-se que o grande expoente desta noção foi Vigotski (1998; 2001).

Assim, este mecanismo se trata de um processo em que um funcionamento interpsicológico torna-se intrapsicológico, transformando estrutura e funções, isto é, a atividade social é internalizada, possibilitando a constituição dos processos cognitivos. Neste processo há a ação mediadora dos símbolos, os quais, entendidos como “instrumentos psicológicos” (linguagem, sistema de contagem, técnicas mnemônicas, escrita, entre outros), são vistos como sociais porque além de serem produto da evolução sociocultural, operam na dinâmica de interação social entre os indivíduos. Destaca-se, aqui, o papel crucial da

linguagem, instrumento mais importante que medeia o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (BAKER, 1998; PONTECORVO, 1987; 1993; 2005a; ROGOFF, 1990).

Este referencial propõe que o conhecimento se constrói quando os parceiros que interagem possuem assimetria de habilidade e conhecimento, uma vez que a interação é um meio de possibilitar o uso de ferramentas, sendo necessário que um dos parceiros saiba mais acerca delas. Assim, o menos experiente trabalha com o mais experiente na solução em parceria através da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que consiste na:

distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 1998, p. 112).

Em suma, o desenvolvimento acontece pela internalização, pelo menos experiente, da atividade social compartilhada, se apropriando do que foi construído em colaboração a fim de ampliar conhecimentos e habilidades existentes. A ZDP, assim, é uma zona de construção, espaço para negociação de significados (PONTECORVO, 2005c; ROGOFF, 1990). É através da interação recíproca que as crianças passam a entender e participar nas atividades mais habilidosas da sua cultura.

Cabe neste momento destacar que a assimetria de habilidades e conhecimento não necessariamente estão presentes apenas na interação professor-aluno, no caso do contexto escolar. De fato, mesmo quando a interação é entre pares, sempre haverá algum com maior habilidade em determinada questão, que atuará na ZDP de seu parceiro. Contudo, o conhecimento canônico em questão na escola faz com que a presença do professor torne-se indispensável. Deste modo, em grupos mediados pelo professor teremos os dois tipos de assimetria agindo: a de conhecimento e a de poder. Rogoff (1990) argumenta que nos estudos de Piaget a simetria em jogo era a de poder, porém nesta investigação assumimos uma perspectiva de assimetria de habilidades, que engloba tanto a interação entre pares quanto professor-aluno. Ao trazer este embate para o contexto escolar, que demanda pela mediação docente, encontramos alguns autores, como Webb *et al* (2008), que têm advogado que a dinâmica da interação entre pares está relacionada com a forma do professor interagir com a turma.

O estudo de Webb *et al.* (2008), por exemplo, buscou explicar que a forma como o professor medeia os conhecimentos na sala de aula está diretamente relacionada com a forma que se configuram as discussões em grupo entre pares. Neste sentido, na turma em que o professor “pressionava” por argumentos mais elaborados, os alunos trabalhavam melhor em

grupos. Pode-se dizer que o professor estava aqui não só abrindo a possibilidade de divergências, como também de composição dos elementos necessários para que a discussão ocorra (solicitando que os alunos justificassem melhor seus pontos de vista, por exemplo).

A fim de analisar como se dava a interação da turma com o professor e dos alunos entre eles, eles realizaram uma pesquisa na qual acompanharam três professores e seus respectivos alunos em momentos de discussão mediados pelo professor e entre pares. Tipicamente, o professor propunha um problema à classe, solicitava que eles trabalhassem em pares e, depois, que as soluções fossem compartilhadas com a sala de aula.

Os resultados comprovaram que, no trabalho em pares, o ato de justificar estava correlacionado positivamente com o ganho cognitivo. A justificação esteve presente em todas as interações. Com relação à interação com o professor, percebeu-se que nem sempre os docentes solicitavam maior elaboração, explicitação, em especial quando a resposta dada pelo aluno satisfazia o professor.

Entretanto, verificou-se que quando havia uma preocupação maior do docente em solicitar que o aluno elaborasse seu argumento, explicitasse o caminho percorrido para chegar a uma determinada solução, os alunos além de participar mais ativamente tinham maiores ganhos cognitivos. Estes achados corroboraram com a hipótese inicial de Webb *et al.* (2008), que as práticas específicas dos professores tinham relação com os resultados da interação entre pares. Deste modo, podemos inferir que a uma “interação positiva” com o professor promove interações entre pares mais efetivas, fomentando a construção do conhecimento no contexto de sala de aula.

Entendendo a aprendizagem como um processo de revisão de posições e considerando o objetivo desta pesquisa, deve-se observar que além do tipo de interação, a prática discursiva que permeia o contexto de interação é importante para que a aprendizagem ocorra. A argumentação, neste sentido, entendida como um recurso discursivo, possui propriedades específicas que dão a ela potencial para auxiliar no processo de aprendizagem. Esta investigação, assim, está ancorada na aprendizagem em contextos de interação em que haja argumentação. Tendo isto em vista, o próximo capítulo buscará abordar o conceito de argumentação e a relação que se pode estabelecer entre argumentação e aprendizagem.

## 2 ARGUMENTAÇÃO E APRENDIZAGEM

A argumentação pode ser definida como uma

atividade verbal e social da razão que objetiva aumentar (ou diminuir) a aceitabilidade de um ponto de vista controverso para o ouvinte ou leitor, através da colocação de proposições que intencionam justificar (ou refutar) o ponto de vista por um julgamento racional (EEMEREN; GROOTENDORST; HENKEMANS, 1996, p. 5, tradução nossa).

Tal atividade é entendida como *verbal* por fazer uso de determinadas palavras e enunciados com a finalidade de afirmar, questionar ou negar algo, podendo vir acompanhada de meios não-verbais de comunicação; *social* por ser, a princípio, direcionada a outras pessoas; e *racional*, por indicar que se argumenta com relação a algum pensamento acerca de um assunto.

Essa visão, entretanto, não costuma ser a mesma quando consideradas as diferentes formas de se abordar a argumentação. É possível distinguir ao longo da história três grandes períodos detentores de especificidades no que concerne a esta prática. O primeiro deles, que pode ser denominado de período clássico, tem suas bases na preocupação da Grécia Antiga com o domínio da expressão verbal, tendo em vista a necessidade, imposta pela democracia, de submissão das idéias à aprovação da sociedade. Dentre os principais conhecimentos desta época estão os escritos da lógica, retórica e dialética, em especial do filósofo Aristóteles, quem tratou a argumentação como um meio de expor erros no pensamento e formar um discurso que tivesse um ideal racional.

Não há dúvidas que os conhecimentos obtidos dos filósofos gregos foram fundamentais para o estabelecimento de teorias da argumentação. Contudo, as limitações impostas pela valorização excessiva da forma levaram à necessidade de uma ênfase mais interacional e afastamento da lógica formal. Neste sentido, as publicações no ano de 1958, “A nova retórica” de Perelman e Olbrechts-Tyteca e “Os usos do argumento” de Toulmin levaram a cabo tal necessidade, dando início a um período de retomada na área da argumentação (EEMEREN *et al.*, 1997).

A principal contribuição de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2006) foi a reintrodução da audiência na argumentação e a proposição de um inventário de técnicas efetivas de argumentação. A nova retórica, neste sentido, estuda a argumentação na linguagem cotidiana, dando descrições de formas de argumentar que podem ter sucesso na prática. Perelman não aceitava impor os rótulos de “racionais” apenas aos argumentos capazes de serem verificados empiricamente ou de serem acessados dedutivamente pela lógica formal. Assim, propunha

que ao invés de se estabelecer pontos de partida e esquemas de argumentação a priori, eles seriam detectados pela submissão de casos de argumentos bem-sucedidos à análise (EEMEREN *et al.*, 1996; EEMEREN *et al.*, 1997).

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2006) buscaram com a nova retórica criar um modelo para o pensamento não-analítico, oferecendo um padrão extremamente relativo de racionalidade, o qual torna difícil a interpretação unívoca, dado o papel que a audiência possui. Toulmin (2006), da mesma forma, argumentou por uma nova concepção de racionalidade, estando interessado nas normas que podem ser aplicadas a um acesso racional da argumentação. O autor acredita que os critérios da lógica formal são muito restritos para acessar a argumentação da forma que ela ocorre na prática, uma vez que ela valida os argumentos apenas baseada na forma, o que o autor chama de um “conceito geométrico de validade” (TOULMIN, 2006). Neste tipo de argumento a conclusão vem necessariamente das premissas, ao passo que nos argumentos substanciais, propostos pelo autor, não. Deste modo, sua tese central é que a racionalidade pode ser utilizada em todo tipo de argumentação e que o critério de validação depende da natureza do problema em questão.

Deste trabalho desenvolvido pelo autor surgiu um movimento denominado “lógica informal”, uma abordagem normativa da argumentação na linguagem cotidiana, cujo objetivo é desenvolver normas, critérios e procedimentos para interpretar, validar e construir argumentação cotidiana (EEMEREN *et al.*, 1997). A lógica informal e algumas outras abordagens, como a pragma-dialética, fazem parte de um terceiro período contemporâneo. A pragma-dialética entende a argumentação como um dispositivo de discurso para regulação do próprio discurso, em que a análise de qualquer argumento em particular é relativizada, colocada dentro de um contexto mais amplo de discurso. A organização do argumento é entendida em termos de interação que surge do contexto.

Apesar do salto qualitativo proporcionado pela pragma-dialética, a ênfase dos estudiosos da argumentação costuma estar naquilo que é produzido, no discurso, não na influência dele na constituição do sujeito. Neste sentido, Leitão (2000a, 2000b, 2001, 2005, 2007, no prelo) tem buscado ao longo dos últimos anos construir uma abordagem psicológica à argumentação, a qual, vista como uma organização da linguagem, possui características que privilegiam a construção de determinados processos cognitivos. Logo, tendo em vista o objetivo maior desta investigação, buscar-se-á neste referencial os elementos necessários para se analisar a construção do conhecimento na argumentação.

## 2.1 Propriedades definidoras da argumentação

A idéia de que o conhecimento se desenvolve através de práticas discursivas é amplamente aceita. Esta visão parte do pressuposto de que a linguagem tem papel na constituição da cognição (VIGOTSKI, 2001), e, sendo a argumentação uma forma de organização da linguagem, podemos concluir, em uma primeira instância, que ela tem função na construção do conhecimento.

Leitão (no prelo) acredita que o potencial da argumentação para promover aprendizagem depende das propriedades que a distinguem de outros tipos de atividades discursivas. Na argumentação as pessoas justificam pontos de vista e consideram posições alternativas com o propósito de influenciar de alguma forma a audiência. Assim, para entender as propriedades específicas desta prática a autora explicita, em seções homônimas às que serão apresentadas, as dimensões que a caracterizam: discursiva, social, dialógica, dialética, cognitiva e epistêmica.

### 2.1.1 Dimensão discursiva

Esta dimensão salienta a importância que a linguagem tem na argumentação, uma vez que é através de meios verbais que ela tipicamente acontece. Quando se enfatiza que a natureza desta prática tem base na linguagem, está-se, ao mesmo tempo, indicando o potencial construtivo que a argumentação possui, considerando o que foi exposto anteriormente acerca do papel da linguagem na constituição do indivíduo. Assim, além da argumentação ser fonte de comunicação das idéias, pode ser entendida como um sistema de construção de significados (LEITÃO, no prelo).

Enfatizam-se ainda nesta dimensão as operações discursivas específicas que a argumentação requer: a assunção, primeiramente, de uma posição e o suporte dela com elementos de apoio. Além disso, o fato da argumentação pressupor divergência determina a necessidade de se examinar visões alternativas, as quais fazem com que as pessoas se engajem em um processo de negociação, abrindo possibilidade para mudança. Tais operações discursivas que constituem a argumentação munem os indivíduos com os recursos simbólicos necessários para a construção do conhecimento.

### 2.1.2 Dimensão social

Refere-se ao fato de que a argumentação tem base na cultura e depende do contexto em que é produzida. Assim, podemos dizer que ela é social por, pelo menos, dois motivos principais. Primeiramente porque, quando há a proposição de um argumento, o que é dito tem sempre relação com a rede de conceitos e práticas comunicativas que foram construídas culturalmente, tornando-se disponíveis através da linguagem. Em segundo lugar, ela é social porque depende do contexto imediato em que está sendo produzida, isto é, os motivos que a fizeram surgir (se há um objetivo pedagógico ou se a intenção é apenas influenciar os interlocutores, por exemplo), os sujeitos envolvidos (se são pares ou pessoas com maior autoridade, por exemplo) e suas crenças, as relações estabelecidas entre os interlocutores, entre outros.

Miller (1987, *apud* ROGOFF, 1990) refere-se à argumentação como uma forma central de trocas sociais, as quais possibilitam um pensamento compartilhado de tal forma que faz o conhecimento e perspectivas individuais avançar. Entretanto, para que haja um efeito social nesta forma de interação discursiva, algumas condições devem ser satisfeitas: 1) o indivíduo deve, além de ficar ciente da existência de alternativas à sua perspectiva, ter interesse em explorá-las; 2) necessidade de intersubjetividade entre os parceiros, a fim de possibilitar a exploração da existência e valor das alternativas.

No que concerne ao contexto de sala de aula, foco da análise deste estudo, é possível afirmar que ele tem uma natureza peculiar tanto quanto ao tipo de discurso, quanto às formas de raciocínio utilizadas. Neste contexto, a linguagem – e, assim, a argumentação – costuma ser vista como um recurso instrucional que serve a propósitos particulares do processo ensino-aprendizagem.

### 2.1.3 Dimensão dialógica

A principal proposta desta dimensão indicada por Leitão (no prelo) é que a argumentação sempre faz parte de um diálogo, mesmo quando o discurso é produzido solitariamente, sendo ela sempre vista como uma resposta a questões e reações a potenciais interlocutores para a posição que está sendo defendida. A orientação dialógica da argumentação se manifesta em, principalmente, três níveis. Primeiramente, aponta a necessidade de haver uma audiência para que ela aconteça. A visão da argumentação como

diálogo entre duas partes (não necessariamente duas pessoas) encontra apoio no trabalho de Bakhtin. A discussão, neste sentido, deve ser considerada como

um raciocínio exteriorizado coletivo no qual o conhecimento se constrói mediante a concatenação dos argumentos por meio de um pensamento coletivo, que passa de um para o outro, como se não se tratasse mais de indivíduos diferentes, mas de um único sujeito que fala com mais ‘vozes’ (PONTECORVO, 2005c, p. 69).

O segundo nível está relacionado com a própria definição do objetivo da argumentação, o qual pressupõe uma orientação dialógica, uma vez que o objetivo último é influenciar a visão da audiência com relação a algum tema. Finalmente, a orientação dialógica também pode ser vista como dimensão que perpassa as duas principais operações discursivas através das quais a argumentação é gerada – dar suporte a uma posição e considerar pontos de vista alternativos.

#### 2.1.4 Dimensão dialética

Esta dimensão está relacionada com o pressuposto de que a argumentação só acontece se houver oposição. Assim, para que o diálogo seja realmente argumentativo ele deve se desenvolver em duas vias, (1) como uma situação em que os participantes avançam sobre suas visões (fazendo, então, o papel dialético de proponente), (2) ao passo que examina e reage a perspectivas opostas e questionamentos da audiência (papel do oponente).

Parte-se, aqui, do princípio que qualquer visão é potencialmente controversa. Tal contradição inerente ao argumento permite ao indivíduo contemplar formas alternativas de compreender o fenômeno em questão, elemento crucial para que a mudança de perspectiva ocorra. Nos contextos de ensino-aprendizagem a natureza dialética apresenta-se na confrontação entre o entendimento dos alunos e aquelas visões tidas como canônicas em um determinado domínio de conhecimento.

#### 2.1.5 Dimensão cognitiva

Está diretamente relacionada com o que envolve o pensamento através da argumentação. Há, segundo Leitão (no prelo), uma combinação indissociável entre conteúdo e formas de raciocínio que permitem organização, validação e re-elaboração destes conteúdos. Para que se entenda a argumentação como elemento que serve ao propósito de construir conhecimento, ela deve ser vista como um processo dialógico de (re)elaboração de visões

(conteúdos) e também como um processo de raciocínio que permite às pessoas não apenas gerarem estas visões, como também ponderar sobre elas.

No que concerne a discussões em sala de aula, Miller (1987, *apud* ROGOFF, 1990) sugere que apesar de um argumento em conjunto ser representado nas mentes individuais, o processo de construção procede pela interlocução das cognições de todos os participantes de forma que pode resultar um todo estrutural (argumento conjunto). É o modo de operação deste dispositivo ou coordenação que explica a gênese dos pensamentos individuais (numa argumentação coletiva). Para este autor, é, sobretudo, pela prática da discussão que se manifesta e se articula o ato de raciocinar.

#### 2.1.6 Dimensão epistêmica

Tem relação com as características do conhecimento em domínios específicos. Quando a argumentação é orientada para a aprendizagem, todo o tema considerado pode ser inserido em uma rede de conceitos e formas de raciocínio que são peculiares a um domínio de conhecimento. Estas particularidades funcionam como forma de regular o tipo de pensamento que o indivíduo deve ter ao discutir determinado assunto – aquilo que o aluno deve aprender.

Tendo em vista as supracitadas propriedades específicas da argumentação, podemos defini-la como uma atividade *cognitiva* de cunho *social* e de natureza *discursiva*, na qual se dá o confronto entre diferentes pontos de vista, com a finalidade de influenciar os interlocutores acerca de um determinado domínio *epistêmico*. Ela adquire uma natureza *dialógica*, a partir do momento que requer o envolvimento de várias perspectivas, e *dialética*, já que pressupõe oposição (CHIARO; LEITÃO, 2005; LEITÃO, 2005; LEITÃO, no prelo; LEITÃO; ALMEIDA, 2000; LEITÃO; FERREIRA, 2006).

Em posse destas propriedades que caracterizam a atividade em questão e sendo este o referencial escolhido para se estudar a construção do conhecimento – especialmente por pressupor que o conhecimento se desenvolve através de práticas discursivas –, a próxima seção focalizará os mecanismos de aprendizagem que atuam na argumentação. Será apresentada a perspectiva defendida por Leitão (2001; 2005; no prelo), cuja proposição principal é de que a oposição no contexto argumentativo propicia a reavaliação dos argumentos, processo entendido como fundamental para que haja mudança de perspectiva, transformação do conhecimento.

## 2.2 *Oposição e construção do conhecimento*

Parte-se do princípio que a oposição serve a duas funções: 1) elemento fundamental para a instauração da argumentação; 2) é um mecanismo que possibilita aos indivíduos revisarem sua perspectiva acerca do assunto em questão. Deste modo, quando a intenção é que a perspectiva seja alterada, uma condição é fundamental: o argumento proposto deve ser desafiado (LEITÃO, no prelo). O desafio pode partir tanto de um oponente que está quanto de um que não está presente na situação em que a argumentação está sendo produzida, pois a oposição pode ser marcada por uma “voz” no sentido bakhtiniano (por exemplo, um filho pode ‘evocar’ as palavras de seus pais como uma ‘voz’ opositiva no decorrer de uma discussão).

O processo de reavaliação do argumento acontece quando ele é confrontado com uma posição alternativa; logo, se não ocorrer oposição, não haverá abertura para a revisão do argumento e, portanto, não se espera que nenhuma mudança ocorra. Cabe salientar, contudo, que mesmo que a oposição propicie revalidação do argumento, não se garante que haja alguma transformação. “A necessidade de responder à oposição é, portanto, elemento-chave que transforma o pensamento do indivíduo (suas afirmações sobre fenômenos do mundo) em objeto de sua própria reflexão (uma operação de natureza metacognitiva)” (LEITÃO; FERREIRA, 2006, p. 240). A oposição é a dimensão, segundo Pontecorvo (2005c), que melhor caracteriza a discussão, fazendo avançar o discurso-raciocínio.

Leitão (2000b, no prelo) sugere que, havendo oposição, uma das seguintes respostas pode acontecer: (1) a idéia oposta pode ser descartada. Aqui há um ataque direto ao contra-argumento, o sujeito pode, por exemplo, contestar a veracidade dele; (2) pode haver um acordo localizado, isto é, o sujeito demonstra um acordo parcial (localizado) com o contra-argumento sem, contudo, modificar o seu argumento inicial ou se comprometer com a visão do oponente; (3) o sujeito pode integrar partes do contra-argumento ao seu argumento original, seja através da proposição de exceções, seja pela alteração do grau de certeza associado ao argumento; ou (4) o contra-argumento pode ser completamente aceito. A refutação completa e o acordo localizado de um contra-argumento geralmente levam à preservação do argumento original. Já as respostas integrativas e as que aceitam completamente o contra-argumento sempre implicam mudança do argumento inicial.

Leitão (2000b) acredita que as características da prática argumentativa e o potencial dela para a construção do conhecimento requerem que a existência de uma perspectiva

metodológica atente para as dimensões que a tornam específica. Assim, o método a ser utilizado no estudo da argumentação não deve se limitar à estrutura argumentativa, devendo englobar o momento de oposição e resposta e o contexto em que a argumentação foi produzida, tanto aquele mais amplo – relacionado aos significados socialmente construídos – quanto o mais imediato – o momento em que argumentação surge, os interlocutores envolvidos, o domínio de conhecimento em discussão. Seguindo esta direção, a autora sugere uma unidade de análise<sup>1</sup> triádica como o requerimento metodológico mínimo para capturar o fenômeno mudança de perspectiva em contextos de argumentação.

A tríade compõe-se do argumento, contra-argumento e resposta. O *argumento* é caracterizado pelo ponto de vista unido às justificativas, suportes a ele; o *contra-argumento* é qualquer movimento de oposição que coloque em dúvida o que está sendo proposto; já a *resposta* é dada como resultado da reflexão acerca das oposições geradas, sendo uma reformulação do argumento à luz delas. A resposta é o elemento crucial que permite capturar o impacto do contra-argumento no raciocínio de quem argumenta e seguir as transformações do conhecimento, uma vez que o argumento inicial é revisado. Por exemplo, a seguinte interação ocorreu durante uma aula de Geografia:

**Yuri:** ( ) emprego, por exemplo, a gente abre uma fábrica aqui em João Pessoa. A fábrica é como qualquer outra, normal, aí ia ser MUITO, é, emprego né? Vagas novas, aí isso daria alguns empregos, mas além de contaminar a cidade, poluição no Brasil, no mundo, ia prejudicar todo mundo, não só do Brasil, mas de todo o mundo!

**Profa:** Mas, pensa só no meio ambiente?

**Maurício:** Não, você tem que pensar no ambiente e nas pessoas.

No exemplo acima que Yuri insere um argumento propondo que a solução do desemprego seria a abertura de uma fábrica, pois isto geraria muitos empregos. Ao mesmo tempo, ele antecipa uma oposição, dizendo que a fábrica poderia prejudicar o meio ambiente. A professora, por sua vez, responde ao contra-argumento de Yuri opondo-se a ele. Entende-se que há uma oposição pela inserção do mas e porque a docente inseriu um questionamento ao invés de uma afirmação, levando-nos a inferir que ela propunha que o pensamento não deveria estar apenas no meio ambiente. A resposta, enunciada por Maurício, integra a posição do Yuri e da professora, isto é, não se deve pensar apenas no ambiente, mas nele e nas pessoas que o habitam. É possível observar nesta breve explanação que a oposição oferecida pela professora possibilitou a transformação da posição inicial. Salienta-se que nem sempre a revisão consiste em alteração do argumento inicial, o exemplo serve somente para ilustrar o potencial da oposição e a resposta como elemento transformado.

---

<sup>1</sup> Menor recorte possível do fenômeno que consiga manter as suas características essenciais (VIGOTSKI, 2001).

Transpondo este pensamento para a sala de aula, com vistas à construção do conhecimento escolar, temos o papel da discussão, do debate, que tem como característica a possibilidade do “pensar junto”, havendo, assim, um fator decisivo da argumentação no processo de aprendizagem. Estas disputas são situações privilegiadas para a emergência de justificção e explicação, uma vez que quando há pontos de vista opostos há uma necessidade psicológica por providenciar justificativas e futuras explicações, ou seja, os alunos são “obrigados” a elaborar seus argumentos, forçando-os a considerar posições alternativas e defender as suas próprias posições (PONTECORVO, 1987, 1993; STEIN; MILLER, 1991). Contudo, não se deve desconsiderar a possibilidade da argumentação do indivíduo com ele mesmo, apesar de esta formatação do discurso não ser característica no contexto de sala de aula.

No contexto na escola, no decorrer de uma prática argumentativa, há, primeiro, a necessidade pragmática de influenciar o oponente e, segundo, há a necessidade de responder às requisições feitas pelo professor (PONTECORVO, 1993). Neste sentido, o confronto tem um papel “propulsor” do desenvolvimento cognitivo e social, uma vez que, supõe-se, os participantes querem transformar a situação de conflito em uma situação que não há conflito (BAKER, 1998). Percebe-se, então, que a argumentação possui um importante papel na estruturação do pensamento e, portanto, na aprendizagem. Assim, possibilitar a interação discursiva em sala de aula facilita o aprendizado à medida que quase sempre força as duas partes (ou perspectivas) a adquirir nova informação sobre o conflito específico em questão (STEIN; MILLER, 1991; CANDELA, 1999). Saliencia-se, entretanto, a necessidade de que a situação seja “debatível” (BAKER, 1998; LEITÃO, no prelo), cabendo ao professor tornar possível o aparecimento de divergências, não só dando espaço para que ela ocorra, mas também contribuindo na elaboração dos argumentos dos estudantes.

Leitão (2000a, no prelo) acredita que é possível implementar a argumentação em sala de aula com vistas à aprendizagem através de ações discursivas, que podem ser agrupadas em três categorias genéricas:

- a) Ações no **plano pragmático**, que são aquelas que instauram o debate, criando a possibilidade de discordância, legitimando o debate como método de resolução das diferenças.
- b) Ações no **plano argumentativo**, que estão ligadas às operações argumentativas, ou seja, à formulação de argumentos, contra-argumentos e respostas, além de estimular a implementação de tais operações.

- c) Ações no **plano epistêmico**, as quais englobam todo tipo de ação que traz conteúdo, procedimentos, e formas de raciocínio para a discussão que são típicas do domínio de conhecimento em questão. Aqui a natureza é conceitual, ou seja, o professor oferece informações que se convertem em premissas dos argumentos dos alunos e modelos típicos da área do conhecimento focado. No caso desta pesquisa, foi investigado o domínio da Geografia; deste modo, as ações epistêmicas observadas eram aquelas que, quando inseridas em um contexto argumentativo, abordavam tópicos específicos desta área, indicando aprendizagem naquele domínio.

Juntas, estas ações constituem condições a serem satisfeitas em situações instrucionais para que o conhecimento seja construído na argumentação.

Tem aumentado o número de estudos que buscam construir categorias de discurso que facilitam as interações dialógicas e/ou auxiliam no processo de aprendizagem, sendo a grande maioria baseada em interações assimétricas de professor com aluno. Neste estudo específico, o objetivo maior foi de caracterizar a aprendizagem na argumentação quando os alunos estão discutindo entre si. Para tanto, foi necessário buscar na literatura alguns descritores/critérios das ações epistêmicas, aquelas que são as responsáveis diretas pela inserção do conteúdo canônico nas discussões. Observou-se não ser comum o termo “ação epistêmica” no sentido considerado neste estudo, em geral as ações epistêmicas são entendidas como ações físicas que as pessoas realizam mais para simplificar a solução de problemas do que para aproximá-las de um determinado objetivo (KIRSH; MAGLIO, 1994; MAGLIO; WENGER, 2000; MAGLIO; WENGER; COPELAND, 2003; NETH; PAYNE, 2002). Além disso, alguns autores utilizam outros nomes para designar ações que permitem a construção discursiva acerca do domínio canônico em um contexto de sala de aula, como é o caso de Compiani (1996), quem designava estas tais ações como “categorias de mediação”.

Na finalidade de cumprir os objetivos da presente investigação, optou-se por fazer uso da proposta de três autores no que concerne às categorias de ações epistêmicas. Uma das autoras utilizadas foi a própria Leitão (no prelo), de quem foi aproveitada a base teórica argumentativa, o conceito de ações no plano epistêmico e a listagem oferecida como princípios para se identificar tais ações. Os outros dois estudos utilizados (COMPIANI, 1996; PONTECORVO; GIRARDET, 1993) foram responsáveis por ampliar as categorias de ações discursivas, de forma a elencar um maior número de critérios para se observar o processo de

aprendizagem na argumentação, via ações epistêmicas. Tendo em vista o que foi exposto, as próximas seções apresentarão os estudos supracitados privilegiando as categorias de ações discursivas. Buscar-se-á realizar, ao longo da explanação, ligações com a construção teórica ora adotada – a elaborada por Leitão (2000a; no prelo) – de modo que o leitor perceba a dimensão defendida por este estudo.

## 2.3 Ações epistêmicas na sala de aula

### 2.3.1 Categorias de ações discursivas: estudo de Compiani (1996)

Compiani (1996) ao fazer uma análise de uma aula-debate sobre a “formação do universo” buscou avaliar em que medida a mediação do professor possuía um efeito positivo na elaboração dos conhecimentos dos alunos. Para tanto, o autor faz uso de algumas categorias de ações discursivas utilizadas pelo professor e alunos como forma de verificar a evolução conceitual dos alunos. Dentre estas categorias é possível salientar algumas: solicitação de informações (tipo clarificação ou explicação), fornecimento de informações com pistas e remodelagem, espelhamento, problematização, reestruturação e recondução. Procurar-se-á ao longo das definições realizar conexões com as ações discursivas propostas por Leitão (2000a, no prelo).

A *solicitação de informações* consiste na necessidade que os interlocutores apresentam de obter explicações ou esclarecimentos. Estas formas de intervenção podem ser do tipo clarificação, quando se pede informação devido à falta de clareza das idéias que foram expostas; ou do tipo explicação, solicitada quando não há idéias que explicitem um determinado fato. É possível afirmar que esta categoria pode atuar tanto no plano argumentativo, quando a solicitação for por suporte/justificativa a um ponto de vista ou até mesmo clarificação do suporte apresentado; como no plano epistêmico, já que se insere no plano do conteúdo quando há exposição de elementos do domínio de conhecimento em questão.

Já a categoria *fornecimento de informações*, inspirada nos estudos de Edwards e Mercer (1989, *apud* COMPIANI, 1996), agrega diversas posturas, entre elas o fornecimento de pistas, que seria o fornecimento de elementos, pelo professor, para que os alunos cheguem ao raciocínio traçado de antemão; e o remodelamento, que consiste na elaboração do professor, através de preenchimento de lacunas do discurso dos alunos e omissão de informações, a fim de tornar a idéia mais nítida e aproximada com o significado científico. Ao

oferecer aos estudantes elementos que fazem parte do conhecimento canônico, o professor está atuando no plano epistêmico.

O *espelhamento*, é uma idéia retirada de Orsolini (1992/2005) que, em pesquisa, buscou analisar as conversações entre professor-aluno, objetivando comprovar que o desenvolvimento de argumentos nas crianças é facilitado por, em especial, intervenções de espelhamento por parte do professor. Tais formas de intervir são intencionais e consistem em uma repetição, reformulação ou extensão da informação, por parte do docente, do que foi colocado por um falante anterior. Compiani (1996) afirma que na maioria das vezes este espelhamento não modifica as palavras ditas pelos alunos, sendo um espelhar “através da postura, do tom, do espaçamento, da vírgula, da ênfase” (p. 44) que legitima a idéia do aluno. Neste sentido, entende-se que tais intervenções caracterizam-se como ações no plano epistêmico, por buscarem legitimar a informação no domínio de conhecimento em discussão, por exemplo, quando o interlocutor confirma uma determinada informação ao espelhá-la. Este tipo de intervenção pode, da mesma forma, atuar no plano pragmático quando oferecer condições que permitam que a argumentação se instaure, por exemplo, quando um dos interlocutores questiona uma informação espelhando-a:

**Maurício:** É, é a preguiça...

**Profa:** Mas, tu acha que é *SÓ* a preguiça?

No exemplo acima, a professora abre a possibilidade de discussão quando questiona a informação “é a preguiça” espelhando-a, modificando o tom na palavra *só*, indicando que haveria outros fatores além da preguiça. Nos resultados da investigação de Orsolini (1992/2005) foi encontrado que as intervenções de repetição e reformulação por parte do professor aumentam a probabilidade de que ocorram réplicas elaboradas<sup>2</sup>. Os espelhamentos, neste sentido, agiam como enfatizadores e como forma de chamar a atenção ao que estava sendo colocado, isto é, as informações propostas por uma criança eram “repropostas” pelo professor ao grupo. Deste modo, a autora comprovou a sua hipótese de que as intervenções do professor são essenciais no desenvolvimento de respostas elaboradas.

A *problematização* indica uma atitude intencional que busca instigar, provocar reflexões em torno de um problema. Compiani (1996) inclui as contraposições nesta categoria. Deste modo, podemos entender esta categoria como sendo uma ação que pode ocorrer nos três níveis em questão: pragmático, porque procura instaurar o debate;

---

<sup>2</sup> “Trata-se de contribuições que utilizam o conteúdo semântico do turno de discurso de um falante precedente acrescentando uma extensão” (ORSOLINI, 1992/2005, p. 134).

argumentativo, por estar ligada aos aspectos constitutivos da argumentação; e no nível epistêmico, por promover formas de raciocínio, de criticidade.

A *reestruturação* consiste na reorganização das proposições feitas no decorrer das interações discursivas, constituindo em uma sistematização das idéias sobre determinado assunto. O autor chama recapitulação quando esta sistematização intenciona generalizar as idéias para encerrar a questão. Quando em um contexto argumentativo, esta ação pode ser entendida como atuando nos planos: pragmático, porque ao sistematizar está legitimando o debate como forma de negociar as divergências; e epistêmico, por trazer elementos específicos de um domínio do conhecimento, formulando conteúdos.

A *recondução*, enfim, constitui-se em uma retomada da pertinência das discussões estabelecidas em sala de aula. Esta dimensão possibilita perceber se o diálogo está evoluindo em torno do objetivo principal. Quando o sujeito percebe elementos não pertinentes, pode haver uma intervenção recondutiva, recolocando os interlocutores na discussão. Esta forma interativa poderá atuar no nível epistêmico quando o formato da recondução inclui formulação de conteúdos relacionados ao tópico em discussão.

A fim de facilitar o entendimento das definições propostas pelo autor, será utilizado um exemplo utilizado por ele no seu estudo:

- 1) Alex: E o buraco negro?
- 2) Prof.1 (P1): Vocês entendem de química? Que elementos químicos predominam no Sol? Já ouviram falar disso? Nunca? E na Terra, no núcleo, predominam quais elementos?
- 3) Alguns alunos: Magma, rochas, ferro fundido (...)
- 4) P1: Não é fundamental ver isso agora, mas o Sol tem composição totalmente diferente da Terra; predomina principalmente o hidrogênio. O hidrogênio que faz parte do Sol se transforma em hélio. O que é o hidrogênio e o hélio? Hélio e hidrogênio são gases.
- 5) Alex: Hidrogênio é inflamável.
- 6) P1: Nesse processo em que o hidrogênio se transforma em hélio, o Sol produz luz.
- 7) Alex: Mas, nunca acaba?
- 8) Nunca acaba essa transformação de hidrogênio em hélio? Chegou lá.
- 9) Daniel: Vai acabando aos poucos. O Sol vai diminuindo.
- 10) Prof.2 (P2): Olha, como eles vão chegando...
- 11) Alex: E, quando acabar totalmente, a Terra existirá...
- 12) P1: Quando acabar totalmente, o que acontecerá com o Sol?
- 13) Aluno: Se explode.
- 14) Aluno: Se esfria.
- 15) P1: Claro, se esfria.
- (.)
- 16) P1: O que é um buraco negro?
- 17) Alguns alunos: Um Sol que acabou a luz.
- 18) P1: É um Sol que está velho, que se esfriou, que acabou o combustível.

O professor desenvolve a temática **solicitando uma série de informações** (2) para que os alunos possam iniciar a compreensão sobre o buraco negro (...). Diante da resposta esperada dos alunos (3), o professor começa a **fornecer informações** (4) expondo até introduzir uma noção (...) que gerará por parte do Alex uma **problematização** (7) chave (...). Então, o professor **reespelha** a pergunta do Alex e **fornece a pista** de que a resposta está perto (8). (...). Isso gera uma **solicitação de explicação** (11) por parte do Alex que o professor **remodela** (12)

para torná-la mais de acordo com o propósito das discussões. (...). Depois de uma derivação ele **reconduz** (16) ao assunto (...). (COMPIANI, 1996, pp.46-47).

Deste modo, é possível concluir, tendo em vista as análises realizadas por Compiani (1996), a presença destes tipos de intervenção em uma sala de aula mediada pelo professor, as quais contribuíram de forma positiva para a construção do conhecimento dos alunos, através de uma melhor elaboração dos conceitos apresentados e aproximação do conhecimento canônico. No que concerne ao presente estudo, é importante ressaltar que as análises também foram realizadas (e priorizadas) em grupos interagindo entre pares. Sendo assim, em alguns momentos as categorias retiradas de Compiani apresentaram formato diferenciado daquele encontrado nas pesquisas do autor.

### 2.3.2 Categorias de ações epistêmicas: estudo de Pontecorvo e Girardet (1993)

O estudo realizado por Pontecorvo e Girardet (1993) visava investigar a presença de ações epistêmicas em grupos que discutiam sem a mediação do professor, partindo da hipótese que os procedimentos específicos do domínio de conhecimento “História” podem ser aprendidos quando praticados em contextos apropriados. A pesquisa envolveu 30 crianças agrupadas em seis grupos e a solicitação foi de que as crianças discutissem em conjunto e chegassem a um julgamento compartilhado acerca da descrição de um historiador romano dos hunos com base em algumas perguntas (por exemplo, “o que o historiador quis dizer com...?”). A tarefa foi precedida por atividades curriculares dirigidas pelo professor, as quais envolviam a leitura crítica de documentos históricos, com o docente legitimando a possibilidade de divergência. Podemos dizer que este primeiro momento foi uma ação no plano pragmático, uma vez que o professor procurou criar condições para que fosse instaurada a argumentação.

Para estas autoras, as ações epistêmicas específicas do domínio em questão possuem, ao menos, dois componentes. O primeiro está na ordem de níveis superiores de procedimento metodológicos e metacognitivos, que são as bases da atividade interpretativa inerente ao campo da História. Este componente coloca em questão a fonte histórica e a validade e relevância da informação (a fonte é autêntica, confiável? A documentação é suficiente e pertinente?).

O segundo componente, por sua vez, inclui os procedimentos explicativos usados na interpretação de eventos históricos. Tais procedimentos envolvem, neste domínio: (1)

definição de categorias e palavras (ordem conceitual); (2) categorização dos atores sociais e do fenômeno sócio-histórico; (3) localização dos eventos no tempo e no espaço; (4) interpretação das ações, planos e intenções; e (5) relacionar os atores e ações no contexto histórico e cultural.

Dentre estes procedimentos inseridos no segundo componente, as autoras destacam as seguintes categorias:

1) *Definição*: quando uma afirmativa feita tem relação com a natureza do evento ou com o significado de palavras, inclusive a mudança de sentido;

2) *Categorização*: quando algo é considerado como membro de uma classe, incluindo mudança de categorias;

3) *Predicação*: ação de afirmar algo sobre o tópico em discussão sem uma dimensão avaliativa;

4) *Avaliação*: ação de afirmar algo sobre o tópico em discussão com uma dimensão avaliativa;

5) *Apelo à*: ação de dar suporte a um argumento fazendo um apelo a algo que o falante considera relevante ao tema em discussão. O conteúdo do apelo pode ser: analogia, exemplos de casos, condições, regras, princípios gerais, motivos/intenções/objetivos, conseqüências/implicações, autoridade (expert, autor, fonte), tempo, contexto sociocultural, contexto espacial e temporal. A depender do domínio de conhecimento, outros tipos de apelo podem surgir.

Fazendo um paralelo com a perspectiva de Leitão (no prelo), as quatro primeiras categorias supracitadas (definição, categorização, predicação e avaliação) podem ser inseridas no plano epistêmico quando os elementos trazidos para a discussão forem referentes ao domínio de conhecimento em questão. A diferença da última categoria de Pontecorvo e Girardet (o apelo à) está no fato de que ela, além de atuar no plano epistêmico quando traz algo relevante ao tema discutido, atua também no plano argumentativo, uma vez que os apelos são suportes a pontos de vista e/ou argumentos.

Nos resultados do estudo ora detalhado, as autoras encontraram amplo uso de justificação expressado através de apelos. Estes achados, para elas, “confirmam o caráter argumentativo dominante do discurso coletivo, no qual meios persuasivos mais fortes são utilizados” (PONTECORVO; GIRARDET, 1993, p. 375, tradução nossa). Cabe ressaltar, contudo, que o objetivo maior das autoras esteve na listagem das ações epistêmicas quando os alunos argumentam sobre tópicos históricos; diferentemente, o estudo-objeto desta dissertação

intencionou caracterizar a aprendizagem entre pares, via ações epistêmicas, enquanto o processo estava ocorrendo, fazendo uso, em especial, da microanálise.

### 2.3.3 Categorias de ações epistêmicas: uma síntese

Ao realizar uma comparação geral entre as categorias discursivas de Compiani (1996) e de Pontecorvo e Girardet (1993), pode-se dizer que aquelas elencadas pelo primeiro autor possuem um caráter mais estimulador da discussão (fornecer informações, solicitar informações, entre outras), havendo um potencial para provocar transformações. Esta conformação pode ter surgido tanto porque o professor era responsável por direcionar as atividades, quem buscava fomentar as divergências, quanto por não haver interesse específico do autor nos momentos de argumentação, uma vez que o direcionamento estava nas interações discursivas gerais. Já no estudo das autoras supracitadas, as categorias de ações epistêmicas foram listadas como resultado de uma fomentação prévia, isto é, os alunos reagiram ao conflito proposto pela professora na atividade em grupo.

Apesar das diferenças entre os dois estudos, alguns pontos em comum podem ser encontrados. Estes pontos serviram como base para a ampliação do referencial de Leitão (no prelo), de modo a facilitar a identificação de momentos em que os alunos estão atuando no plano epistêmico. Para a realização deste exercício, foram tomadas como base as elaborações acerca das ações epistêmicas feitas por esta autora, que serão apresentadas já em paralelo com as investigações detalhadas nas seções posteriores.

Durante uma discussão um dos interlocutores pode, por exemplo, *formular algum conteúdo* relacionado ao tópico em discussão (LEITÃO, no prelo) de diversas formas: 1) fornecendo informações relevantes para o debate (COMPIANI, 1996); 2) Solicitando informações dos outros interlocutores para compor o debate (COMPIANI, 1996); 3) Problematizando as informações propostas visando trazer novas possibilidades para a discussão (COMPIANI, 1996); 4) Reestruturando e/ou reconduzindo os falantes em direção ao conteúdo canônico (COMPIANI, 1996); 5) Realizando afirmativas que tenham relação com a natureza do evento ou significado das expressões utilizadas (PONTECORVO; GIRARDET, 1993); 6) Tratando um assunto como componente do domínio epistêmico (PONTECORVO; GIRARDET, 1993); ou 7) Fazendo alguma afirmação sobre o tópico sem uma dimensão avaliativa (PONTECORVO; GIRARDET, 1993).

É possível, da mesma forma, que um interlocutor atue epistemicamente *oferecendo um modelo de raciocínio* típico do domínio em questão (LEITÃO, no prelo). Para que esta ação

ocorre, ele pode fazer uso, entre outras, de duas ações discursivas discutidas em Compiani (1996): o *fornecimento de informações*, quando ele trazer elementos relacionados ao modelo de raciocínio, e a *problematização*, quando questiona o tipo de raciocínio utilizado no decorrer do debate. O interlocutor pode, do mesmo modo, utilizar-se das ações epistêmicas propostas por Pontecorvo e Girardet (1993), seja através de afirmativas referentes ao conteúdo que questionem o significado dos enunciados (*definição e categorização*), seja através da enunciação de informações que apelem ao tipo de raciocínio daquele domínio que seja relevante para a discussão (*apelo à*).

Outra ação epistêmica elaborada por Leitão (no prelo) se refere à *demonstração de procedimentos*, que pode ser realizada através do *fornecimento de informações* (quando um interlocutor fornece diretamente os elementos necessários para elaborar um procedimento), *da solicitação de informações* (quando um interlocutor solicita do outro elementos para elaborar em conjunto o procedimento em questão) e *da reestruturação dos enunciados* (quando um dos interlocutores re-elabora os enunciados com vistas à clarificação do procedimento) (COMPIANI, 1996). Há ainda a possibilidade de o indivíduo *prover os interlocutores com conceitos* do domínio canônico através do ensino direto (LEITÃO, no prelo), ação que poderia ser efetivada através do *fornecimento de informações* – ação discursiva elaborada por Compiani (1996). Por fim, o participante da interação pode atuar no plano epistêmico *conferindo estatuto epistêmico*, isto é, tratando as conclusões como parte do conhecimento canônico (LEITÃO, no prelo). Para tanto, ele pode fornecer pistas para o indivíduo chegar à conclusão correta de acordo com o conhecimento epistêmico envolvido; fazer espelhamento de enunciados entendidos como parte do domínio do conhecimento; reestruturar enunciados em função da sua adequação ao conteúdo canônico (COMPIANI, 1996); ou fazer alguma afirmação acerca do tópico em discussão com uma dimensão avaliativa (PONTECORVO; GIRARDET, 1993). Um quadro-síntese com esta relação entre as ações pode ser observado a seguir.

**Quadro 01:** Relação entre as ações epistêmicas elaboradas por Leitão (no prelo) e as elaboradas por Compiani (1996) e Pontecorvo e Girardet (1993)

<u>Plano epistêmico</u>		
Ações que promovem conteúdos, procedimentos, e formas de raciocínio de acordo com normas específicas do domínio de conhecimento		
AÇÕES EPISTÊMICAS (LEITÃO, no prelo)	AÇÕES DISCURSIVAS (COMPIANI, 1996)	AÇÕES EPISTÊMICAS (PONTECORVO; GIRARDET, 1993)
Formulação de conteúdos (conceitos, definições, critérios, etc) relacionados ao tópico em discussão e que se espera serem incorporados aos argumentos	Fornecimento de informações Solicitação de informações Problematização Reestruturação Recondução	Definição Categorização Predicação
Oferecimento de modelos de raciocínio típicos de um domínio particular	Fornecimento de informações Problematização	Definição Categorização Apelo à
Demonstração de procedimentos	Fornecimento de informações Solicitação de informações Reestruturação	-
Provimento de habilidades e/ou conceitos por ensino direto	Fornecimento de informações	-
Tratamento das conclusões como parte do conhecimento canônico (conferir estatuto epistêmico)	Fornecimento de pistas Espelhamento Reestruturação	Avaliação

Salienta-se que (a) para o presente estudo além destas categorias, outras foram construídas a partir da análise dos dados; (b) as categorias relacionadas podem assumir diferentes funções dependendo do contexto que se inserem. Por exemplo, um indivíduo pode atuar epistemicamente fornecendo informações por diferentes motivos: conceituar um determinado termo, apresentar uma visão diferente daquela proposta pelos interlocutores, entre outras possibilidades.

O que foi exposto no decorrer deste trabalho objetivou apresentar não só a especificidade das construções quando são baseadas em relações simétricas ou assimétricas, mas também as propriedades que a argumentação possui que a fazem ter potencial na construção do conhecimento. Além disso, apontaram-se diferentes maneiras de se atuar no plano epistêmico durante uma prática argumentativa em sala de aula. Com base nisso, foi

possível mostrar quão amplo é o tópico em questão – a aprendizagem na argumentação via ações epistêmicas – e abrir as possibilidades de pesquisa na área.

Considerando, então, a relevância das ações no plano epistêmico, o próximo capítulo objetiva trazer um panorama geral do domínio da Geografia, visando familiarizar o leitor com as relações estabelecidas entre argumentação e tópico discutido no momento da análise dos dados. Acredita-se que tal contextualização é fundamental para a compreensão das considerações realizadas ao longo da pesquisa propriamente dita (detalhada nos capítulos 5 e 6).

### 3 O DOMÍNIO DA GEOGRAFIA

Tendo em vista que a presente pesquisa foi realizada no domínio da Geografia, observou-se a necessidade de se buscar entender os conhecimentos que estão envolvidos nele. Para tanto, o presente capítulo está organizado em quatro seções. A primeira seção abordará um pouco da história do surgimento e consolidação da área; a segunda tratará da Geografia Tradicional; e terceira apresentará o movimento de renovação da Geografia, que trouxe duas novas áreas, a da Geografia Pragmática e a da Geografia Crítica; por fim, a última sessão trará o contexto atual da Geografia na escola e as competências que esta visa fornecer aos alunos. Ressalta-se que não é objetivo deste capítulo empreender uma ampla revisão teórica da Geografia, mas fornecer uma base elementar para o entendimento deste domínio.

#### *3.1 A consolidação da Geografia como área*

A história da Geografia teve início na Antiguidade Clássica, quando o pensamento grego, representado por Tales, Anaximandro e Heródoto, buscava medir o espaço, discutir o formato da Terra, descrever lugares (por exemplo, relatos de viagem) em uma perspectiva regional e debater a relação existente entre o homem e a natureza. Percebe-se, então, que a denominação do que seria Geografia era bastante distinta e que os assuntos estudados eram diversificados, não havia um conteúdo unitário – quadro que permanece inalterado até o final do século XVIII. Para Moraes (2005), este momento tratou-se de “um período de dispersão do conhecimento geográfico, onde é impossível falar dessa disciplina como um todo sistematizado e particularizado” (p.11), sendo até mesmo denominado de “pré-história da Geografia”.

É no início do século XIX, com a introdução do modo de produção capitalista, que surgem necessidades materiais e objetivas que possibilitam a sistematização do conhecimento geográfico. A busca por novas terras durante as grandes navegações e a importância de se conhecer a real extensão do planeta foi um dos pressupostos históricos que possibilitaram a constituição da Geografia. Outro, não menos importante, foi o início da catalogação dos dados sobre os mais variados lugares da Terra, de forma que se levantaram informações sobre pontos da superfície. Este processo de formação de um “espaço mundializado” só está plenamente constituído no final do século XIX.

Com o avanço do mercantilismo e a formação dos impérios coloniais inicia a consolidação do conhecimento geográfico. Ora, a conquista de novos territórios demandava conhecimento da realidade local; da mesma forma, a colônia ao se desenvolver era incentivada a inventariar os recursos naturais, o que gerou informações mais sistemáticas do contexto. A concretização deste espaço mundializado contou, também, com o “aprimoramento das técnicas cartográficas, o instrumento por excelência do geógrafo” (MORAES, 2005, p. 12), tendo em vista que a globalidade demandava mapas e cartas mais precisas.

Logo, é possível perceber que a sistematização da Geografia surgiu das condições materiais impostas no processo de avanço e domínio das relações capitalistas. Contudo, as contribuições a esta área também advieram da Filosofia, quando no século XVIII propunha explicações acerca do mundo. Autores da Filosofia do Conhecimento, como Kant e Leibniz, debateram a questão do espaço; outros, da Filosofia da História, como Hegel e Herder, discutiram a influência do meio sobre a evolução das sociedades; formulações de legítima importância para o conhecimento geográfico. Além destas, Moraes (2005) destaca os pensadores iluministas e as discussões acerca das formas de poder e de organização do Estado; os economistas políticos e a valorização de temas geográficos, como a produtividade natural do solo, por exemplo; as teorias do Evolucionismo, que destacam o papel desempenhado pelas condições ambientais.

Deste modo, ao findar do século XIX já estavam sistematizados os conhecimentos da Geografia, isto é, os temas estavam legitimados como questões relevantes, às quais era importante dar destaque. Assim, “a sistematização da Geografia, sua colocação como uma ciência particular e autônoma, foi um desdobramento das transformações operadas na vida social, pela emergência do modo de produção capitalista” (p. 14).

Estes movimentos tiveram, em contexto específico, contribuições de autores como Humboldt, Ritter, Ratzel e Vidal de La Blanche, considerados partes do eixo principal da elaboração geográfica. Não cabe aqui listar as teorizações elaboradas por cada um deles, entretanto, é importante ressaltar que seus pensamentos, de ordem positivista, deram origem a um pensamento geográfico que enfatizava a descrição, enumeração e classificação dos fatos referentes ao espaço – a Geografia Tradicional.

### 3.2 Geografia Tradicional: objeto de estudo e crise do movimento

Como foi exposto anteriormente, as bases das correntes da Geografia Tradicional são positivistas. Tal filiação pode ser percebida em três manifestações. A primeira delas seria a redução da realidade ao mundo dos sentidos, logo, assume-se como elemento geográfico a referência ao real, que por vezes termina reduzida ao mero empirismo. Outra manifestação é a idéia que existe somente um método de interpretação, que nega as diferenças de qualidade entre o domínio das ciências humanas e o das naturais, dando lugar a um naturalismo que perpassa todo o pensamento geográfico tradicional (falar em população ao invés de sociedade, por exemplo). Uma terceira manifestação, por fim, vincula-se à máxima “A Geografia é uma ciência de síntese”, concepção que “alimenta-se no afã classificatório do positivismo, sempre às voltas com uma hierarquização das ciências” (MORAES, 2005, p.8), terminando por atribuir um caráter anti-sistemático à Geografia.

Além destas manifestações, a Geografia Tradicional se apóia em alguns princípios elaborados ao longo do processo de constituição desta disciplina e que são tidos como inquestionáveis. Assim, tais princípios são incorporados e transmitidos acriticamente, tomados como afirmações verdadeiras que com a repetição adquirem caráter de legitimidade. São eles:

O “princípio da unidade terrestre” – a Terra é um todo, que só pode ser compreendido numa visão de conjunto; o “princípio da individualidade” – cada lugar tem uma feição, que lhe é própria e que não se reproduz de modo igual em outro lugar; o “princípio da atividade” – tudo na natureza está em constante dinamismo; o “princípio da conexão” – todos os elementos da superfície terrestre e todos os lugares se interrelacionam; o “princípio da comparação” – a diversidade dos lugares só pode ser apreendida pela contraposição das individualidades; o “princípio da extensão” – todo fenômeno manifesta-se numa porção variável do planeta; o “princípio da localização” – a manifestação de todo fenômeno é passível de ser delimitada (MORAES, 2005, p.8).

O caráter inquestionável dado a esta disciplina termina por dificultar que alguém se proponha a explicar o que de fato é a Geografia, havendo controvérsia acerca da matéria tratada por ela e, assim, inúmeras definições procedentes dos princípios universais citados anteriormente e da legitimidade positivista. Alguns autores (RUDEK; SOURIENT, 1999, por exemplo), por exemplo, definem esta disciplina como “estudo da superfície terrestre”, uma vez que etimologicamente a palavra quer dizer *descrição da Terra*; logo, deveria descrever os fenômenos da superfície do planeta, sintetizando os conhecimentos sobre a natureza.

Outros autores (SANCHES; SALES, 1987; SOARES, 2004), por sua vez, definem a Geografia como o estudo da paisagem. Então, ela estaria preocupada em analisar os aspectos

visíveis do real, seja descritivamente através da enumeração dos elementos presentes na paisagem, seja relacionalmente através do estudo da relação entre os elementos e a dinâmica deles. Há, ainda, aqueles (CARVALHO, 1943, por exemplo) que acreditam ser a Geografia o estudo da individualidade dos lugares, assim, o fundamental seria compreender uma determinada área; esta perspectiva hoje é representada pela Geografia Regional.

Existem ainda autores que, segundo Moraes (2005), entendem que a Geografia deve estudar o espaço, sendo esta uma abordagem pouco desenvolvida pelos geógrafos, por ser muito vaga, sem delimitação. Por fim, outros teóricos (SCALZARETTO, 1999, por exemplo) definem esta área como “o estudo das relações entre o homem e o meio, ou, posto de outra forma, entre a sociedade e a natureza” (MORAES, 2005, p. 5); o estudo pode ser direcionado para uma visão determinista - homem determinado pelas condições naturais ou o peso pode ficar nos próprios fenômenos humanos, invertendo a relação, ou, ainda, alguns preferem direcionar para a relação em si, sem dar maior peso a um ou a outro.

Tendo em vista a indeterminação presente quando se refere ao objeto de estudo, as dificuldades em explicar o que seria a Geografia e o que ela estuda e o questionamento advindo dos geógrafos que não mais se sentiam satisfeitos com a universalidade e acriticidade da área, a Geografia Tradicional vive um momento de crise dando lugar a uma perspectiva renovada mais preocupada com a relevância social dos conteúdos. Cabe ressaltar, contudo, que apesar dos fundamentos criticáveis e respostas pouco satisfatórias, a Geografia Tradicional não pode simplesmente ter sua existência desconsiderada, pois foram grandes as contribuições para a área geográfica, tais como: consolidação de um corpo de conhecimentos sistematizados, articulando uma disciplina autônoma; acervo empírico resultante de levantamentos das realidades locais; desenvolvimento de técnicas de descrição e representação; elaboração de alguns conceitos (por exemplo: território, ambiente, região, entre outros) que poderão ser rediscutidos e reelaborados; entre outras.

Em face do que foi exposto, a próxima seção apresentará o movimento de renovação da Geografia e suas divisões em Geografia Pragmática e Geografia Crítica.

### *3.3 A Geografia e o movimento de renovação da área*

O rompimento de muitos geógrafos com a perspectiva tradicional possibilitou a ocorrência, a partir da década de 50, da difusão das incertezas e questionamentos da Geografia Tradicional, de forma que esta passa a ser considerada, já na década de 70, como

ultrapassada, um passado superado. Assim, instala-se um momento de críticas e propostas para esta disciplina que não mais se aliam à pura e acrítica repetição dos conhecimentos acumulados.

Moraes (2005) aponta algumas razões para a crise da Geografia Tradicional e o conseqüente movimento de renovação: (1) a mudança da realidade, da base social, tornando a área defasada, pois era necessário que se gerasse um instrumental mais tecnológico que estivesse de acordo com o desenvolvimento do modo de produção; (2) surgimento de fenômenos novos e complexos – como as megalópoles, por exemplo – advindos do desenvolvimento do capitalismo e a globalização do espaço terrestre; (3) crise do fundamento filosófico da Geografia, razão da própria complexificação da realidade; (4) problemas internos da disciplina, como questões de formulação, lacunas lógicas e dubiedades; (5) indefinição do objeto de análise; entre outras.

Todas as razões apontadas terminam por envolver os geógrafos em um clima de insatisfação; contudo, apesar do descontentamento ser comum, os questionamentos variam desde as questões formais até a busca pelas origens do conhecimento na base social e na função ideológica que ele assume. Sendo assim, a diversidade de métodos e posicionamentos faz com que a Geografia Renovada não tenha unidade; entretanto, em função dos propósitos e posicionamentos políticos, costuma-se dividi-la em dois grandes conjuntos: a Geografia Pragmática e a Geografia Crítica, que serão explicitadas em subseções específicas a seguir.

### 3.3.1 A Geografia Pragmática

A crítica da Geografia Pragmática à Tradicional está direcionada à insuficiência analítica da segunda, o caráter não prático e a ótica retrospectiva, ou seja, era um conhecimento de situações já superadas. Sendo assim, os geógrafos pragmáticos querem buscar um conhecimento voltado para o futuro, propondo uma ótica prospectiva de renovação metodológica, a qual seria detentora de novas técnicas e nova linguagem. Para Moraes (2005) esta é uma crítica “acadêmica” que não atinge a questão social do pensamento tradicional, assim, há apenas uma atualização técnica e lingüística, uma mudança de forma sem que se altere o conteúdo social; logo, para o autor supracitado, há uma continuidade do pensamento geográfico tradicional, uma passagem do positivismo clássico para o neopositivismo.

Considerando que as mudanças são apenas de forma, nas quais há apenas uma inovação tecnológica (utilização da estatística na análise dos dados, por exemplo) em

detrimento do trato direto com o trabalho de campo, empobrece-se a concretude do pensamento geográfico. São exemplos da perspectiva pragmática: a *Geografia Quantitativa* e a noção de que a estatística e a computação são suficientes para uma explicação geográfica; a *Geografia Sistemática ou Modelística* e a idéia de que os fenômenos se manifestam como sistemas, cuja estrutura seria explicada por um modelo concebido aprioristicamente; a *Geografia da Percepção ou Comportamental* e o estudo das reações do homem frente às condições e aos elementos da natureza, o comportamento em relação ao meio. No Brasil a Geografia Quantitativa e a Sistemática se reúnem na chamada *Geografia Teórica*.

Conforme pôde ser observado, a Geografia Pragmática está preocupada em desenvolver tecnologias de intervenção na realidade, podendo ela ser resumida em um acervo de técnicas que contribuem para a manutenção da realidade existente, isto é, não propõe transformação social, legitimando o modo de produção capitalista. Há, nesta perspectiva, uma sofisticação técnica e lingüística ao mesmo tempo em que acontece o empobrecimento do discurso na sua essência, uma vez que a correspondência ao real fica prejudicada em prol da abstração das ferramentas analíticas. Neste sentido, sua maior contribuição está no desenvolvimento técnico empreendido, o qual, por sua vez, veio acompanhado de análises mais fracas e improdutivas.

### 3.3.2 A Geografia Crítica

A crítica nesta perspectiva está direcionada à ordem constituída, de forma que os representantes deste pensamento buscam transformação da realidade social através da análise das raízes sociais. De forma mais específica, criticam as manifestações da fundamentação positivista, a despolitização ideológica do discurso geográfico, a má formação filosófica dos profissionais, entre outros. Logo, pode-se dizer que o questionamento das teses tradicionais incide nos compromissos sociais e nos posicionamentos políticos, propondo a Geografia como elemento para superação da ordem capitalista. Dentre os autores que criticaram profundamente a Geografia Tradicional é possível citar Yves Lacoste, autor do livro *A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*.

Aqui a renovação da Geografia é pensada em termos de teoria e prática, de modo que o conhecimento não seja apenas aplicado à realidade, mas que seja proposto de forma a transformá-la. Uma manifestação desta perspectiva pôde ser vista na publicação do livro *Geografia Ativa* por George, Lacoste, Kaiser e Guglielmo no ano de 1964, que propunha

mostrar as contradições inerentes ao modo de produção capitalista nos diversos quadros regionais, explicando as regiões tanto em suas formas e funcionalidades quanto nas contradições sociais existentes. Outro autor que se destaca é o brasileiro Milton Santos, que busca comprovar que o espaço social é histórico e, por este motivo, deve ser discutido como uma produção da história. O espaço seria, então, determinado pela tecnologia, pela cultura e pela organização social da sociedade; no caso da sociedade capitalista, a organização espacial é imposta pelo ritmo de acumulação (MORAES, 2005).

Neste sentido, a Geografia Crítica entende que a unidade de análise do geógrafo deve ser o Estado Nacional, pois somente nesta escala seria possível compreender todos os lugares presentes no território, através de uma articulação de elementos naturais e processos históricos, de passado e presente. Logo, esta perspectiva encontra unidade na postura opositiva frente a uma realidade social e espacial contraditória e injusta, estimulando a reflexão em prol da queda das “verdades” consolidadas ao longo do desenvolvimento histórico. A definição de Geografia, assim, dependerá da postura política e do engajamento social de quem atua na área.

Moraes (2005, p.48), então, acredita que

o pensamento geográfico vivencia na atualidade um amplo processo de renovação. Rompe-se com as descrições áridas, com as exaustivas enumerações, enfim com aquele sentimento de inutilidade que se tem ao decorar todos os afluentes da margem esquerda do rio Amazonas.

Todavia, apesar do amplo embate envolvendo este movimento e da mudança dos discursos, a atuação nas escolas encontra poucas alterações ao longo dos anos, possivelmente pela distância existente entre a produção do conhecimento no âmbito acadêmico e a sua implementação na realidade. Deste modo, considerando que há diferenças entre falar na Geografia e na Geografia Escolar, a próxima seção apresentará um panorama do conhecimento geográfico no contexto escolar e as competências que ele visa desenvolver nos alunos.

### *3.4 A Geografia no contexto escolar*

Há na área da Geografia um questionamento bastante forte quanto à efetiva inserção da renovação geográfica no contexto escolar. Kaercher (2002) acredita, neste sentido, que predominam ainda as aulas informativas, desinteressantes e desvinculadas da realidade, propondo que a Geografia Crítica tem sido confundida com atualização acerca das novidades

da mídia. Assim, predomina nas escolas a Geografia Tradicional, caracterizada pela enumeração de dados geográficos e trabalho com espaços fragmentados, ao invés de considerá-lo em um contexto mais amplo (CALLAI, 2005). Tendo isso em vista, estes autores acreditam que tal renovação não chegou às escolas, pois os geógrafos continuam a produzir verdades cristalizadas, através de aulas que não buscam incentivar nos alunos uma postura de dúvida, de questionamento acerca do que está sendo transmitido não apenas em sala de aula, mas também nos meios de comunicação em geral. Para tanto, a solução não estaria na mudança de temas ou atualização das aulas, mas na mudança metodológica que altere a relação professor-aluno, modificando-a em direção a uma postura de diálogo entre os atores do processo ensino-aprendizagem e entre eles e o conhecimento.

Nesta direção, na formação de um bom professor de Geografia deveria haver maior ênfase no conhecimento específico, particular e técnico da ciência geográfica e um melhor entendimento do que se trata e qual a utilidade desta área. Esta clareza teórico-metodológica, para Kaercher (2002) e Callai (2005), seria fundamental para que o professor contextualizasse seus saberes, dos seus alunos e do mundo à sua volta, de modo a superar o que está posto como verdade absoluta. O lugar em que se vive, o espaço geográfico, não pode ser considerado isoladamente, pois ele está historicamente situado e contextualizado no mundo. Deste modo, em linhas gerais a Geografia escolar teria o papel de “ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades” (CALLAI, 2005, p.228).

Com base no que foi exposto, percebe-se que os estudiosos desta área entendem que a renovação viria do rompimento da visão cristalizada da Geografia em prol do incentivo ao aluno em perceber a importância do espaço na constituição da sua individualidade e da sociedade que faz parte. Neste movimento caberia a formação de valores, como o respeito ao outro, respeito às diferenças (culturais, políticas, religiosas...), combate às desigualdades e às injustiças sociais, na intenção de formar cidadãos capazes de atuar e transformar a realidade (KAERCHER, 2002). É nesta perspectiva que Callai (2005) e Silva e Ferreira (2000) propõem algumas competências que caberia à Geografia desenvolver nos alunos ao longo do processo de escolarização.

### 3.4.1 Algumas competências...

Silva e Ferreira (2000) colocam que as competências são saberes em uso, ou seja, conhecimentos que são utilizados para resolver, solucionar, as mais diversas situações. Sendo assim, a escola deve transmitir conhecimentos de forma a desenvolver a capacidade de adaptação às diferenças, o que requer alteração de práticas dentro de sala de aula. Por exemplo, se um professor deseja desenvolver a competência de *localizar lugares utilizando mapas e plantas*, ele deverá privilegiar em suas aulas experiências de aprendizagem nas quais os alunos façam uso dos diferentes tipos de representação e aplicar este conhecimento em situações concretas. Para tanto, os autores propõem que as competências devem vir acompanhadas de um grau de autonomia em relação ao uso do saber.

De um modo geral, é

indispensável que o ensino da Geografia desenvolva nos alunos competências relacionadas com a pesquisa: a observação, o levantamento de hipóteses, o registro e o tratamento da informação, a formulação de conclusões, a apresentação de resultados. Assim, torna-se essencial a prática do trabalho de campo, a aquisição das destrezas geográficas com o recurso sistemático ao trabalho de grupo. A educação geográfica promove a aquisição dos conceitos de localização, lugar, região, ambiente, movimento e interação (SILVA; FERREIRA, 2000, p. 100).

Em um âmbito mais específico, os autores supracitados listam algumas competências geográficas que devem ser desenvolvidas ao longo do ensino básico, de modo a permitir que os estudantes saibam pensar acerca do seu espaço e de atuarem no meio em que vivem. São elas:

- Mobilização dos diferentes saberes (culturais, científicos, tecnológicos) para compreender a realidade, explorando a dimensão conceptual e instrumental do conhecimento geográfico, no estudo de situações concretas, de modo a conhecer mundo;
- Entender o modo como os diferentes espaços se integram em contextos geográficos sucessivamente mais vastos;
- Utilização de diferentes tipos de linguagem, como textos, quadros, mapas, gráficos, fotografias, como forma de recolher, analisar e comunicar a informação geográfica (ler globos, mapas e plantas de várias escalas, utilizando a legenda, a escala e as coordenadas geográficas);
- Adoção de metodologias de trabalho adequadas à escala de análise e à diversidade dos fenômenos geográficos em estudo;

- Pesquisa, seleção e organização da informação geográfica necessária à análise e compreensão de problemas concretos do mundo;
- Realização de atividades de forma autônoma e criativa, como trabalho de campo, simulações, jogos, estudo de situações concretas, mobilizando os conhecimentos geográficos;
- Cooperação com os outros em projetos e trabalhos comuns, realizando atividades em grupo, discutindo diferentes pontos de vista, refletindo sobre a experiência individual e a percepção que cada um tem da realidade, de modo a compreender a relatividade do conhecimento geográfico do mundo real;
- Interpretar, analisar e problematizar as inter-relações entre fenômenos naturais e humanos, formulando conclusões e apresentando-as em descrições escritas e ou orais simples e ou material audiovisual;
- Refletir sobre a qualidade ambiental do lugar/região, sugerindo ações concretas e viáveis que melhorem a qualidade ambiental desses espaços;
- Utilizar vocabulário geográfico em descrições orais e ou escritas de lugares e regiões;
- Discutir aspectos geográficos dos lugares/ regiões/assuntos em estudo, recorrendo a programas de televisão, filmes, notícias da imprensa escrita, livros e enciclopédias

Callai (2005), por sua vez, não lista de forma tão específica as competências a serem desenvolvidas nos alunos ao longo da aprendizagem da Geografia. Para a autora, estas competências estão agrupadas em sete características gerais, nas quais o professor deve focalizar o seu trabalho:

- (1) Olhar espacial: trata-se da forma de compreender o mundo, entendendo as dinâmicas sociais, como se dão as relações entre os homens e quais as limitações/condições/possibilidades econômicas e políticas que interferem;
- (2) A leitura da paisagem: trata-se de observar a natureza considerando as características culturais dos povos e interesses envolvidos nela. Aqui é importante destacar que a apreensão é feita pelo sujeito, não é uma verdade absoluta;
- (3) Escala de análise: as explicações para as questões do espaço não devem ser simplificadas, mas situadas em um contexto de investigação e estabelecidas as interrelações. A escala seria, então, social, trazendo a dimensão histórica;

- (4) Estudo do lugar: observação da história de cada lugar, dos homens que fazem parte dele e as suas capacidades de se organizar e pensar alternativas. Da mesma forma, deve-se situar o lugar em um espaço com características internas e contextualização, as quais marcarão as especificidades dele;
- (5) Os conceitos: devem ser construídos a partir da abstração da realidade, a partir da compreensão do lugar concreto, de onde se extraem elementos para pensar o mundo;
- (6) As habilidades: são construídas ao longo do processo de aprendizagem, e envolvem a problematização, a análise dos problemas, a utilização de diferentes linguagens, entre outras;
- (7) A cultura: o estudo da cultura de cada povo, de cada sociedade, possibilita apresentar as suas características e as ligações que elas têm a identidade dos sujeitos pertencentes a ela. Aqui, então, busca-se investigar a identidade dos lugares a partir dos interesses das pessoas que ali vivem, reconhecendo os valores, as crenças, as tradições e os significados que estes adquirem para as pessoas que ali vivem;
- (8) A cartografia e a leitura do espaço: refere-se a munir os estudantes da competência de ler o espaço por meio da sua representação cartográfica, o mapa. Acredita-se que o sujeito só poderá ler o espaço de forma crítica quando souber fazer tanto a leitura do espaço concreto quanto a leitura da sua representação. Tais habilidades são adquiridas a partir da exercitação continuada em desenvolver a lateralidade, a orientação, o sentido de referência em relação a si próprio e em relação aos outros, além do significado de distância e de tamanhos.

Todas as características supracitadas são acompanhadas do fornecimento de habilidades mais amplas, como aprender a observar, descrever, comparar, estabelecer relações e correlações, tirar conclusões, fazer sínteses, entre outras. Neste sentido, as competências relacionadas estão baseadas em uma geografia renovada que rompe com a geografia tradicional há muito consolidada nas escolas. Foi nesta abertura para o questionamento, a dúvida, a oposição, que esta pesquisa se inseriu, buscando verificar como se dava a aprendizagem neste domínio na presença da argumentação.

#### 4 JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

Como foi possível observar, há uma numerosa literatura que discute a importância das interações simétricas e assimétricas na construção do conhecimento. A argumentação, do mesmo modo, pode ser entendida como uma forma de organização da linguagem que possui características que privilegiam a construção de determinados elementos cognitivos, apresentando potencial para a transformação do conhecimento. Tal construção, na argumentação, se dá, em especial, pelo aparecimento das ações discursivas epistêmicas.

Um estudo realizado por Chiaro e Leitão (2005) neste sentido, visava examinar como as ações discursivas dos participantes, particularmente a professora, criavam condições para emergência da argumentação e a instituíam como método de negociação, favorecendo o surgimento de novas perspectivas para os conteúdos curriculares. Participou deste estudo uma sala de aula da quinta série do ensino fundamental e a respectiva professora de História. A atividade que foi registrada girava em torno do tema “escravidão” e constituía-se da discussão de algumas questões acerca de um trecho retirado do livro didático, sendo solicitado aos alunos que chegassem a uma perspectiva compartilhada. A sala de aula foi dividida em dois subgrupos, um deles mediado pela professora e ao outro coube às próprias crianças conduzir a discussão.

Os resultados demonstraram que a apropriação do conteúdo curricular depende significativamente da mediação do professor, uma vez que as suas ações discursivas não só favorecem o surgimento da argumentação como conferem estatuto epistêmico ao discurso dos alunos. Nesta busca por ações em grupos com a mediação do professor, a investigação apresentou um “resultado paralelo” interessante ao comparar com o grupo sem mediação: perceberam que este grupo pouco apresentou ações epistêmicas no decorrer da atividade de cunho argumentativo. Logo, se levado às últimas consequências, a conclusão seria que em grupo não-mediados quase não há construção de conhecimento. Diversas teorias e pesquisas, entretanto, têm demonstrado que há construção na interação entre pares, o que tornaria tal afirmação incoerente.

Sendo assim, partiu-se da hipótese que a construção que ocorre nos grupos não-mediados obedece uma dinâmica diferenciada, com ações epistêmicas próprias deste tipo de interação e do conteúdo canônico em questão. Este estudo, neste sentido, buscou captar as ações discursivas epistêmicas em um grupo sem mediação do professor, caracterizando, deste

modo, a construção do conhecimento na argumentação entre pares. Para fins de comparação, foram necessárias análises de momentos com a presença do professor.

Logo, o presente trabalho partiu de quatro acepções: 1) o conhecimento é construído através de interações dialógicas simétricas e assimétricas; 2) a linguagem, como um sistema de signos, possibilita a constituição cognitiva, tendo, deste modo, papel fundamental na construção do conhecimento; 3) a argumentação exerce papel fundamental na construção deste conhecimento; e 4) o contexto escolar possui especificidades que permitem a visualização e estudo deste processo. Salienta-se que a importância deste estudo está não só na verificação e caracterização das distintas dinâmicas em sala de aula - uma vez que inúmeros estudos mostram a importância do papel do docente esquecendo da dinâmica discursiva entre os próprios discentes - mas também na preocupação em dar ênfase à prática argumentativa como estratégia fundamental na construção do conhecimento em sala de aula.

## 5 MÉTODO

O presente capítulo tem como objetivo apresentar as ações desenvolvidas e etapas seguidas ao longo deste estudo. Para tanto, está dividido em quatro seções: (1) contexto do estudo, na qual são colocados os primeiros passos para a inserção no local da pesquisa, explicitando a escolha dos participantes e do domínio de conhecimento; (2) contexto da sala de aula, que tem como principal objetivo contextualizar o espaço da pesquisa; (3) construção e registro dos dados, seção que aborda o instrumento utilizado nesta investigação – a videografia – e as decisões referentes aos registros das aulas; e (4) procedimentos de análise dos dados, na qual são explicitadas as etapas de análise, cada qual justificada conforme a ênfase teórica ora adotada.

### 5.1 Contexto do estudo

Tendo em vista que esta investigação objetivou captar as ações discursivas epistêmicas – aquelas que trazem conteúdos, procedimentos e formas de raciocínio típicas de um domínio – na argumentação mediada e não mediada pelo professor, entendeu-se como fundamental a inserção em um contexto escolar. Para tanto, a pesquisadora contatou a direção pedagógica de uma instituição educativa privada de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EF) que serve a um bairro de classe média na cidade de João Pessoa – PB. Esta escola tradicionalmente abre espaço a pesquisas das mais diversas áreas (Fonoaudiologia, Psicologia, Educação Física, Nutrição, Medicina, entre outras) por acreditar, segundo sua diretora, que as inovações tendem a contribuir com o cotidiano educativo e a aprendizagem dos alunos.

Ainda segundo a diretora, a proposta pedagógica desta instituição é de trabalhar entendendo a aprendizagem como um processo em que há participação ativa dos estudantes, no qual ele adquire conhecimentos novos reconstruindo e re-elaborando as informações fornecidas. Neste sentido, diz serem comuns atividades que fomentem a discussão e questionem o conhecimento canônico. Sendo assim, tanto a abertura da instituição quanto a perspectiva que declara adotar foram importantes na escolha deste local para realização da pesquisa.

Durante o contato com a direção pedagógica os objetivos da investigação foram explicitados e foi solicitada a assinatura de uma carta de anuência, a qual autorizava a utilização da escola como espaço de pesquisa. Explicou-se à diretora que o foco deste estudo estava na área da Geografia e que seria necessária a participação de uma turma (alunos e

professor) durante esta disciplina. Sendo assim, foram disponibilizados à pesquisadora os livros didáticos da área supracitada referentes às séries da segunda fase do EF (6º ao 9º ano) para análise dos temas, uma vez que é neste momento que ocorre um estudo mais sistematizado e aprofundado de conteúdos da Geografia.

A escolha por este domínio do conhecimento foi pautada na mudança ocorrida nos últimos tempos no currículo através das indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), que provocaram uma alteração da chamada Geografia Tradicional, a qual se traduz pelo estudo descritivo/objetivo das paisagens naturais e humanizadas, para uma Geografia que possibilitasse a compreensão das relações socioculturais e o funcionamento da natureza às quais historicamente pertence. Assim, a análise das paisagens, por exemplo, deveria focar a dinâmica das suas transformações, uma vez que são historicamente produzidas pelo homem, cabendo ao professor a proposição de aulas que envolvessem postura crítica, o que poderia facilitar o aparecimento de episódios argumentativos. Além disso, a Geografia Escolar consiste em um domínio pouco focalizado em pesquisas realizadas no campo da Geografia (SUERTEGARAY, 2005). Estas, quando existentes, na maioria das vezes ou estão direcionadas a práticas de sala de aula (metodologia do professor, por exemplo) ou a reflexões teóricas, sem abordar de forma investigativa os elementos envolvidos no processo construção do conhecimento neste domínio. Tal característica pode ser entendida como controversa, uma vez que a Geografia é uma disciplina relacionada com temas políticos, históricos e sociais de extrema relevância (tais como as relações sociedade-natureza, blocos econômicos, globalização, problemas socioambientais e econômicos, entre outros) para formação individual.

Já a seleção da turma teve base nos seguintes critérios. Primeiramente, foram observados os temas que seriam abordados na ocasião da construção dos dados e o potencial destes para o surgimento de oposição, condição necessária para o estudo da argumentação. Por fim, foi observada, em conjunto com a direção da escola, a receptividade do docente para participação na pesquisa. Com base nestes critérios foi escolhida a turma do 7º ano do EF, a qual contava com 22 alunos e possuía três aulas semanais da disciplina-tema (duas delas conjugadas). Conforme requerido pela Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta procedimentos éticos na pesquisa com seres humanos, todos os pais assinaram o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* autorizando a participação dos filhos nesta pesquisa.

## 5.2 Contexto da sala de aula

Após a escolha da turma que seria acompanhada, o próximo passo metodológico foi a realização de encontros com a professora de Geografia. Nestes encontros foi possível explicar de forma mais minuciosa de que se tratava a pesquisa, salientando que o foco principal estava na aprendizagem que ocorre entre pares sendo, portanto, necessário que durante os registros houvesse momentos de atividades sem a mediação docente. A professora explicitou que costumava realizar atividades nas quais os alunos trabalhavam sozinhos com intervenções periódicas dela, o que serviria aos objetivos deste estudo por propiciar os dois momentos antes referidos e não interferir na metodologia utilizada por ela.

Além disso, foi dito à docente que para o surgimento de episódios argumentativos, foco deste estudo, seria importante que as atividades a serem realizadas em função da pesquisa fossem discutidas previamente com a pesquisadora, de modo que fosse possível discutir e negociar eventuais sugestões conforme os objetivos da investigação. Intencionou-se com a utilização de atividades elaboradas pela própria professora não prejudicar o andamento da disciplina. As atividades em grupo que foram realizadas conforme os objetivos desta investigação contaram com intervenções orais da professora que solicitavam dos alunos o envolvimento com os componentes do grupo, de modo que eles não apenas buscassem responder aos quesitos propostos, mas discutissem/debatessem com os pares. Estas solicitações funcionaram como tentativas de instauração do debate, propiciando o surgimento de episódios argumentativos, e foram realizadas conforme o exemplo abaixo:

(T5) Profa: Presta atenção! Você vai pesquisar, vai discutir com seu grupo as respostas, certo? Lembre que é em grupo, não é individual (...)

Visando maior familiaridade com o contexto de sala de aula e apropriação da dinâmica que regia aquele espaço, a pesquisadora assistiu duas aulas antes de iniciar os registros, as quais serviram como base para outras decisões, tanto no que concerne ao número de aulas a ser registrado quanto no posicionamento da câmera (vide seção “Construção e registro dos dados”).

A sala em que se davam as aulas da turma participante era pequena para o número de alunos. Ela era composta por um quadro branco, a mesa da professora, 30 carteiras e três ventiladores de teto. O barulho das outras salas, além daquele próprio do ventilador, interferia bastante no andamento da aula, o que deveria ser considerado no momento da construção dos dados. As aulas assistidas pela pesquisadora foram expositivas, com pouca participação dos

alunos, e trataram da revisão do assunto para as avaliações do 1º bimestre, que estava terminando.

A inserção de uma pessoa diferente no contexto de sala de aula gerou expectativa nos alunos. Sendo assim, este primeiro momento funcionou não apenas para apropriação de elementos do contexto como também para explicitação aos discentes acerca da pesquisa e da introdução da pesquisadora e equipamento nas aulas referentes à próxima unidade temática.

### 5.3 Construção e registro dos dados

A escolha do instrumento para a construção e registro dos dados está intimamente relacionada com a ênfase teórica do pesquisador e com a forma de entender e analisar o fenômeno. No caso deste estudo, optou-se pelo uso da videografia por ela ser um instrumento que busca superar as limitações de memória e visão do pesquisador, sendo menos limitado em termos de registro e armazenamento (MEIRA, 1994). Além disso, intencionava-se abordar os dados de forma microanalítica, isto é, buscando analisar as minúcias presentes nos episódios argumentativos, que seriam mais bem visualizadas com as vantagens oferecidas por este instrumento. Carvalho *et al.* (1996) salientam que apesar deste instrumento reduzir a informação sensorial – transforma a realidade tridimensional em imagens bidimensionais – há uma preservação do fenômeno no tempo, economizando “tempo de coleta de dados e propicia[ndo] mais tempo de reflexão – as duas tarefas essenciais do cientista” (p. 262).

Especificamente com relação ao estudo da argumentação em sala de aula, salienta-se ainda o seguinte motivo para uso deste instrumento: a videografia permite – apesar das limitações impostas pelo espaço – a detecção de elementos argumentativos não verbais, os quais servem, muitas vezes, como suporte aos argumentos e contra-argumentos dos indivíduos. Além disso, o uso da videografia reduz a imprecisão dos registros, pois o pesquisador tem a opção de retornar às cenas, melhorando a coerência da apreensão do fenômeno, o que não acontece quando se utiliza apenas de apontamentos no papel (CARVALHO *et al.*, 1996).

As vantagens da utilização deste instrumento são claras, contudo, ela não deve ser indiscriminada, sendo importante que algumas decisões fossem tomadas. No caso deste estudo era importante que a câmera fosse capaz de registrar, da melhor forma possível, todos os alunos e a professora de forma a captar os movimentos discursivos verbais e não-verbais. Assim, optou-se pelo posicionamento da câmera no canto esquerdo à frente da sala de aula, de

modo a filmar todos de frente, facilitando a identificação dos falantes e a apreensão de alguns gestos e expressões. É importante ressaltar que nunca há uma fidelidade completa do contexto de sala de aula. Por este motivo, conforme os objetivos desta investigação, buscou-se focalizar os momentos em que os sujeitos interagiam entre si de forma verbal e não verbal (quando um colega desaprovava uma afirmação movendo a cabeça para os lados, por exemplo).

Havia, além disso, a necessidade de que se interferisse minimamente no contexto para que os resultados fossem afetados o menos possível. Por este motivo, utilizou-se a câmera de forma fixa com um tripé a uma altura que possibilitasse a visualização de todos os discentes e professora, com a opção de varredura, isto é, com mobilidade para os lados, para cima e baixo, acompanhando o professor nos movimentos pela sala e a troca de falantes durante conversas. Esta decisão permitiu que a pesquisadora se mantivesse em um mesmo local durante as filmagens, de forma que pouco foi alvo de atenção no decorrer das aulas. Acrescenta-se que, a fim de facilitar a apreensão dos discursos e de alguns movimentos não-verbais, utilizava-se o recurso “zoom” deste instrumento, que consiste na aproximação da imagem e do som (recurso do modelo de filmadora utilizado).

Cabe salientar que nas aulas que foram dedicadas a atividades em grupo a câmera foi posicionada próxima a um deles, escolhido pela pesquisadora, mas seguindo as mesmas decisões citadas anteriormente com relação à mobilidade. A filmagem era iniciada após a entrada da professora em sala de aula e a organização dos alunos, uma vez que era praxe que as agendas dos alunos fossem assinadas no início da aula e que houvesse solicitação, por parte da docente, de organização das carteiras e de silêncio; a câmera era desligada quando a professora anunciava de alguma forma o final da aula. Todas estas decisões foram anteriores ao início do registro das aulas, no momento do estudo do contexto da sala de aula.

Além destas questões mais práticas supracitadas, foi necessário resolver qual conteúdo seria registrado. Decidiu-se, em conjunto com a professora, que seria mais proveitoso o registro de todas as aulas de uma unidade temática e não apenas os momentos de atividades em grupo, focos desta investigação. Entendeu-se que esta formatação permitiria que os alunos se adaptassem à presença da câmera e que todo o desenvolvimento do conteúdo fosse acompanhado, de modo que seria possível entender referências a outras aulas e ter noção de todo o conjunto temático. Desta forma, foi registrado um total de 11 aulas durante os meses

de abril e maio de 2009<sup>3</sup>, que versavam sobre o tema “Cidades”, dentre as quais quatro foram dedicadas a três atividades em grupo, relatadas a seguir.

### 5.3.1 Atividade em grupo 1: Estudo de texto (3ª aula)

Esta atividade foi realizada na 3ª aula registrada e foi o primeiro momento, desde o início dos registros, que os alunos se organizaram em grupo. A professora solicitou que os alunos se organizassem em grupos e resolvessem duas questões relacionadas a um texto sobre “Bandeirantes, Entradas e Bandeiras” (Anexo A). A primeira questão pedia que os alunos respondessem a oito itens cujas respostas estavam no próprio texto; já a segunda questão era composta por quatro itens de conhecimentos gerais relacionados ao assunto do texto (território, população absoluta e relativa, crescimento vegetativo, etc.). Por questão de conveniência naquele momento (proximidade da tomada e ausência de um fio de extensão), a pesquisadora escolheu filmar o trio que estava mais próximo de onde se encontrava, composto apenas por meninas.

O desenvolvimento da atividade contou com intervenções intermitentes da professora, que costumava passar no grupo para perguntar se precisavam de algum auxílio. Do mesmo modo, estas intervenções ocorriam quando os próprios alunos queriam tirar dúvidas e solicitavam a presença da docente. Entretanto, o grupo observado nesta atividade ficou bastante limitado a responder às questões sem discuti-las, apesar das orientações da professora. Uma hipótese possível para que isto tenha acontecido é a de que houve constrangimento em ser foco da filmadora, uma vez que esta era a primeira experiência de focalização da câmera em um dos grupos.

Considerando o que foi exposto e acrescentando o excesso de conversas dos alunos neste dia em particular, o registro desta aula foi prejudicado, pois não foi possível transcrever as poucas verbalizações do grupo. Além disso, ao assistir as gravações, a pesquisadora pôde observar a inexistência de episódios argumentativos, o que foi determinante na decisão de não incluir esta atividade nas análises deste estudo.

---

<sup>3</sup> O registro dos dados foi iniciado após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pernambuco sob registro nº 035/09 e CAAE - 0034.0.172.000-09.

### 5.3.2 Atividade em grupo 2: Estudo dirigido (6ª e 8ª aulas)

Esta atividade foi um estudo dirigido composto de duas questões sobre as funções das cidades e os problemas encontrados nelas. Foi solicitado aqui que os alunos se organizassem em grupos de cinco e discutissem as seguintes questões, buscando respondê-las por escrito e entregá-las para a professora: 1) Dê exemplos de: I – Cidade religiosa; II – Cidade industrial; III – Cidade administrativa; e IV – Cidade militar; e 2) Cite alguns problemas que encontramos nas cidades e proponha algumas soluções. A discussão destes temas objetivava também subsidiar um trabalho que os alunos deveriam fazer em casa, com o mesmo grupo – a idealização de uma cidade, a ser apresentada em forma de texto e em maquete, com seus elementos importantes e medidas que prevenissem os problemas encontrados nelas.

A realização desta atividade foi dividida em duas aulas, a 6ª e a 8ª aulas registradas. Foi escolhido um grupo diferente, daquele registrado na primeira atividade, para focalizar a câmera, composto por cinco meninos, que permaneceu sendo acompanhado nesta e na outra atividade. O primeiro dia foi dedicado à discussão da primeira solicitação da professora e início da segunda. Os alunos contaram com uma intervenção da professora, solicitada por eles mesmos, para sanar uma dúvida. Percebeu-se que o grupo foi capaz de discutir acerca das questões, mesmo na presença da câmera, tendo se dirigido a ela em alguns momentos.

Já no segundo dia, os alunos se detiveram na segunda questão do estudo dirigido, que solicitava que eles discutissem acerca dos problemas encontrados nas cidades e possíveis soluções. Os debates dos alunos foram bastante ricos em termos argumentativos, com a participação ativa de três membros e intervenções esporádicas dos outros dois. A professora mediu as discussões do grupo por um curto intervalo de tempo, questionando as conclusões a que eles chegaram e dando alternativas, como poderá ser observado no próximo capítulo.

### 5.3.3 Atividade em grupo 3: Estudo de texto (revisão) (9ª aula)

Esta última atividade aconteceu na 9ª aula registrada e pode ser descrita como um estudo de texto revisando o assunto para a avaliação que se aproximava. O texto, elaborado pela professora, versava sobre a questão das metrópoles, os problemas e facilidades existentes nelas. Ao final dele havia cinco questões para que os alunos discutissem em grupo. Entretanto, esta aula estava bastante conturbada e a professora terminou direcionando a

atividade, lendo o texto em conjunto com os alunos e respondendo às questões postas com a turma, de modo que o debate entre pares foi limitado.

Considerando, então, que a produtividade, com relação aos interesses da pesquisa, da primeira e da terceira atividade foi baixa, optou-se por focar esta investigação na análise dos episódios referentes à segunda atividade, realizada em duas aulas. Além disso, esta atividade foi a única que não foi limitada por um texto, possibilitando aos alunos discutir os assuntos sem se preocupar em dar respostas que fossem retiradas estritamente dele ou que estivessem em pleno acordo com o que estava escrito nele. Em todas as atividades foi solicitado pela professora, a pedido da pesquisadora, que os alunos discutissem entre si, que não bastava apenas responder, sendo necessário que o grupo chegasse a conclusões após reflexões acerca dos argumentos apresentados pelos membros. O fato de a professora instaurar verbalmente o debate, criando a possibilidade de discordância, permitiu que no desenvolver da atividade em si não se precisasse garantir a presença da argumentação, havendo pouca interferência da pesquisadora nas questões elaboradas por ela, dando maior autonomia à docente.

#### *5.4 Procedimentos de análise dos dados*

Foi utilizado um modelo qualitativo de análise, considerando que este, segundo Ruiz (2004), caracteriza-se por focalizar preferencialmente elementos discursivos que permitem o detalhamento aprofundado das características do grupo investigado, bem como a identificação de nuances entre os participantes – alunos e professor. Mais especificamente, utilizou-se a microanálise para abordar os dados, que consiste na busca por analisar as minúcias presentes no fenômeno investigado, os detalhes das ações, as interações e cenários socioculturais, estabelecimento de relações entre eventos, entre outros (GÓES, 2000). A microanálise é uma abordagem trabalhosa que, segundo Tavares (2006), se faz necessária quando se vai trabalhar com contextos de aprendizagem e os processos que os influenciam na interação face-a-face tanto no aspecto verbal quanto o não-verbal.

A autora acrescenta que a utilização do termo *micro* está relacionada ao fato que o estudo é focalizado em um evento particular ou parte dele. Neste tipo de análise o foco não é apenas particularizado no evento, mas enfatiza-se ao mesmo tempo as relações sociais que permeiam o grupo estudado, caracterizando-o como um todo (na presente investigação, por exemplo, considerou-se que o grupo estudado era de alunos matriculados em uma escola de classe média que se localiza na cidade de João Pessoa). Assim, na microanálise há uma

exigência de que o pesquisador realize um detalhamento criterioso na descrição dos eventos estudados, através da transcrição lingüística verbal e não-verbal (olhares, pausas, acenos de cabeça, tom de voz, entre outros), de detalhes da interação e seus possíveis significados. Realizam-se, então, relações entre as cenas imediatas da interação e o significado com base no contexto mais amplo (da sala de aula, daquela escola específica, das escolas em gerais, por exemplo). Meira (1994) acredita que analisar o fenômeno neste sentido mune o pesquisador de mais elementos informativos acerca dele do que a mera descrição dos produtos.

Para cumprir o objetivo de caracterizar a aprendizagem na argumentação em grupos com e sem mediação do professor, foi necessário dividir a análise em três etapas, descritas nas seções a seguir.

#### 5.4.1 Revisão dos registros e transcrição das videografias

Este primeiro momento, que nem sempre é considerado fundamental no processo de análise, objetivou proporcionar à pesquisadora maior familiaridade com os dados e as primeiras impressões acerca dos registros. Para tanto, as filmagens foram repetidamente assistidas e transcritas em seus elementos verbais e não-verbais. A intimidade com os registros permitiu que o conteúdo fosse transcrito de forma mais fiel, detalhada; permitiu, além disso, que a pesquisadora observasse preliminarmente momentos em que poderia estar acontecendo argumentação – essencial para o segundo momento da análise, no qual se buscou de forma minuciosa os elementos argumentativos das transcrições. Optou-se pela transcrição integral da segunda (realizada em duas aulas) e terceira (realizada em uma aula) atividades em grupo (Anexos B, C e D), apesar de a análise estar focada apenas na segunda atividade.

#### 5.4.2 Identificação dos episódios argumentativos

Considerando que o fenômeno da argumentação não esteve presente em todos os momentos das aulas em questão, foi necessário que se delimitasse o que chamamos de *episódios*, momentos específicos em que os participantes argumentavam acerca de um tópico do domínio da Geografia. Para tanto, foram necessários dois passos para identificar os episódios argumentativos, um que destacasse os momentos em que os participantes estavam

argumentando e outro que delimitasse o tema em discussão. Assim, buscou-se inicialmente elementos nos registros que indicassem em que recortes havia argumentação.

Primeiramente a busca ficou restrita a questões da língua, através da identificação dos chamados operadores argumentativos. Os operadores podem ser definidos como elementos responsáveis pelo encadeamento dos enunciados e a conseqüente estruturação do texto, o qual assume um direcionamento a depender dos marcadores presentes (KOCH, 2008). No caso do texto argumentativo, por exemplo, existem alguns marcadores que o caracterizam, como: o *porque*, que pode estar indicando uma justificação; o *mas*, que contrapõe argumentos orientados para conclusões contrárias; o *portanto*, o *logo*, o *pois*, que introduzem uma conclusão a argumentos apresentados anteriormente; entre inúmeros outros. Cabe ressaltar que nem sempre se pode inferir diretamente que a presença destes marcadores indica argumentação, uma vez que palavras e expressões possuem diferentes sentidos, que estão relacionadas ao contexto em que o discurso se manifesta e/ou às habilidades lingüísticas dos falantes. Deste modo, escolheu-se identificar os operadores para dar suporte à análise, mas sempre considerando que outra palavra poderia assumir a função de operador e/ou os operadores clássicos poderiam ter outro sentido/função, a depender do contexto específico em questão.

Considerando a limitação oferecida pelos operadores argumentativos na identificação dos eventos argumentativos, agregou-se a este momento outro critério capaz de mostrar em que momentos estava ocorrendo argumentação: o destaque de unidades de análise triádica proposta por Leitão (2000b). Esta unidade é composta de **argumento** (ponto de vista e elementos de apoio), o **contra-argumento** (enunciado que desafia o argumento) e **resposta**<sup>4</sup> (reação ao contra-argumento). Para esta autora, este recorte é o mínimo necessário para capturar a argumentação em um dado contexto.

Pode-se perceber, então, que a busca por operadores argumentativos e a identificação de elementos desta unidade de análise nos registros foram os critérios adotados para destacar os momentos em que havia argumentação. Entretanto, em um contexto de sala nem sempre todas as discussões estão direcionadas ao conteúdo canônico, sendo necessário que se realizasse um segundo passo na identificação dos episódios: separar os recortes em que havia argumentação sobre temas relacionados à Geografia, uma vez que esta pesquisa está direcionada à aprendizagem de conteúdos escolares. Este recorte exigiu outra separação, que

---

<sup>4</sup> No decorrer das análises os componentes da unidade de análise serão destacados em **negrito**, de modo a não confundir o leitor quando os termos forem utilizados com outros objetivos que não sejam destacar a função argumentativa de um enunciado.

consistiu no isolamento dos diversos tópicos em episódios específicos; isto é, quando em uma aula os alunos discutiam dois tópicos diferentes, identificaram-se dois episódios distintos, na intenção de não dificultar a análise e compreensão tornando os episódios muito longos e misturando temas. Deste modo, se em uma aula sobre o tema “Cidades” os alunos discutissem as funções delas e os problemas nelas encontrados, haveria dois episódios, um sobre as funções das cidades e outro sobre os problemas existentes nelas. Contudo, cabe enfatizar que todos os episódios estão interligados, uma vez que faziam parte de um contexto discursivo mais amplo, que estava acontecendo em sala de aula.

De uma forma geral, pode-se dizer que os episódios, nesta investigação, foram constituídos de recortes dos registros em que havia argumentação sobre um determinado tópico, o qual, por sua vez, estava ligado a um tema do domínio da Geografia. Salienta-se que cada episódio teve início no primeiro turno em que surgiu o tópico da discussão, mesmo quando este turno não apresentava função argumentativa; o término, por sua vez, era demarcado pela ausência de novos enunciados sobre o tema (quando os alunos entravam em consenso, por exemplo).

#### 5.4.3 Identificação das ações epistêmicas

Em posse dos episódios argumentativos, foi necessário caracterizar a aprendizagem na argumentação em grupos com e sem a mediação do professor – objetivo desta investigação. Como propôs Leitão (no prelo), a aprendizagem na argumentação é possibilitada por ações discursivas, as quais podem ser definidas como enunciações que estimulam e mantêm o encadeamento do discurso no contexto, de três tipos: (1) as pragmáticas, que são aquelas ações que buscam instaurar o debate, por exemplo, quando um professor cria a possibilidade de discordância perguntando se alguém discorda do que foi proposto; (2) as argumentativas, as quais estão relacionadas às operações argumentativas propriamente ditas, ou seja, ao estímulo pela formulação dos elementos da unidade de análise (por exemplo, uma pessoa pede que outra justifique seu ponto de vista); e (3) as epistêmicas, que englobam ações direcionadas ao conteúdo canônico em questão, trazendo para o debate conteúdo, procedimentos e/ou formas de racionar naquele domínio específico. Estas três ações são condições necessárias para que haja aprendizagem em uma situação argumentativa.

Quando se trata de estudar um domínio, neste caso a Geografia, e as especificidades da construção do conhecimento nele, as ações epistêmicas exercem papel fundamental, pois são

elas as responsáveis pela aprendizagem de conteúdos específicos. Para esta pesquisa foram utilizadas algumas categorias de ações elencadas na literatura, além de outras construídas no decorrer da análise dos dados, uma vez que as existentes não foram suficientes para caracterizar a aprendizagem através da argumentação nos grupos. Dentre as existentes, foram utilizadas as classificações baseadas nos estudos de Compiani (1996), Pontecorvo e Girardet (1993) e nas ações discursivas propostas por Leitão (no prelo), que foram detalhadas no Capítulo 2.

A decisão por utilizar categorias dos três estudos esteve pautada no fato de que cada investigação trouxe elementos complementares, que ampliavam e detalhavam os critérios adotados na identificação das ações epistêmicas, uma vez que a literatura acerca deste tema não é ampla. Dentre as ações elencadas, destacam-se aquelas de formulação de conteúdos relacionados ao tópico em discussão (fornecimento de informações, definição, problematização...), as de legitimação do conhecimento (espelhamento, avaliação...), as de oferecimento de modelos de raciocínio típicas do domínio em questão, entre outras.

Em termos analíticos, um enunciado pode atuar ao mesmo tempo nos planos pragmático, argumentativo e epistêmico. Por exemplo:

(T172) Profa: Olha só, alguns estudiosos eles dizem que a desigualdade ela existe porque a riqueza é mal distribuída. Ou seja, algumas pessoas têm mais, outras têm menos, certo? E que isso acaba causando uma, uma dependência, acaba fazendo com que algumas pessoas fiquem ( ), ou seja, reproduzir essa riqueza de quem tem mais, que outras nunca consigam ter. Então, o que a gente poderia fazer pra reorganizar essa riqueza, pra que todas as pessoas tivessem igualmente, certo, casa, comida, escola, emprego? O que é que se poderia fazer pra que as pessoas TODAS tivessem as mesmas condições? Pra você e aquele menino que fica pedindo no sinal tenham a mesma coisa?

No enunciado acima, a professora atua no *plano pragmático* quando promove o debate questionando os alunos sobre as possíveis soluções para a desigualdade social; no *plano argumentativo* quando apresenta o seu argumento, de que a desigualdade existe por causa da má distribuição da riqueza; e no *plano epistêmico*, quando traz conteúdos relacionados ao tópico em discussão, apresentando estudiosos da área e o que o domínio canônico tem a dizer sobre a desigualdade social.

Na presente pesquisa, optou-se por focar nos episódios analisados as funções argumentativas dos enunciados e as epistêmicas, pois partiu-se do princípio que a argumentação já estava instaurada (plano pragmático); assim, analisou-se se um enunciado

atuava no nível epistêmico quando ele tinha alguma função argumentativa. Um exemplo desta possibilidade pode ser observado no seguinte turno:

(T122) Maurício<sup>5</sup>: Porque é mais administrativa [a cidade do Recife] do que João Pessoa!

Quando Maurício insere o operador argumentativo porque, está propondo uma justificativa, um apoio, para o seu ponto de vista (o aluno defendia neste momento que seria melhor dizer que Recife era uma cidade administrativa), atuando no *plano argumentativo*. Da mesma forma, o aluno atua no *plano epistêmico* quando traz uma informação geográfica, de que a cidade do Recife possui maior característica administrativa do que João Pessoa.

Além destas possibilidades, um enunciado pode agir epistemicamente sem ser uma ação argumentativa:

(T133) Maurício: Toda capital é considerada administrativa.

(T134) Profa: As cidades, elas podem ter mais de uma função.

Nestes turnos, tanto a professora quanto Maurício trazem informações do conteúdo canônico (*plano epistêmico*), sem que estas estivessem inseridas em um contexto discursivo argumentativo. Estes enunciados, porém, não foram focalizados nesta pesquisa uma vez que o objetivo foi de analisar a aprendizagem na argumentação. As ações epistêmicas foram identificadas ao longo das análises com base em dois elementos principais: 1) no contexto discursivo imediato (o fato de serem alunos discutindo entre si em uma sala de aula cujo domínio era a Geografia e que caracteristicamente há uma assimetria de poder entre eles e o professor) e mais amplo (por exemplo, o espaço envolvido era uma escola destinada à classe média que ficava localizada na cidade de João Pessoa); e 2) nas construções teóricas acerca dos temas, isto é, observou-se o conhecimento geográfico que estava envolvido no decorrer das discussões e as formas de raciocínio tipicamente utilizadas na Geografia.

Uma vez reportados os procedimentos utilizados na análise dos dados, o próximo capítulo apresentará as análises e discussões dos registros da presente pesquisa.

---

<sup>5</sup> Para a preservação da identidade dos participantes, os nomes utilizados são fictícios.

## 6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo objetiva apresentar as análises de episódios de argumentação registrados em uma aula de Geografia, de modo a caracterizar a aprendizagem quando os alunos estão argumentando acerca de um tema referente a um conteúdo escolar. Para tanto, os dados serão analisados e discutidos de duas formas complementares. A primeira delas será uma microanálise de cada episódio, que focará nas ações argumentativas e epistêmicas empreendidas tanto pelos alunos quanto pela professora. Neste nível de análise será possível observar o processo de aprendizagem enquanto ele ocorre, isto é, a preocupação estará no que está acontecendo naquele dado momento e *como* a aprendizagem se processa (através da revisão de posturas, das ações no plano epistêmico). O segundo momento será composto de uma análise mais ampla, que buscará contrastar as ações epistêmicas características dos momentos com e sem professor mediando a aprendizagem, trazendo um quadro geral dos resultados encontrados nesta investigação. Aqui o objetivo será de caracterizar a aprendizagem no grupo, apresentando os tipos e natureza das ações epistêmicas entre os alunos.

Os episódios a serem analisados são referentes à atividade sobre o tema “Cidades”, realizada em duas aulas, elaborada pela professora da disciplina. Esta atividade objetivava, segundo a docente, que os alunos entendessem as funções das cidades e refletissem acerca dos principais problemas existentes nelas e eventuais soluções. Para tanto, ela anotou no quadro duas solicitações aos alunos: (1) Cite exemplos de: I – Cidade religiosa; II – Cidade Industrial; III – Cidade Administrativa; IV – Cidade militar; e (2) Cite alguns problemas que encontramos nas cidades e proponha algumas soluções. A princípio esta atividade pode parecer ter um cunho mais descritivo do que argumentativo; entretanto, a proposição dela foi complementada por uma intervenção oral de modo a implementar e estimular a discussão, o debate:

(T1) Profa: Certo? Vocês podem olhar no livro ou no caderno de vocês, que vai ter esses exemplos aqui. A segunda também é fácil, vocês vão pensar na cidade, no ambiente urbano e nos problemas que a gente pode encontrar no ambiente urbano.../

(T2) Aluno não identificado: Ladrão!

(T3) Profa: ...e vão escrever para cada um desses problemas, vocês vão discutir com os colegas de vocês do grupo, certo, quais seriam as soluções que a gente poderia adotar, quais seriam as soluções que vocês, enquanto planejadores, vocês são os caras que vão planejar a cidade, certo, podem utilizar, quais as soluções e os meios pra solucionar aqueles problemas. Entenderam?

O conhecimento da área da Geografia envolvido nos episódios que se seguem, de uma forma geral, é a comprovação de que todas as cidades surgem com funções prioritárias, mas não exclusivas. O desenvolvimento urbano ocorrido a partir do séc. XIX, segundo Moreira (1998), atendeu às necessidades da população decorrentes de demandas desde a época da Revolução Industrial, na qual houve uma explosão migrativa dos campos para as cidades. Como nenhuma “explosão” é planejada, as zonas urbanas desenvolveram problemas ao longo do tempo, hoje refletidos nos intensos engarrafamentos, na desigualdade social, na degradação do meio ambiente, entre outros. Além de estas noções – prioritárias na atividade em questão, conforme pôde ser observado ao longo das aulas e da unidade temática em curso, o conhecimento geográfico envolve formas de raciocínio específicas deste domínio, as quais permeiam todo o contexto da aula. Estas foram detalhadas ao longo do Capítulo 3.

Considerando que os registros serão abordados dialogicamente, entendendo o discurso como sendo produzido em um contexto específico, é importante que se destaque o lugar de onde estes enunciados partem. O contexto de sala de aula possui especificidades como a autoridade exercida pelo professor no que tange ao conhecimento canônico; a existência de respostas padrões, isto é, respostas “corretas” (de acordo com o domínio em questão) que o professor espera que o aluno proponha; entre outras. Tais questões exercem influência quando se analisa os enunciados produzidos no contexto, uma vez que eles dependem da situação de produção (por exemplo, uma atividade que vai gerar um texto escrito a ser entregue para a professora), dos interlocutores (alunos discutindo entre si ou com o professor) e papéis (o professor como forma de autoridade, por exemplo) que eles ocupam. Sendo assim, buscou-se considerar estes aspectos ao longo das análises, através da colocação do que foi entendido como contexto imediato e da inserção de aspectos relacionados à situação mais ampla de produção.

De forma a facilitar o entendimento do leitor das análises que seguem, três pontos essenciais devem ser salientados: (1) o grupo acompanhado nesta atividade era composto por cinco alunos – dentre estes três participavam mais ativamente (Maurício, Yuri e Arthur) – e havia a obrigatoriedade de entregar por escrito à professora o resultado das discussões ocorridas dentro do grupo; (2) os episódios serão apresentados continuamente, ou seja, acompanhando o desenvolvimento das falas durante as aulas; naqueles em que houve a intervenção da professora há uma informação no título da seção; (3) os sinais utilizados no decorrer da transcrição foram: ( ) para falas inaudíveis, / para falas interrompidas, [...] para pausas, (MAIÚSCULAS ENTRE PARENTESSES) para comentários do analista,

MAIÚSCULAS quando houve ênfase ou acento forte no enunciado e (...) quando turnos foram retirados; *itálico*, para enfatizar os turnos analisados. Será possível perceber que em diversos momentos serão omitidos alguns turnos, que serão substituídos pelo sinal (...); isso acontece quando os turnos não têm ligação com o tema em discussão, muitas vezes resultados de discussões paralelas. Contudo, as transcrições integrais podem ser obtidas nos anexos (B, C e D) deste documento.

### *6.1 Atividade em grupo 2: Estudo dirigido (6ª aula)*

Esta aula teve início com a professora anotando no quadro os pontos a serem discutidos pelo grupo e explicitando que o resultado da discussão deveria ser entregue a ela por escrito. Para o trabalho em grupo, os alunos se organizaram em grupos de cinco e decidiram que o membro Maurício seria responsável por anotar as soluções do grupo para as solicitações da professora, o que justifica o fato de que inúmeras vezes os participantes se dirigiam a ele durante o debate.

Após este primeiro momento, de explicação acerca da atividade a ser realizada e organização do grupo, os alunos começam, entre os turnos T18 e T45, a discutir as demandas da professora, procurando oferecer respostas mais adequadas. Entretanto, este princípio da atividade foi direcionado a questões operacionais, tais como a decisão acerca de quem iria anotar os resultados das discussões e a busca por anotações realizadas em aulas anteriores que pudessem auxiliar na atividade, não havendo momentos de argumentação:

(T33) Maurício: Quer que eu copie?

(T34) Yuri: Copie, copie...

(T35) Marcelo: Ei, ei... (FALA BATENDO EM YURI)

(T36) Yuri: Que é?

(T37) Marcelo: Cidades militares?

(T38) Yuri: Resende, só tem uma, a gente vai ter que procurar outra.

Os episódios de argumentação só tiveram início, de fato, em T103 (“Yuri: (DIRIGINDO-SE A MARCELO) É, administrativas, João Pessoa, Brasília, que é o Distrito Federal, DF”) quando os alunos começam a discutir que exemplos de cidades administrativas seriam mais adequados para responder à solicitação da professora: “Dê exemplos de cidades administrativas”. Apesar do debate, propriamente dito, só aparecer neste momento, já em T41 (“(T41) Arthur: Coloca aí, cidades administrativas.../ (FALA DIRIGINDO-SE A MAURÍCIO)”) surgem indícios desta discussão, que será mais bem detalhada na seção a seguir.

### 6.1.1 Episódio 1: O que são cidades administrativas? (com mediação da professora)

Como foi colocado acima, o tópico discutido ao longo deste episódio é referente à primeira solicitação da professora, item III. Na aula anterior sobre as Cidades, a professora havia dado uma aula expositiva que tratava deste tema, inclusive trazendo alguns exemplos de cidades e suas respectivas funções. Ao solicitar esta tarefa, a professora abre espaço para que os alunos busquem no caderno as respostas, o que gera um desentendimento entre os alunos quando um componente do grupo decide colocar um exemplo diferente daqueles dados pela professora na aula em que este tema foi introduzido (5ª aula registrada). Isto fez com que surgisse uma discussão acerca da definição de cidades administrativas. Os exemplos de cidades com função administrativa dados pela professora foram João Pessoa – PB e Brasília – DF e, nesta mesma ocasião, falou-se da definição de cidades administrativas e da possibilidade de uma cidade assumir mais de uma função.

Na introdução da tarefa proposta pela professora, há, entre os turnos T18 e T45, apenas momentos em que os alunos ditam uns aos outros sugestões de soluções para os itens I e II do primeiro quesito (exemplos de cidades religiosas e industriais). Somente em T46 Maurício indica que dará uma resposta diferenciada daquela da professora; contudo, naquele momento os alunos ainda estavam preocupados com o item anterior, que solicitava exemplos de cidades com função religiosa e industrial, e não são afetados pelo enunciado do Maurício.

(T39) Marcelo: Eu acho que Mato Grosso...

(T40) Yuri: Mato Grosso é Estado...

(T41) Arthur: *Coloca aí, cidades administrativas.../ (FALA DIRIGINDO-SE A MAURÍCIO)*

(T42) Yuri: Salvador coloca como religiosa, porque, é, ( ) (FALA DIRIGINDO-SE A MARCELO)

(T43) Arthur: *João Pessoa, Brasília... (DIRIGINDO-SE A MAURÍCIO)*

(T44) Marcelo: Quais são as religiosas?

(T45) Yuri: Guarabira e Salvador.

(T46) Maurício: *Vou colocar Recife. (DIRIGINDO-SE A ARTHUR)*

(T47) Arthur: Peraí, tu vai copiar as religiosas também?

(T48) Marcelo: As industriais...

(T49) Maurício: *Recife... (ANOTA A RESPOSTA NO PAPEL)*

(T50) Yuri: É... não, ABC Paulista, Santo André, Bernardo do Campo, São Paulo (DIRIGINDO-SE A MARCELO).

Há em T43 um resgate por Arthur dos mesmos exemplos dados pela professora em aula anterior sobre as funções das cidades, ao passo que o Maurício indica a possibilidade, em T46, de ir além do que foi dado em sala de aula, propondo que se coloque Recife como

exemplo de cidade administrativa. Entretanto, esta manifestação não gerou nenhuma oposição naquele momento, possivelmente porque estavam sendo discutidos dois temas em paralelo, um deles sobre as cidades religiosas e industriais, e a outro sobre as cidades administrativas. Somente em T103 o grupo retorna ao tema “cidades administrativas”, apesar de este retorno acontecer enquanto os alunos ainda refletem sobre exemplos de cidades industriais e militares, como poderá ser observado em alguns turnos intermediários no segmento transcrito abaixo.

(T102) Arthur: Coloca aí também Santo André, Santo André.

(T103) Yuri: (*DIRIGINDO-SE A MARCELO*) É, administrativas, João Pessoa, Brasília, que é o Distrito Federal, DF.

(T104) Kaio: Administrativa, qual é?

(T105) Yuri: João Pessoa e o Distrito Federal.

(T106) Arthur: (*DIRIGINDO-SE A MAURÍCIO*) As cidades administrativas: João Pessoa e Brasília.

(T107) Yuri: Distrito Federal. Ó, aqui é West Point, Olinda e Resende. (FALA APONTANDO PARA O CADERNO DO ARTHUR. RETOMA OS EXEMPLOS DE CIDADES MILITARES DADOS ENTRE OS TURNOS T51 E T79)

(T108) Yuri: Resende no Rio de Janeiro, West Point nos Estados Unidos e Olinda em Pernambuco.../

(T109) Arthur: Vai, ta bom, ta bom...

(T110) Maurício: *Eu vou colocar Recife e Brasília.*

No trecho acima dois **pontos de vista** distintos podem ser destacados. O primeiro deles propõe que é possível exemplificar cidades administrativas com João Pessoa e Brasília, e tem Yuri e Arthur como proponentes (em T103 e T106); já o segundo, enunciado por Maurício em T110, propõe que existem outras cidades administrativas, como Recife. Quando Yuri e Arthur resgatam os exemplos dados na aula anterior pela professora abre-se a possibilidade de que estejam ancorando o **ponto de vista** (João Pessoa e Brasília são cidades administrativas) nas explicações da docente, pois as anotações poderiam ser consultadas no decorrer das discussões. Apesar de esta ser uma forma plausível de explicar o porquê dos alunos defenderem João Pessoa e Brasília como exemplos de cidades administrativas, os registros não nos permitem dar certeza de que foi este o motivo, uma vez que não estavam consultando as anotações neste exato momento.

Por outro lado, o **ponto de vista** proposto por Maurício em T110, de que Recife também seria exemplo de cidade administrativa, tem ancoramento em justificativas que são explicitadas apenas em T124 e T130, quando ele faz referência em T124 à possibilidade de que uma cidade possua mais de uma função e em T130 quando diz que todas as capitais são administrativas. A saber, cidades administrativas são aquelas que concentram os órgãos

administrativos, logo, todas capitais dos Estados e Distrito Federal têm função administrativa (MEIA, 1999).

- (T111) Arthur: (DIRIGINDO-SE A MAURÍCIO) Não, é João Pessoa e Brasília...  
 (T112) Yuri: É NÃO, É, JOÃO PESSOA, PARAÍBA! João Pessoa...  
 (T113) Kaio: (DIRIGINDO-SE A YURI) Militar?  
 (T114) Yuri: Militar: Resende, Rio de Janeiro, Resende...  
 (T115) Arthur: West Point...  
 (T116) Marcelo: Militar?  
 (T117) Yuri: RE-SEN-DE!  
 (T118) Maurício: Brasília, DF; Vou colocar Recife... (DIRIGINDO-SE A ARTHUR)  
 (T119) Arthur: E João Pessoa? Colocou João Pessoa?  
 (T120) Yuri: West Point (DIRIGINDO-SE A KAIO)...

Em T111 e T112 Arthur e Yuri opõem-se ao **ponto de vista** de que Recife e Brasília são exemplos de cidades administrativas, cujo proponente é Maurício. A oposição é inserida pelo advérbio de negação não, que contrapõe à posição do Maurício o **ponto de vista** de que seria João Pessoa, não Recife, o exemplo solicitado pela questão. Percebe-se, da mesma forma, que a oposição é enfatizada pela acentuação forte do enunciado em T112; o tom de voz do Yuri neste turno enfatiza ao colega do grupo a sua discordância em colocar Recife como cidade administrativa. Diante da oposição, Maurício, em T118, responde persistindo no **ponto de vista** inicial, sinalizando, talvez, não ser necessário se limitar aos exemplos dados pela professora.

- (T121) Arthur: (FALA BATENDO NO OMBRO DO YURI) Ei, vai colocar Recife, visse? Ele (MAURÍCIO) vai colocar Recife...  
 (T122) Maurício: Porque é mais administrativa do que João Pessoa!  
 (T123) Yuri: Recife é comercial!  
 (T124) Maurício: Recife é administrativa também!

Não havendo a demoção de Maurício, proponente do **ponto de vista** que inclui Recife como cidade administrativa, Arthur em T121 busca apoio da outra voz de oposição que emergiu em T112 (É João Pessoa, não Recife) na figura do Yuri. Para tanto, ele chama a atenção do colega de forma verbal e não verbal (batendo no ombro do Yuri) para mostrar o “erro” que Maurício iria cometer. Assim, o turno T121 assume a função de **contra-argumento** ao **ponto de vista** proposto por Maurício, de que Recife é uma cidade administrativa. Estas interpretações podem ser ancoradas no contexto discursivo em que surge

T121: primeiramente, as oposições geralmente eram iniciadas neste grupo por Maurício e Yuri; deste modo, é como se Arthur apelasse a uma “autoridade” daquele grupo, que teria mais força opositiva. Por outro lado, a interpretação do turno como sendo de caráter opositivo ganha força por haver, no turno subsequente, uma defesa do Maurício, que justifica seu **ponto de vista** pró Recife.

Em **resposta** ao seu oponente, Maurício traz em T122 um apoio ao seu **ponto de vista**, inserido pelo operador argumentativo porque, tipicamente utilizado para a inserção de justificativas (KOCH, 2003; 2008): “[Vou colocar Recife na resposta] porque é mais administrativa que João Pessoa”. Nota-se que ele não nega que o **ponto de vista** “João Pessoa é cidade administrativa” esteja correta, mas que seria melhor colocar “Recife” por ser *mais* administrativa. Quando Maurício trata esta conclusão como parte do conteúdo de Geografia trazendo uma dimensão avaliativa acerca do tópico, pode-se dizer que ele está atuando epistemicamente através de uma *Avaliação*.

Um **contra-argumento** ao **ponto de vista** defendido por Maurício, de que Recife é uma cidade administrativa, é trazido por Yuri em T123, ao afirmar que a cidade do Recife é comercial. Este enunciado pode, da mesma forma, ser visto como uma ação epistêmica por trazer conteúdos relacionados ao tópico em discussão (*fornecimento de informações*) e que são considerados importantes para o debate. Indaga-se se o aparecimento deste **contra-argumento** resgataria elementos tratados na aula anterior (5ª aula videogravada) na qual a professora traz Recife como exemplo de cidade comercial. Essa hipótese interpretativa parece bastante coerente quando se sabe que os alunos estavam durante a atividade pesquisando nas anotações de aulas anteriores as respostas para as questões propostas pela professora. Logo, o turno T123 atua como uma oposição e simultaneamente como formulação de conteúdos típicos do tópico em discussão.

A **resposta** de Maurício em T124 traz implicitamente outra justificativa para o seu **ponto de vista** (Recife é cidade administrativa): uma cidade pode ter mais de uma função. Esta interpretação pode ser inferida pelo fato de que ao inserir o operador argumentativo também, o aluno está somando argumentos em favor de uma conclusão: Recife é comercial e administrativa, pois uma cidade pode ter mais de uma função. Além de ser uma ação argumentativa – **resposta** a um **contra-argumento** – este turno contém uma ação epistêmica também: provê o grupo com conteúdo referente ao tema da Geografia em discussão (Recife é uma cidade comercial e administrativa) através do ensino direto conceitual, do *fornecimento de informações* referentes ao domínio de conhecimento em questão. Como forma de legitimar

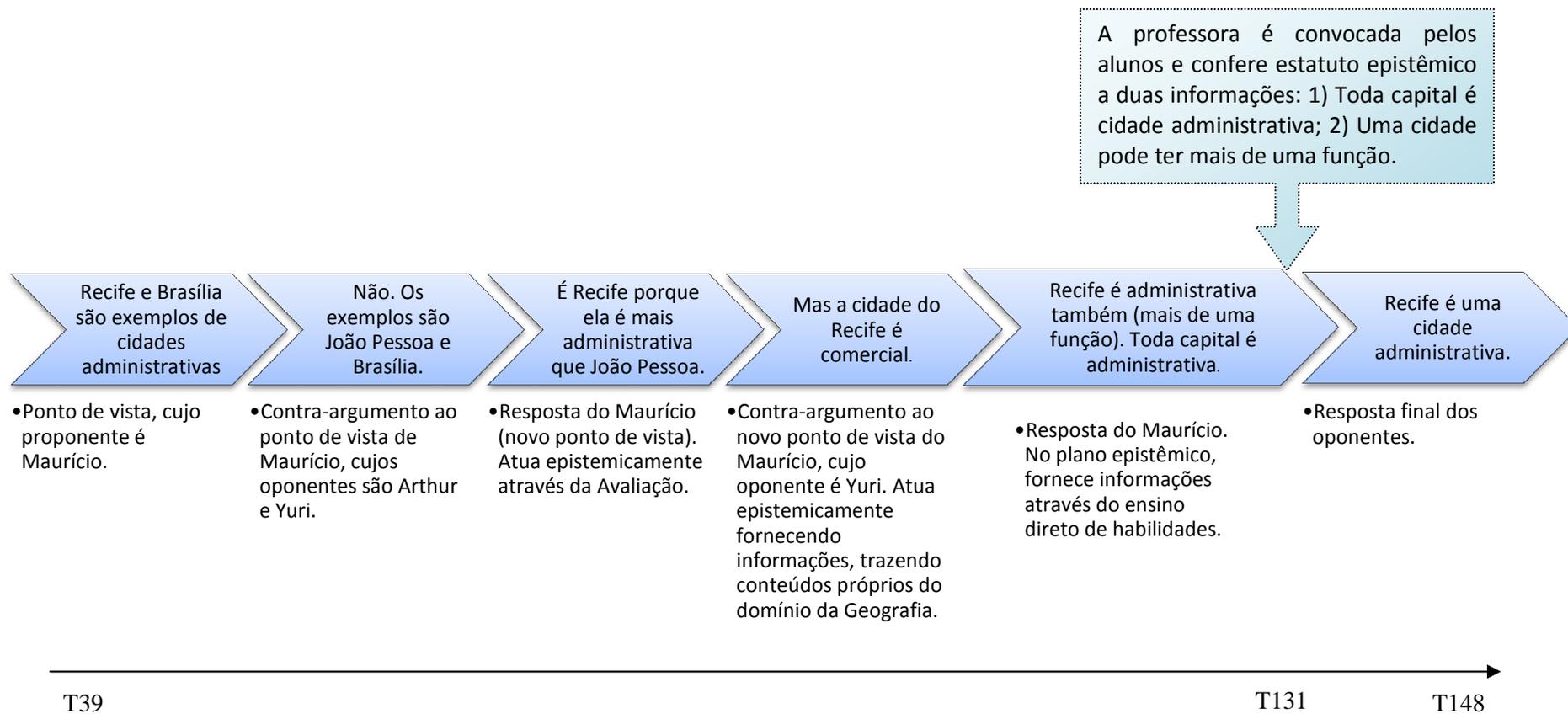
esta informação, Maurício recorre à professora nos turnos subseqüentes (a partir de T126) em busca de apoio para sua posição. Ressalta-se que foram omitidos dos turnos T135 a T147 porque se trataram apenas de perguntas para a professora e conversas paralelas sobre a cidade de Salvador que fugiam do tópico em questão.

- (T125) Yuri: João Pessoa... (FALA MOVIMENTANDO NEGATIVAMENTE A CABEÇA)  
 (T126) Maurício: Professora! Recife não é uma cidade administrativa também?  
 (T127) Yuri: É comercial, não é professora? É comercial.../  
 (T128) Maurício: É os dois! É porque.../  
 (T129) Yuri: Recife é comercial, não é?  
 (T130) Maurício: ...toda a cidade, toda a capital é considerada uma administrativa, né?  
 (T131) Profa: Exatamente! Toda ( )...  
 (T132) Yuri: É? Ah ta.  
 (T133) Maurício: Toda capital é considerada administrativa.  
 (T134) Profa: As cidades, elas podem ter mais de uma função.  
 (...)  
 (T148) Arthur: (DIRIGINDO-SE A MAURÍCIO) Então coloca aí Recife...

Diante das ações empregadas por Maurício e, aparentemente, a falta de apoios para o seu **ponto de vista** (João Pessoa é exemplo, não Recife), Yuri em T125 se opõe a Maurício reafirmando a sua **resposta** e enfatizando a discordância de forma não verbal – aceno negativo com a cabeça. Em face disso, ambos convocam a professora para apoiar ou a posição do Yuri, que propõe ser Recife uma cidade comercial, ou a do Maurício, que evoca a possibilidade de uma cidade possuir mais de uma função (em T126 “Recife não é uma cidade administrativa *também?*”). Interessante notar que aqui o aluno Maurício traz em T130 um novo apoio ao seu **ponto de vista** (Recife é uma cidade administrativa), evocando o conhecimento canônico, provendo os colegas de uma informação geográfica por ensino conceitual direto: toda capital é cidade administrativa (MEIA, 1999). Esta última informação é legitimada pela professora (*confere estatuto epistêmico*), à qual a reação do Yuri é aceitar que Recife é uma cidade administrativa (em T132: “É? Ah ta”). A professora, então, apresenta como parte do conteúdo da Geografia as seguintes informações: 1) toda capital é uma cidade administrativa; e 2) as cidades podem ter mais de uma função.

Pôde-se perceber que, apesar dos alunos terem feito uso de ações epistêmicas ao longo deste episódio, a aproximação a uma posição mais coerente com o domínio da Geografia ocorreu essencialmente pela legitimação oferecida pela professora. Deste modo, quando a professora traz informações e confere estatuto epistêmico a elas, há concordância/conformação de Yuri e Arthur (em T132 e T148), oponentes do **ponto de vista**

que dizia que ser Recife uma cidade administrativa. A aceitação deles possibilitou que a proposta de Maurício (Recife e Brasília como exemplos) para responder à solicitação feita pela professora (“Cite exemplos de cidades administrativas”) fosse levada a cabo (Arthur diz em T148: “Então coloca aí Recife...”). Este episódio pode ser sumarizado na Figura 1 a seguir.



**Figura 1:** Processo de interação discursiva ocorrido no primeiro episódio argumentativo da atividade sobre “Cidades”.

### 6.1.2 Episódio 2: Discutindo problemas das cidades – a questão da educação

Este episódio se refere à segunda solicitação feita pela professora, na qual os alunos deveriam pensar acerca dos problemas que são encontrados nas cidades e sugerir soluções. O início da discussão disputou lugar com o item IV do primeiro quesito, no qual os alunos buscavam exemplos de cidades militares; por este motivo, alguns turnos foram omitidos.

O primeiro problema que os alunos encontraram para colocar em discussão se refere à educação nas escolas públicas, à falta de segurança que os professores sentem diante da violência praticada pelos alunos. Esta problemática discutida pelos alunos faz parte das questões levantadas pela Geografia Humana e Geo-política acerca das dificuldades encontradas quando as políticas públicas não trazem benefícios para a sociedade, como a violência e a decadência das escolas públicas (KODATO, 2008; 2009; RIBEIRO JÚNIOR, 2009).

(T155) Arthur: Coloca aí também Rio de Janeiro.

(T156) Yuri: *Agora são os problemas que podem surgir nas cidades...*

(T157) Maurício: West Point, é?

(...)

(T161) Yuri: *(DIRIGINDO-SE A MARCELO) João Pessoa, João Pessoa precisa de segurança! Vocês sabiam que, é, pra ser professor de escola pu, é.../*

(T162) Arthur: *(DIRIGINDO-SE A YURI) West, West Point fica lá/*

(T163) Yuri: West Point é Estados Unidos.

(T164) Arthur: West Point.

(T165) Maurício: É assim? *(APONTANDO PARA O CADERNO)*

(T166) Yuri: West Point...é, Olinda, Pernambuco.

(T167) Maurício: Então, aí é Brasil...

(T168) Yuri: É, mas coloca West Point também.

(T169) Maurício: Vo colocar tudo! *(VINICIUS ACENA POSITIVAMENTE COM A CABEÇA)*

(T170) Marcelo: *(DIRIGINDO-SE A YURI) Pra ser professor de escola pública tem que ir de roupa blindada, é?*

(T171) Yuri: *Ó, sabia que, é, no Olivina ali (REFERÊNCIA A UMA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE), é, é até ameaçado, é arriscado você ser professor, porque os alunos querem bater nos professores, de tão ruim que são. No Olivina teve uma história de maconha, essas coisas, é muito difícil lá, aqui em João Pessoa.../*

(T172) Arthur: Pronto. Yuri!

(T173) Yuri: *...é muito difícil lá no Olivina, aqui em João Pessoa. Que é? (DIRIGE-SE A ARTHUR)*

Nestes primeiros turnos acerca do tema emerge o primeiro **ponto de vista**, cujo proponente é Yuri: “João Pessoa precisa de segurança” (T161). Para Yuri, João Pessoa está precisando de segurança porque há muita violência nas escolas públicas, justificativa que somente fica explícita em T171. Apesar de, inicialmente, a justificativa não ter sido explicitada, Marcelo compreende com o início do enunciado em T161 (“[...] escola pu...”) que houve uma associação entre falta de segurança e a escola pública. Tal associação gerou um comentário de dúvida, de descrença em T170, em tom de ironia (“Pra ser professor de escola pública tem que ir de roupa blindada, é?”), funcionando como um **contra-argumento** ao enunciado do Yuri em T161. Salienta-se que a ironia funciona como um **contra-argumento** por ser uma voz que põe em dúvida o que foi dito anteriormente, opondo-se ao posicionamento, neste caso, considerado “exagerado”. Ao questionar o **argumento** em discussão o aluno está atuando epistemicamente através da *problematização*, oferecendo uma forma de raciocinar proposta pelo domínio da Geografia: é necessário que se avalie os problemas sociais compreendendo o contexto histórico (CALLAI, 2005; MORAES, 2005; SILVA; FERREIRA, 2000). Ora, quando Marcelo propõe ser exagerada a relação proposta por Yuri, de que falta segurança nas escolas públicas, está dizendo que aquele exagero não corresponde à realidade; logo, ele problematiza a afirmação propondo que seja considerado o contexto real/objetivo (qual seja, a violência não é tão grande nas escolas públicas).

A ironia do Marcelo em T170 gera uma **resposta** do Yuri em T171 na qual ele fortalece o seu **argumento** de que é viável associar a falta de segurança à escola pública, pois existiriam exemplos que confirmam o que ele diz – como o caso da escola Olivina Olívia. Este enunciado, além de atuar argumentativamente como **resposta**, está agindo no nível epistêmico quando evoca informações importantes para o tópico em discussão (*fornecimento de informações*), ligadas a um caso ocorrido na cidade de agressão a um professor, que teve repercussão na mídia local; traz um exemplo relacionado ao que se está debatendo (*apelo ao exemplo*) na intenção de incorporar esta informação ao **argumento**; e, principalmente, quando enfatiza modelos de raciocínio típicos – mas não exclusivos – do domínio da Geografia: importância de se aplicar o conhecimento à realidade em que estamos inseridos, compreendendo as relações socioculturais estabelecidas historicamente (MORAES, 2005; CALLAI, 2005). Esta **resposta** reafirma de certa forma o **ponto de vista** do Yuri (falta de segurança/violência nas escolas públicas), tornando-o mais elaborado. Silva e Ferreira (2000) acreditam que uma das competências que a Geografia deve desenvolver nos alunos é

justamente proporcionar a discussão dos temas recorrendo a notícias da imprensa, livros, programas de televisão, entre outros.

(T174) Arthur: Aqui na B da dois, é pra fazer o quê?

(YURI APONTA PARA O QUADRO)

(T175) Arthur: Então, mas qual vai ser a resposta?

(T176) Yuri: Olha.../

(T177) Maurício: E uma solução também!

(T178) Yuri: ...olha, em João Pessoa/

(T179) Maurício: Problema dos dois/

(T180) Yuri: Não!

(T181) Maurício: Ah, João Pessoa!

(T182) Yuri: Calma, calma...

(T183) Maurício: Tem que colocar o nome aqui, João Pessoa.

(T184) Yuri: *Mas João Pessoa assim, tudo aberto, dá pra perceber tudo...é, a educação nas classes de aula. Você sabia que é, pra ser/*

(T185) Maurício: *Mas a educação/*

(T186) Yuri: *pra ser professor, pra ser professor.../*

(T187) Maurício: *A educação de João Pessoa é melhor do que a de Recife.*

(T188) Yuri: *É, mas você sabia que no Olivina ali, o Olivina Olívia aí, é arriscado você até ser professor? Porque os alunos querem bater nos professores! É ruim, é horrível, cada aluno, é...*

A proposição de um novo **ponto de vista** por Yuri (é preciso segurança, pois há violência nas escolas...) gera um movimento opositivo em T185 e em T187 proposto por Maurício, que o insere através do operador argumentativo *mas* (KOCH, 2003) dizendo que a educação de João Pessoa é melhor que a de Recife. A tentativa, aqui, é de enfraquecer o **argumento** do interlocutor apresentando que a educação em João Pessoa não está tão ruim se comparada a outras localidades. Este enunciado pode ser entendido como uma ação epistêmica quando há o *fornecimento de informações* relacionadas ao tópico em discussão; faz parte do raciocínio no domínio da Geografia a comparação com outras realidades, cada qual avaliada conforme sua construção histórica (CALLAI, 2005). Neste sentido, o *apelo a comparações* oferece um tipo de raciocínio característico da Geografia.

Diante da proposta do Maurício de comparar realidades para verificar que a educação em João Pessoa não está tão ruim (T185 e T187), Yuri repete em T188 as justificativas dadas anteriormente por ele, de que existem casos que comprovam a violência nas escolas públicas, em especial contra o professor. A **resposta** pode ser apenas a repetição do **argumento** inicial, segundo Leitão (2000b), não deixando de haver construção do conhecimento, uma vez que o **argumento** teria resistido às oposições. Entretanto, observando-se o contexto da discussão, pode-se dizer que a fala do Yuri em T188 não apenas repete o **argumento** inicial, mas traz a

negação do **contra-argumento** do Maurício (há lugares piores, como Recife...), como se ele estivesse dizendo que não importa quão pior estão outras realidades, pois os casos de agressão em João Pessoa mostram que isto é um problema relevante. Se considerarmos plausível esta reconstrução da **resposta** do Yuri, poderemos perceber que há aqui, novamente, o oferecimento de exemplos de como elaborar os conhecimentos geográficos, uma vez que Yuri evoca a necessidade de que cada contexto seja avaliado conforme as relações estabelecidas nele. Assim, comparar João Pessoa com Recife não faria sentido por serem duas realidades distintas.

(T189) Arthur: Então coloca aí: educação na classe de alunos.../

(T190) Maurício: A educação nas escolas.

(T191) Yuri: É.

(T192) Arthur: A educação nas escolas...

(T193) Maurício: de João Pessoa.

(T194) Arthur: (BATENDO NO OMBRO DE YURI) É, coloca, coloca...

O trecho acima mostra que foi aceita a proposta do Yuri de avaliar a realidade de João Pessoa independente dos problemas encontrados em outros lugares. Quando ele propôs que demonstrar quão pior estão outras realidades não exclui o fato de que a realidade em que vivem possui problemas, conseguiu fazer com que em T193 se acatasse a sugestão de avaliar os problemas da cidade de João Pessoa. Sendo assim, o **argumento** inicial (há muita violência nas escolas públicas de João Pessoa) foi reproposto após oposições, gerando o consenso de que o problema a ser avaliado pelo grupo seria a questão da educação nas escolas públicas da cidade de João Pessoa.

(T195) Maurício: Quais são os problemas?

(T196) Arthur: Aluno batendo em professor, assim, problema...

(T197) Yuri: (DIRIGINDO-SE A ARTHUR) Vai, diz o que tu quer...

(T198) Arthur: É, problema...coloca aí: João Pessoa, educação nas escolas.

(T199) Maurício: Aluno não respeitando os professores.

(T200) Yuri: É, coloca aí, João Pessoa, educação/

(T201) Maurício: Educação e.../

(T202) Yuri: Educação nas escolas públicas/ (DITANDO A RESPOSTA)

(T203) Maurício: Não, mas tem que dizer o problema, problemas.

Após a delimitação da problemática em questão, percebe-se um movimento que se inicia em T195: educação nas escolas de João Pessoa é um tema, não um problema; então, quais seriam os problemas dentro desta temática? Este enunciado pode ser entendido como

uma ação no nível epistêmico por haver *solicitação de informações* pertinentes ao tópico que está sendo discutido, de modo a ir além do que o grupo construiu até então rumo a uma resposta mais coerente com o que o quesito lançado pela professora solicita (problemas encontrados nas cidades e possíveis soluções) e com o domínio da Geografia. Esta solicitação gera respostas relacionadas ao desrespeito ao professor, agressões (T196, T199).

Yuri possivelmente não compreendeu o posicionamento iniciado por Maurício em T195; provavelmente por este motivo há em T200 e T202 um resgate da sua posição enunciada anteriormente (em T188), que dizia haver um consenso daquilo que seria avaliado pelo grupo: educação nas escolas públicas de João Pessoa. Maurício opõe-se a este enunciado em T203, ressaltando que a solicitação da professora era de que eles encontrassem problemas dentro desta temática, pois a educação não é o problema. Pode-se dizer que há, aqui, uma *problematização* do termo “problema”, sendo ele entendido como “algo a ser resolvido”; assim, seria necessário resolver a educação ou a falta dela? Tal problematização pode ser entendida como uma ação epistêmica por trazer elementos necessários para a compreensão do tema que está sendo debatido, refletindo acerca das solicitações da professora. É nesta perspectiva que a discussão prossegue.

(T204) Yuri: *Educação nas escolas públicas, aí.../*

(T205) Maurício: *MAL educação.../*

(T206) Yuri: *...aí coloca aquele símbolo de igual/*

(T207) Maurício: *Mal educação nas escolas públicas (YURI ACENA POSITIVAMENTE COM A CABEÇA)*

(T208) João Marcelo: *Problema um, os alunos batendo nos professores/*

(T209) Yuri: *Aí coloca aí. (TODOS ESCREVEM A RESPOSTA)*

(T210) Johannes: *João Pessoa...*

(T211) Yuri: *Má educação nas escolas públicas. [...]. Ô Maurício...*

(T212) Maurício: *educá-los!*

(T213) Yuri: *...eu to pegando essa mania de ficar “shhh”, “shhh”.../*

(T214) Maurício: *Aí tem, educá-los, educar os alunos. A solução.*

(T215) Yuri: *Não, ó...*

(T216) Arthur: *Mal trato dos professores...*

(T217) Yuri: *...coloca o que eles fazem!*

(T218) Maurício: *Má educação nas escolas públicas/*

(T219) Yuri: *Coloca o que eles fazem, que eles batem no professor, que é arriscado ser professor em escola pública agora. Exemplo: Olivina Olívia. [...]*

(T220) Arthur: *O quê?*

Em T204 Yuri repete o **ponto de vista** inicial (o problema é a educação nas escolas públicas), sugerindo que a oposição oferecida por Maurício em T203 (educação nas escolas públicas não é um problema) ainda não tinha sido suficiente para modificá-lo. Tendo isto em vista, o oponente Maurício insere em T205 ênfase na palavra “mal” antes da palavra

educação, sugerindo que o problema não seria a educação, mas má (falta de) educação – tratando o termo educação como forma de se comportar, uma vez que a discussão está girando em torno de alunos que agredem professores. A ênfase funcionou, neste contexto, como uma ação epistêmica de *problematização* dos termos “corretos” que devem ser utilizados para responder às solicitações da professora. Em suma, de acordo com a discussão no grupo, se um problema é algo que precisa ser resolvido, então, é necessário resolver a má educação, não a educação. Em face da ação da oposição em T205, há em T207 **resposta** de aceitação completa do **contra-argumento**, representada de forma não verbal – o aceno de cabeça do Yuri, concordando com o que foi colocado.

(T221) Yuri: Vou colocar aqui, é, João Pessoa, problema nas escolas públicas/

(T222) Maurício: Alunos batem em professores!

(T223) Yuri: É arriscado, é, ser professor nas escolas públicas/

(T224) Maurício: Quem é arriscado ser professor?

(T225) Yuri: Tudo. Teve uma, teve um aqui em João Pessoa, ele disse que ia ser professor, aí agora ele ta fazendo curso pra ser outra pessoa, porque a crise, os alunos não tem uma educação. O mundo de hoje ta se acabando, principalmente o Brasil/

(T226) Arthur: Ei, ó, acabar ( )/

O segmento acima atua como clarificação das posições defendidas até então, com a repetição daquelas que foram transformadas e resistiram às oposições; desta forma, estes turnos podem ser entendidos como novos pontos de vista gerados pelo grupo. Epistemicamente, Maurício em T224 *solicita informações* maiores acerca do tema em questão (“Quem é arriscado ser professor?”), gerando *fornecimento de informações* por Yuri em T225 de elementos essenciais para o entendimento do tópico em debate: os alunos não são educados, por este motivo os professores são agredidos nas escolas e muitos docentes estão desistindo da profissão. Havendo um consenso do que seria mais adequado para propor como solução aos quesitos requeridos pela professora na atividade em grupo, os alunos concluem a discussão recapitulando as decisões do grupo, como pode ser observado no trecho a seguir.

(T227) Maurício: Eu coloquei assim ó: mal (sic) educação nas escolas públicas. Aí entre parênteses: alunos estão batendo em professores.

(T228) Yuri: É agressão contra O professor! (DITANDO PARA MAURÍCIO)

(T229) Maurício: Aí eu vou colocar entre parênteses/

(T230) Arthur: Agressão contra os professores. (DITANDO PARA MAURÍCIO)

(T231) Yuri: NAS escolas públicas DE João Pessoa. (DITANDO ENQUANTO MAURÍCIO ESCREVE A RESPOSTA)

(T232) Maurício: Nem coloquei o nome do grupo!

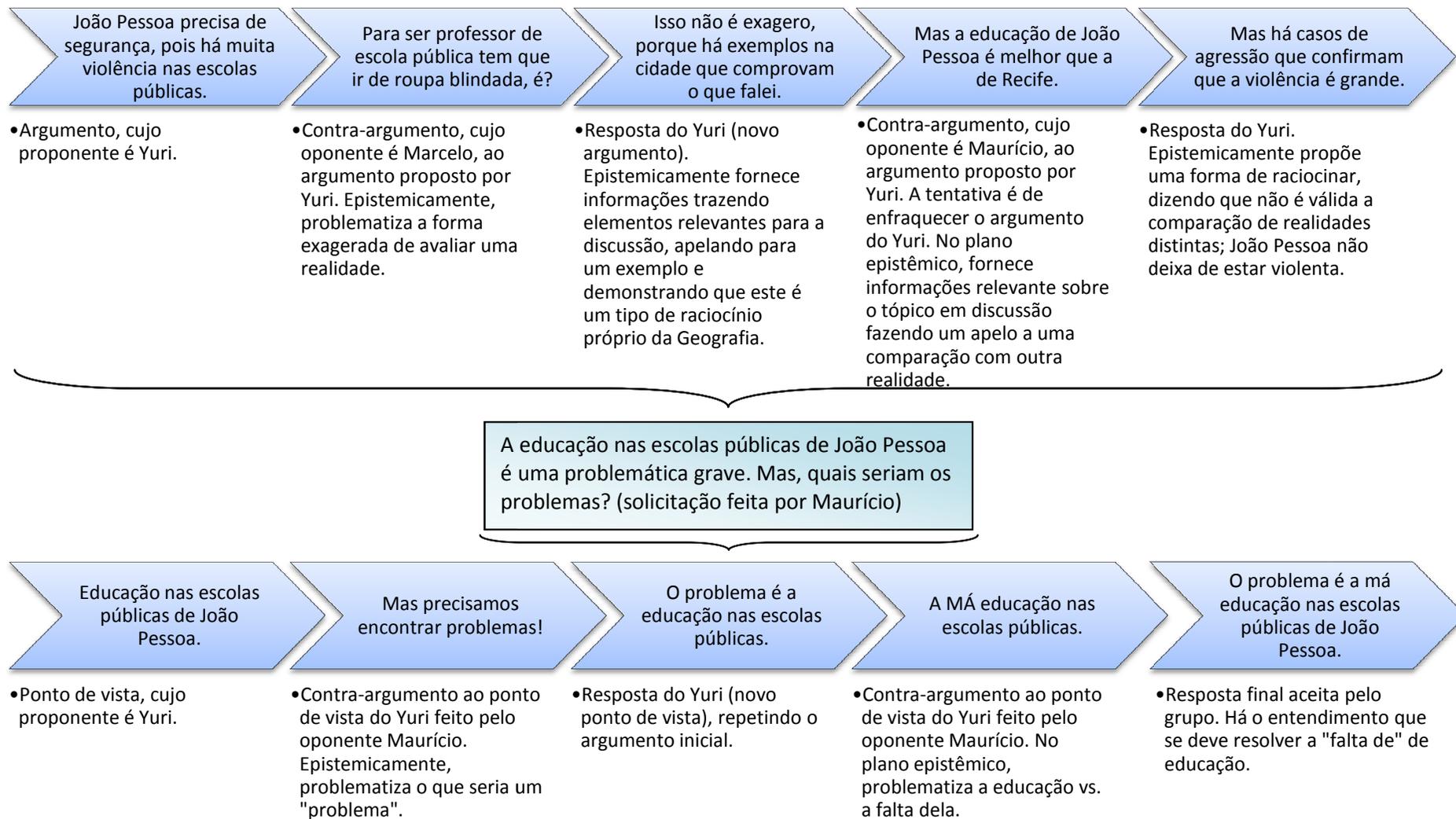
(T233) Yuri: Coloca aqui em cima, alguma coisa assim, no final, alguma coisa assim.

(T234) Arthur: Coloca aí, agressão contra os/

(T235) Maurício: professores!

(T236) Arthur: ...contra os professores nas escolas públicas.

O que se observa é que este trecho resume as posições finais transformadas – não se tratando de um recorte em que há ações argumentativas, chegando a uma conclusão: tratou-se como problema a má educação e as suas manifestações (agressão contra o professor) e utilizou-se o universo da escola pública na cidade de João Pessoa. Houve, no decorrer deste episódio, transformação dos pontos de vista iniciais – que falta segurança nas escolas públicas e que o problema a ser analisado é a educação – em direção a um consenso entre os pares. O surgimento de ações epistêmicas na interação discursiva entre pares e a transformação dos pontos de vista propostos inicialmente, sugerem que há aprendizagem via ações epistêmicas, conforme modelos de raciocínio do domínio da Geografia, quando os alunos discutem entre si. É possível sumariar este episódio na figura a seguir:



**Figura 2:** Processo de interação discursiva ocorrido no segundo episódio argumentativo da atividade sobre “Cidades”.

## *6.2 Atividade em grupo 2: Estudo dirigido (8ª aula)*

Como foi dito anteriormente, a atividade em grupo sobre as cidades foi dividida em duas aulas. Na primeira aula os alunos responderam a primeira solicitação da professora, que pedia exemplos de cidades, e discutiram um pouco da segunda, que era a busca por problemas encontrados nas cidades e possíveis soluções. Este tópico é referente à segunda aula, na qual os alunos se dedicaram a complementar a discussão acerca dos problemas encontrados nas cidades. Cabe ressaltar que esta aula foi repleta de momentos de difícil transcrição, tanto pelo barulho na sala de aula quanto pela dificuldade de posicionar a câmera de modo a filmar todos os componentes do grupo. Deste modo, optou-se por omitir alguns turnos, representados pelo símbolo “(...)”, nos quais apenas havia a representação “( )” substituindo a fala não compreendida.

### 6.2.1 Episódio 3: Discutindo problemas das cidades – a desigualdade social

(com mediação da professora)

A aula neste dia foi iniciada com a professora solicitando que os alunos se reunissem nos mesmos grupos para continuar a atividade em grupo sobre “Cidades”. Ao se reunirem no grupo os alunos recapitularam, através da leitura das anotações da aula anterior dedicada à atividade, os resultados das discussões. Estes movimentos discursivos aconteceram entre os turnos T1 e T37, no qual vai ocorrer a inserção do tema focado neste episódio – a desigualdade social.

Este episódio consiste em quase toda a discussão ocorrida durante a aula, pois, apesar de alguns temas parecerem distintos, os turnos discursivos estavam muito interligados, o que dificultou a separação em mais de um episódio. Deste modo, para que seja possível acompanhar a discussão, a análise será iniciada com um breve resumo dos temas que surgiram. Inicialmente os alunos trazem ao grupo as disparidades sociais existentes, como a presença de “casarões” em bairros pobres e crianças pedindo esmolas nas ruas, levando-os a conclusão de que há nas cidades muita desigualdade social. Um membro do grupo associa a desigualdade ao racismo, trazendo-os como equivalentes, possivelmente porque as disparidades estiveram durante muito tempo relacionadas às pessoas negras, vítimas de um momento histórico de escravatura e a conseqüente marginalização após a abolição.

Após entenderem o problema os alunos passam a buscar uma solução para ele e percebem que o aumento do número de empregos e a melhoria da educação poderiam resolver. A consolidação desta posição, entretanto, só aparece com a intervenção da professora, que aponta os motivos que levam à desigualdade e questiona o que os alunos poderiam fazer diante deste quadro. Um dos alunos, então, sugere que se construam indústrias para abrir vagas de emprego, mas que houvesse uma preocupação concomitante com o meio ambiente. Este assunto pode parecer uma digressão, entretanto, a questão envolvida é a busca de espaço para as pessoas (moradia, emprego...) com um pensamento sustentável. Em posse dessa breve orientação da discussão, é possível que se acompanhe de forma efetiva o desenvolvimento discursivo dos alunos.

(YURI PEGA O PAPEL E OS COLEGAS PEDEM PRA ELE NÃO COPIAR)

(T34) Yuri: Alguma coisa mais que...

(T35) Maurício: Sim, o que vai falar.

(T36) Marcelo: Poluição...

(T37) Yuri: ( ) *do governo na baixa classe social.*

(T38) Marcelo: Segurança.

(T39) Yuri: ( ) *é por isso que o governo da baixa classe social. Olha aí (APONTA PARA UM LUGAR FORA DA SALA DE AULA), aquele casarão lá, não tem aquele casarão ali? E na outra escola que a gente estudava era perto de um bairro de pobre. Como isso pode!?*

(T40) Arthur: *É sério ó, tem aquela casa ali.*

(T41) Yuri: *No Brasil existe muita, existe muita, é, é, desigualdade social.*

(T42) Maurício: *Isso é problema do Brasil. Desigualdade social...*

(T43) Yuri: *Coloca, coloca...*

Há neste segmento a inserção do primeiro **argumento**, proposto por Yuri em T39 e T41. O aluno conclui que há muita desigualdade social no Brasil, pois percebe no cotidiano discrepâncias do tipo uma casa imensa em um bairro pobre, onde provavelmente as casas são pequenas, pois as pessoas teriam condições financeiras mais precárias. Assim, o primeiro **argumento**, aceito por outros membros do grupo (Arthur e Maurício em T40 e T42), é que a desigualdade social é um problema no Brasil e que pode ser observado cotidianamente nas diferenças entre casas de pessoas ricas e pobres.

Estes enunciados, além de atuarem no nível argumentativo como **argumento**, atuam epistemicamente ao realizar uma forma típica do pensamento geográfico (*oferecimento de modelo de raciocínio*) de associação da realidade com o conhecimento canônico. Esta é uma habilidade que a Geografia busca desenvolver nos alunos, estudar o espaço de forma

contextual, analisando criticamente a realidade (MORAES, 2005; CALLAI, 2005; KAERCHER, 2002).

(T44) Kaio: ( ) racismo

(T45) Arthur: O quê? Racismo?

(T46) Yuri: Não, mas deixe colocar desigualdade social...

(T47) Marcelo: ( ) desigualdade social. Mas, racismo é a mesma coisa que desigualdade social.

(T48) Yuri: RACISMO!?

(T49) Arthur: O que é racismo?

(T50) Maurício: (TERMINANDO DE ESCREVER) Desigualdade social...

(T51) Marcelo: É assim, geralmente uma pessoa é racista por causa de uma pessoa negra. E eles, todo mundo tem os mesmos direitos, todos os cidadãos.

(T52) Yuri: Um negro não era banido de 1500 anos atrás? Hoje em dia, todo mundo ainda, uma parte da população é racista por causa disso, principalmente por causa disso.

(T53) Marcelo: Isso é racismo.

(T54) Maurício: É preconceito.

(T55) Arthur: Pedofilia também... (TODOS COMEÇAM A RIR)

(T56) Maurício: Desigualdade social...? (PERGUNTA COMO SE SOLICITASSE COMPLEMENTO DA RESPOSTA) ( )

O primeiro **argumento** não sofreu oposição, o grupo aceitou a proposição de que a desigualdade social é um problema encontrado nas cidades. Contudo, surgiu um segundo **ponto de vista**, enunciado pelo aluno Kaio em T44, de que o racismo também deveria ser colocado como um problema. Infere-se ter havido a proposição de um ponto de vista neste turno com base nas respostas oferecidas pelo grupo nos turnos subsequentes. A este **ponto de vista** (racismo é um problema) Yuri se contrapõe em T46 com a inserção do advérbio de negação Não e do operador argumentativo mas; Yuri nega o ponto de vista do Kaio, propondo que eles coloquem apenas desigualdade social (em T46: “Não, mas deixe colocar desigualdade social...”). O **contra-argumento** do Yuri gera uma **resposta** do Marcelo em T47, na qual ele propõe o racismo como equivalente, assim, não teria motivos para eles não inserirem esta questão junto com a desigualdade social. Tal **resposta** pode ser entendida como um novo **argumento**.

Ao trazer estes dois temas como equivalentes, Marcelo provoca em Yuri uma reação de incredulidade acerca desta afirmação, que pode ser observada em T48 pela ênfase dada à palavra racismo, como se ao mesmo tempo o aluno questionasse se Marcelo teria certeza do que estava afirmando. Como, por definição, o **contra-argumento** é qualquer movimento que coloque em dúvida algum enunciado, pode-se que há em T48 uma ação argumentativa – um

**contra-argumento.** Para se averiguar se ambos os conceitos são iguais é necessário que se defina o que se está chamando de racismo, é neste sentido que a **resposta** do aluno Arthur foi exatamente perguntar em T49 “O que é racismo?”. Além de atuar argumentativamente, este enunciado atua epistemicamente ao *solicitar informações* pertinentes ao tópico em questão.

Nos turnos T51 e T52 há a explicitação do que os alunos entendem por racismo, uma ação epistêmica de ensino direto de conteúdos, de *definição* (PONTECORVO; GIRARDET, 1993). O racismo seria um preconceito, geralmente direcionado às pessoas negras, que teve suas origens no tempo em que os negros eram escravizados. Acredita-se que o aluno quis dizer isso, devido ao contexto e o tema em discussão, apesar dele ter confundido a quantidade de anos atrás (“Um negro não era banido de 1500 anos atrás?”). Este momento de ensino direto não possui uma função argumentativa, porém se insere no contexto argumentativo como um momento de clarificação das posições.

A intervenção do colega sobre colocar a questão do racismo, do preconceito, não foi aceita pelo grupo, uma vez que depois da brincadeira em T55 o assunto foi desviado para um tema paralelo – a pedofilia – sem retornar à sugestão do colega. Entre os turnos T56 e T74 os alunos fazem brincadeiras acerca da pedofilia e somente em T75 que a discussão retorna ao problema da desigualdade social.

(...)

(T75) Maurício: Mas, tem que ver a solução.

(T76) Yuri: A influência do governo para parar a desigualdade de classes

(T77) Maurício: A solução?

(T78) Yuri: A influência do governo...

(T79) Arthur: Sim, mas é cada um por si, amigo.

(T80) Yuri: Porque olha, aquele prédio...

(T81) Arthur: Aquilo não é um prédio, é uma CASA!

(T82) Yuri: ( )

(T83) Marcelo: Ei, Yuri, isso não depende do governo, depende do, do dono.

Após negarem a sugestão do colega de que racismo e desigualdade social deveriam ser privilegiados na discussão acerca dos problemas nas cidades, instalou-se um consenso de que o problema que eles iriam debater era a desigualdade social apenas. Todos, neste sentido, começam a discutir soluções para combater a desigualdade. É neste contexto que surge o **ponto de vista** defendido por Yuri em T76, de que a desigualdade entre as classes só iria desaparecer quando houvesse a ação do governo. A este **ponto de vista** Arthur se opõe em

T79 dizendo que a solução depende de cada um, que é “cada um por si”, sugerindo que a desigualdade existe por culpa das próprias pessoas que não se esforçaram o bastante.

Ao propor uma possibilidade de interferência política para o entendimento da dinâmica social, o aluno Yuri está atuando no nível epistêmico, uma vez que esta é uma habilidade que a Geografia busca desenvolver nos alunos (CALLAI, 2005). Logo, *oferece-se um modelo de raciocínio típico* deste domínio. A oposição empreendida por Arthur em T79 traz à tona uma das maiores críticas ao modo de produção capitalista, que é o incentivo ao individualismo e a conseqüente culpabilização do indivíduo por seus infortúnios; esse é um elemento de problematização proposto pela Geografia Crítica, o questionamento das bases sociais como determinantes nas relações estabelecidas (MORAES, 2005). Logo, este **contra-argumento** (“cada um por si”) pode ser entendido como uma ação epistêmica por trazer um modelo de raciocínio típico da Geografia Tradicional, que funcionava sob a lógica capitalista.

A **resposta** encontrada por Yuri em T80 é o resgate do primeiro **argumento** (proposto em T39), no qual ele defendia que as discrepâncias (como a presença de casa/prédio enorme em bairros pobres) denotavam a desigualdade social no nosso país. Neste momento da discussão é como se ele dissesse em T80 quão importante é a interferência do governo, pois existem as diferenças (“porque olha, aquele prédio...”). Diante desta **resposta** surgem dois movimentos opositivos. O primeiro deles é em T81, no qual há a negação do exemplo do prédio utilizado pelo Yuri como sustentação à sua **resposta**, na tentativa de enfraquecer o **argumento** do colega; aqui o Arthur coloca que o exemplo do prédio não procede, porque o local apontado seria uma casa. O segundo movimento ocorre em T83 e é proposto pelo aluno Marcelo, quem diz que independe do governo solucionar as discrepâncias que ele observa nas construções, pois o dono da casa que seria responsável. Epistemicamente estão envolvidas ações que buscam inserir nos participantes a habilidade geográfica de analisar a realidade com base no contexto social, político e econômico. É importante ressaltar que há uma avaliação espacial quando se observam as diferenças nos prédios; tal avaliação engloba uma tarefa da Geografia que é desenvolver nos alunos o olhar espacial (CALLAI, 2005).

(T84) Yuri: ( ) ele tem uma profissão altamente ( )

(T85) Maurício: Esse é o problema. Isso é um problema do paraibano, porque todo paraibano é preguiçoso!

(T86) Yuri: Coloca aí ( ) o desemprego também.../

(T87) Maurício: Todo o povo/

(T88) Marcelo: O desemprego também sabe por quê? Porque/

(T89) Maurício: Todo o povo do interior é preguiçoso.

(T90) Marcelo: ...por causa das crianças. O desemprego.../

(T91) Yuri: Não, isso é muito...[...] oh/ (FALA ESTE “OH” COM UMA EXPRESSÃO DE ESPANTO NO ROSTO)

(T92) Maurício: Todo o povo dessa ( ) é preguiçoso!

(T93) Arthur: Vai colocar esse negócio de pobre ( )/

O embate sobre a necessidade de haver ou não a interferência do governo nas questões sociais faz com que os alunos percebam que o subemprego (T84) e o desemprego (T86) estão envolvidos na desigualdade social existente no país. É neste sentido que Yuri insere a questão das profissões desprivilegiadas em T84, propondo que elas influenciam na desigualdade. Salienta-se que a interpretação deste turno está pautado no contexto, através dos turnos subsequentes, nos quais o aluno Maurício advoga a culpa ao próprio trabalhador, que seria preguiçoso (em T89 e T92). Deste modo, teríamos um **ponto de vista** proposto por Yuri em T84 que pode ser re-escrito da seguinte forma: *A desigualdade no país pode ser observada nos empregos altamente degradantes*; e um **contra-argumento** em T85, cujo oponente é Maurício, que credita ao profissional (neste caso, o paraibano) a culpa por tal degradação, pois todo o paraibano (e pessoas do interior) teria preguiça de buscar algo melhor.

Epistemicamente esses turnos estão *oferecendo modelos de raciocínio* típicos da Geografia. Por um lado com Yuri defendendo uma Geografia Crítica em que se analisam todas as questões sociais que permeiam a problemática da desigualdade social; por outro, com Maurício propondo a lógica da Geografia Tradicional de que cada um é culpado pelo seu próprio infortúnio, independente de questões políticas e econômicas mais amplas (SILVA; FERREIRA, 2000; CALLAI, 2005; MORAES, 2005). Estes raciocínios são geográficos a partir do momento em que questionam a noção de espaço através da problematização do contexto.

A **resposta** encontrada por Yuri, que ao mesmo tempo atua como oposição ao **contra-argumento** de Maurício (todo paraibano é preguiçoso), foi de indicar que o pensamento do Maurício ia em direção contrária ao que ele acreditava ser o certo. Neste sentido que em T91 Yuri fala que “isso é muito...oh”, apresentando espanto que pode ser inferido da expressão facial e corporal do aluno ao emitir a interjeição “oh!”. Este turno pode ser entendido como um novo **ponto de vista**, que propõe ser alarmante pensar que a situação das pessoas está complicada por serem preguiçosas.

(T94) Maurício: Eu acho assim: eu posso ganhar o meu dinheirinho e comprar uma casa boa.../

(T95) Yuri: Tá, tudo bem, mas se ele não tem ( ), não tem emprego/

(T96) Maurício: Tudo bem, agora eu quero saber a solução da desigualdade social.

(T97) Yuri: Coloca aí: desemprego, aí ( )

(AQUI É INICIADA UMA CONVERSA SIMULTÂNEA. MARCELO FALA COM O KAIO SOBRE CRIANÇAS NAS RUAS, ENQUANTO MAURÍCIO E YURI DISCUTEM O DESEMPREGO)

(T98) Marcelo: Mais educação para as crianças (DIRIGINDO-SE A KAIO)

(T99) Maurício: Dá mais a todos os empregos. (DIRIGINDO-SE A YURI)

(T100) Marcelo: ...para as crianças sem escola! (DIRIGINDO-SE A KAIO)

(T101) Yuri: Não/ (DIRIGINDO-SE A MAURÍCIO)

(T102) Maurício: Dar mais, a solução, dar mais a todos os empregos/

(T103) Yuri: Não, não, olha! ( )

(T104) Maurício: A solução do desemprego... Tu só fala besteira!

O **ponto de vista** que propõe ser alarmante pensar em desigualdade como resultado da preguiça, enunciado por Yuri em T91, sofre uma oposição do Maurício em T94, que reitera a proposta de que o indivíduo é culpado por sua pobreza, uma vez que ele poderia trabalhar, ganhar dinheiro e comprar o que deseja (em T94: Maurício: “Eu acho assim: eu posso ganhar o meu dinheirinho e comprar uma casa boa...”). A este **contra-argumento** Yuri responde em T95 propondo que se a pessoa não tem emprego, então ela não teria condições de comprar esta casa. A **resposta** do Yuri é claramente integrativa (LEITÃO, 2000b, no prelo), uma vez que ele aceita que uma pessoa pode até ganhar o dinheiro e comprar sua casa (T95: “Tá, tudo bem...”), porém traz como exceção aquelas pessoas que não tem emprego (T95: “...mas se ele não tem ( ), não tem emprego”), enfatizando a questão do desemprego. Da mesma forma que anteriormente, estes turnos estão atuando epistemicamente ao *fornecer modelos de raciocínio* geográfico quando há um apelo para uma avaliação do contexto social da parte do Yuri em detrimento do individualismo defendido por Maurício. Este último encerra o assunto acatando o que foi dito pelo colega (T95: “Tudo bem...”) e direciona o assunto para a busca de soluções para a desigualdade social (“...agora eu quero saber a solução da desigualdade social”). Compiani (1996) propõe que esta retomada da pertinência das discussões é uma ação discursiva de *recondução*.

Diante da ação recondutiva do Maurício, surgem duas possíveis soluções para a desigualdade social: (1) o **ponto de vista** defendido por Marcelo em T98 e T100 de possibilitar que as crianças que não estão na escola possam estudar; e (2) o **ponto de vista** proposto por Maurício em T99 de dar mais empregos para as pessoas. Este último ponto de vista tem Yuri como oponente, uma vez que em T101 ele enuncia um **contra-argumento** através da inserção do advérbio de negação Não, tipicamente utilizado na proposição de contra-argumentos. Diante disso, Maurício reitera seu posicionamento em T102, clarificando

que dar empregos para as pessoas seria uma solução para a desigualdade social (“Dar mais, a solução, dar mais a todos os empregos/”). A este enunciado Yuri novamente se opõe em T103, aparentemente por não estar entendendo o que o colega está propondo; pode-se inferir o não entendimento por Yuri porque no turno subsequente Maurício salienta estar falando uma solução para o desemprego – uma das expressões da desigualdade social. Neste momento Maurício responde com descrédito pelas negações do seu colega, alegando que ele não estava contribuindo com a discussão (T104: “...Tu só fala besteira!”). Percebe-se, deste modo, que a estratégia foi de enfraquecer a voz do oponente.

Estes enunciados estão atuando epistemicamente quando buscam *oferecer modelos de raciocínio*, desenvolvendo competências necessárias no estudo da Geografia. Para Silva e Ferreira (2000), a reflexão acerca da qualidade espacial de um lugar (neste caso, a questão do emprego) e a sugestão de ações concretas e viáveis para a melhoria do espaço são competências que a Geografia deve desenvolver nos seus alunos.

(...)

(T111) Yuri: Deixa eu colocar aqui... (PEGANDO A CANETA COMO SE FOSSE ANOTAR ALGO)

(T112) Arthur: Cada um por si, amigo.

(TODOS COMEÇAM A DISCUTIR AO MESMO TEMPO)

(T113) Maurício: ( ) problema! Problema de qualquer um!

(T114) Marcelo: O quê?

(T115) Maurício: Por exemplo, eu ganho dez mil, tu ganha cem reais, o problema é teu!

(FALA “DANDO COM OS OMBROS”, MOVIMENTO QUE INDICA FALTA DE PREOCUPAÇÃO) Eu não tenho nada a ver com isso. (MARCELO ACENA POSITIVAMENTE COM A CABEÇA)

Após alguns turnos incompreensíveis, omitidos no recorte acima (T105 a T110), Yuri cede ao raciocínio do Maurício em T111, o que pode ser observado quando ele enuncia que vai escrever a resposta de acordo com o que os colegas vinham discutindo, isto é, em uma perspectiva individual. É neste sentido que alguns componentes do grupo enunciam comentários em uma perspectiva individual: Arthur em T112 diz que é “Cada um por si, amigo” e Maurício em T115 diz “Por exemplo, eu ganho dez mil, tu ganha cem reais, o problema é teu!”, enfatizando a perspectiva de que as desigualdades são geradas pelos próprios indivíduos, culpados por seus infortúnios.

(T116) Yuri: ( ) desinteresse pelo seu próprio trabalho/

(T117) Marcelo: A SOLUÇÃO!

(T118) Maurício: A solução!

(T119) Yuri: Então...como assim solução? A gente ta querendo saber a solução pra combater isso, não é?

(T120) Maurício: A desigualdade social. (YURI FAZ MOVIMENTOS COMO SE DISSESSE: “ENTÃO, É ISSO QUE ESTOU FALANDO...”)

(T121) Maurício: é isso...

(T122) Yuri: Mas ó, as pessoas ( ) trabalham ( )

(T123) Maurício: Não, mas ó, tem que...Quais são, a baixa do desemprego? Porque o desemprego é muito.

(T124) Yuri: A ALTA... (ELES ESTÃO DISCUTINDO A SOLUÇÃO PARA O DESEMPREGO)

(T125) Maurício: A baixa do desemprego.

(T126) Yuri: ( ) passar!

(T127) Maurício: Se abaixar o desemprego a pessoa não tem seu dinheirinho? Quando a pessoa ganha seu dinheirinho não compra sua casa? Aí não fica gente na rua, não tem desigualdade.

(T128) Yuri: ( ) a baixa densidade, pra ter mais é, ( )

(T129) Maurício: pra acabar com a desigualdade.

Conforme uma perspectiva baseada no individual, os alunos desenvolvem no segmento acima uma forma de solucionar o desemprego, que é uma das expressões da desigualdade social. Yuri, em T122, provavelmente enuncia um **ponto de vista** que não foi compreendido pela pesquisadora; infere-se haver um **ponto de vista** neste turno devido ao movimento opositivo que ocorre no turno imediatamente posterior. Assim, em T123 Maurício nega o **ponto de vista** do Yuri dizendo que para se avaliar como acabar com o desemprego é preciso entender que condições fariam com que houvesse a baixa do desemprego, uma vez que ele estaria muito alto. Diante disso, Yuri propõe uma **resposta** em T124 que nega completamente o **contra-argumento** proposto por Maurício em T123 ao enfatizar a palavra “alta”, possibilitando-nos inferir que pretendia dizer: *Não é a baixa do desemprego, é a alta do desemprego*. Acredita-se que tal proposição foi feita por Yuri devido à falta de compreensão da relação de que quanto mais alto o desemprego, menor o número de empregos. Esta **resposta** proposta após a reflexão de uma posição contrária assume, agora, o papel de **ponto de vista**.

Através da reafirmação do que havia proposto antes em T123 (é preciso entender a baixa do desemprego...), Maurício nega a **resposta** do seu colega e explica através do fornecimento de pistas em T127 porque é a baixa e não a alta do desemprego: *“Se abaixar o desemprego a pessoa não tem seu dinheirinho? Quando a pessoa ganha seu dinheirinho não*

*compra sua casa? Aí não fica gente na rua, não tem desigualdade*". Logo, pode-se observar que a intenção do aluno é aumentar o número de empregos, para que as pessoas trabalhem, ganhem seu salário e tenham condições de garantir a sua sobrevivência. Ora, mais uma vez há aqui um modelo de raciocínio típico da Geografia Tradicional, de avaliar o espaço de forma individualizada (não haveria gente na rua se todos trabalhassem...) independente de uma conjuntura política, econômica e social favorável ao desenvolvimento. Epistemicamente, então, há novamente o *fornecimento de modelos de raciocínio* característicos da Geografia Tradicional.

(T130) Marcelo: *Sim, pensando nas crianças. Tem um monte de criança aí na rua pedindo esmola pra ( ), pras pessoas/*

(T131) Maurício: *Não pode dar esmola/*

(T132) Marcelo: *Não pode.../*

(T133) Maurício: *...porque a criança vicia. Vicia e vai pedir (FAZ MOVIMENTO DE REPETIÇÃO, COMO SE DISSESSE QUE A CRIANÇA FARIA ISSO DE NOVO)*

(T134) Marcelo: *Precisa ter mais educação, porque é com isso/*

(T135) Yuri: ( )

(T136) Maurício: ( ) João Pessoa, em João Pessoa.

(T137) Marcelo: *É preciso mais escola pras crianças de rua, sabe por quê? Porque se ela estudar mais ela vai conseguir se conscientizar do mundo lá fora, vai começar a se preocupar, vai estudar.../*

(T138) Maurício: *Sim, agora o problema também é dos pais. Os pais não tiveram educação, brigava nas escolas... (A EXPRESSÃO CORPORAL E FACIAL NO FINAL DA FALA INDICAM QUE ELE QUIS DIZER ALGO DO TIPO: "ENTÃO...A CULPA É DELES")*

Após a análise de uma das soluções para combater a desigualdade social – o aumento do número de empregos – há em T130 uma retomada por Marcelo do seu **ponto de vista** proposto em T198 e T100, onde ele propunha outra solução para a desigualdade social. Para ele, existem muitas crianças nas ruas e elas deveriam estar na escola, pois lá encontrariam alternativas através da aprendizagem, do estudo, progredindo e superando a pobreza. Aqui, então, há a elaboração de um novo **argumento**, formado pelo **ponto de vista** enunciado anteriormente (é preciso mais escolas para as crianças de rua) e a justificativa clarificada em T137 (porque na escola as crianças terão alternativas).

Tal **argumento** sofre uma oposição em T138 do oponente Maurício, que, em geral, propõe que não adianta apenas colocar mais escolas, pois os pais dessas crianças teriam culpa no que estava acontecendo a elas. Ao inserir neste turno a palavra Sim o aluno aceita o que o Marcelo disse; e o operador argumentativo agora, cuja função é introduzir no enunciado conteúdos pressupostos (KOCH, 2003; 2008), traz a idéia de que anterior ao problema da

criança nas ruas está a culpa dos pais na criação delas. Infere-se desta situação que Maurício estaria sugerindo que a desigualdade social não seria resolvida apenas com a ampliação do número de escolas, sendo necessária uma atuação direcionada também à família, pois existiria mais de um fator responsável pela existência de crianças nas ruas – uma das manifestações da desigualdade social.

Silva e Ferreira (2000) acreditam que a Geografia deve desenvolver nos alunos a competência de se analisar uma situação a partir dos inúmeros fatores que a determinam. Assim, quando Maurício sugere que não apenas se avalie a questão estrutural (número de escolas), mas se inclua uma questão social/familiar, está propondo que os alunos raciocinem de acordo com a proposta de uma Geografia Crítica, com um olhar espacial (CALLAI, 2005) contextualizado. Este enunciado estaria, então, atuando também no nível epistêmico.

Após esta breve consideração de uma solução para a desigualdade social, houve entre os turnos T138 e T168 momentos em que os alunos anotavam os resultados das discussões e conversavam sobre a proximidade da moradia de um deles da casa de um ex-governador da Paraíba. Somente em T169 que retornam à discussão, solicitando o auxílio da professora.

(...)

(T169) Yuri: Professora, a gente não achou solução pra desigualdade social.

(T170) Profa: Primeiro você tem que pensar assim, que você acha que a desigualdade existe por quê?

(T171) Yuri: É...

[...]

(T172) Profa: Olha só, alguns estudiosos eles dizem que a desigualdade ela existe porque a riqueza é mal distribuída. Ou seja, algumas pessoas têm mais, outras têm menos, certo? E que isso acaba causando uma, uma dependência, acaba fazendo com que algumas pessoas fiquem ( ), ou seja, reproduzir essa riqueza de quem tem mais, que outras nunca consigam ter. Então, o que a gente poderia fazer pra reorganizar essa riqueza, pra que todas as pessoas tivessem igualmente, certo, casa, comida, escola, emprego? O que é que se poderia fazer pra que as pessoas TODAS tivessem as mesmas condições? Pra você e aquele menino que fica pedindo no sinal tenham a mesma coisa?

(T173) Yuri: Mais emprego!

(T174) Profa: Mais emprego, pode ser. O que mais?

Apesar dos alunos terem encontrado três possíveis soluções para a desigualdade social (ação do governo, colocar as crianças na escola e aumentar o número de empregos), Yuri convoca a professora em T169 dizendo que não haviam encontrado. Diante disso, a professora propõe seu **ponto de vista** em T170 de que para se encontrar as soluções é preciso que antes se investiguem as causas da desigualdade, de modo que se busquem alternativas que atinjam

as raízes do problema. É neste sentido que ela em T172 ensina diretamente aos alunos que o consenso existente na literatura é de que a desigualdade advém da má distribuição da riqueza; assim, seria importante buscar uma alternativa que possibilitasse que a riqueza fosse distribuída, de forma a não haver tantas disparidades, tais como: algumas crianças têm comida, escola, roupas, ao passo que outras estão pedindo dinheiro nos semáforos. Aqui, Yuri aceita o posicionamento da professora e sugere que o aumento do número de empregos fará com que a riqueza seja mais bem distribuída (enunciado legitimado pela professora em T174).

Entre os turnos T175 e T180 muitos enunciados não são compreendidos pela pesquisadora no momento da transcrição. Por este motivo, estes turnos foram omitidos no segmento transcrito abaixo.

(...)

(T181) Maurício: Professora porque, olha, são, eles pedem esmola, você pensa que “olha, ele pede esmola” (O ALUNO ABORDA ISSO COMO SE ESTIVESSE FALANDO QUE AS PESSOAS TÊM COMPAIXÃO POR QUEM PEDE ESMOLA), isso e aquilo, mas é muito preguiçoso esse povo.

(T182) Profa: Tu acha que é só preguiça? (MAURÍCIO SORRI)

(T183) Maurício: É, é a preguiça...

(T184) Profa: Mas, tu acha que é SÓ a preguiça?

(T185) Yuri: Nada!

(T186) Maurício: É, eu acho que é só a preguiça.

(T187) Profa: Mas imagina só, se você não tem escola, você não tem como estudar, porque você sai de casa com fome, você não tem o que vestir, você tem que ajudar a sua família em casa, você mora num lugar muito ruim, você acha que essa pessoa – isso não justifica -, mas você acha que essa pessoa tem só preguiça? Se eu chegar numa entrevista de emprego toda desmantelada?

(T188) Maurício: Aí não consegue... (O EMPREGO)

Somente em T181 que Maurício vai trazer seu **argumento**, que propõe que uma pessoa pede dinheiro porque tem preguiça de trabalhar. Neste sentido, o aluno enfatiza que algumas pessoas podem até sentir compaixão por esta situação (“você pensa que “olha, ele pede esmola””), porém, a própria pessoa é responsável por estar vivendo assim, porque não teria buscado melhoria de vida devido à preguiça (“mas é muito preguiçoso esse povo”).

Diante do que foi colocado, a professora põe em dúvida em T182 os motivos que levariam uma pessoa a pedir esmola (“tu acha que é só preguiça?”), possivelmente na tentativa de fazer com que o aluno ampliasse o seu **argumento**. A estratégia da professora foi questionar o elemento de apoio utilizado pelo aluno para validar o seu **ponto de vista**,

indagando se não poderiam haver outros motivos além da preguiça. A **resposta** do aluno em T183 foi de reafirmação dos seus elementos de apoio ao argumento (“É, é a preguiça...”).

Não havendo a demissão do aluno, a professora opõe-se novamente em T184 ao **argumento** do Maurício (as pessoas são pobres porque têm preguiça) perguntando se ele acredita que apenas a preguiça é responsável por uma pessoa pedir dinheiro no semáforo. Porém, neste turno a professora realiza duas modificações essenciais: (1) insere o operador argumentativo mas no começo da frase, que tipicamente contrapõe um **argumento** orientado para uma conclusão contrária, propondo implicitamente que a resposta do aluno deveria ir em outra direção (o *mas* como um sinônimo de *pense bem na sua resposta*); (2) enfatiza a palavra “só”, dando a entender que não seria só (=apenas) a preguiça, mas teria algo mais. Logo, de acordo com o contexto discursivo em que os participantes estavam envolvidos e a entonação utilizada pela professora, pode-se dizer que ela propunha a existência de outros motivos – além da preguiça – para a existência de pessoas pobres. Este turno contém uma ação epistêmica de *problematização*, uma vez que a professora questiona um elemento importante para o entendimento do tópico debatido – as determinações da desigualdade social. Novamente o aluno responde em T186 reafirmando seu **argumento** de que a preguiça era responsável pela pobreza dos indivíduos.

Em T187 há uma nova oposição da professora, trazendo apoios para a sua noção implícita de que haveria outros motivos, além da preguiça, que levariam uma pessoa a pedir dinheiro. Assim, através do *fornecimento de pistas*, a professora guia o aluno para a conclusão de que não é apenas a preguiça que está por trás da pobreza, pois há toda uma série de fatores (falta de escola, falta de comida, falta de roupas, péssimas condições de moradia, entre outros) que “obrigam” certos comportamentos (como pedir dinheiro, por exemplo). Ressalta-se que o fornecimento de pistas é uma ação epistêmica à medida que traz elementos essenciais para o tópico em discussão, neste caso, fatores que permeiam a desigualdade social. Concluindo a sua posição, a docente problematiza esta questão (“Se eu chegar numa entrevista de emprego toda desmantelada?”) de forma a comprovar que não é possível simplificar os motivos que levam às disparidades sociais.

A ação da professora de guiar o aluno à conclusão mais adequada ao conhecimento canônico em discussão, fez com que Maurício aceitasse completamente o **contra-argumento** em T188, percebendo que diante de toda aquela conjuntura uma pessoa não iria conseguir um emprego. Assim, sua resposta é uma continuidade da problematização da professora: “Se eu

chegar numa entrevista de emprego toda desmantelada?"; a essa pergunta Maurício responde que "aí não consegue (O EMPREGO)...".

(T189) Yuri: Professora, mas, é, esse povo aí do lado ( ), fica grande, eles não sabem o que é. Aí quando fica grande vão se arrepender: "quando eu fui pequeno, ah, eu devia ter estudado pra ser algo, alguém na vida". A preguiça mata! (REFERINDO-SE AOS COLEGAS DO OUTRO GRUPO)

(T190) Profa: Mas você acha...Tá certo, isso você ta falando dos seus colegas. Mas, a gente ta falando de desigualdade social. Essas crianças que ficam pedindo no sinal, você acha que é preguiça?

(T191) Yuri: ( )

(T192) Profa: Criança, o lugar dela é na escola ou no sinal?

(T193) Yuri: Na escola...

(T194) Profa: Na escola (ACENA POSITIVAMENTE COM A CABEÇA)

(T195) Maurício: Não, depende, eu posso brincar ( ), né? (ELE E A PROFESSORA RIEM)

(T196) Profa: ( ), brincando, mas, aquelas crianças? O que vocês poderiam fazer pra melhorar a vida daquelas crianças? Vocês?

(T197) Yuri: ( ) do governo, com a própria população, não é não?

(T198) Profa: É, vocês, a sociedade...

[...]

Em T189 Yuri propõe um **ponto de vista** que traz apoio ao argumento defendido por Maurício em T181, de que a preguiça seria responsável pela pobreza das pessoas. Yuri defende que a preguiça é uma das coisas que determina o insucesso, exemplificando com os colegas de outro grupo, os quais estavam deixando de estudar por preguiça e iriam fracassar (T189: "A preguiça mata!"). O movimento de oposição da professora em T190 é de negação do **ponto de vista** do Yuri, alegando que não era o mesmo falar dos colegas e tratar da desigualdade social ("Mas, a gente ta falando de desigualdade social"). É neste sentido que a professora reconduz o tema ao que estava sendo discutido anteriormente: tratar a preguiça como determinante da pobreza observada com crianças pedindo dinheiro nos semáforos.

Entre os turnos T192 e T198 a professora atua epistemicamente através do que Compiani (1996) chamou de *fornecimento de pistas*. Isto é, ao inserir questionamentos ela direciona os alunos ao pensamento de que a vida das crianças que pedem dinheiro não é resultado da preguiça, mas da falta de uma estrutura que dê suporte a ela, como a escola, por exemplo (em T192: "Criança, o lugar dela é na escola ou no sinal?" e em T194: "Na escola"). Diante deste quadro, a professora solicita em T196 que os alunos busquem soluções para melhorar a vida dessas pessoas, deixando claro que não é a preguiça que responde pelas disparidades sociais.

- (T199) Maurício: Eu não sei o que fazer...  
 (T200) Yuri: ( ) doação.  
 (T201) Profa: Só doação? E quando a doação acabasse?  
 (T202) Yuri: ãn?  
 (T203) Profa: Se a doação acabasse.  
 (T204) Maurício: Aí era, eles já, eles já tão ganhado emprego, já tinha resolvido...  
 (T205) Profa: E como ele ganhou o emprego?  
 (T206) Maurício: Doação! Doar as compras...  
 (T207) Profa: Você já viu alguma pessoa doando emprego?  
 (T208) Maurício: Não, mas compras sim... (PROFESSORA SORRI)

Diante da solicitação da professora por soluções para melhorar a vida de pessoas pobres, Yuri em T200 defende o **ponto de vista** de que uma solução viria através de doações. A este ponto de vista a professora se opõe em T201 colocando em dúvida a efetividade desta solução em longo prazo, uma vez que as doações poderiam acabar e não resolver o problema da desigualdade social. Este turno contém uma ação epistêmica de *fornecimento de modelos de raciocínio* da Geografia se considerarmos que a professora busca desenvolver nos alunos a habilidade de questionar as bases dos problemas encontrados na sociedade; este modelo de atuação é defendido pela Geografia Crítica, a qual busca respostas para os problemas sociais nas bases das relações estabelecidas entre os indivíduos e os meios de produção.

Maurício responde ao **contra-argumento** da professora, de que as doações eram pouco efetivas, em T204 propondo que quando as doações terminassem as pessoas já teriam se estabelecido em um emprego e não precisariam mais delas. Esta **resposta** visou enfraquecer a voz do oponente descartando completamente o **contra-argumento** e reafirmando o ponto de vista defendido por Yuri em T200: as doações podem ser entendidas como solução para a desigualdade social, pois possibilitariam que o sujeito conseguisse um emprego (Em T204 Maurício diz: “Aí era, eles já, eles já tão ganhado emprego, já tinha resolvido...”). Há, novamente, a inserção pela professora em T207 de um **contra-argumento** ao posicionamento defendido por Yuri e Maurício, questionando a possibilidade de uma pessoa – em nossa realidade – conseguir algum emprego através de doação (“Você já viu alguma pessoa doando emprego?”). Ao fazer tal questionamento, a professora deixa implícito que ela nunca viu esta situação acontecer e que este raciocínio seria inviável, portanto, de ser considerado como uma possibilidade.

Ressalta-se que os enunciados da professora estão atuando epistemicamente ao *problematizar* o tema em discussão, solicitando dos alunos a habilidade de intervir na realidade de acordo com o que ela oferece, descartando soluções que não estão de acordo com

o contexto em que estão inseridos. Ora, se inexistem em nosso contexto pessoas que doam empregos, como esta poderia ser uma solução viável?

(T209) Yuri: Professora, ( )

(T210) Profa: Oi?

(T211) Yuri: ( ) emprego, por exemplo, a gente abre uma fábrica aqui em João Pessoa. A fábrica é como qualquer outra, normal, aí ia ser MUITO, é, emprego né? Vagas novas, aí isso daria alguns empregos, mas além de contaminar a cidade, poluição no Brasil, no mundo, ia prejudicar todo mundo, não só do Brasil, mas de todo o mundo!

(T212) Profa: Mas, pensa só no meio ambiente?

(T213) Maurício: Não, você tem que pensar no ambiente e nas pessoas.

(T214) Profa: E como é que a gente ia fazer isso? É isso que eu quero que vocês me digam!

(T215) Maurício: Sei lá, consultar um especialista!

(T216) Profa: E você? Imagina você um especialista.

(T217) Maurício: Mas eu não sou!

(T218) Profa: Mas e se você fosse?

(T219) Maurício: Eu ia ter uma atitude

(T220) Profa: O que vocês iam fazer pra poder conciliar o meio ambiente e as pessoas? Vou deixar vocês pensando aí um pouquinho.

[...]

Quando a professora não legitima a solução para a desigualdade social proposta pelos alunos entre T200 e T206, Yuri propõe um novo **ponto de vista** em T211 defendendo que a abertura de uma fábrica ofereceria muitos empregos, o que solucionaria a desigualdade social (conforme o próprio aluno colocou em T173). Neste mesmo turno, o próprio proponente antecipa uma oposição ao seu ponto de vista colocando que uma fábrica poluiria o meio ambiente e prejudicaria a todos os habitantes – não apenas aqueles que são vítimas da pobreza. A **resposta** da professora em T212 foi de descartar o **contra-argumento** questionando se o aluno deveria se preocupar apenas com o meio ambiente. Esta hipótese torna-se plausível quando se observa a inserção do operador argumentativo mas, que geralmente insere elementos orientados para uma posição contrária. Assim, quando a professora questiona “mas, pensa só no meio ambiente?”, ela orienta o aluno a refletir que não se pensa apenas no meio ambiente; epistemicamente está *problematizando* o tópico em discussão. Maurício aparenta compreender este raciocínio e propõe em T213 que as soluções para a desigualdade devem ter em vista não apenas o meio ambiente como também as pessoas que habitam nele.

Entre os turnos T214 e T220 não existem ações no plano argumentativo. Neste intervalo a professora problematiza a situação, propondo que os alunos pensem em soluções que conciliem a preservação do meio ambiente e as necessidades imediatas da população – neste caso, a questão do desemprego. Propõe, ainda, que eles façam um exercício de se

colocar na posição de um especialista e visualizem uma possibilidade efetiva para resolver a problemática encontrada pelo grupo: a desigualdade social.

(T221) Yuri: Coloca aí abertura de novos empregos, que não prejudicasse o meio ambiente e também a própria população. A madeira ( ), móveis, MÓVEIS pras pessoas, olha a madeira (BATE NA MESA). Madeira! O povo que vai ( ) de tanta madeira que fica! Ó, a floresta amazônica não é considerada uma das maiores do mundo, não é? Não é?

(T222) Maurício: Sim, mas as pessoas tem sua casa, vão comprando seu móvel, vão comprando ao mesmo tempo madeira.

(T223) Yuri: Porque, veja só, o povo vai, desmata a Amazônia, manda a madeira pra São Paulo e é feito móveis e vai vendendo! Cada vez mais! Ó, na minha opinião, deviam cercar a floresta Amazônica, pra/

(T224) Maurício: A gente ia ficar sem mesa, sem cadeira, sem casa...

(T225) Yuri: E a árvore? ( ) se eu fosse presidente mandava plantar floresta, plantar floresta, pra aquilo ser devastado, aí quando a gente devastasse, plantava mais. Cada vez mais! Assim o limite ia ficar correto/

(T226) Maurício: Sim, mas tem gente na rua por quê? Porque ta faltando espaço pra eles morarem, ta faltando casa!

(T227) Yuri: Você sabe ( ), é, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, olha, tem espaço de sobra, tem de sobra... (FAZ GESTO QUE REPRESENTA “MUITO” COM A MÃO)

(T228) Maurício: Sim, mas nessas cidades tem árvores... (YURI GESTICULA QUE “NÃO”).

(T229) Maurício: Tem sim!

No segmento transcrito acima, Yuri traz em T221 a necessidade de aumento do número de empregos com uma preocupação tanto com o meio ambiente quanto com a população. Neste momento ele insere um posicionamento relacionado à questão da produção da madeira e o desmatamento da floresta amazônica, que fica bastante claro em T223. À este posicionamento Maurício se opõe em T222, aparentemente mostrando a impossibilidade de não se utilizar madeira quando se tem uma casa e móveis; Maurício está, possivelmente, advogando pela impossibilidade de não haver desmatamento, uma vez que o uso de madeira está inserido no cotidiano das pessoas. Yuri responde, em T223, reafirmando seu **ponto de vista** proposto em T221 – de que é preciso acabar com uso da madeira e, conseqüentemente, o desmatamento – e sugerindo que uma das maiores florestas do mundo fosse cercada, impedindo que dela se retirasse madeira.

Para Maurício, a solução encontrada pelo colega para diminuir o desmatamento não procede, uma vez que a não utilização das florestas geraria falta de casas e móveis para a população. Neste sentido que ele **contra-argumenta** em T224 ao posicionamento de Yuri em T223, comentando que com esta solução – cercar a floresta amazônica – “a gente ia ficar sem mesa, sem cadeira, sem casa...”. A **resposta** do Yuri em T225 resgata o posicionamento do Maurício em T213; quando ele pergunta “e a árvore?” está, possivelmente, questionando que

não se deve pensar só nas necessidades das pessoas – neste caso, moradia e móveis – mas também no meio ambiente – representado pela árvore. Yuri traz, neste mesmo turno, uma **resposta** integrativa, acatando a proposta do colega de que não se pode pensar a vida sem madeira e, ao mesmo tempo, unindo a necessidade de se impedir o desmatamento da floresta amazônica. Assim, seria necessário não apenas cercar a floresta amazônica, mas criar novas florestas para estas serem utilizadas como matéria-prima, mantendo a flora da região amazônica intacta.

Maurício aceita parcialmente em T226 a ampliação das possibilidades para o desmatamento proposta por Yuri. Ele insere o advérbio de afirmação sim, abrindo a possibilidade de que esta solução do Yuri seja viável. Considerando esta solução, Maurício acrescenta que falta espaço para as pessoas, sendo necessário que as pessoas tivessem casas (e, portanto, madeira) para que não precisassem viver nas ruas (um dos reflexos da desigualdade social). É neste sentido que Yuri propõe o **ponto de vista**, em T227, de que há espaço no Mato Grosso do Sul (MS), gerando um movimento de oposição da parte de Maurício em T228, que resgata a necessidade de que se pense nas pessoas e no ambiente para solucionar o problema (“mas nessas cidades tem árvores...”). Yuri opõe-se de forma não-verbal (gesto com as mãos), sugerindo que em MS não há árvores, invalidando o **contra-argumento** do Maurício, quem responde, sem justificar, em T229 que existem árvores naquele local.

Após este breve desvio do assunto, relacionado à necessidade de que se solucione a desigualdade social pensando nas pessoas e no meio ambiente, seguem-se alguns turnos (T230 a T238) incompreendidos pela pesquisadora no momento da transcrição. A partir disso, Marcelo retoma o tema.

(...)

(T239) Marcelo: *Ei, Ei! Vocês tão tentando arranjar um resultado pra acabar com a desmatção? [...] Ou pra desigualdade social?*

(T240) Yuri: (FALA ALGUMA COISA APONTANDO PARA A FOLHA COM AS RESPOSTAS)

(T241) Maurício: De novo? Desigualdade. Eu acabei de... (MOSTRA NO CADERNO QUE APAGOU ALGUMA COISA)

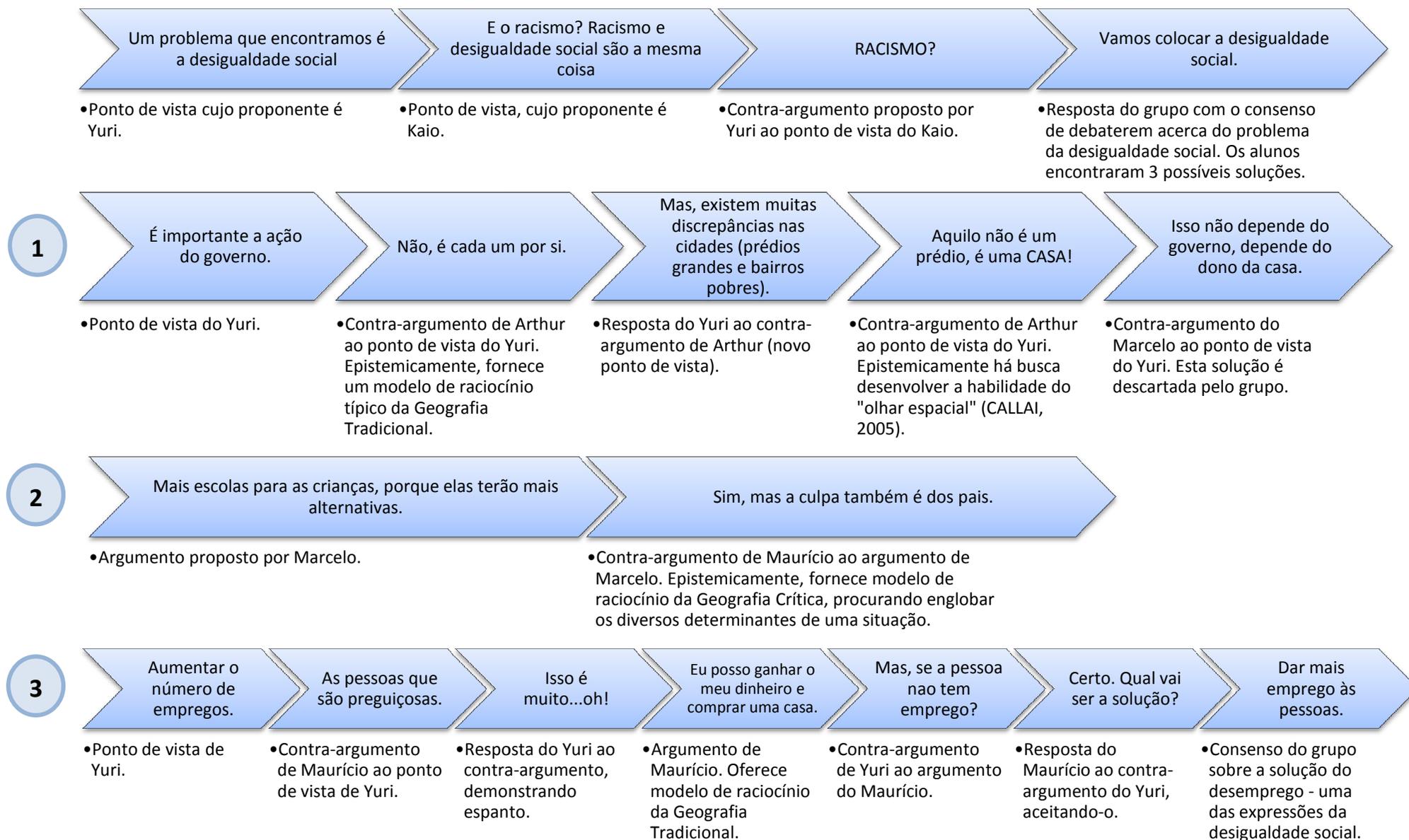
(YURI COMEÇA A APONTAR NO CADERNO PARA MAURÍCIO ESCREVER)

(T242) Yuri: *Desigualdade social, a solução: abertura de novas indústrias para ( ) pessoas. Pronto, acabou! Agora ( )...*

Compiani (1996) diz que há uma ação discursiva de *recondução* quando um participante retoma a pertinência das discussões em algum momento do debate. É exatamente

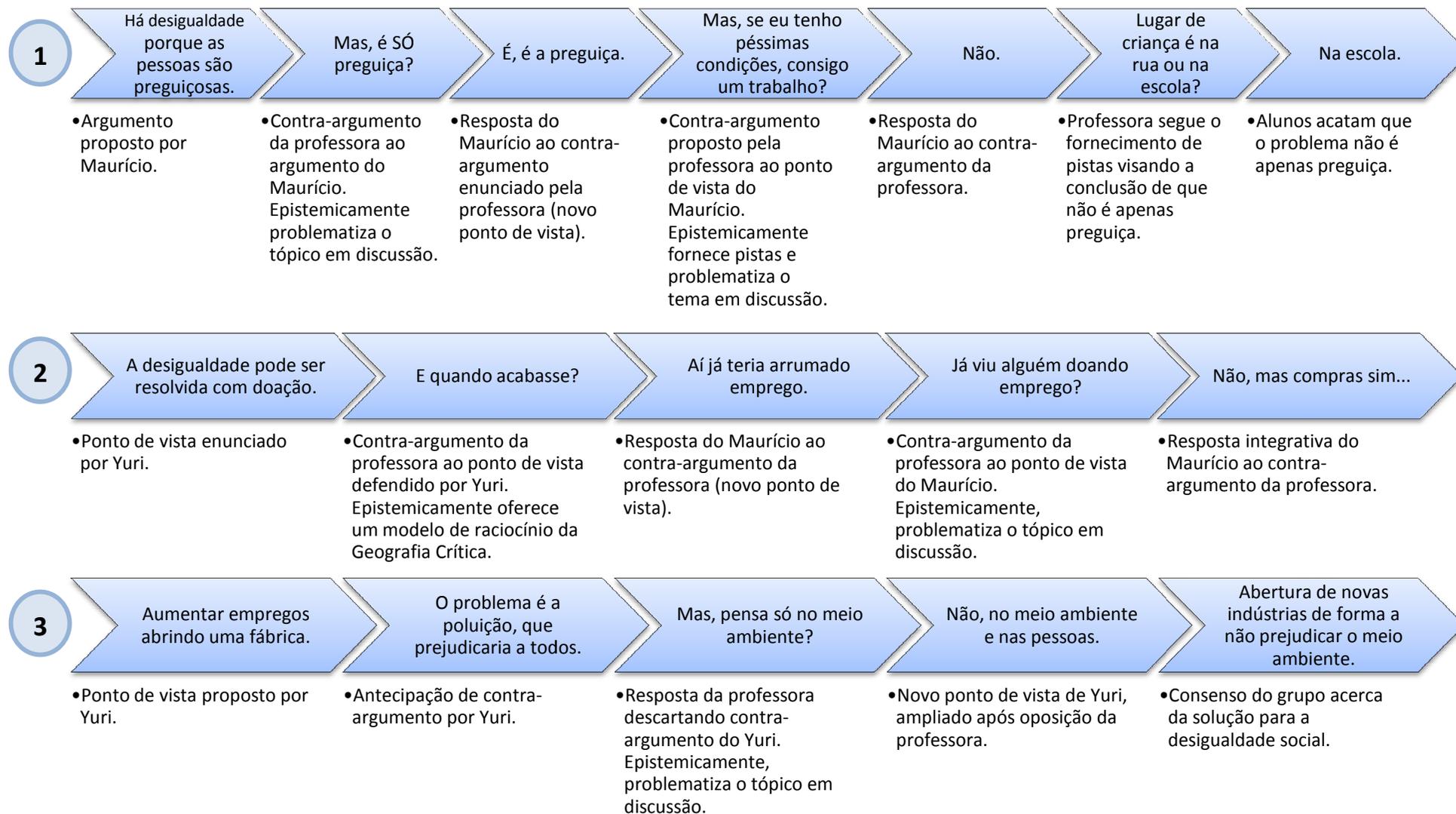
tal ação recondutiva que Marcelo oferece em T239, questionando o direcionamento da discussão (“vocês tão tentando arranjar um resultado pra acabar com a desmatção? Ou pra desigualdade social?”). Tal enunciado gera o encerramento do debate, propondo que a solução para a problemática da desigualdade social está na abertura de novas indústrias, de forma que sejam gerados novos empregos. De uma forma geral, os alunos concluíram que a pobreza deixará de existir quando as pessoas puderem trabalhar e ter condições de sustento; logo, seria necessário que se aumentasse o número de empregos, possibilitando oportunidades para todos.

Apesar de esta ter sido uma discussão difícil de acompanhar, foi possível observar que apenas a presença do professor não é determinante no surgimento de ações epistêmicas, pois os alunos entre si são capazes de gerar possibilidades de acordo com o tipo raciocínio pretendido pelo domínio da Geografia. Ao mesmo tempo, a legitimação do conhecimento, neste contexto, só foi observada com a intervenção docente. Isto leva-nos a inferir que a aprendizagem acontece em um contexto argumentativo acerca de conteúdos escolares, contudo, o estatuto epistêmico só pode ser conferido por aqueles que foram legitimados como detentores deste saber – neste caso, a professora. O episódio pode ser sumariado nas figuras 3 e 4 a seguir. A primeira delas mostrará o processo ocorrido antes da intervenção da professora, ao passo que a segunda focará o momento com mediação docente.



**Figura 3:** Processo de interação discursiva ocorrido no terceiro episódio argumentativo da atividade sobre “Cidades” (momento *sem* intervenção da professora).

A desigualdade social existe porque a riqueza é mal distribuída (ponto de vista da professora).  
 O que fazer para distribuir melhor a riqueza? (os alunos discutem três pontos de vista).



**Figura 4:** Processo de interação discursiva ocorrido no terceiro episódio argumentativo da atividade sobre “Cidades” (momento com intervenção da professora).

### 6.3 Análise comparativa das ações epistêmicas nas discussões com e sem professor

Até então o presente capítulo apresentou uma microanálise de episódios nos quais havia argumentação sobre conteúdo escolar da Geografia. No decorrer da análise foi possível observar nuances que envolvem a aprendizagem na argumentação entre pares e entre alunos com o professor, em especial no que concerne à presença de ações epistêmicas no contexto de sala de aula. A partir desta análise mais minuciosa o processo de aprendizagem foi caracterizado, seja através da apresentação dos momentos de revisão de perspectivas, seja pela análise dos momentos em que os interlocutores atuavam no plano epistêmico, trazendo para a discussão elementos do domínio de conhecimento canônico.

Ainda com a finalidade de caracterizar o processo de aprendizagem na interação entre pares, a presente seção apresentará algumas análises mais gerais a partir dos resultados proporcionados pela microanálise. Para tanto, buscar-se-á elencar possíveis respostas aos questionamentos proporcionados pelo estudo. Uma das questões enfatizadas foi se os alunos seriam capazes de atuar no plano epistêmico e, se sim, de que tipo são estas ações. Como pode ser observado na tabela 1 a seguir, foram variados os tipos de ações epistêmicas que surgiram entre os alunos, as quais eram, em geral, da mesma natureza daquelas enunciadas pela professora.

**Tabela 1** - Quantidade e tipos de ações epistêmicas enunciadas ao longo dos três episódios argumentativos

AÇÕES EPISTÊMICAS		FREQÜÊNCIA ABSOLUTA DOS ALUNOS	FREQÜÊNCIA ABSOLUTA DO PROFESSOR
Oferecimento de modelos de raciocínio		12	1
Problematização		3	3
Fornecimento de informações	Ensino direto de conceitos	3	1
	Formulação de conteúdos	4	-
Solicitação de informações		3	-
Conferimento de estatuto epistêmico (legitimação)		-	2
Fornecimento de pistas		-	2
Apelos	Ao exemplo	1	-
	A comparações	1	-
Avaliação		1	-

Os resultados da tabela acima mostram que os alunos foram capazes de enunciar oito tipos diferentes de ações epistêmicas, ao passo que a professora atuou de cinco formas distintas no plano epistêmico. Apesar de sua participação ter sido limitada – observação esta que deve ser considerada – foram exclusivas da professora as ações de *conferir estatuto epistêmico* (legitimar conhecimento) e de *fornecer pistas*. Quando se fala em contexto de sala de aula, um dos elementos principais a ser ressaltado é o fato de que o professor possui conhecimentos do domínio epistêmico que o aluno – em geral – não domina. Sendo assim, é comum neste contexto que ele assuma a função de legitimar os tópicos que fazem parte do conteúdo canônico, o que poderia ser uma hipótese plausível para que esta ação epistêmica não tenha aparecido entre os alunos. A ação de fornecer pistas (elementos, questionamentos e/ou informações), por sua vez, também requer que o indivíduo domine o tópico em discussão, de forma a permitir que as pistas elaboradas direcionem os interlocutores ao conhecimento canônico – socialmente estabelecido como conhecimento “correto” em um contexto escolar.

Como exemplo do fornecimento de pistas, pode-se citar o turno T187 do terceiro episódio quando a professora procura comprovar que não é apenas a preguiça que faz uma pessoa pedir dinheiro. Para tanto, ela fornece pistas aos alunos, apresentando as condições de vida ruins que algumas pessoas têm, para fazê-los concluir que existem outros fatores, além da preguiça, que influenciam na decisão por pedir dinheiro. O trecho pode ser observado a seguir.

(T187) Profa: Mas imagina só, se você não tem escola, você não tem como estudar, porque você sai de casa com fome, você não tem o que vestir, você tem que ajudar a sua família em casa, você mora num lugar muito ruim, você acha que essa pessoa – isso não justifica -, mas você acha que essa pessoa tem só preguiça? Se eu chegar numa entrevista de emprego toda desmantelada?

Observa-se, ainda na Tabela 1, que os alunos apresentaram cinco ações no plano epistêmico que não foram observadas na professora. Ao longo dos três episódios eles *formularam*, em quatro momentos, *conteúdos* referentes aos tópicos da Geografia que estavam em discussão, ação que geralmente é atribuída ao professor, por ser – supostamente – o detentor de um conteúdo desconhecido pelos discentes. Observa-se esta ação, por exemplo, no primeiro episódio em T123 quando Yuri diz que a cidade do Recife tem função comercial (“Recife é comercial!"). A tabela apresenta, ainda, que em três momentos dos episódios argumentativos os alunos *solicitaram informações* que eram pertinentes aos temas que estavam sendo discutidos. A importância desta ação está no fato de ela abrir a possibilidade de aprofundar a compreensão dos conteúdos escolares, uma vez que se solicita a

complementação de idéias referentes a um tópico. Quando Maurício, por exemplo, em T224 no segundo episódio, solicita que os colegas do grupo tragam informações mais completa ao debate (“Quem é arriscado ser professor?”) ele está ampliando a possibilidade de aprofundar a discussão referente à educação nas escolas públicas.

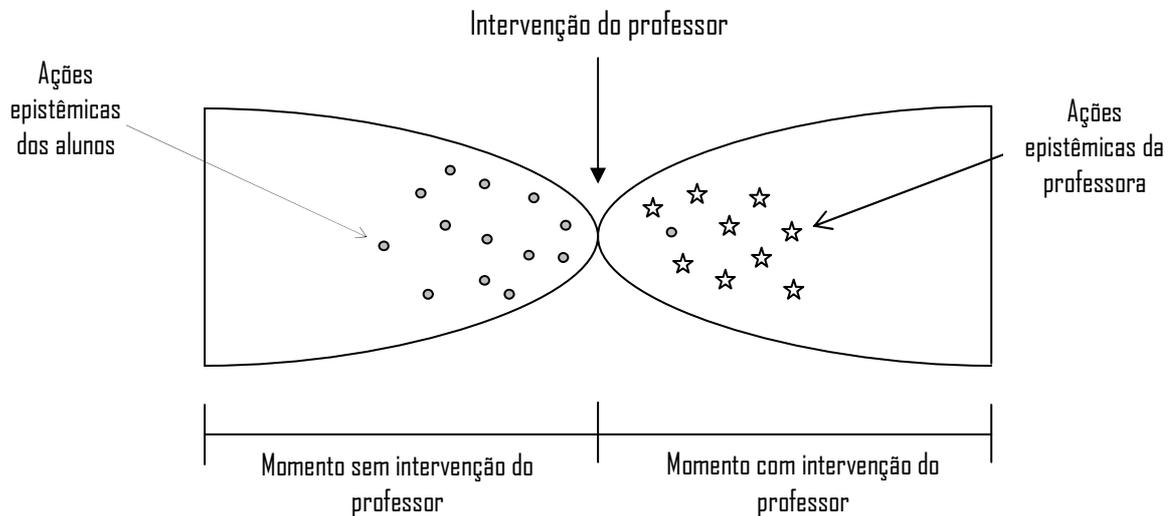
Outros três tipos de ações epistêmicas foram observados apenas entre os alunos. A *avaliação*, que consiste em enunciar algo acerca do tema trazendo uma dimensão avaliativa (por exemplo, em T122 no primeiro episódio: “Porque Recife é *mais* administrativa que João Pessoa”); e os *apelos ao exemplo e a comparações*. O estudo realizado por Pontecorvo e Girardet (1993) em uma aula de História mostrou ser comum entre os alunos “apelar” a algum elemento na intenção de endossar o seu argumento. O resultado encontrado no estudo das autoras nos permite sugerir a possibilidade de que a preferência por este tipo de ação epistêmica pode estar relacionada ao domínio de conhecimento, uma vez que na presente investigação, cujo domínio abordado foi a Geografia, o apelo não foi comum entre os alunos. Entretanto, os dados obtidos nesta investigação não nos permitem averiguar esta hipótese, a qual poderia ser explorada sistematicamente em estudos posteriores.

É importante destacar, também, o surgimento de ações de *oferecer modelos de raciocínio* entre os alunos. Observou-se que durante as discussões era comum que os alunos transitassem entre formas de pensamento das assim chamadas Geografia Tradicional e da Geografia Crítica. Sendo assim, em alguns momentos o raciocínio empregado estava direcionado a questões mais descritivas, enumerativas e classificativas típicas da Geografia Tradicional, ao passo que em outros momentos os alunos buscavam analisar as raízes históricas e as bases subjacentes às questões encontradas no presente, raciocínio característico da Geografia Crítica (MORAES, 2005). Houve, ainda, a incidência de ações de *fornecimento de informações*, as quais estiveram direcionadas à formulação de conteúdos e ao ensino direto de conceitos. É interessante observar que os alunos, mesmo quando discutindo entre pares, atuam no plano epistêmico trazendo os conteúdos escolares para a discussão. Tal ação, em geral, é delegada ao professor, por ser ele quem detém o conhecimento a ser transmitido para o aluno.

De uma forma geral, os resultados indicam que os alunos utilizam variadas formas para aprender/apreender o conteúdo escolar quando argumentam entre pares, realizando diversos tipos de ações epistêmicas – inclusive ações de mesma natureza daquelas utilizadas pelo professor

### Uma questão emergente

Apesar dos resultados elucidativos no que concerne à aprendizagem entre pares – confirmação de que os alunos atuam epistemicamente entre si, algumas diferenças puderam ser observadas quando a professora participava da discussão junto com os alunos. Foi possível notar que os alunos atuavam muito menos no plano epistêmico a partir do momento que a professora intervinha nas discussões. A figura ilustrativa abaixo busca representar o que acontecia quando havia intervenção docente. Cabe salientar que cada círculo representa uma ação epistêmica dos alunos, cada estrela é uma ação epistêmica da professora e que foi considerado momento de intervenção quando a professora passou a participar efetivamente da discussão dos alunos (a intervenção docente terminava quando ela se afastava do grupo).



**Figura 5:** Representação da quantidade de ações epistêmicas dos alunos antes e durante a intervenção do professor.

Pode-se observar que nos momentos em que houve intervenção do professor, os alunos diminuíram (ou cessaram) as ações no plano epistêmico quando o professor mediava a discussão. A abordagem cognitivista de Piaget já assinalava uma possível hipótese interpretativa para estes resultados. Para os defensores desta abordagem, a interação que conta com uma assimetria de poder (como a relação professor-aluno) tem a tendência de permanecer com o foco naquele que detém maior poder, uma vez que a autoridade não permitiria uma discussão colaborativa. Neste sentido, o fato de o professor ter atuado no plano epistêmico um maior número de vezes, em relação aos alunos, quando intervinha no grupo poderia ter conexão com a autoridade exercida por ele em sala de aula.

Por outro lado, a única ação epistêmica que emergiu nos alunos durante intervenção docente foi justamente uma que em geral é atribuída ao professor – o *ensino direto de conceitos*. Ora, se de fato a autoridade impedisse uma discussão efetiva os alunos não sentiriam liberdade para abordar os conteúdos canônicos, já que não seriam eles os detentores do conhecimento naquela situação. Sendo assim, parece-nos plausível afirmar que havia naquele contexto uma relação de poder; contudo, assegurar que estes resultados decorreram apenas da relação assimétrica existente entre professor e aluno é precipitado, dado que um aluno fez uso de uma ação característica do professor e que o tempo de intervenção docente foi deveras limitado para que um maior número de ações epistêmicas surgisse entre os alunos.

Considerando o que foi exposto, é adequado pensar que a situação de produção do discurso estava imprimindo marcas ao modo como ele se organizava. O número de ações epistêmicas diminuía não com a intervenção de qualquer adulto, mas um adulto-professor em uma escola dentro de um ambiente de sala de aula. Sabe-se que na sociedade em que vivemos há uma grande valorização do conhecimento escolar, o qual, em geral, é repassado pela figura do professor. Assim, não parece surpreender haver a possibilidade de que a presença da figura docente naquele contexto iniba as ações epistêmicas discentes. É possível que a intervenção de outro adulto qualquer não gerasse esta queda na atuação no plano epistêmico.

É importante destacar que os dados construídos neste estudo não nos permitem fazer afirmações mais contundentes. Acredita-se que o desenvolvimento de uma investigação sistemática nesta direção permitirá uma elaboração teórica mais sólida concernente à relação professor-aluno em um contexto argumentativo.

## 7 CONCLUSÕES

É bastante ampla a discussão na literatura no que concerne à aprendizagem entre pares e entre professor e aluno. Estudiosos como Piaget, por exemplo, acreditam que a assimetria de poder estabelecida na relação entre professor e aluno não permite que haja uma colaboração efetiva, assim, a possibilidade de aprendizagem na interação só poderia acontecer quando os pares estivessem interagindo entre si (GAMBRELL, 2004; PIAGET, 1994; ROGOFF, 1990). Por outro lado, pesquisadores da perspectiva sócio-histórica, cujo principal expoente foi Vigotski, defendem que é a assimetria de habilidades que permite haver aprendizagem em uma interação (COLAÇO *et al*, 2007; VIGOTSKI, 1998; 2001). A partir desta perspectiva se entende que há aprendizagem em qualquer tipo de interação, desde que os participantes possuam níveis diferentes de habilidades, de modo que o menos capaz se beneficie da interação. Para o presente estudo, partiu-se do pressuposto de que tanto com a mediação do professor quanto sem ela os alunos aprendem na interação, apesar de os grupos com e sem professor funcionarem diferentemente por apresentarem diferentes atores.

Além do tipo de dinâmica envolvida, outros fatores podem ser responsáveis por possibilitar a aprendizagem na interação. Um destes fatores, pilar deste estudo, foi a relação estabelecida entre argumentação e aprendizagem. Assumiu-se que o movimento de oposição, necessário para que a argumentação aconteça, gera no indivíduo a necessidade de revisar a sua posição (LEITÃO, 2000a; 2000b; 2001; no prelo). A ação de “rever posições” é considerada como uma das bases da aprendizagem, uma vez que o processo de aprender está ancorado na transformação de conhecimentos. Pode-se dizer, assim, que existem dois níveis de aprendizagem quando lidamos com o processo de argumentação: 1) o sujeito aprende argumentando em um nível micro quando revisa suas posições após um movimento opositivo; e 2) em um nível mais amplo, ele aprende quando é capaz de fazer uso do conteúdo aprendido em outras situações.

Em um contexto de sala de aula, Leitão (2000a; no prelo) sugere que a argumentação em prol da aprendizagem pode ser implementada através de ações discursivas de três tipos: as pragmáticas, que estão relacionadas à implementação e manutenção da argumentação; as argumentativas, relacionadas especificamente às operações argumentativas (argumento, contra-argumento e resposta); e as epistêmicas, que são aquelas que trazem conteúdos, formas de raciocínio, procedimentos típicos do domínio de conhecimento em questão. Sem atuação no plano epistêmico não se pode falar em aprendizagem em ambientes instrucionais – apesar

de ser fundamental a presença das três ações discursivas. Ora, as ações pragmáticas são responsáveis para que a argumentação seja implantada em sala de aula; as argumentativas são responsáveis pela elaboração das operações próprias da argumentação; e as epistêmicas, por fim, são responsáveis por colocar na discussão os elementos do conhecimento canônico em questão. Sendo assim, a presença das três ações é imprescindível, apesar das ações no plano epistêmico serem aquelas que garantem que a discussão gire em torno de um tópico específico do domínio de conhecimento (sem elas, logo, não se pode falar em aprendizagem em ambientes instrucionais).

A partir destes pressupostos fundamentais, um resultado do estudo de Chiaro e Leitão (2005) possibilitou uma reflexão: as autoras observaram que os alunos, quando estavam entre pares, pouco atuavam no plano epistêmico, podendo gerar uma conclusão precipitada de que os alunos não aprendem quando estão entre pares. Neste sentido, a presente investigação teve como objetivo principal caracterizar a aprendizagem via ações epistêmicas em grupos com e sem mediação do professor. Para tanto, foram videogravadas 11 aulas de Geografia do 7º ano do ensino fundamental em uma escola particular de João Pessoa – PB, dentre as quais quatro foram dedicadas a atividades em grupo. As transcrições destas atividades foram microanalisadas, dando ênfase às ações epistêmicas enunciadas durante uma discussão sobre tópicos curriculares. Os resultados possibilitaram refletir sobre três aspectos principais:

*Os alunos realizam ações no plano epistêmico?*

O foco principal do presente estudo foi observar o que os alunos realizavam discursivamente ao longo de uma prática argumentativa, isto é, buscou-se analisar e caracterizar o processo de aprendizagem na argumentação. É importante destacar esta informação pois os estudos de aprendizagem tipicamente estão preocupados em apresentar os resultados em termos de produto (DOISE; MUGNY, 1997; por exemplo), como o desempenho do aluno, a evolução final comparada com a inicial. Nesta investigação a proposta foi de entender que o processo discursivo permite a aprendizagem e pode alterar o produto. Deste modo, a microanálise das ações epistêmicas permitiria observar o que os alunos fazem durante um processo de construção de conhecimento, que ações empregam para permitir a aprendizagem.

Com base no que foi exposto, os resultados obtidos neste estudo mostram que ações epistêmicas fazem parte do repertório dos alunos no decorrer do processo de aprendizagem entre pares. Isto é, os alunos, enquanto argumentam sobre tópicos do domínio de conhecimento focalizado, são capazes de realizar ações discursivas que trazem para a discussão conteúdos, procedimentos e raciocínios próprios do conhecimento canônico em questão. Assim, em um nível micro, é possível afirmar que os alunos aprendem argumentando acerca de tópicos curriculares; ou melhor, participam ativamente do seu processo de aprendizagem na ausência do professor uma vez que o discurso que produzem é marcado por ações epistêmicas.

*As ações epistêmicas dos alunos são variadas?*

De acordo com o que foi dito anteriormente, o estudo realizado por Chiaro e Leitão (2005) permitiu que se refletisse acerca da aprendizagem na argumentação quando os alunos não contam com a mediação do professor. Estas autoras objetivaram analisar a construção discursiva da argumentação enquanto recurso didático, para tanto focaram nas ações discursivas pragmáticas, argumentativas e epistêmicas. No plano epistêmico, as autoras tiveram como referência o estudo de Leitão (no prelo); com base nele, chamaram ações epistêmicas as ações verbais com as quais os participantes

traziam para a discussão informações (conceitos, definições, etc.) consideradas relevantes ao domínio do conhecimento em questão, implementavam procedimentos e modos de raciocínio típicos do campo de conhecimento em pauta e conferiam estatuto epistêmico às conclusões estabelecidas (CHIARO; LEITÃO, 2005, p. 353).

A partir destes indicadores, as autoras perceberam que os alunos pouco atuaram no plano epistêmico. Tendo isso em vista, a presente investigação buscou ampliar os indicadores para identificação das ações epistêmicas; aqueles apresentados por Leitão (no prelo) foram complementados pelas categorias de ações discursivas estudadas por Compiani (1996) e Pontecorvo e Girardet (1993). Tal decisão possibilitou que fosse realizada uma análise sistemática das discussões, nas quais foi observado o processo de aprendizagem via ações epistêmicas.

Com a ampliação dos indicadores e o foco específico nas ações epistêmicas, percebeu-se que foram variados os tipos de ações no plano epistêmico enunciadas pelos alunos. Foi possível capturar seis categorias de ações epistêmicas, dentre as quais duas se subdividiam em dois tipos de ações. Assim, foram oito possibilidades de atuação no plano epistêmico encontradas entre os alunos: oferecimento de modelos de raciocínio, problematização,

fornecimento de informações tanto através do ensino direto quanto através da formulação de conteúdos, solicitação de informações, apelos (ao exemplo e a comparações) e avaliação. Cabe salientar que esta lista de categorias não esgota as possibilidades de ações epistêmicas, elas são características do contexto deste estudo e das decisões metodológicas da pesquisadora. Além disso, é razoável assumir que, com o surgimento de novos estudos nesta área, os indicadores poderão ser ainda mais detalhados/especificados, expandindo a lista aqui delimitada.

*As ações epistêmicas dos alunos são de mesma natureza das do professor?*

Os resultados demonstraram que os alunos realizam variadas ações no plano epistêmico. Além disso, é interessante observar que as ações enunciadas por eles não podem ser caracterizadas como específicas dos discentes, uma vez que são da mesma natureza daquelas utilizadas pela professora. Entretanto, algumas ações enunciadas pelos alunos não fizeram parte do repertório da professora – os apelos (ao exemplo e a comparações), a avaliação, a formulação de conteúdo e a solicitação de informações.

Apesar de ter participado pouco das discussões, nos momentos em que esteve presente a professora legitimava as conclusões estabelecidas pelos alunos, aproximando-os do conhecimento canônico do domínio da Geografia. Esta forma de atuar no plano epistêmico não foi observada entre os alunos, embora as discussões entre pares tenham tido maior duração de tempo. Sendo assim, é possível considerar que a ação epistêmica de conferimento de estatuto epistêmico é mais característica do professor, corroborando com os resultados encontrados por Chiaro e Leitão (2005). Para estas autoras, dois aspectos são fundamentais para na consideração deste resultado: 1) é menos provável que os alunos se coloquem em posição de legitimar algo quando estão envolvidos em um processo de construção do conhecimento; 2) o professor é socialmente instituído como representante daquele saber, assim, os alunos esperam que ele exerça o papel de legitimar.

Percebe-se deste modo que em geral as ações epistêmicas enunciadas pelos alunos são de mesma natureza das do professor. O discurso do professor, por sua vez, traz ações típicas do papel que ele assume de aproximar o conhecimento dos alunos com o conhecimento culturalmente produzido. Assim, embora os resultados tenham indicado que os alunos participam ativamente do seu processo de aprendizagem através de ações epistêmicas elaboradas, o papel do professor é fundamental para a construção do conhecimento canônico.

## REFERÊNCIAS

- ALMASI, J.F.; GAMBRELL, L.B. Sociocognitive conflict in peer-led and teacher-led discussions of Literature. **Reading Research Report**, Athens, n. 12, p. 1-40, 1994.
- BAKER, M.J. Interacciones argumentativas y aprendizaje cooperativo. **Escritos: Revista del centro de ciencias del lenguaje**, Ciudad de Mexico, n. 17 -18, p. 133-167, enero-dic. 1998.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M./VOLOSHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1929/2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- CALLAI, H.C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, 2005.
- CANDELA, A. Prácticas discursivas en el aula y calidad educativa. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, Ciudad de Mexico, v. 4, n. 8, p. 273-298, 1999.
- CARVALHO, A.M.A. *et al.* Registro em vídeo na pesquisa em Psicologia: reflexões a partir de relatos de experiência. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 12, n. 3, p. 261-267, 1996.
- CARVALHO, C.D. de. **Geografia regional do Brasil**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1943.
- CHIARO, S. de; LEITÃO, S. O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 350-357, 2005.
- COLAÇO *et al.*. Estratégias de mediação em situação de interação entre crianças em sala de aula. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 12, n. 1, p. 47-56, 2007.
- COMPIANI, M. **As geociências no ensino fundamental: um estudo de caso sobre o tema “A formação do universo”**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.
- COOPER, S.M.A. Classroom choices for enabling peer learning. **Theory into practice**, Filadélfia, v.41, n.1, p. 53-58, 2002.

COSTA, A.R. da; OLIVEIRA, J.O.; ALVES, J.M. Analisando a construção de explicações individuais e coletivas em aulas sobre ligações iônicas, na 8a série. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, Vigo, v. 7, n.1, p. 86-106, 2008.

DILLENBOURG, P. *et al.* The evolution of research on collaborative learning. In: SPADA, E.; REIMAN, P. (Eds). **Learning in humans and machine: towards an interdisciplinary learning science**. Oxford: Elsevier, 1996. p. 189-211.

DOISE, W. Da Psicologia social à Psicologia societal. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 18, n.1, p. 27-35, 2002.

DOISE, W.; MUGNY, G. Socio-cognitive conflict and structure of individual and collective performances. **European Journal of Social Psychology**, v.8, p. 181-192, 1978.

\_\_\_\_\_. **Psicologia social e desenvolvimento cognitivo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

DRIVER *et al.*. Constructing scientific knowledge in the classroom. **Educational Researcher**, Washington, v. 23, n. 7, p. 5-12, 1994.

EEMEREN, F.H. Van; GROOTENDORST, R.; HENKEMANS, F.S. **Fundamentals of argumentation theory**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

EEMEREN *et al.*. Argumentation. In: DIJK, T.A. (Org). **Discourse as structure and process**. London: Sage, 1997. p. 208-229.

FARIA FILHO *et al.*. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, 2004.

GAMBRELL, L.B. Shifts in the conversation: Teacher-led, peer-led, and computer-mediated discussions. **The Reading Teacher**, v. 58, n. 2, p. 212–215, 2004.

GAUVAIN, M. Solving and learning to solve problems in social context. In: \_\_\_\_\_. **The social context of cognitive development**. New York/London: The Guilford press, 2001. p. 137-171.

GÓES, M.C.R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Caderno Cedes**, Campinas, n. 50, p. 9-25, 2000.

HARPER, L.V.; MCCLUSKEY, K.S. Teacher–child and child–child interactions in inclusive preschool settings: do adults inhibit peer interactions? **Early Childhood Research Quarterly**, v. 18, n. 2, p. 163–184, 2003.

JEONG, H.; CHI, M.T.H. Construction of shared knowledge during collaborative learning. In: R. HALL, R.; MIYAKE, N.; ENYEDY, J. (Ed.). International Conference On Computer Support For Collaborative Learning, 2., Toronto, 1997. **Annals...** Toronto, 1997. p. 1-5

KAERCHER, N.A. O gato comeu a Geografia Crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, N.N.; OLIVEIRA, A.U. de (Orgs). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2002.

KEOGH, B.; NAYLOR, S.; DOWNING, B. Children's interactions in the classroom: argumentation in primary science. In: EUROPEAN SCIENCE EDUCATION RESEARCH ASSOCIATION CONFERENCE, 2003, Noordwijkerhout. **Anais...** Netherlands, 2003. p. 19-23.

KIRSH, D.; MAGLIO, P. On distinguishing epistemic from pragmatic action. **Cognitive science**, v. 18, p. 513-549, 1994.

KOCH, I.G.V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2008.

KODATO, S. Violência resulta de decadência das instituições, diz professor da USP. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 13 de Nov. de 2008.

\_\_\_\_\_. Falta de estrutura gera violência, diz psicólogo. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 23 de set. de 2009.

LEITÃO, S. A construção discursiva da argumentação em sala de aula. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOLOGIA, 30, 2000, Brasília. **Anais...** Brasília, 2000a.

\_\_\_\_\_. The potential of argument in knowledge building. **Human Development**, Basel, v. 43, n. 6, p. 332-360, 2000b.

\_\_\_\_\_. Analyzing changes in view during argumentation: A quest for method [versão eletrônica]. **Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Social Research**, v. 2, n. 3, set. 2001. Disponível em: <<http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>>. Acesso em 11 mar. 2008.

\_\_\_\_\_. A construção de argumentos no cotidiano. In: DIAS, M.G.; SPINILLO, A.G. (Orgs). **Tópicos em Psicologia Cognitiva**. Recife: Editora da UFPE, 2005. p. 44-82.

\_\_\_\_\_. Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 454-462, 2007.

\_\_\_\_\_. **Arguing and learning**. No prelo.

LEITÃO, S.; ALMEIDA, E.G.da S. A produção de contra-argumentos na escrita infantil. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 351-361, 2000.

LEITÃO, S.; FERREIRA, A.P.M.. Argumentação infantil: condutas opositivas e antecipação de oposição. In: MEIRA, L.L.; SPINILLO, A.G. (Orgs). **Psicologia Cognitiva: cultura, desenvolvimento e aprendizagem**. Recife: Editora da UFPE, 2006. p. 236-258.

MAGLIO, P.P.; WENGER, M.J. Two views are better than one: epistemic actions may prime. In Annual Conference of the Cognitive Science Society, 22, 2000. **Annals...**, Mahwah, NJ: Erlbaum, 2000.

MAGLIO, P.P.; WENGER, M.J.; COPELAND, A.M. The benefits of epistemic actions outweigh the costs. In Annual Conference of the Cognitive Science Society, 25, 2000. **Annals...** Boston, Massachusetts, USA, 2003.

MASSEY, S.L. Teacher–Child Conversation in the Preschool Classroom. **Early Childhood Education Journal**, v. 31, n. 4, p. 227-231, 2004.

MEIA, A. **A sociologia das cidades**. Lisboa: Editorial Estampa, 1999.

MEIRA, L. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em Psicologia Cognitiva. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 3, p. 59-71, 1994.

MORAES, A.C.R. **Geografia: pequena história crítica**. São Paulo: Annablume, 2005.

MOREIRA, I. **O espaço geográfico: Geografia geral e do Brasil**. São Paulo: Ática, 1998.

MORTIMER, E.F.; SCOTT, P. Atividade discursiva nas salas de aula de Ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. **Investigações em Ensino de Ciências**, 2002. Disponível em: <[http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol7/n3/v7\\_n3\\_a7.htm](http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/vol7/n3/v7_n3_a7.htm)>. Acesso em 08 dez. 2008.

NETH, H.; PAYNE, S.J. Thinking by doing? Epistemic actions in the tower of Hanoi. In Annual Conference of the Cognitive Science Society, 24, 2002. **Annals...** Mahwah, NJ: Erlbaum, 2002.

NUSSBAUM, E.M. Collaborative discourse, argumentation and learning: preface and literature review. **Contemporary Educational Psychology**, v. 33, p. 345-359, 2008.

ORSOLINI, M. A construção do discurso nas discussões em sala de aula: uma análise sequencial. In: PONTECORVO, C.; AJELLO, A.M.; ZUCCHERMAGLIO, C. (Orgs).

**Discutindo se aprende:** interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed, 1992/2005. p. 123-144.

PERELMAN, C; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação:** uma nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

PESSANHA, E.C.; DANIEL, M.E.B.; MENEGAZZO, M.A. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 57-69, 2004.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus, 1994.

PONTECORVO, C. Discussing for reasoning: The role of argument in knowledge construction. In: CORTE, E. de *et al.* (Orgs). **Learning and instruction:** A publication of the European Association for Research on Learning and Instruction. Oxford, England/Leuven, Belgium: Leuven University Press, 1987. p. 239-250.

\_\_\_\_\_. Social interaction in the acquisition of knowledge. **Educational Psychology Review**, v. 5, n. 3, p. 293-310, 1993.

\_\_\_\_\_. A contribuição da perspectiva vygotskyana à psicologia da educação. In: PONTECORVO, C.; AJELLO, A.M.; ZUCCHERMAGLIO, C. (Orgs). **Discutindo se aprende:** interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed, 2005a. p. 15-30.

\_\_\_\_\_. Interação social e construção do conhecimento: confronto de paradigmas e perspectivas de pesquisa. In: PONTECORVO, C.; AJELLO, A.M.; ZUCCHERMAGLIO, C. (Orgs). **Discutindo se aprende:** interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed, 2005b. p. 45-64.

\_\_\_\_\_. Discutir, argumentar e pensar na escola. O adulto como regulador da aprendizagem. In: PONTECORVO, C.; AJELLO, A.M.; ZUCCHERMAGLIO, C. (Orgs). **Discutindo se aprende:** interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed, 2005c. p. 65-88.

PONTECORVO, C.; GIRARDET, H. Arguing and reasoning in understanding historical topics. **Cognition and Instruction**, London, n. 11, p. 365-395, 1993.

RIBEIRO JÚNIOR, H.P. A decadência das principais instituições sociais tem garantido a perpetuidade da violência no Brasil. In: III Fórum de Teologia e Libertação, 2009, Belém. **Anais...** Belém: Desconhecida, 2009. p. 468-470.

ROGOFF, B. **Apprenticeship in thinking:** cognitive development in social context. New York: Oxford University Press, 1990.

RUDEK, R.; SOURIENT, L. **Terra em estudo – Geografia em questão**. São Paulo: Editora do Brasil, 1999.

SANCHES, A.; SALES, G.F. **Geografia: estudo da paisagem**. São Paulo: IBEP, 1987.

SCALZARETTO, R. **Geografia geral: nova geopolítica**. São Paulo: Scipione, 1999.

SCHWARZ, B.B.; NEWMAN, Y.; BIEZUNER, S. Two wrongs may make a right...if they argue together! **Cognition and Instruction**, London, v. 18, n. 4, p. 461-494, 2000.

SILVA, L.U. da; FERREIRA, C.C. O cidadão geograficamente competente: competências da Geografia no ensino básico. **Inforgeo**, n.15, p. 97-108, 2000.

SOARES, F.M. A paisagem como campo de estudo geográfico. **Revista cadernos do Logepa**, v.2, n.3, p. 47-54, 2004.

SOUZA, R.F. de. Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 20, n. 51, p. 9-28, 2000.

STEIN, N. L.; MILLER, C. A. I win – you lose: The development of argumentative thinking. In: VOSS, J. F.; PERKINS, D. N.; SEGAL, J. W. (Orgs). **Informal Reasoning and Education**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1991.

SUERTEGARAY, D.M.A. O atual e as tendências do ensino e da pesquisa em Geografia no Brasil. **Revista do departamento de Geografia**, Maringá, n. 16, p. 38-45, 2005.

TAVARES, R.R. A interação verbal no discurso pedagógico à luz da micro-análise etnográfica da interação. IN: LEFFA, V. (Org.) **Tendências metodológicas da pesquisa em Linguística Aplicada**. Pelotas: EDUCAT, 2006.

TOULMIN, S. **Os usos do argumento**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

TU, T.H.; HSIAO, W.Y. Preschool teacher-child verbal interactions in Science teaching. **Electronic Journal of Science Education**, Reno, v. 12, n. 2, p. 1-23, 2008.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VOLDER, M.L. de; GRAVE, W.S. de; GIJSELAERS, W. Peer teaching: academic achievement of teacher-led versus student-led discussion groups. **Higher Education**, n. 14, p. 643-650, 1985.

WEBB *et al.*. The role of teacher instructional practices in student collaboration. **Contemporary Educational Psychology**, n. 33, p. 360-381, 2008.

**ANEXOS**

**ANEXO A – TAREFA PROPOSTA PELA PROFESSORA PARA ATIVIDADE EM GRUPO 1**

Exercício em sala – 7º ano do Ensino Fundamental – Geografia

- LEIA O TEXTO ATENTAMENTE E RESPONDA AS QUESTÕES A SEGUIR.

**BANDEIRANTES, ENTRADAS E BANDEIRAS**

No Brasil, no século XVII, alguns homens valentes se introduziram no sertão, movidos pelo desejo de encontrar jazidas de metais preciosos e outras riquezas e, ainda, aprisionar selvagens, a fim de vendê-los como escravos aos colonizadores. Arriscavam-se muitíssimo, e algumas vezes foram massacrados por índios ferozes. Levavam provisões de mandioca, milho, feijão, carne seca e pólvora, bem como redes, onde dormiam. Faziam-se acompanhar dos filhos maiores de 14 anos, de escravos e alguns homens do povoado, que também ambicionavam riquezas. Não raro, ficavam longos períodos afastados da família, alguns deles nem mesmo regressando, vítimas de febres ou picadas de cobras, quando não de flechas indígenas.

Todavia, apesar do objetivo não muito elevado de sua missão, que foi bastante combatido pelos jesuítas, prestaram grande serviço ao Brasil, pois dilataram-lhe as fronteiras, conquistando terras que pertenciam à Espanha, como Goiás, Mato Grosso, grande parte de Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina.

Entravam pelas selvas em geral seguindo o curso dos rios ou as trilhas dos índios: daí o nome «entradas». A denominação «bandeiras» é aplicada à entrada empreendida pelos desbravadores saídos de São Paulo, os que mais se dedicaram a essas expedições. Diz-se que o nome vem do fato de os desbravadores levarem uma bandeira à frente do grupo; outros crêem ser devido ao hábito dos paulistas de provocarem guerras entre os indígenas com o fito de enfraquecê-los, para mais facilmente conseguirem escravizá-los, o que eles próprios classificavam como «levantar bandeira».

Vestiam-se com camisa e calça de algodão, chapéu de abas largas; alguns usavam botas de cano alto e outros, a exemplo dos índios, iam descalços, apenas envolvendo as pernas em perneiras de couro. Protegiam o peito de possíveis flechadas com uma espécie de gibão de couro, acolchoado com algodão.

As bandeiras atravessaram o Brasil em todos os sentidos, chegando, como a de Antônio Raposo Tavares, até o Amazonas, tendo partido de São Paulo. As mais importantes foram as de Fernão Dias Pais e seu genro Borba Gato, que exploraram a região de Minas Gerais, fundando inúmeros povoados, bem como a de Bartolomeu Bueno da Silva, o Anhanguera, que encontrou ouro perto de Goiás.

Segundo a tradição, para conseguir dos Índios a revelação do exato local onde se achava o ouro cobiçado, Bueno usou de um stratagema: ateou fogo a um pouco de álcool que transportava em um recipiente, ameaçando-os de fazer o mesmo com os rios e fontes, caso se negassem a revelar o que lhes pedia.

Os indígenas atenderam-no, atemorizados, e apelidaram-no de Anhanguera, que significa em tupi «diabo velho» ou «espírito mau».

Fonte: <http://www.tg3.com.br/bandeirantes/>. Acesso em: 10/04/2009.

1 – Responda:

- a) Com base no que você leu no texto, quem eram esses homens valentes citados nele?
- b) Cite pontos positivos e negativos das bandeiras no Brasil.
- c) Diferencia bandeiras de entradas.
- d) Com qual objetivo os bandeirantes capturavam os índios?
- e) Onde se localizavam as principais terras conquistadas pelos bandeirantes no Brasil?

- f) Quais foram as principais bandeiras que atravessavam o Brasil?
- g) Qual o título do texto?
- h) Qual a fonte do texto?

2 – Com base nos seus conhecimentos adquiridos em sala de aula e com a ajuda do seu livro, responda:

- a) Por que o TERRITÓRIO é tão importante para uma nação?
- b) Sabendo que para uma nação é muito importante conhecer seu território para nele se organizar, diga quais são os objetivos do IBGE e do INCRA.
- c) O que dizia o tratado de Tordesilhas? Ele de fato foi respeitado no Brasil? Justifique.
- d) Relacione a segunda coluna de acordo com a primeira.

População absoluta

Número de habitantes por Km<sup>2</sup> ou densidade demográfica

População relativa

População total de um país (cidades, bairros, etc.)

Território

Base geográfica de uma nação, porção do espaço onde existem relações de poder.

Crescimento vegetativo

Crescimento natural da população.  
Número de nascidos menos o número

*ANEXO B – TRANSCRIÇÃO DA ATIVIDADE EM GRUPO 2 (6ª AULA)*

**Aula:** 27/04/2009

**Assunto:** Trabalho em grupo sobre “Cidades”

(T1) Profa: certo? Vocês podem olhar no livro ou no caderno de vocês, que vai ter esses exemplos aqui. A segunda também é fácil, vocês vão pensar na cidade, no ambiente urbano e nos problemas que a gente pode encontrar no ambiente urbano.../

(T2) Aluno não identificado: Ladrão!

(T3) Profa: ...e vão escrever para cada um desses problemas, vocês vão discutir com os colegas de vocês do grupo, certo, quais seriam as soluções que a gente poderia adotar, quais seriam as soluções que vocês, enquanto planejadores, vocês são os caras que vão planejar a cidade, certo, podem utilizar, quais as soluções e os meios pra solucionar aqueles problemas. Entenderam?

(T4) Janaína: Isso aí é aquele trabalho de Geografia que a senhora mandou, foi?

(T5) Profa: Não.../

(T6) Clara: A gente já fez a maquete...

(T7) Profa: ...aquela ainda vai demoraaaaaar... (ALUNA SE LEVANTA PARA PERGUNTAR ALGO) Depois eu vou lá, certo? Só um minutinho. Só um minutinho. Então vocês façam esse porque esse já é a preparação pra vocês irem fazendo o outro que é pra entregar, se eu não me engano é pro dia 18, né isso?

(T8) Maurício: Segunda agora, né?

(T9) Profa: Certo?

(T10) Aluno não identificado: Segunda agora? Tu tá doido é?

(T11) Yasmin: E os vinte minutos? Vai ter pra gente.../

(T12) Profa: Já faz parte os vinte minutos. Eu vou passar grampeando os comunicados, enquanto eu vou passando vocês vão se juntando com o grupo de vocês. Se juntem com o grupo, o mesmo grupo que vai fazer o outro trabalho.

(T13) Ronilson: quem quer ser do meu grupinho?

(T14) Profa: Cadê a agenda? Eu vou passar agora com os comunicados...

(ALUNOS COMEÇAM A DISCUTIR O NÚMERO DE ALUNOS EM CADA GRUPO E A SE JUNTAR NO GRUPO DO TRABALHO DA MAQUETE QUE A PROFESSORA HAVIA PASSADO PREVIAMENTE)

(T15) Profa: Olha só, gente, as informações! Essa tarefa de hoje, certo, que ta no quadro, o mesmo grupo vai fazer, ela vai valer pontos extras, certo? Vocês vão fazer e vão me entregar, ok? Vai valer pontos extras para a primeira nota. Além de discutir essa tarefa, vocês vão

combinar alguma coisa que tiver que combinar da tarefa que vai ser entregue nos próximos dias.

(T16) Fernando: Qual vai ser o dia? Sexta-feira?

(T17) Ronilson: Sexta-feira não vai ter aula não...

(T18) Arthur: Cidades religiosas...

(T19) Vinicius: Coloca aí, Guarabira e Salvador.

(T20) Yuri: ( ) Coloca aí São Paulo... (DIRIGINDO-SE A JOAO MARCELO)

(SALA DE AULA MUITO BARULHENTA)

(T21) Arthur: Coloca aí, Maurício, coloca aí: cidades religiosas.../

(T22) Maurício: Por que eu?

(T23) Yuri: Porque tem que ser, Maurício.../

(T24) Profa: Gente, presta atenção, presta atenção! É pra conversar sobre o trabalho, não é pra ficar gritando não.

(T25) Yuri: ...todo mundo tem que escrever. ( ) Cidades religiosas, industriais e administrativas e militares.

(T26) Maurício: Onde é pra copiar?

(T27) Yuri: Na folha, né, ãã... (FALA CAÇOANDO DA PERGUNTA DO COLEGA)

(T28) Profa: Isso aí? No caderno, vão fazer e vão me entregar uma, ta certo?

(T29) Yuri: Administrativa, coloca aí, é, João Pessoa, Brasília.../

(T30) Maurício: É bom numa folha de fichário! É melhor pra copiar...

(T31) Arthur: Ei Yuri, cidades religiosas, coloca aí Salvador, ( ).../

(T32) Yuri: A gente tem que arrumar mais algumas, é...militares, porque só tem uma, que é Resende.

(T33) Maurício: Quer que eu copie?

(T34) Yuri: Copie, copie...

(T35) Marcelo: Ei, ei...(FALA BATENDO EM YURI)

(T36) Yuri: Que é?

- (T37) Marcelo: Cidades militares?
- (T38) Yuri: Resende, só tem uma, a gente vai ter que procurar outra.
- (T39) Marcelo: Eu acho que Mato Grosso...
- (T40) Yuri: Mato Grosso é Estado...
- (T41) Arthur: Coloca aí, cidades administrativas.../ (FALA DIRIGINDO-SE A MAURÍCIO)
- (T42) Yuri: Salvador coloca como religiosa, porque, é, ( ) (FALA DIRIGINDO-SE A MARCELO)
- (T43) Arthur: João Pessoa, Brasília...(DIRIGINDO-SE A MAURÍCIO)
- (T44) Marcelo: Quais são as religiosas?
- (T45) Yuri: Guarabira e Salvador.
- (T46) Maurício: Vou colocar Recife. (DIRIGINDO-SE A JOAO MARCELO)
- (T47) Arthur: Peraí, tu vai copiar as religiosas também?
- (T48) Marcelo: As industriais...
- (T49) Maurício: Recife... (ANOTA A RESPOSTA NO PAPEL)
- (T50) Yuri: É... não, ABC Paulista, Santo André, Bernardo do Campo, São Paulo.
- (T51) Marcelo: ( )
- (T52) Yuri: É as mais...(FAZ SINAL DE MUITO COM AS MÃOS) que tem mais indústrias.
- (T53) Arthur: Ei, militares são Resende e o que mais?
- (T54) Yuri: Eu vou perguntar pra professora... professora! (COMEÇA A DITAR PARA MARCELO) Santo André...
- (T55) Marcelo: Do começo... industriais.
- (T56) Yuri: ABC Paulista.../
- (T57) Maurício: Eu vou colocar primeiro ( )...
- (T58) Arthur: (DIRIGINDO-SE A MAURÍCIO) Coloca aí: cidades religiosas.../
- (T59) Yuri: Professora! Existe outra, além de Resende, de militares? Outra cidade, além de Resende, de militares?
- (T60) Arthur: Cidades religiosas, Guarabira, Salvador... (DIRIGINDO-SE A MAURÍCIO)

(T61) Profa: (DIRIGINDO-SE A VINICIUS) West Point...

(T62) Yuri: West Point?

(T63) Profa: É Estados Unidos.

(T64) Yuri: Mas do Brasil, não tem outra?

(T65) Profa: ( ) é militar, tem base militar.

(T66) Yuri: (DIRIGINDO-SE A MARCELO E ENTREGANDO UM PAPEL A ELE) West Point, eu acho que é assim...

(T67) Arthur: Salvador, Salvador... (DIRIGINDO-SE A MAURÍCIO) Cidade industrial...

(T68) Marcelo: Diz a gente...

(T69) Arthur: Peraí que eu to dando pra ele...

(T70) Maurício: Bahia é BA?

(T71) Yuri: Não é Bahia não, é Salvador!

(T72) Maurício: Sim, Salvador, mas Salvador fica em Bahia.

(T73) Yuri: Bahia é Estado, ela ta pedindo cidades, não é Estado...

(T74) Maurício: (LEVANTA O PAPEL E COMEÇA A MOSTRAR PARA YURI) Guarabira não fica em Paraíba? E Salvador, fica onde?

(T75) Yuri: Bahia.

(T76) Maurício: E Bahia é o quê? BA?

(T77) Yuri: É só B. Coloca aí só B.

(T78) Maurício: É o que, professora? Bahia, BA?

(T79) Profa: Pode colocar como militar também Pernambuco, que em Olinda ta concentrado os quartéis que fazem ( ) no Brasil.

(T80) Maurício: É BA ou BH, Bahia?

(T81) Profa: BA.

(T82) Arthur: Religiosas?

(T83) Yuri: É Guarabira e Salvador... Professora! Existe outra religiosa além de Salvador e Guarabira?

(T84) Profa: ( ) Eu falei aqui na sala.

(T85) Yuri: Qual?

(T86) Maurício: Cidades industriais?

(T87) Arthur: As cidades industriais: ABC Paulista... ABC Paulista, Santo André, [...]

(T88) Maurício: Santo André?

(T89) Arthur: É, Bernardo do Campo...

(T90) Maurício: E Bernardo do Campo? (ELE PERGUNTA QUERENDO SABER SE ERA SANTO ANDRÉ E BERNANDO DO CAMPO APENAS)

(T91) Arthur: Não.../

(T92) Yuri: É Bernardo do Campo E São Paulo. ABC Paulista é diferente de São Paulo.

(T93) Maurício: É? (YURI ACENA POSITIVAMENTE COM A CABEÇA)

(T94) Maurício: Mas ABC Paulista fica em São Paulo, Estado!

(T95) Yuri: (MOVIMENTANDO NEGATIVAMENTE COM A CABEÇA) ABC Paulista, é, ele ta falando de cidade, não é Estado.../

(T96) Maurício: Mas eu to falando/

(T97) Yuri: ...pode colocar aí SP.

(T98) Maurício: Guarabira fica em Paraíba, Salvador fica em Bahia, ABC Paulista em São Paulo.

(T99) Yuri: São Paulo, fica em São Paulo.../

(T100) Maurício: Aí São Paulo fica em São Paulo!

(T101) Yuri: porque São Paulo é considerado Estado, Rio de Janeiro também.

(T102) Arthur: Coloca aí também Santo André, Santo André.

(T103) Yuri: (DIRIGINDO-SE A MARCELO) É, administrativas, João Pessoa, Brasília, que é o Distrito Federal, DF.

(T104) Kaio: Administrativa, qual é?

(T105) Yuri: João Pessoa e o Distrito Federal.

(T106) Arthur: (DIRIGINDO-SE A MAURÍCIO) As cidades administrativas: João Pessoa e Brasília.

(T107) Yuri: Distrito Federal. Ó, aqui é West Point, Olinda e Resende. (FALA APONTANDO PARA O CADERNO DO ARTHUR)

(T108) Yuri: Resende no Rio de Janeiro, West Point nos Estados Unidos e Olinda em Pernambuco.../

(T109) Arthur: Vai, ta bom, ta bom...

(T110) Maurício: Eu vou colocar Recife e Brasília.

(T111) Arthur: Não, é João Pessoa e Brasília...

(T112) Yuri: É NÃO, É, JOÃO PESSOA, PARAÍBA! João Pessoa...

(T113) Kaio: (DIRIGINDO-SE A YURI) Militar?

(T114) Yuri: Militar: Resende, Rio de Janeiro, Resende...

(T115) Arthur: West Point...

(T116) Marcelo: Militar?

(T117) Yuri: RE-SEN-DE!

(T118) Maurício: Brasília, DF; Vou colocar Recife...(DIRIGINDO-SE A JOAO MARCELO)

(T119) Arthur: E João Pessoa? Colocou João Pessoa?

(T120) Yuri: West Point (DIRIGINDO-SE A KAIO)...

(T121) Arthur: (FALA BATENDO NO OMBRO DO YURI) Ei, vai colocar Recife, visse? Ele vai colocar Recife...

(T122) Maurício: Porque é mais administrativa do que João Pessoa!

(T123) Yuri: Recife é comercial!

(T124) Maurício: Recife é administrativa também!

(T125) Yuri: João Pessoa... (FALA MOVIMENTANDO NEGATIVAMENTE A CABEÇA)

(T126) Maurício: Professora! Recife não é uma cidade administrativa também?

(T127) Yuri: É comercial, não é professora? É comercial.../

(T128) Maurício: É os dois! É porque.../

(T129) Yuri: Recife é comercial, não é?

(T130) Maurício: ...toda a cidade, toda a capital é considerada uma administrativa, né?

(T131) Profa: Exatamente! Toda ( )...

(T132) Yuri: É? Ah ta.

(T133) Maurício: Toda capital é considerada administrativa.

(T134) Profa: As cidades, elas podem ter mais de uma função.

(T135) Yuri: Campina Grande, ela tem, é, ela também é administrativa, não é? Campina Grande é ( ), não é?

(T136) Profa: Ela não é administrativa.

(T137) Yuri: Ela é o quê?

(T138) Maurício: É toda a CAPITAL!

(T139) Profa: Campina ela pode ser um pólo comercial, um centro regional.../

(T140) Maurício: É toda a capital, né professora?

(T141) Profa: São Paulo é uma cidade industrial...

(T142) Maurício: Recife, Salvador, São Paulo, Rio...é...

(T143) Yuri: Salvador é comercial...

(T144) Maurício: Mas é administrativa, porque é, toda cidade/

(T145) Yuri: Eu já fui pra lá, pense numa cidade sebosa.../

(T146) Maurício: ...toda capital, toda a capital.../

(T147) Yuri: Tu já visse lá? A pessoa passa na rua, a rua toda mijada...é, a rua toda mijada.

(T148) Arthur: (DIRIGINDO-SE A MAURÍCIO) Então coloca aí Recife...

(T149) Yuri: Lá em Salvador o povo tem mania, é típico de mijar na rua ou mijar nas calças.

(T150) Arthur: Aí, cidades militares...

(T151) Yuri: (DIRIGINDO-SE A MARCELO) É, eu vi uma mulher, eu vi uma mulher, ela mijou nas calça, a um quilômetro, é, uns cinco metros de um banheiro. Há uns cinco metros do banheiro ela mijou nas calças, só pra não passar no sinal!

(T152) Arthur: (DIRIGINDO-SE A MAURÍCIO) As militares são: Resende. [...]. Resende. Resende (FALA APONTANDO PARA O PAPEL EM QUE ANOTAM AS RESPOSTAS)

(T153) Maurício: Resende, Rio de Janeiro, né?

(T154) Arthur: Tem também West Point...

(ENTRA UMA PESSOA NA SALA PARA DAR AVISOS, INTERROMPENDO A ATIVIDADE)

(T155) Arthur: Coloca aí também Rio de Janeiro.

(T156) Yuri: Agora são os problemas que podem surgir nas cidades...

(T157) Maurício: West Point, é?

(T158) Yuri: (DIRIGINDO-SE A MARCELO) A gente tem que procurar os problemas que podem surgir nas cidades...

(T159) Arthur: (DIRIGINDO-SE A MAURÍCIO) West Point.

(T160) Maurício: É com dois 'T', não é? (ARTHUR ACENA POSITIVAMENTE COM A CABEÇA) Professora!

(T161) Yuri: (DIRIGINDO-SE A MARCELO) João Pessoa, João Pessoa precisa de segurança! Vocês sabiam que, é, pra ser professor de escola pu, é.../

(T162) Arthur: (DIRIGINDO-SE A VINICIUS) West, West Point fica lá/

(T163) Yuri: West Point é Estados Unidos.

(T164) Arthur: West Point.

(T165) Maurício: É assim? (APONTANDO PARA O CADERNO)

(T166) Yuri: West Point...é, Olinda, Pernambuco.

(T167) Maurício: Então, aí é Brasil...

(T168) Yuri: É, mas coloca West Point também.

(T169) Maurício: Vo colocar tudo! (VINICIUS ACENA POSITIVAMENTE COM A CABEÇA)

(T170) Joahannes: (DIRIGINDO-SE A YURI) Pra ser professor de escola pública tem que ir de roupa blindada, é?

(T171) Yuri: Ó, sabia que, é, no Olivina ali (REFERÊNCIA A UMA ESCOLA PÚBLICA DA CIDADE), é, é até ameaçado, é arriscado você ser professor, porque os alunos querem bater nos professores, de tão ruim que são. No Olivina teve uma história de maconha, essas coisas, é muito difícil lá, aqui em João Pessoa.../

(MAURÍCIO ENTREGA O PAPEL A ARTHUR)

(T172) Arthur: Pronto. Yuri!

(T173) Yuri: ...é muito difícil lá no Olivina, aqui em João Pessoa. Que é? (DIRIGE-SE A ARTHUR)

(T174) Arthur: Aqui na B da dois, é pra fazer o quê?

(YURI APONTA PARA O QUADRO)

(T175) Arthur: Então, mas qual vai ser a resposta?

(T176) Vinicius: Olha.../

(T177) Maurício: E uma solução também!

(T178) Yuri: ...olha, em João Pessoa/

(T179) Maurício: Problema dos dois/

(T180) Yuri: Não!

(T181) Maurício: Ah, João Pessoa!

(T182) Yuri: Calma, calma...

(T183) Maurício: Tem que colocar o nome aqui, João Pessoa.

(T184) Yuri: Mas João Pessoa assim, tudo aberto, dá pra perceber tudo...é, a educação nas classes de aula. Você sabia que é, pra ser/

(T185) Maurício: Mas a educação/

(T186) Yuri: pra ser professor, pra ser professor.../

(T187) Maurício: A educação de João Pessoa é melhor do que a de Recife.

(T188) Yuri: É, mas você sabia que no Olivina ali, o Olivina Olívia aí, é arriscado você até ser professor? Porque os alunos querem bater nos professores! É ruim, é horrível, cada aluno, é...

(T189) Arthur: Então coloca aí: educação na classe de alunos.../

(T190) Maurício: A educação nas escolas.

(T191) Yuri: É.

(T192) Arthur: A educação nas escolas...

(T193) Maurício: de João Pessoa.

(T194) Arthur: (BATENDO NO OMBRO DE YURI) É, coloca, coloca...

(T195) Maurício: Quais são os problemas?

- (T196) Arthur: Aluno batendo em professor, assim, problema...
- (T197) Yuri: (DIRIGINDO-SE A ARTHUR) Vai, diz o que tu quer...
- (T198) Arthur: É, problema...coloca aí: João Pessoa, educação nas escolas.
- (T199) Maurício: Aluno não respeitando os professores.
- (T200) Yuri: É, coloca aí, João Pessoa, educação/
- (T201) Maurício: Educação e.../
- (T202) Yuri: Educação nas escolas públicas/
- (T203) Maurício: Não, mas tem que dizer o problema, problemas.
- (T204) Yuri: Educação nas escolas públicas, aí.../
- (T205) Maurício: MAL educação.../
- (T206) Yuri: ...aí coloca aquele símbolo de igual/
- (T207) Maurício: Mal educação nas escolas públicas (YURI ACENA POSITIVAMENTE COM A CABEÇA)
- (T208) Arthur: Problema um, os alunos batendo nos professores/
- (T209) Yuri: Aí coloca aí. (TODOS ESCREVEM A RESPOSTA)
- (T210) Marcelo: João Pessoa...
- (T211) Yuri: Má educação nas escolas públicas. [...]. Ô Maurício...
- (T212) Maurício: educá-los!
- (T213) Yuri: ...eu to pegando essa mania de ficar “shhh”, “shhh”.../
- (T214) Maurício: Aí tem, educá-los, educar os alunos. A solução.
- (T215) Yuri: Não, ó...
- (T216) Arthur: Mal trato dos professores...
- (T217) Yuri: ...coloca o que eles fazem!
- (T218) Maurício: Má educação nas escolas públicas/
- (T219) Yuri: Coloca o que eles fazem, que eles batem no professor, que é arriscado ser professor em escola pública agora. Exemplo: Olivina Olívia. [...]

(T220) Arthur: O quê?

(T221) Yuri: Vou colocar aqui, é, João Pessoa, problema nas escolas públicas/

(T222) Maurício: Alunos batem em professores!

(T223) Yuri: É arriscado, é, ser professor nas escolas públicas/

(T224) Maurício: Quem é arriscado ser professor?

(T225) Yuri: Tudo. Teve uma, teve um aqui em João Pessoa, ele disse que ia ser professor, aí agora ele ta fazendo curso pra ser outra pessoa, porque a crise, os alunos não tem uma educação. O mundo de hoje ta se acabando, principalmente o Brasil/

(T226) Arthur: Ei, ó, acabar ( )/

(T227) Maurício: Eu coloquei assim ó: mal (sic) educação nas escolas públicas. Aí entre parênteses: alunos estão batendo em professores.

(T228) Yuri: É agressão contra O professor!

(T229) Maurício: Aí eu vou colocar entre parênteses/

(T230) Arthur: Agressão contra os professores.

(T231) Yuri: NAS escolas públicas DE João Pessoa.

(T232) Maurício: Nem coloquei o nome do grupo!

(T233) Yuri: Coloca aqui em cima, alguma coisa assim, no final, alguma coisa assim.

(T234) Arthur: Coloca aí, agressão contra os/

(T235) Maurício: professores!

(T236) Arthur: ...contra os professores nas escolas públicas.

(T237) Profa: Olha só, gente, eu vou receber na próxima aula, ta certo? É pra me entregar.

(T238) Yuri: Já acabou? Acabou foi? Ah...a gente termina, a gente termina amanhã no outro horário.

(T239) Maurício: Não vai dar, tem ( )

(T240) Yuri: Ei, porque a gente não termina hoje depois da aula de História? ( ) foi embora!

(T241) Maurício: É...

*ANEXO C – TRANSCRIÇÃO DA ATIVIDADE EM GRUPO 2 (8ª AULA)*

**Dia:** 08/05/2009

**Tema:** Trabalho em Grupo sobre cidades

(T1) Profa: Vocês não entenderam não, gente. Vão voltar a fazer o trabalho em grupo da aula passada. Ok? [...] Junta aí o grupo, aquele grupo...

(ALUNOS ORGANIZAM AS CARTEIRAS PARA INÍCIO DO TRABALHO)

(T2) Arthur: ABC Paulista, CP.../

(T3) Yuri: É CP ou BA?

(T4) Arthur: ã? ABC Paulista/

(T5) Maurício: Bahia, Bahia.

(T6) Yuri: PA?

(T7) Maurício: B. BA.

(T8) Arthur: É ABC Paulista, CP; São Paulo, CP; Brasília, DF; Recife, PG.

(T9) Maurício: PE!

(T10) Arthur: Pois ta parecendo um 'G'. ( ) João Pessoa, mal educação nas escolas públicas, agressão contra os professores e e.../ (MAURÍCIO OLHA O QUE ESTÁ ESCRITO NO PAPEL)

(T11) Maurício: E educar os alunos.

(T12) Arthur: Falta de.../

(T13) Maurício: Saneamento ambiental das ruas, contratação...

(T14) Arthur: de mais...

(T15) Maurício: de mais garis pelo governo.

(T16) Yuri: Ah, vamo ( )

(T17) Arthur: Tá bom, né não?

(T18) Maurício: É.

(T19) Arthur: Não, vamos só colocar mais alguma coisa.

(T20) Maurício: Mais uma coisa pra acrescentar. (YURI FAZ SINAL PARA ELES ESPERAREM ENQUANTO LÊ O PAPEL).

(T21) Yuri: Tem dois problemas, falta um terceiro, é...

(T22) Arthur: Dê pro ( ) que ele tem uma letra bonita. (ENTREGA O PAPEL)

(T23) Yuri: Deixa eu ver...

(T24) Arthur: As praias. As praias estão bem sujas...

(T25) Maurício: É, pode ser a água da praia.

(T26) Kaio: Poluição do Cabo Branco (REFERÊNCIA A UMA PRAIA DE JOÃO PESSOA)

(T27) Yuri: É, mas a gente que falar/

(T28) Maurício: do PROBLEMA.

(T29) Arthur: Olha, estão colocando lixos nas praias, estão sujando né.

(YURI COMEÇA A FAZER UMA BRINCADEIRA QUE INTERROMPE A ATIVIDADE).

(T30) Arthur: Ô vai, pára de fazer esse negócio!

(T31) Maurício: Poluição na água das praias.

(T32) Arthur: E ali tem? Poluição na água?

(T33) Marcelo: Tem sim, a água ( ) Tambaú.

(YURI PEGA O PAPEL E OS COLEGAS PEDEM PRA ELE NÃO COPIAR)

(T34) Yuri: Alguma coisa mais que...

(T35) Maurício: Sim, o que vai falar.

(T36) Marcelo: Poluição...

(T37) Yuri: ( ) do governo na baixa classe social.

(T38) Marcelo: Segurança.

(T39) Yuri: ( ) é por isso que o governo da baixa classe social. Olha aí (APONTA PARA UM LUGAR FORA DA SALA DE AULA), aquele casarão lá, não tem aquele casarão ali?E na outra escola que a gente estudava era perto de um bairro de pobre. Como isso pode!?

(T40) Arthur: É sério ó, tem aquela casa ali.

(T41) Yuri: No Brasil existe muita, existe muita, é, é, desigualdade social.

(T42) Maurício: Isso é problema do Brasil. Desigualdade social...

(T43) Yuri: Coloca, coloca...

(T44) Kaio: ( ) racismo

(T45) Arthur: O quê? Racismo?

(T46) Yuri: Não, mas deixe colocar desigualdade social...

(T47) Marcelo: ( ) desigualdade social. Mas, racismo é a mesma coisa que desigualdade social.

(T48) Yuri: RACISMO!?

(T49) Arthur: O que é racismo?

(T50) Maurício: (TERMINANDO DE ESCREVER) Desigualdade social...

(T51) Marcelo: É assim, geralmente uma pessoa é racista por causa de uma pessoa negra. E eles, todo mundo tem os mesmos direitos, todos os cidadãos.

(T52) Yuri: Um negro não era banido (OU BANDIDO?) de 1500 anos atrás? Hoje em dia, todo mundo ainda, uma parte da população é racista por causa disso, principalmente por causa disso.

(T53) Marcelo: Isso é racismo.

(T54) Maurício: É preconceito.

(T55) Arthur: Pedofilia também... (TODOS COMEÇAM A RIR)

(T56) Maurício: Desigualdade social...? (PERGUNTA COMO SE SOLICITASSE COMPLEMENTO DA RESPOSTA) ( )

(T57) Kaio: O que é pedofilia? (DIRIGINDO-SE A VINICIUS)

(T58) Yuri: A gente não sabe...

(T59) Arthur: É exploração sexual contra alunos, quer dizer, contra crianças.

(T60) Marcelo: Pedofilia é assim, sabe, um monte de criança vai pra rua pra se vender para adultos, assim, sexualmente, sabe?

(T61) Arthur: É exploração sexual de crianças.

(T62) Kaio: ( )

(T63) Arthur: Tu não sabia não, é?

(T64) Kaio: Não.

(T65) Yuri: Porque hoje em dia é muito, é...de menores de idade (DIRIGINDO-SE A VITOR)

(UM ALUNO VAI A DIREÇÃO AO GRUPO, INTERROMPENDO A DISCUSSÃO)

(T66) Maurício: Como é que faz?

(T67) Yuri: Professora, como é que a gente faz pra, é, combater a desigualdade social?

(T68) Profa: Como é que você acha? O que é que você acha que precisa fazer?

(T69) Yuri: Eu não sei, porque, é...

(A SALA DE AULA FICA BASTANTE BARULHENTA, IMPOSSIBILITANDO A TRANSCRIÇÃO DE ALGUNS TURNOS)

(T70) Arthur: Alguns problemas e algumas soluções. Que que foi que ela tava falando?

(T71) Maurício: ( )

(OUTROS ALUNOS INTERROMPEM COMENTANDO QUE OS COLEGAS ESTAVAM SENDO FILMADOS)

(T72) Arthur: A professora disse a resposta.

(T73) Yuri: Ela disse que a gente discutisse.

(T74) Maurício: A gente deve discutir...[...]

(SEGUEM ALGUNS TURNOS NÃO REFERENTES AO ASSUNTO E DE DIFÍCIL COMPREENSÃO DEVIDO AO BARULHO NA SALA)

(T75) Maurício: Mas, tem que ver a solução.

(T76) Yuri: A influência do governo para parar a desigualdade classes

(T77) Maurício: A solução?

(T78) Yuri: A influência do governo...

(T79) Arthur: Sim, mas é cada um por si, amigo.

(T80) Yuri: Porque olha, aquele prédio...

(T81) Arthur: Aquilo não é um prédio, é uma CASA!

(T82) Yuri: ( )

(T83) Marcelo: Ei, Yuri, isso não depende do governo, depende do, do dono.

(T84) Yuri: ( ) ele tem uma profissão altamente ( )

(T85) Maurício: Esse é o problema. Isso é um problema do paraibano, porque todo paraibano é preguiçoso!

(T86) Yuri: Coloca aí ( ) o desemprego também.../

(T87) Maurício: Todo o povo/

(T88) Marcelo: O desemprego também sabe por quê? Porque/

(T89) Maurício: Todo o povo do interior é preguiçoso.

(T90) Marcelo: ...por causa das crianças. O desemprego.../

(T91) Yuri: Não, isso é muito...[...] ó/

(T92) Maurício: Todo o povo dessa ( ) é preguiçoso!

(T93) Arthur: Vai colocar esse negócio de pobre ( )/

(T94) Maurício: Eu acho assim: eu posso ganhar o meu dinheirinho e comprar uma casa boa.../

(T95) Yuri: Tá, tudo bem, mas se ele não tem ( ), não tem emprego/

(T96) Maurício: Tudo bem, agora eu quero saber a solução da desigualdade social.

(T97) Yuri: Coloca aí: desemprego, aí ( )

(AQUI INICIA-SE UMA CONVERSA SIMULTÂNEA. MARCELO FALA COM O VITOR SOBRE CRIANÇAS NAS RUAS, ENQUANTO MAURÍCIO E YURI DISCUTEM O DESEMPREGO)

(T98) Marcelo: Mais educação para as crianças (DIRIGINDO-SE A VITOR)

(T99) Maurício: Dá mais a todos os empregos. (DIRIGINDO-SE A YURI)

(T100) Marcelo: ...para as crianças sem escola! (DIRIGINDO-SE A VITOR)

(T101) Yuri: Não/ (DIRIGINDO-SE A MAURÍCIO)

(T102) Maurício: Dar mais, a solução, dar mais a todos os empregos/

(T103) Yuri: Não, não, olha! ( )

(T104) Maurício: A solução do desemprego... Tu só fala besteira!

(T105) Marcelo: Eu passo numa rua lá na minha casa, tem menino pedindo esmola, cê passa no carro... (DIRIGINDO-SE A VITOR) Eu já estudei ( )

(T106) Vitor: ( )

(T107) Yuri: ( )

(T108) Maurício: Sim... (MOVIMENTA OS OMBROS, COMO SE DISSESSE NÃO SE IMPORTAR)

(T109) Yuri: ( )

(T110) Maurício: Sim, mas isso é um problema do seu pai, o problema é meu? É problema da desigualdade social?

(T111) Yuri: Deixa eu colocar aqui...

(T112) Arthur: Cada um por si, amigo.

(TODOS COMEÇAM A DISCUTIR AO MESMO TEMPO)

(T113) Maurício: ( ) problema! Problema de qualquer um!

(T114) Marcelo: O quê?

(T115) Maurício: Por exemplo, eu ganho dez mil, tu ganha cem reais, o problema é teu! (FALA “DANDO COM OS OMBROS”, MOVIMENTO QUE INDICA FALTA DE PREOCUPAÇÃO) Eu não tenho nada a ver com isso. (MARCELO ACENA POSITIVAMENTE COM A CABEÇA)

(T116) Yuri: ( ) desinteresse pelo seu próprio trabalho/

(T117) Marcelo: A SOLUÇÃO!

(T118) Maurício: A solução!

(T119) Yuri: Então...como assim solução? A gente ta querendo saber a solução pra combater isso, não é?

(T120) Maurício: A desigualdade social. (YURI FAZ MOVIMENTOS COMO SE DISSESSE: “ENTÃO, É ISSO QUE ESTOU FALANDO...”)

(T121) Maurício: é isso...

(T122) Yuri: Mas ó, as pessoas ( ) trabalham ( )

(T123) Maurício: Não, mas ó, tem que...Quais são, a baixa do desemprego? Porque o desemprego é muito.

(T124) Yuri: A ALTA... (ELES ESTÃO DISCUTINDO A SOLUÇÃO PARA O DESEMPREGO)

(T125) Maurício: A baixa do desemprego.

(T126) Yuri: ( ) passar!

(T127) Maurício: Se abaixar o desemprego a pessoa não tem seu dinheirinho? Quando a pessoa ganha seu dinheirinho não compra sua casa? Aí não fica gente na rua, não tem desigualdade.

(T128) Yuri: ( ) a baixa densidade, pra ter mais é, ( )

(T129) Maurício: pra acabar com a desigualdade.

(T130) Marcelo: Sim, pensando nas crianças. Tem um monte de criança aí na rua pedindo esmola pra ( ), pras pessoas/

(T131) Maurício: Não pode dar esmola/

(T132) Marcelo: Não pode.../

(T133) Maurício: ...porque a criança vicia. Vicia e vai pedir (FAZ MOVIMENTO DE REPETIÇÃO, COMO SE DISSESSE QUE A CRIANÇA FARIA ISSO DE NOVO)

(T134) Marcelo: Precisa ter mais educação, porque é com isso/

(T135) Yuri: ( )

(T136) Maurício: ( ) João Pessoa, em João Pessoa.

(T137) Marcelo: É preciso mais escola pras crianças de rua, sabe por quê? Porque se ela estudar mais ela vai conseguir se conscientizar do mundo lá fora, vai começar a se preocupar, vai estudar.../

(T138) Maurício: Sim, agora o problema também é dos pais. Os pais não tiveram educação, brigava nas escolas... (A EXPRESSÃO CORPORAL E FACIAL NO FINAL DA FALA INDICAM QUE ELE QUIS DIZER ALGO DO TIPO: “ENTÃO...A CULPA É DELES”)

(T139) Kaio: ( )

(T140) Maurício: Não, tem que ser desigualdade...

(T141) Kaio: ( )

(T142) Yuri: ( ) pedofilia?

(T143) Maurício: Isso a gente ta em desigualdade social.

(T144) Yuri: Eu acho que a gente deveria ( )

(T145) Maurício: Tá bom, a gente ( ). É melhor colocar o preconceito...não, não risca não, risca não, tem corretivo!

(T146) Arthur: A gen/

(T147) Maurício: Me dá a caneta! (DIRIGINDO-SE A YURI)

(T148) Yuri: ( )

(T149) Arthur: ( )?

[...]

(MUITAS CONVERSAS PARALELAS. MAURÍCIO COMEÇA A SACUDIR O CORRETIVO)

(T150) Yuri: Não é assim não, me dá aqui!

[...] (OS ALUNOS CONVERSAM ENQUANTO O COLEGA ANOTA A RESPOSTA)

(T151) Arthur: Vamo colocaaaaa...

(T152) Yuri: ( ) (A SALA ESTÁ MUITO BARULHENTA NESTE MOMENTO)

(T153) Arthur: ( )?

(T154) Yuri: Ele veio pra JOÃO PESSOA, meu deus!

(T155) Kaio: Ele disse que ( ) não pode.

(T156) Yuri: Eu acho que ele tem três casas, como é, ( ) tão rápido!

(T157) Arthur: Quem é o prefeito de Alhandra, hein?

(T158) Yuri: É um tal de Renato. Olha, ele é ( ) em João Pessoa, cabe uma coisa dessa, cabe? Ele visitar a própria cidade!

(T159) Arthur: Cássio Cunha Lima mora bem pertinho do Almeidão.

(T160) Marcelo: Quem é o prefeito de Alhandra?

(T161) Yuri: Um tal de Renato. SAFADO, SAFADO! Olha, ( )/

(T162) Marcelo: ( )

(T163) Yuri: É praticamente isso!

(T164) Arthur: É que nem o ( ) é a Cleópatra!

(T165) Yuri: ( )

(T166) Arthur: Cássio Cunha Lima mora bem pertinho do prédio de Kaio.

(T167) Kaio: Como é que tu sabe que é perto?

(T168) Arthur: Porque eu já fui lá e tu mora bem pertinho ( )

(OS ALUNOS CONTINUAM FALANDO SOBRE A PROXIMIDADE DA CASA DE UM DELES DA CASA DO GOVERNADOR, ATÉ QUE A PROFESSORA SE APROXIMA DO GRUPO)

(T169) Yuri: Professora, a gente não achou solução pra desigualdade social.

(T170) Profa: Primeiro você tem que pensar assim, que você acha que a desigualdade existe por quê?

(T171) Yuri: É...

[...]

(T172) Profa: Olha só, alguns estudiosos eles dizem que a desigualdade ela existe porque a riqueza é mal distribuída. Ou seja, algumas pessoas têm mais, outras têm menos, certo? E que isso acaba causando uma, uma dependência, acaba fazendo com que algumas pessoas fiquem ( ), ou seja, reproduzir essa riqueza de quem tem mais, que outras nunca consigam ter. Então, o que a gente poderia fazer pra reorganizar essa riqueza, pra que todas as pessoas tivessem igualmente, certo, casa, comida, escola, emprego? O que é que se poderia fazer pra que as pessoas TODAS tivessem as mesmas condições? Pra você e aquele menino que fica pedindo no sinal tenham a mesma coisa?

(T173) Yuri: Mais emprego!

(T174) Profa: Mais emprego, pode ser. O que mais?

(T175) Yuri: ( )

(T176) Maurício: ( )

(T177) Profa: Sim, como?

(T178) Yuri: ( )

(T179) Profa: Discutam, isso é que é bom!

(T180) Yuri: ( )

(T181) Maurício: Professora porque, olha, são, eles pedem esmola, você pensa que olha ele pede esmola, isso e aquilo, mas é muito preguiçoso esse povo.

(T182) Profa: Tu acha que é só preguiça? (MAURÍCIO SORRI)

(T183) Maurício: É, é a preguiça...

(T184) Profa: Mas, tu acha que é SÓ a preguiça?

(T185) Yuri: Nada!

(T186) Maurício: É, eu acho que é só a preguiça.

(T187) Profa: Mas imagina só, se você não tem escola, você não tem como estudar, porque você sai de casa com fome, você não tem o que vestir, você tem que ajudar a sua família em casa, você mora num lugar muito ruim, você acha que essa pessoa – isso não justifica -, mas você acha que essa pessoa tem só preguiça? Se eu chegar numa entrevista de emprego toda desmantelada?

(T188) Maurício: Aí não consegue...

(T189) Yuri: Professora, mas, é, esse povo aí do lado( ), fica grande, eles não sabem o que é. Aí quando fica grande vão se arrepender: “quando eu fui pequeno, ah, eu devia ter estudado pra ser algo, alguém na vida”. A preguiça mata! (REFERINDO-SE AOS COLEGAS DO OUTRO GRUPO)

(T190) Profa: Mas você acha...Tá certo, isso você ta falando dos seus colegas. Mas, a gente ta falando de desigualdade social. Essas crianças que ficam pedindo no sinal, você acha que é preguiça?

(T191) Yuri: ( )

(T192) Profa: Criança, o lugar dela é na escola ou no sinal?

(T193) Yuri: Na escola...

(T194) Profa: Na escola (ACENA POSITIVAMENTE COM A CABEÇA)

(T195) Maurício: Não, depende, eu posso brincar ( ), né? (ELE E A PROFESSORA RIEM)

(T196) Profa: ( ), brincando, mas, aquelas crianças? O que vocês poderiam fazer pra melhorar a vida daquelas crianças? Vocês?

(T197) Yuri: ( ) do governo, com a própria população, não é não?

(T198) Profa: É, vocês, a sociedade...

[...]

(T199) Maurício: Eu não sei o que fazer...

(T200) Yuri: ( ) doação.

(T201) Profa: Só doação? E quando a doação acabasse?

(T202) Yuri: ãn?

(T203) Profa: Se a doação acabasse.

(T204) Maurício: Aí era, eles já, eles já tão ganhado emprego, já tinha resolvido...

(T205) Profa: E como ele ganhou o emprego?

(T206) Maurício: Doação! Doar as compras...

(T207) Profa: Você já viu alguma pessoa doando emprego?

(T208) Maurício: Não, mas compras sim...(PROFESSORA SORRI)

(T209) Yuri: Professora, ( )

(T210) Profa: Oi?

(T211) Yuri: ( ) emprego, por exemplo, a gente abre uma fábrica aqui em João Pessoa. A fábrica é como qualquer outra, normal, aí ia ser MUITO, é, emprego né? Vagas novas, aí isso daria alguns empregos, mas além de contaminar a cidade, poluição no Brasil, no mundo, ia prejudicar todo mundo, não só do Brasil, mas de todo o mundo!

(T212) Profa: Mas, pensa só no meio ambiente?

(T213) Maurício: Não, você tem que pensar no ambiente e nas pessoas.

(T214) Profa: E como é que a gente ia fazer isso? É isso que eu quero que vocês me digam!

(T215) Maurício: Sei lá, consultar um especialista!

(T216) Profa: E você? Imagina você um especialista.

(T217) Maurício: Mas eu não sou!

(T218) Profa: Mas e se você fosse?

(T219) Maurício: Eu ia ter uma atitude

(T220) Profa: O que vocês iam fazer pra poder conciliar o meio ambiente e as pessoas? Vou deixar vocês pensando aí um pouquinho.

[...] (CONVERSAS NÃO RELACIONADAS AO ASSUNTO)

(T221) Yuri: Coloca aí abertura de novos empregos, que não prejudicasse o meio ambiente e também a própria população. A madeira ( ), móveis, MÓVEIS pras pessoas, olha a madeira (BATE NA MESA). Madeira! O povo que vai ( ) de tanta madeira que fica! Ó, a floresta amazônica não é considerada uma das maiores do mundo, não é? Não é?

(T222) Maurício: Sim, mas as pessoas tem sua casa, vão comprando seu móvel, vão comprando ao mesmo tempo madeira.

(T223) Yuri: Porque, veja só, o povo vai, desmata a Amazônia, manda a madeira pra São Paulo e é feito móveis e vai vendendo! Cada vez mais! Ó, na minha opinião, deviam cercar a floresta Amazônica, pra/

(T224) Maurício: A gente ia ficar sem mesa, sem cadeira, sem casa...

(T225) Yuri: E a árvore? ( ) se eu fosse presidente mandava plantar floresta, plantar floresta, pra aquilo ser devastado, aí quando a gente devastasse, plantava mais. Cada vez mais! Assim o limite ia ficar correto/

(T226) Maurício: Sim, mas tem gente na rua por quê? Porque ta faltando espaço pra eles morarem, ta faltando casa!

(T227) Yuri: Você sabe ( ), é, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, olha, tem espaço de sobra, tem de sobra... (FAZ GESTO QUE REPRESENTA “MUITO” COM A MÃO)

(T228) Maurício: Sim, mas nessas cidades tem árvores...(YURI GESTICULA QUE “NÃO”).

(T229) Maurício: Tem sim!

(T230) Kaio: ( )

(T231) Maurício: Sim, mas tem árvore!

(T232) Kaio: ( )

(T233) Maurício: É, vão construir uma praça ali.

(T234) Yuri: ( ) lugar pra alguém morar, é coisa de...é...

(T235) Kaio: Ó, pra fazer a distribuição/

(T236) Maurício: Deveria contratar mais, construir mais prédios.

(T237) Arthur: Os prédios ( )

(T238) Maurício: É...

(T239) Marcelo: Ei, EI! Vocês tão tentando arranjar um resultado pra acabar com a desmatção? [...] Ou pra desigualdade social?

(T240) Yuri: (FALA ALGUMA COISA APONTANDO PARA A FOLHA COM AS RESPOSTAS)

(T241) Maurício: De novo? Desigualdade. Eu acabei de... (MOSTRA NO CADERNO QUE APAGOU ALGUMA COISA)

(YURI COMEÇA A APONTAR NO CADERNO PARA MAURÍCIO ESCREVER)

(T242) Yuri: Desigualdade social, a solução: abertura de novas indústrias para ( ) pessoas. Pronto, acabou! Agora ( )...Bahia! Ba-hi-a!

(T243) Arthur: Agora ( ). Eu to dizendo as casas, os móveis, tudo isso!

(T244) Yuri: ( ) pegar a população inteira do centro do Brasil, São Paulo, Rio de Janeiro e o Nordeste para o Norte, o norte do Brasil inteiro que é floresta amazônica fica livre pra ficar só as florestas lá, sem ninguém mexer, no Sul/

(T245) Maurício: No Sul ninguém entra!

(T246) Yuri: ( ) pra ficar as florestas e nós não podemos devastar!

(T247) Maurício: Mas no Sul ninguém entra! A população do Sul é imensa, é pequeno...

(T248) Marcelo: Mas por que no Sul?

(T249) Yuri: Por causa do espaço, tem muito espaço.

(T250) Arthur: ( ) tu nem sabe!

(SEGUE-SE UMA CONVERSA SOBRE PASSAR A LIMPO O QUE ESCREVERAM)

(T251) Yuri: Alguém trouxe um atlas?

(T252) Maurício: eu!

(T253) Yuri: me dá, me dá, me dá! Me dá o atlas! (KAIO ENTREGA UM LIVRO DE GEOGRAFIA)

(T254) Yuri: Não, eu quero um atlas! Eu quero ver um mapa do Brasil pra ver uma coisa, posso ver? Vai Maurício!

(T255) Maurício: Não.

(T256) Marcelo: Sei não. Eu não tenho atlas!

[...]

(OS ALUNOS PASSAM A LIMPO AS RESPOSTAS, O RESTANTE DA TURMA COMEÇA A COLOCAR AS CADEIRAS NO LUGAR, DESFAZENDO OS GRUPOS)

(T257) Maurício: (APONTANDO PARA O PAPEL) Fernando de Noronha. Pernambuco tem que ser pri-vi-le-giado de ter Fernando de Noronha.

(T258) Joahannes: ( )

(T259) Maurício: É, é Pernambuco!

(T260) Marcelo: Eu sei!

(T261) Yuri: Aqui, só ia existir ( ) pessoas, e a única área pra devastar era essa, ( ) ficava pra sempre, pra não ter aquele aquecimento global. (YURI FALA MOSTRANDO NO MAPA)

(T262) Maurício: Sim, mas é muito difícil tirar a população daqui.

(T263) Yuri: A população morava aqui, olha, a maior , a maior densidade demográfica não é aqui?

(T264) Maurício: Sim/

(T265) Yuri: ( )

(T266) Maurício: Sim, mas é muito difícil tirar a população daqui. Quantas pessoas devem ta morando aí?

(T267) Yuri: ( )

(T268) Arthur: Meu amigo, aí/

(T269) Maurício: Mas aí, por exemplo, o povo ia ficar invadindo as casas, não ia durar muito tempo não, menino!

(T270) Yuri: ( )

(T271) Maurício: Não aceita nada não! (REFERINDO-SE AO POVO)

(T272) Yuri: É verdade! Se o Brasil tivesse moral era muito bom.

(T273) Arthur: ( )

(T274) Kaio: ( ) BUM!

(T275) Yuri: Você ia morrer, você é brasileiro!

(T276) Maurício: E você ( ). Se não, o que ia acontecer?

(T277) Kaio: ( )

(T278) Arthur: ( ) sem as árvores nós não sobrevivemos.

(T279) Maurício: Aqui, a gente/

(T280) Yuri: E aqui ( )

(T281) Maurício: Mas olha, vamos supor que aqui tem uma BR, não tem uma BR? Não sabe, a árvore passou do lado, né? ( ) aqui é tudo morador e depois não ia ter mais espaço, iam invadir, ( )!

(T282) Yuri: Você sabe, ( )/

(T283) Maurício: Oxe! O povo tem...os assaltantes invadem coisa que tem câmera! Só é tirar, pega tudo.

(T284) Yuri: Alguém sabe densidade demográfica desse local?

(T285) Kaio: ( )

(T286) Yuri: Quanto mais aprofundado a gente estudar, melhor, sabia?

(T287) Maurício: ( )

(SEGUEM-SE UNS TRES TURNOS INCOMPREENSÍVEIS)

(T288) Marcelo: Vocês sabem o que o chamado...perai! (ELE DESENHA ALGO NO PAPEL) Ilha artificial!

(T289) Yuri: Meu deus... (FALA COM EXPRESSAO DE DEBOCHE)

(T290) Kaio: Uma ilha... (ELE E OS COLEGAS COMEÇAM A RIR)

(T291) Marcelo: ( ) mas é porque/

(T292) Yuri: Fazer uma ilha! O que ia plantar nessa ilha?

(T293) Maurício: ( ) ainda tão fazendo, ilhas artificiais.

(T294) Marcelo: ( ) artificial!

(T295) Yuri: ( ) o lixo!

(T296) Marcelo: Lixo, dá pra plantas as coisas, as frutas, tudo que precisasse...

(T297) Yuri: Olhe, vocês assistem o jornal nacional ( )?

(T298) Maurício: Eu assisto!

(T299) Yuri: Só Maurício!

(T300) Arthur: Eu assisto!

(T301) Kaio: Eu vejo as vezes...

(T302) Yuri: Às vezes!

(SEGUEM-SE ALGUNS TURNOS DE BRINCADEIRAS)

(T303) Yuri: Vocês viram? Parece que ano passado, em janeiro, uma ilha artificial que AINDA ta fazendo, e ninguém visita, e ela já é considerada uma ilha de lixo. ( ). Já?

(T304) Marcelo: E?

(T305) Yuri: E o quê?

(T306) Maurício: E aí, o que vai fazer?

(T307) Profa: Olha só, quem já terminou copia aqui ( ) exercício de revisão.

(T308) Maurício: A gente já terminou.

(ALUNOS COMEÇAM A DESFAZER OS GRUPOS E COLOCAR AS CADEIRAS NO LUGAR)

(T309) Pedro: Professora, vai ser, vão ser quantas questões na prova?

(T310) Profa: Tem... são dez. São sete com uma questão que tem três, a, b, c, to na dúvida, mas vão ser dez ao todo. Ta bem fácil!

(T311) Pedro: Já elaborou as questões?

(T312) Profa: Já. Mas, eu digo uma coisa pra vocês, quem responder isso aqui tira dez (PROFESSORA SE REFERE AO EXERCÍCIO DE REVISÃO)

(T313) Pedro: Isso é a prova, isso é a prova!

(T314) Profa: Olha só, as cadeiras no lugar...

(OS ALUNOS COPIAM AS QUESTÕES E RESOLVEM. SURGEM ALGUNS TURNOS DA PROFESSORA MANDANDO OS ALUNOS ORGANIZAR AS CADEIRAS, A SALA DE AULA)

(T315) Yuri: Professora, o que é ( )?

(T316) Profa: JÁ esqueceu?

(T317) Fernando: O quê? De quê?

(T318) Ronilson: Professora, o que é cidade-dormitório?

(T319) Profa: JÁ esqueceu?

(T320) Pedro: JÁ ESQUECEU?

(T321) Maurício: A senhora não deu não...

(T322) Profa: Dei sim...

(T323) Yuri: Não! (GESTICULANDO VEEMENTEMENTE COM A MÃO)

(T324) Vários alunos: Deu não!

(T325) Pedro: Deu sim!

(T326) Vitor: Cidade-dormitório é aquela cidade que os caras ficam dormindo lá!

(T327) Profa: (GESTICULANDO QUE SIM E APONTANDO PARA PEDRO) Qual é?

(T328) Pedro: Não sei!

(T329) Profa: Nome de cidade-dormitório?

(T330) Pedro: Não sei!

(T331) Alguns alunos: A senhora não deu! Não deu!

(T332) Vitor: É cidade de hospedagem! É cidade de hospedagem!

(T333) Profa: Cidade-dormitório é aquela cidade onde as pessoas/

(T334) Vitor: Ficam dormindo!

(T335) Profa: ...geralmente elas vão apenas para dormir, elas têm só as suas casas, o seu trabalho, os seus estudos, as outras atividades/

(T336) Letícia: A senhora falou isso!

(T337) Profa: Eu não falei? (FALA APONTANDO PARA LETÍCIA)

(T338) Pedro: (FALANDO PARA LETÍCIA) Você não sabia, você não sabia...

(T339) Profa: Bayeux, eu falei...

(T340) Vitor: Bayeux! (O ALUNO FALA O NOME DA CIDADE COMO SE ESCREVE, EM TOM DE DEBOCHE COMO É COSTUME ENTRE OS PESSOENSES)

(T341) Pedro: (TOCA O SINAL DO FINAL DE AULA) Acabou-se!

(T342) Profa: Tem mais uma.

(T343) Pedro: Ai meu deus do céu...

(OS ALUNOS CONVERSAM ENTRE SI)

[...]

(T344) Letícia: Professora!

(T345) Profa: Oi?

(T346) Letícia: O espaço geográfico ( ). Assim, o espaço geográfico é ( ).

(T347) Profa: O espaço, como a gente vê as coisas, é, as funções, elas mudam?

(T348) Letícia: ( )

(T349) Profa: Sim, sim. As cidades, por exemplo, um dia tem uma área que tem uma função, outro dia...

(T350) Letícia: ( ) (FALA ALGO RELACIONADO A MUDANÇA, ALTERAÇÃO, UMA VEZ QUE A PROFESSORA CONCORDA FAZENDO GESTOS COM AS MÃOS QUE INDICAM “PROSSEGUIMENTO”, “CONTINUAÇÃO”)

(T351) Profa: Exatamente!

(T352) Letícia: ( )

(T353) Yuri: Professora, urbanização é uma grande...é...

(T354) Profa: Olha só, gente, tudo isso tem no livro de vocês, tem que pesquisar no livro pra exercitar!

(T355) Fernando: Exercitar o quê?

(T356) Ronilson: Professora, esse povo não quer estudar não!

(T357) Profa: Pois é!

(T358) Pedro: Não sabe o que cidade-dormitório!

(T359) Anderson: É só pro povo ir dormir, né? (PEDRO CONFIRMA COM A CABEÇA)

(T360) Vitor: É parada de ônibus!

(OS ALUNOS COMEÇAM A BRINCAR ENTRE SI)

(T361) Maurício: João Pessoa, Ipojuca...

(T362) Yuri: Recife.

(T363) Maurício: Cidades conurbadas!

(T364) Vitor: Cidade o quê?

(T365) Maurício: Conurbada! Cabedelo, João Pessoa...

(T366) Vitor: Bayeux!

(T367) Yasmin: Ah, espaço natural é aquele que não foi...

(OS ALUNOS FICAM RESPONDENDO EM VOZ ALTA, UNS AOS OUTROS, AO PASSO QUE A PROFESSORA ESCREVE A QUESTÃO NO QUADRO)

(T368) Yuri: Professora, em cima de Espírito Santo tem o quê?

(T369) Profa: Olha no mapa!

(T370) Yuri: Assim, Espírito Santo e... (GESTICULA COM OS BRAÇOS INFORMANDO QUE QUER ALGO ACIMA)

(T371) Profa: Eu não lembro, olhe no mapa!

(T372) Yuri: Eu não trouxe o mapa do Brasil!

(T373) Profa: O seu livro deve ter...o livro de Geografia.

(T374) Yasmin: Professora, como assim, “o espaço geográfico é móvel?”?

(T375) Profa: Ele muda?

(T376) Anderson: O espaço geográfico é o que foi explorado, né?

(T377) Fernando: Toda, professora?

(T378) Yasmin: Como assim?

(T379) Profa: Ele muda? Eu quero saber se ele muda. O homem quando trabalha no espaço, ele muda a paisagem?

(T380) Alguns alunos: Muda!

(T381) Profa: É isso que eu quero saber!

(T382) Ronilson: Isso é móvel?

(T383) Profa: É móvel!

(T384) Ronilson: (EXPLICANDO A UM COLEGA) Você chega lá e muda.

(T385) Yuri: Professora, sabe onde ( ), é na Bahia, é?

(T386) Profa: Porto de Santos.

(T387) Yuri: Ele é aonde?

(T388) Profa: São Paulo.

(T389) Anderson: Professora, o que é cidade portuária?

(T390) Profa: É, as cidades onde tem portos...

(T391) Anderson: Tem o quê?

(T392) Profa: Portos!

(T393) Anderson: O quê?

(T394) Profa: PORTOS!

(T395) Letícia: Cabedelo? (PROFESSORA CONFIRMA COM A CABEÇA)

(T396) Yasmin: E o que é conurbada? Conurbação?

(T397) Profa: Minha gente, vocês tão com amnésia, né? Marcelo, dá uma paradinha aí! Cês tão com amnésia, né? Tão com problema de memória!

(T398) Marcelo: Eu bati a cabeça hoje!

(T399) Fernando: É que o povo bebeu e ficou de ressaca ( ).

(T400) Maurício: É muita coisa pra fazer, professora! É trabalho de Geografia, trabalho de Português, trabalho de Matemática!

(T401) Vitor: Tomaram aquela cachaça 51!

(T402) Profa: Olha todo mundo no livro, vai pesquisar!

(T403) Yasmin: ( )

(T404) Profa: Tem tudo isso no livro!

(T405) Marcelo: Professora, o que ( )?

(T406) Profa: Quando terminar de responder? Espera pra corrigir!

(T407) Marcelo: Não, quando terminar de copiar!

(T408) Profa: Responde!

(T409) Marcelo: Isso não é pra casa não?

(T410) Professora: não!

(T411) Marcelo: E pra que diz aqui “revisão”? (ALUNO APONTA PARA O PEDAÇO NO QUADRO ESCRITO “TAREFA DE CASA”)

(T412) Profa: Você vai estudar o que você respondeu aqui.

(T413) Marcelo: Saco!

[...]

(T414) Yasmin: Sabe se João Pessoa tem cidade portuária?

(T415) Profa: Oi?

(T416) Yasmin: ( )

(T417) Profa: Onde tem porto, onde os navios eles vão atracar/

(T418) Aluno: Cabedelo!

(T419) Profa: ...é uma cidade portuária!

(T420) Ronilson: É, porto de galinhas, né professora?

(T421) Maurício: É não! É Ipojuca! Porto de galinhas é uma cidade vizinha.

(ALUNOS CONVERSAM E BRINCAM ENTRE SI)

[...]

(PROFESSORA COMEÇA A FAZER A CHAMADA E MANDA OS ALUNOS RESPONDEREM O EXERCÍCIO EM SALA DE AULA)

*ANEXO D – TRANSCRIÇÃO E PRÉ- ANÁLISE DA ATIVIDADE EM GRUPO 3 (9ª AULA)*

**Aula dia:** 11/05/2009

**Assunto:** revisão para a prova (as pré-análises estão em **negrito** ao longo da transcrição)

(T01) Profa: Vocês vão, escutem, deixem eu terminar! Eu vou entregar, no final da atividade, vocês vão ficar com a resposta no caderno, mas essa folha eu quero de volta, certo? Essa folhinha aqui eu vou querer de volta, ta? Não vai ter folha pra todo mundo, alguém vai ter que ler com alguém. (PROFESSORA ENTREGA AS FOLHAS)

(T02) Yuri: ( )?

(T03) Maurício: Não sei.

(T04) Marcelo: ( ) a cidade?

(T05) Yuri: Não, é... (FICA APONTANDO PARA O PAPEL)

(T06) Maurício: Bora resolver! Quando? Quando é que vai ( )?

(T07) Marcelo: ã, amanhã?

(T08) Maurício: Eu vou, eu quero as caixas!

(T09) Yuri: Eu vou trazer as caixinhas!

(T10) Marcelo: Faz o seguinte, dá pra vocês virem a tarde aqui? Dá pra gente ver ( )?

(T11) Profa: Meninos e meninas, olha só, vamos ler o texto. Urbanização acelerada. Lembram? Gabriel! Lembra o que é urbanização?

**A professora chama os alunos para o debate, atuando no plano pragmático.**

(T12) Gabriel: Não!

(T13) Aluno não identificado: Eu não lembro não!

(T14) Profa: Urbanização é quando a população da cidade se torna maior do que a população do campo. Não esqueçam disso, certo? Façam o seguinte, enquanto eu vou colocando as ( ) na agenda, vão lendo, faz uma leitura silenciosa.

**A professora, ao trazer o conceito geográfico, está atuando no plano epistêmico.**

(O GRUPO COMEÇA A LER O TEXTO)

(T15) Profa: Gente, coloquem as agendas em cima da carteira pra eu grampear o boletim!

(T16) Kaio: Ah, eu recebi o meu!

(T17) Marcelo: Só pra quem não recebeu, né?

(T18) Profa: Só quem não recebeu! Quem recebeu continua lendo, fazendo uma leitura.

(ALUNOS SEGUEM LENDO SILENCIOSAMENTE O TEXTO)

(T19) Profa: Ó gente, o boletim de vocês ele tem duas partes. Tem a que tem as notas e essa partezinha aqui de baixo tem a assinatura do responsável. Essa parte aqui de baixo tem que trazer assinada amanhã, viu? Não pode esquecer, F. vem buscar na sala, viu?

[...]

(ALUNOS LEEM ENQUANTO PROFESSORA ENTREGA BOLETINS E PEDE QUE FAÇAM SILENCIO)

(T20) Yuri: É, metrópoles nacionais? Então, Manaus, é, que mais? ( ) Rio de Janeiro, é...

(T21) Maurício: Rio de Janeiro é ( ).

**Argumento proposto por Maurício de que Rio de Janeiro é uma metrópole nacional (plano argumentativo). Atua epistemicamente através do ensino direto de conceitos (plano epistêmico).**

(T22) Yuri: Não, você leu aqui o final? Ta vendo aqui?

**Contra-argumento proposto por Yuri ao argumento de Maurício.**

(T23) Maurício: Ele fala para classificar...

**Resposta do Maurício ao contra-argumento de Yuri.**

(T24) Yuri: Pra classificar dentro dos modelos. Metrópoles nacionais, Brasília é nacional; Manaus é regional; Rio de Janeiro é...

**Argumento do Yuri.**

(T25) Maurício: ( ) (YURI FAZ SINAL DE 'NÃO' COM A MÃO)

(T26) Maurício: (ACENA NEGATIVAMENTE COM A MÃO DE FORMA VEEMENTE E COMEÇA A LER UM PEDAÇO DA ATIVIDADE) ( ) as cidades, capital, então não precisa ser do texto. Pode ser aqui, ó.

**Contra-argumento do Maurício ao argumento do Yuri. Atua epistemicamente através do questionamento da fonte.**

(T27) Yuri: Isso daí é a função, é a função, ô! (FALA DESDENHANDO O QUE O COLEGA COLOCOU)

**Resposta do Yuri ao contra-argumento de Maurício. O contra-argumento é descartado completamente.**

(T28) Maurício: ( ) (VINICIUS ACENA NEGATIVAMENTE COM A CABEÇA)

(PROFESSORA RECLAMA COM OUTRO GRUPO)

(T29) Yuri: Professora, isso aqui é pra responder no... ( )

(T30) Profa: Responde no fichário, no caderno, que eu quero a folha de volta.

[...]

(ALUNOS LEEM E ESCREVEM NO CADERNO)

(T31) Maurício: (DIRIGINDO-SE A MICHEL) ( ) no caderno, pra responder as questões. Sim, mas bora debater, né? (VINICIUS FAZ UMA EXPRESSAO FACIAL QUE INDICA OBVIEDADE, COMO SE DISSESSE: “SIM, CLARO!”)

**Atuação no plano pragmático, instaurando o debate.**

(T32) Maurício: Eu não vou copiar as perguntas não.

(T33) Yuri: Aí ( ) responder! Maurício!

(T34) Maurício: Eu espero vocês!

(T35) Yuri: Maurício! ( ) não é que nem na Gramática que a pessoa só olha e escreve a resposta!

[...]

(T36) Yuri: A, B, E! (LENDO AS ATIVIDADES DA FOLHA) A, B, E!

(T37) Michel: Isso é o C!

(T38) Yuri: (MOSTRANDO NA FOLHA, CUJAS ATIVIDADES ESTAVAM EM DUAS COLUNAS) ó, A, B, C, D, E.

(T39) Maurício: (MOSTRANDO A MICHEL NA FOLHA E APONTANDO) A, B, C, D, E.

(T40) Kaio: ( )

(T41) Yuri: Vão copiar as perguntas não, gente? (OS MENINOS ACENAM NEGATIVAMENTE)

(T42) Yuri: ( )?

(T43) Maurício: Existe livro, anotações...( ) anotações no caderno.

[...]

(T44) Maurício: Quando tu acabar a gente discute.

(T45) Yuri: A 'a' é Brasília, nacional; a 'b' é Rio de Janeiro, é, é o quê? (OLHA NO TEXTO)  
É global, metrópoles globais.

(ALUNOS OLHAM E COMENTAM O BOLETIM DO MAURÍCIO. HÁ UM TUMULTO  
NA SALA DE AULA PORQUE UM ALUNO DERRAMA ÁGUA NO CHÃO)

(T46) Kaio: Rio de Janeiro é ( )?

(T47) Yuri: Não, é ( ). Brasília, Brasília, metrópole nacional. Manaus é metrópole regional.

[...]

(T48) Yuri: A gente vai ter que ler? ( )?

(T49) Marcelo: Eu já li! Uma metrópole... (LENDO O QUE TEM NA FOLHA)

(T50) Yuri: 'A' é Brasília, coloca 'a', Brasília, e 'b' Rio de Janeiro.

(T51) Michel: Metrópole o quê?

(T52) Maurício: Aqui não tem Rio de Janeiro!

**Ponto de vista do Maurício.**

(T53) Yuri: Você leu? Olha aqui ó: metrópoles globais por desenvolvimento ( ), Rio de Janeiro, São Paulo...É metrópole global! Você leu o texto todo?

**Contra-argumento de Yuri ao ponto de vista de Maurício. Atua no plano epistêmico através do ensino direto e da legitimação.**

(T54) Maurício: Cadê? Cadê?

(VINICIUS E MARCELO APONTAM NO TEXTO O LOCAL)

(T55) Yuri: Metrópole global...

(T56) Marcelo: Rio de Janeiro.

(T57) Yuri: Metrópole global, mundial OU global, você discorda?

(T58) Maurício: mundial ou global pode se desenvolver nesta ( ), Rio de Janeiro.

(T59) Yuri: Mundial ou global!

(T60) Marcelo: ( ) metrópole? Mundial ou global?

(T61) Yuri: Escreve!

(T62) Yuri: (PERGUNTA ALGO A PROFESSORA)

(T63) Profa: Existe uma, tem aí!

(T64) Yuri: No Brasil?

(T65) Profa: No Brasil!

(T66) Maurício: São Paulo, que é considerada maior ( )...

**Ponto de vista do Maurício.**

(T67) Yuri: Mas São Paulo/

**Contra-argumento de Yuri ao ponto de vista de Maurício.**

(T68) Profa: Sim, mas São Paulo é capital.

**Contra-argumento da professora ao ponto de vista do Maurício.**

(T69) Maurício: Ah, é capital! ( ).

**Resposta do Maurício aos contra-argumentos de Yuri e da professora.**

(T70) Profa: Uma que não é capital.

(T71) Maurício: Aí, Manaus é regional.

(T72) Kaio: Ah, tem aqui! Campinas, ó, Campinas!

**Ponto de vista do Kaio de que Campinas é uma metrópole regional.**

(T73) Yuri: Campinas, Campinas, Campinas... (PROCURANDO A INFORMAÇÃO NO TEXTO)

(T74) Kaio: Metrôpoles regionais, Campinas. (APONTANDO O LOCAL NO TEXTO)

(T75) Profa: Muito bem, Kaio, ta certo!

**Professora confere estatuto epistêmico ao ponto de vista de Kaio.**

(T76) Maurício: Campinas, São Paulo, né?

(T77) Kaio: É.

[...]

(T78) Marcelo: ( )?

(T79) Yuri: Campinas.

(T80) Marcelo: Alhandra é? (AMBOS RIEM)

(T81) Yuri: Alhandra! Alhandra... ( )

[...] (ALUNOS SEGUEM COPIANDO AS QUESTOES EM SILENCIO)

(T82) Maurício: Terceira questão, letra ‘a’, ( )?

(T83) Yuri: ã?

(T84) Marcelo: Bora...

(T85) Maurício: Rio grande do Sul, Porto Alegre.

(T86) Yuri: Colocar ( ), é, cidade ( )...

(T87) Maurício: IPEA.

(T88) Yuri: ( )

(T89) Maurício: “Segundo o presidente do IPEA, fazem parte desse ( ) mundial, muitas cidades agora...”. Cidades mundiais, você pode ver! O último parágrafo! [...] Aqui ta na classificação do IPEA, pode ver no finzinho, no finzinho. [...] Ainda na classificação do IPEA... (APONTA O LOCAL NO TEXTO). Rio Grande do Sul, Porto Alegre, letra ‘a’.

**Ponto de vista do Maurício. Atua epistemicamente apelando à autoridade do texto e legitimando a informação.**

[...]

(T90) Maurício: (PERGUNTA ALGO PARA MICHEL QUE RESPONDE NEGATIVAMENTE COM A CABEÇA). Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Sudeste. Qual dessas relacionadas são nacionais?

(T91) Yuri: Sim, mas...

(T92) Maurício: Essas aqui.

(T93) Marcelo: ( )

(T94) Yuri: ( ) Sudeste...

(T95) Maurício: Sul! Não é São Paulo...

(T96) Yuri: No Sudeste!

(T97) Maurício: Ah, Sudeste...aí você diz ( )... ( )

(T98) Yuri: ( )

(T99) Maurício: Pode ser também. [...]. Eu prefiro Rio de Janeiro, mas já foi, né?

[...]

(T100) Yuri: ( )?

(T101) Maurício: Recife!

(T102) Yuri: Salvador!

(T103) Maurício: Pode ser Fortaleza, Recife e Salvador. (MOSTRANDO A INFORMAÇÃO NO TEXTO)

**Legitimação da informação apelando à autoridade do texto, ação no plano epistêmico.**

(T104) Michel: Vou botar Recife.

(T105) Marcelo: ( )

(T106) Maurício: Recife!

[...]

(T107) Maurício: Centro ( )

(T108) Yuri: ( ) é Brasília!

(T109) Maurício: Brasília.

(T110) Kaio: Nossa...

(A TURMA ESTÁ BASTANTE BAGUNÇADA)

(T111) Yuri: Ei, Mato Grosso ( )?

(T112) Maurício: Não, é só pra citar um, eu coloquei esse.

[...]

(T113) Maurício: ( ), Kaio?

(T114) Kaio: É, ( ).

(T115) Yuri: ( )?

(T116) Kaio: É a seis... ( ) (ELES DISCUTEM ALGO REFERENTE ÀS ANOTAÇÕES NO CADERNO)

(T117) Yuri: Ta certo.

(T118) Profa: Gente, olha só, atenção, por favor, vamos lá!

(T119) Kaio: Sim, qual é essa? ( ). Sim, mas eu quero saber o resto, o resto daqui.

(T120) Profa: (LENDO) Urbanização acelerada/

(T121) Yuri: (APONTA ALGO NO CADERNO E EXPLICA ALGO AO COLEGA QUE NÃO CONSIGO COMPREENDER)

(T122) Maurício: A professora!

(T123) Profa: (LENDO) O instituto de pesquisa econômica aplicada, IPEA, costuma classificar as cidades por critérios internacionais: cultura, lazer, crescimento, crescimento econômico e tecnológico, investimentos em alta tecnologia. Ou seja, o IPEA, um instituto aqui do Brasil, classifica as cidades de acordo com as suas características, certo? Se vão atender a esses critérios, ok? Em 1998, duas cidades brasileiras, consideradas as mais influentes do Brasil, ganharam o status, ou seja, elas ganharam o título, de metrópoles mundiais ou globais, por se desenvolverem nessas áreas. Quais foram essas duas cidades que foram consideradas metrópoles mundiais?

(T124) Alunos: Rio de Janeiro e São Paulo.

(T125) Profa: Rio de Janeiro e São Paulo. Rio de Janeiro, aí tem as características, natureza caprichosa, praias, florestas e montanhas, tudo no mesmo lugar. A cidade promove um dos maiores espetáculos do mundo, o carnaval, e tem lugares que o planeta inteiro conhece, como o Pão de Açúcar e o Maracanã. São Paulo é a cidade que mais recebe visitantes do Brasil, a maioria não vem para passear e sim, a negócios. São cerca de 45000 feiras, congressos e exposições por ano. O turismo de negócios gera um milhão e meio de empregos. Empresários de outros Estados vem para São Paulo pelo menos uma vez por mês atrás de produtos e novas idéias. Muitos consideram São Paulo a Nova Iorque do Brasil, executivos de outros países acreditam que nessa cidade podem faturar um bilhão de dólares rapidinho. Segundo o presidente do IPEA, fazer parte desse seleto clube mundial é bom, mas nossas cidades podem subir ainda mais no ranking, solucionando vários problemas. Ou seja, pra que nossas cidades elas sejam ainda melhores, sejam consideradas metrópoles bem desenvolvidas, elas precisam solucionar alguns problemas. Que problemas? Cuidar das questões relativas ao trânsito, solucionando problemas de congestionamento; a pobreza; a segurança e ( ) ao meio ambiente; esses são elementos que precisam ser alvo das políticas mais efetivas para alcançar o nível das chamadas cidades mundiais de primeiro porte. Ainda na classificação do IPEA, a gente vai ter as metrópoles nacionais: Fortaleza, Recife, Salvador, Brasília, Belo Horizonte, Curitiba e Porto Alegre; e tem as metrópoles regionais: Manaus, Belém, Goiânia e Campinas. O número um: indique em que categoria de cidades se classificam as capitais; aí ele quer saber se é metrópole regional ou nacional.

(T126) Pedro: Brasília é política!

(T127) Profa: Brasília é metrópole o quê?

(T128) Alunos: nacional!

(T129) Profa: Rio de Janeiro?

(T130) Alguns alunos: nacional!

**Ponto de vista dos alunos, de que Rio de Janeiro é metrópole nacional.**

(T131) Yuri: É não, é mundial!

**Contra-argumento (e ponto de vista) de Yuri ao ponto de vista dos colegas, propondo que o Rio de Janeiro é uma metrópole mundial.**

(T132) Profa: Rio de Janeiro é mundial, certo? Manaus?

**Professora confere estatuto epistêmico ao ponto de vista de Yuri.**

(T133) Pedro: Mundial?

(T134) Profa: Rio de Janeiro é mundial, global, certo? E Manaus é o quê? Nacional, regional ou global?

(T135) Alguns alunos: Regional!

(T136) Profa: O dois...Identifique uma metrópole que não é capital.

(T137) Kaio: Curitiba.

**Ponto de vista de Kaio de que Curitiba é uma metrópole que não é capital.**

(T138) Alguns alunos: Alhandra!

(T139) Alguns alunos: Campinas!

**Ponto de vista de alguns alunos de que Campinas é uma metrópole que não é capital.**

(T140) Profa: Campinas. São Paulo.

**Professora confere estatuto epistêmico, legitima a informação, através de espelhamento, que Campinas é uma metrópole que não é capital.**

(T141) Fernando: Professora, repete aí por favor. Brasília?

(T142) Profa: Três. A primeira, Brasília metrópole nacional; Rio de Janeiro metrópole mundial ou global; Manaus, metrópole regional. A segunda/

(OS ALUNOS COMEÇAM A FALAR TODOS AO MESMO TEMPO)

(T143) Profa: Calminha que eu vou repetir. Brasília, metrópole nacional/

(T144) Yasmin: Professora, a sra não pode mandar essa folha pro e-mail de todo mundo? Pega uma folha, anota o e-mail e manda pra todo mundo.

(T145) Profa: Pode ser.

[...]

(T146) Yuri: Professora?

(T147) Profa: Oi?

(T148) Yuri: Essa 'quatro', é... o presidente do IPEA diz que tem que ser resolvido quais as ( )?

(T149) Maurício: Eu sei! (DIZ A RESPOSTA PARA O COLEGA, MAS NÃO CONSIGO ENTENDER)

(T150) Yuri: Coloca aqui, ó.

(T151) Maurício: Solucionar velhos problemas, cuidar dos ( ).

(T152) Yuri: ( )

(T153) Maurício: É. Eu copiei isso: questões do trânsito, a pobreza, a segurança e o meio ambiente.

[...]

(T154) Profa: Olha só, vou passar essa folhinha, vocês coloquem o e-mail... Aliás, anotem o meu e-mail, manda um e-mail pra mim que eu mando uma resposta.

(T155) Maurício: Qual resposta?

(T156) Yasmin: Ô professora, por que a senhora não anota o e-mail do povo?

(T157) Maurício: Num é? É melhor!

(T158) Anderson: Ah, professora, é melhor a senhora passar uma folhinha!

(T159) Profa: Vocês mandam pra mim e eu mando pra vocês.

[...]

(T160) Profa: Separe por região as metrópoles classificadas pelo IPEA. No Sul, a gente vai ter quem?

(T161) Michel: Porto Alegre!

**Ponto de vista de Michel, de que Porto Alegre é uma metrópole classificada pelo IPEA da região Sul.**

(T162) Profa: Porto Alegre.

**Professora legítima, através de espelhamento, o ponto de vista do Michel.**

(T163) Aluno não identificado: Paraná!

(T164) Pedro: Sudeste, São Paulo! No Sudeste, São Paulo.

(T165) Yuri: E Rio de Janeiro.

(T166) Pedro: Rio de Janeiro minha \*\*\*\*\*( ). As mulheres já acordam tudo com um tiro.

(T167) Profa: No Sudeste?

(T168) Yuri: São Paulo!

(T169) Profa: Deixa eu explicar a outra e vocês colocam.

[...]

(T170) Maurício: Quinto. Quinta questão: cultura, lazer, crescimento econômico e tecnológico. Quinta questão: cultura, lazer, crescimento econômico e tecnológico. É encontrado no primeiro parágrafo.

(T171) Profa: No Sul a gente vai ter Porto Alegre [...]

(T172) Yuri: E a população? Cultura, lazer, crescimento econômico e tecnológico, sem população isso aí não vai ser nada!

(T173) Maurício: É o que ELES dizem!

(T174) Yuri: Professora, a cinco, é, é... ( ).

(T175) Maurício: Não é a gente que escolhe não!

(T176) Profa: ( ) (CONCORDA COM O QUE YURI FALA)

(T177) Yuri: Viu?

(T178) Maurício: Sim, mas é eles que escolhem, ( ) tarefa deles, ( ).

(T179) Yuri: Pode!

(T180) Maurício: Se quiser, pode, agora, ( ).

(T181) Profa: É... é!

[...]

(T182) Profa: Olha só gente, no Sudeste: São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte. [...]. No Norte tem Manaus... Manaus e Belém. (VÁRIOS ALUNOS FALAM AS RESPOSTAS AO MESMO TEMPO). [...] Nordeste/

(T183) Aluno não identificado: João Pessoa!

**Ponto de vista do aluno de que João Pessoa seria uma metrópole classificada pelo IPEA da região Nordeste.**

(T184) Profa: Fortaleza, Recife e Salvador.

**Contra-argumento (e ponto de vista) da professora ao ponto de vista do aluno, dizendo que as metrópoles da região Nordeste são Fortaleza, Recife e Salvador.**

(T185) Yasmin: Ei gente, ta aqui a folha pra anotar o e-mail!

(TODOS OS ALUNOS CONVERSAM)

(T186) Profa: Gente, silêncio! Não ta dando! Não ta dando! Norte: Manaus e Belém. Nordeste. Nordeste: Fortaleza, Recife e Salvador. Centro-Oeste. Centro-Oeste? [...] Centro-Oeste: Goiânia. (A SALA INTEIRA SEGUE CONVERSANDO EXCESSIVAMENTE ATÉ O TÉRMINO DA AULA)