

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

A MINIBANCA COMO ESPAÇO DE EXPANSÃO DE CONHECIMENTO NA PÓS-GRADUAÇÃO

Ricardo Rios Barreto Filho

Recife, 2014

RICARDO RIOS BARRETO FILHO

A MINIBANCA COMO ESPAÇO DE EXPANSÃO DE CONHECIMENTO NA PÓS-GRADUAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras, na área de concentração em Linguística, do Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para obtenção do grau de mestre em Linguística.
Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina Damianovic.

Recife, 2014

Catalogação na fonte
Bibliotecário Jonas Lucas Vieira, CRB4-1204

S273m Barreto Filho, Ricardo Rios

A minibanca como espaço de expansão do conhecimento na pós-graduação / Ricardo Rios Barreto Filho. – Recife: O Autor, 2015.

154 f.: il., fig.

Orientador: Maria Cristina Caldas de Camargo Lima Damianovic

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Letras, 2015.

Inclui referências e anexo.

1. Ensino superior. 2. Universidades e faculdades – pós-graduação. 3. Aprendizagem. 4. Linguagem e línguas – estudo e ensino. 5. Comunicação oral. 6. Discussões e debates. I. Damianovic, Maria Cristina Caldas de Camargo Lima (Orientador). II. Título.

RICARDO RIOS BARRETO FILHO

A MINIBANCA COMO ESPAÇO DE EXPANSÃO DE CONHECIMENTO NA PÓS-GRADUAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco em ___/___/___.

Profa. Dra. Maria Cristina Damianovic
(Orientadora)

Profa. Dra. Siane Gois Cavalcanti Rodrigues
(PGLetras/UFPE)

Profa. Dra. Cláudia Mendonça de Oliveira
(Letras/UFPE)

A Maria de Fátima Lima, minha mãe e
minha primeira educadora; e a Abuêndia
Padilha Pinto (*in memoriam*), minha
eterna orientadora, que me possibilitou os
primeiros passos na Linguística Aplicada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que nos possibilitou a existência no mundo e principalmente a capacidade de pensar sobre ele.

À minha família, à minha mãe, Fátima, que esteve comigo em todos os momentos da vida me apoiando sem me faltar, sempre me acordando pontualmente às 4h40 da manhã para que de longe eu pudesse ir à UFPE. Obrigado, mãe, certamente sem você eu não seria nem a metade do que sou.

Ao meu pai, Ricardo, que me apoiou nos meus estudos, inclusive “paitrocinando” a minha educação, certamente não teria alcançado nem o título de mestre nem tão pouco a minha profissão de professor de língua inglesa sem a força do seu apoio e o valor dos seus conselhos.

Ao meu irmão, Rodrigo, que, mesmo sem ter a consciência, me apoiou e me estimulou a terminar minha dissertação. Não sei se ele se lembra, mas em um momento de desânimo ele me disse a frase: “vai escrever, se não essa dissertação vai virar uma lenda” e também a partir daí vieram a força e a coragem de continuar. Muito obrigado!

À minha namorada, Leilany, que pacientemente me acompanhou e me deu forças para continuar. Agradeço muito, porque imagino que namorar um mestrando não seja umas das coisas mais fáceis do mundo, tem que ter muita paciência com um trabalho que parece não ter fim.

À minha primeira orientadora, a professora Abuêndia Padilha Pinto (in memoriam), que não está mais nesse plano conosco, mas que, com sua sabedoria e maestria na arte de ensinar, me inseriu no campo da Linguística Aplicada na época da Iniciação Científica e nos primeiros passos no mestrado. Agradeço imensamente a Abuêndia, pois é graças a ela que hoje posso produzir trabalhos acadêmicos e porque lembro claramente do seu último e-mail em que me dizia de sua vontade de que eu pudesse me tornar doutor.

A todos os meus amigos da UFPE, em especial àqueles com quem pude compartilhar a maioria dos trabalhos acadêmicos na graduação, é graças a eles também que eu estou aqui. Agradeço a Thalita, Mariana, Larissa, Herbertt, Erika, Martha, Jorge e Eduardo porque eles me mostraram que as amizades na universidade podem transgredir seus muros e se consolidar como amizades para o resto da vida!

Aos amigos, colegas e professores com quem tive a oportunidade de conviver no PPGL, em especial à minha turma de “Tópicos Especiais em Gramática Sistêmico-Funcional” de 2012.1, porque lá estreitamos os laços de amizade e de apoio mútuo nessa aventura que foi o mestrado, meus sinceros agradecimentos a Medi, Fê, Maria, Ton, Sivaldo e Paulinha.

Aos colegas de Linguística Aplicada de 2012.2, pois nessa disciplina pude me consolidar como um linguista aplicado e discutir assuntos relativos à linguagem e à sociedade na era em que vivemos. Meus agradecimentos à professora Beth Marcuschi e aos colegas, os quais não me atreverei mencionar porque são muitos.

Aos professores Dóris Arruda, Kazue Saito, Marlos Pessoa, Siane Gois, Cristina Sampaio e Medianeira Souza, também professores do PPGL, com quem tive a oportunidade de aprender muito sobre a Linguística e suas diversas vertentes nas disciplinas por eles ministradas.

À professora Maria Cristina Damianovic, minha orientadora e líder do grupo LIGUE, agradeço pela acolhida, quando cheguei no meio do caminho. Agradeço imensamente pela disponibilidade, apoio e inclusive pelos momentos de cobrança, que, sem dúvida, foram imprescindíveis para que eu pudesse chegar até aqui.

Aos demais pesquisadores do grupo LIGUE, Carla Richter, Tânia Diogo, Elizabeth Camelo, Margareth Patápio, Júlia Larré e Karla Araújo com quem tive a oportunidade de compartilhar descobertas, angústias e bons momentos no meu trajeto como pesquisador. É uma aventura crítica de colaboração participar desse grupo, estou certo de que aprendi e amadureci bastante com a nossa convivência.

Às professoras Siane Gois e Cláudia Mendonça por aceitarem compor a minha banca de defesa. Fico muito grato por ter pessoas tão competentes e que acompanharam a minha jornada na UFPE desde a graduação até esse momento. Agradeço imensamente pela disponibilidade e boa vontade em avaliar esse trabalho. A Diva e Jozaiás, funcionários do PPGL, que nos assistem em assuntos administrativos com muita boa vontade e apoio.

À CAPES pelo auxílio financeiro através da bolsa de mestrado, sem a qual a jornada como mestrando teria sido bem mais difícil.

Ao Departamento de Letras da UFPE, no qual tive a oportunidade de ser professor substituto, fazendo com que me consolida-se na carreira de professor e me mostrasse realmente o caminho profissional que devo seguir.

Por fim, meus sinceros agradecimentos a todos que torceram por mim e que não puderam ser mencionados devido à extensão desse texto!

Muito Obrigado!

RESUMO

Neste trabalho compreendemos a pós-graduação como um espaço para a formação docente em nível superior. Dessa maneira, acreditamos que é de suma importância pesquisar sobre questões relacionadas à aprendizagem no contexto de Pós-Graduação. Como estamos inseridos na perspectiva sócio-histórica-cultural (VYGOTSKY, 1934; ENGENSTROM, 1999; LIBERALI, 2012a, 2012b, 2013) e na Pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES 2008, 2012), pretendemos propor e analisar Atividades que sirvam a esse contexto como possibilidade de aprendizado e expansão de conceitos. Neste trabalho daremos enfoque à atividade de minibanca (DAMIANOVIC, 2014), como uma atividade revolucionária (NEWMAN E HOLZMAN, 1993), uma ZPD crítico-colaborativa (DAMIANOVIC, 2009). A minibanca é uma atividade social que pode proporcionar ao discente-pesquisador de mestrado ou doutorado a expansão de conceitos e o consequente aprimoramento de seu trabalho de pesquisa, através da colaboração de outros discentes-pesquisadores que ocupam o papel social de arguidores. Com as nossas análises, pretendemos verificar criticamente se há aprendizagem expansiva na Atividade Social de minibanca, e quais são os aspectos relacionados à argumentação que possibilitam esse tipo de aprendizagem. Para tanto, utilizamos pressupostos teóricos advindos da Teoria da Atividade Socio-Histórico-Cultural (TASHC) (VYGOTSKY, 1934; ENGENSTROM, 1999; LIBERALI, 2012a, 2012b, 2013), dessa teoria nos concentramos na maneira como se concebe a aprendizagem (ENGENSTROM, 2001) e no seu conceito de atividade (ENGENSTROM, 1999; LIBERALI, 2009). Ademais, nos apoiamos na noção de enunciação, tal como concebem Bakhtin/Volochinov ([1929] 2006), Bakhtin (1999), e com base nessa concepção, trabalhamos com as categorias argumentativas de Liberali (2013), a saber: enunciativa, discursivas e linguísticas. Os resultados de nossa pesquisa validam o lugar que a minibanca merece ter no contexto de pós-graduação, pois pudemos perceber que a Atividade proporcionou aos sujeitos da pesquisa a expansão de conceitos e consequentemente o aprimoramento dos seus trabalhos.

Palavras-chave: Argumentação. Aprendizagem. Minibanca. Línguas estrangeiras.

ABSTRACT

In this research, we see post-graduation as an environment for teacher education in higher education level. Thus we believe that it is extremely relevant to study matters related to learning during post-graduation. As we are inserted in the social-historical-cultural perspective (VYGOTSKY, 1934; ENGENSTROM, 1999; LIBERALI, 2012a , 2012b, 2013) and in the Critical Collaborative Research (MAGALHÃES, 2008, 2012), we intend to propose and analyze activities that stand for this environment as a possibility to learning and concept expansion. In this dissertation, we focus on the activity of *minidefense* (DAMIANOVIC, 2014), as revolutionary activity (NEWMAN and HOLZMAN, 1993), a critical collaborative ZPD (DAMIANOVIC, 2009). A *minidefense* is a social activity that provides the master's or PhD candidate the expansion of concepts and the resulting improvement of his research, through the collaboration of his colleagues in the role of examiners. We intend to verify critically if there is expansive learning (ENGENSTROM, 2001) in this Social Activity, and which aspects related to argumentation provide this type of learning. In order to achieve our goals, we utilize the theoretical principles of the Social-Historical-Cultural Activity Theory (SHCAT) (VYGOTSKY, 1934; ENGENSTROM, 1999; LIBERALI, 2012a , 2012b, 2013), from this theory we focus on the way learning is understood (ENGENSTROM, 2001) and on its concept of activity (ENGENSTROM, 1999; LIBERALI, 2009). Moreover, we also focus on the notion of enunciation, as it is conceived by Bakhtin/Volochinov ([1929] 2006) and Bakhtin (1999), based on this concept, we work with the argumentative categories by Liberali (2013), namely: enunciative, discursive and linguistic. The results of this research validate the place that *minidefenses* deserve in the post-graduation, because we were able to notice that this Activity provided the expansion of concepts and the consequent improvement of the subjects' research.

Key words: Argumentation. Learning. *Minidefense*. Foreign languages.

SÍMBOLOS USADOS NAS TRANSCRIÇÕES

As sobreposições e interposições foram colocadas entre colchetes [] dentro dos turnos.

O trechos sublinhados são destacadas para facilitar as análises.

Os comentários de análise foram **negritados** e colocados entre chaves { }.

Letras em CAIXA ALTA significam ênfase.

As reticências ... marcam pausas curtas.

E::::: a::::: marcam alongamentos de vogais.

(()) marcam comentários acerca de questões não verbais, como gestos e olhares.

XXXXXX marcam informações suprimidas.

Parênteses () marcam inferências na transcrição.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Componentes da Atividade.....	30
Quadro 2: A Zona Proximal de Desenvolvimento e algumas de suas definições.....	32
Quadro 3: Resumo Dos Aspectos Enunciativos.....	48
Quadro 4: Modos De Articulação.....	52
Quadro 5: Tipos de Argumento.....	58

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Representação gráfica da Atividade Social.....	19
Figura 2: Representação Gráfica de um sistema de Atividade.....	29

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
2.1.	LINGUÍSTICA APLICADA	21
2.2.	TEORIA DA ATIVIDADE SOCIO-HISTÓRICO-CULTURAL (TASCH)	25
2.2.1	Atividade Social	27
2.2.2	Aprendizagem	31
2.3.	Argumentação, Linguagem e Enunciação	38
2.3.1	Linguagem, Enunciado, Enunciação e Argumentação	38
2.3.2	Argumentação como instrumento intencional de construção, análise, interpretação e discussão de dados de pesquisa	41
2.3.3	Categorias Argumentativas	44
2.3.3.1.	Aspectos Enunciativos	44
2.3.3.2.	Aspectos Discursivos	49
2.3.3.3.	Aspectos Linguísticos	60
3	METODOLOGIA	64
3.1.	PESQUISA CRÍTICA DE COLABORAÇÃO (PCCOL)	64
3.2	UNIVERSO DA PESQUISA	65
3.3.	Os sujeitos de pesquisa	68
3.4.	Procedimentos de construção dos dados	70
4	ANÁLISE, DISCUSSÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	72
4.1	Considerações Enunciativas da Atividade	72
4.2	Iniciando a Atividade e Traçando Parâmetros	74
4.3	O Desenvolvimento e A Expansão dos Conceitos	79
4.3.1	Em busca da expansão de conceitos	80
4.3.2	Capacidades de Linguagem, Gêneros e Ensino de Gramática	85
4.3.3	Argumentação, Aspectos Linguísticos e Aprendizagem	93

4.4	Encerramento e a Reflexão sobre a Atividade	102
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
	REFERÊNCIAS.....	109
	Anexo	113

1 INTRODUÇÃO

Conforme avançamos no tempo, a formação docente não se esgota como tema de pesquisas nas áreas das ciências sociais e humanas. Mesmo com o grande número de trabalhos dedicados a esse tema, estamos longe de esgotá-lo ou considerá-lo antigo ou antiquado. Percebemos cada vez mais uma necessidade latente de investigar e principalmente lançar olhares críticos em relação à formação docente.

Neste trabalho, somos levados a pesquisar a formação docente em nível de pós-graduação. A razão dessa pesquisa surge porque o tema carece de discussões mais aprofundadas e principalmente de uma atitude crítica que fomente subsídios para provocar mudanças a fim de que a formação docente entre em compasso com as necessidades e desafios apresentados pelo século XXI, na era pós-moderna (MOITA-LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006)

A fim de alcançar o objetivo apresentado acima – a harmonização da formação docente com as necessidades e anseios da era pós-moderna – desenvolvemos esse trabalho de pesquisa crítica de colaboração (MAGALHÃES, 2009), que busca um objetivo deveras desafiador e bastante além do escopo de uma pesquisa de mestrado. Por essa razão, podemos considerar esse desejo como um *objeto fugitivo* (ENGSTRÖN, 2008) nos termos da perspectiva sócio-histórico-cultural. Reconhecendo a função da introdução nesta dissertação, é necessário recorrer ao primeiro capítulo de nossa fundamentação teórica para observar uma descrição mais detalhada desse conceito (cf. capítulo 1), no entanto, em termos gerais, podemos considerar os *objetos fugitivos* como aqueles que sabemos que estão em constante busca e em constante modificação, objetos que não serão alcançados através de uma só atividade social tampouco de um trabalho acadêmico como este. Engeström (op. cit.) cita o *aquecimento global* como um objeto fugitivo prototípico já que este é um objeto de diversos sistemas de atividade que partilham a responsabilidade sobre o objeto. Em nosso caso, por exemplo, o nosso objeto fugitivo seria a inserção, cada vez maior, da pedagogia da argumentação no campo do ensino a fim de criar práticas democráticas de ensino-aprendizagem, harmonizando as práticas pedagógicas às necessidades do novo milênio, projeto em que se inserem diversos linguistas aplicados (MATEUS, 2013, p.1).

Em vista do exposto, reconhecemos que este trabalho não encerra as possibilidades de discussão sobre o tema e nem soluciona todos os nossos anseios. Contudo, o que encontramos nessa dissertação é uma possibilidade de intervenção que pode ser desenvolvida em outros contextos de pós-graduação representando, dessa maneira, a nossa contribuição acadêmica.

Sobre o contexto de formação docente na pós-graduação, o compreendemos como um ambiente que traz como objetivo a aprendizagem e por isso é considerado como um ambiente de mediação formativa (MACHADO, 2009). Dessa maneira, o nosso contexto de pesquisa é compreendido como um lócus que deve possibilitar oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento de capacidades para formar futuros professores-pesquisadores de nível universitário.

Ao comentar sobre a aprendizagem no parágrafo acima, reconhecemos a polissemia que essa palavra tem nas pesquisas em Linguística Aplicada, de maneira que não podemos tratar o termo como sendo algo acabado e único. Dada essa condição, devemos fazer a nossa escolha em relação a que conceito de aprendizagem assumimos neste trabalho.

Explicitamente situados na perspectiva da Teoria da Atividade Socio-Histórica-Cultural (doravante TASCH), assumimos que a aprendizagem se dá em torno do conceito de *aprendizado expansivo* (ENGENSTRÖN, 2001). À luz de Bateson (1972), Engeströn (2001) defende que a atividade de aprendizagem expansiva ocorre quando novos padrões de atividades são produzidos, ou seja, não apenas quando reconhecemos e internalizamos valores e conhecimentos já predefinidos, mas quando modificamos nossa forma de agir a partir da criação de conhecimentos conflituosos, inacabados e problemáticos.

Em razão da nossa visão de aprendizagem, podemos ser levados a um primeiro questionamento: *Há aprendizado expansivo na formação de docentes em nível universitário?* Esse questionamento por si só já garantiria uma relevante pesquisa na área educacional com base em pressupostos metodológicos advindos da etnografia, não obstante, esse não é o objetivo geral da nossa pesquisa.

Assumimos nesse trabalho, conforme explicaremos no nosso capítulo de metodologia, a pesquisa crítica de colaboração (MAGALHÃES, 2009) que tem como tônus a intervenção. Por essa razão, o nosso questionamento é proveniente das práticas que acreditamos e utilizamos na nossa vida enquanto professores-

pesquisadores. Com base em pesquisas que utilizam uma orientação metodológica semelhante à nossa (DIOGO, 2013; LARRÉ, 2014; CAMELO, 2013; DAMIANOVIC, 2011, 2012) acreditamos que a Argumentação é uma maneira da ordem do discurso que nos possibilita o aprendizado expansivo. Liberali e Fuga (2012) afirmam que, na perspectiva da TASCH, “a argumentação permeia todo o processo de desenvolvimento, já que é um artefato intencional para a análise e discussão dos problemas e para a superação de grupos de trabalhos segmentados (LIBERALI e FUGA, 2012, p. 133)

Dentro desse quadro, percebemos a determinante função da argumentação em pesquisas de cunho crítico colaborativo, cujo principal propósito é a intervenção. Como pretendemos trabalhar para mudança de contextos estabelecidos, é necessário observar por meio da linguagem como as conjunturas se modificam e como a aprendizagem expansiva se dá. Por conseguinte, é através da argumentação e da negociação de significados (VYGOTSKY, 1989) que poderemos verificar a aprendizagem dos sujeitos desta pesquisa.

Por estarmos inseridos na Pesquisa Crítica de Colaboração (ver capítulo 2), percebemos que a análise etnográfica de contextos, suscitada pela pergunta supracitada não atende aos nossos desejos e anseios. Por essa razão, as perguntas de pesquisa que guiam este trabalho são: *há aprendizagem expansiva em uma proposta de intervenção desenvolvida para o contexto de formação de docentes em nível de pós-graduação stricto sensu? Se há, como se dá essa expansão de conceitos? Que aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos permitem a aprendizagem?*

Como já é de se esperar, enquanto pesquisadores, o que almejamos é que a nossa proposta de intervenção, por meio do nosso trabalho didático, tenha proporcionado aos sujeitos de pesquisa a aprendizagem expansiva (ENGENSTRÖM, 2001) que desejamos. Contudo, as análises apresentadas nesta dissertação mostram, através de uma atitude crítica-reflexiva, se, de fato, houve aprendizagem e ainda que aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos possibilitaram ou não os resultados que esperávamos.

Em vista do exposto, temos como objetivo geral:

- Verificar criticamente se há aprendizagem expansiva na atividade de minibanca em ambiente de pós-graduação stricto sensu.

E como objetivos específicos:

- Identificar, por meio da análise de aspectos enunciativos, discursivo, linguísticos (LIBERALI, 2013), o que, no nível argumentativo, possibilita a aprendizagem expansiva no nosso contexto de pesquisa.
- Identificar em que momentos e por quais razões houve dificuldade de propiciar a aprendizagem expansiva na atividade analisada.
- Propor reconstruções na atividade de minibanca em ambiente de pós-graduação, a fim de intensificar as possibilidades de aprendizagem expansiva (ENGENSTRÖM, 2001) nesse contexto.

Para cumprir os objetivos desse capítulo introdutório, devemos esclarecer brevemente o que queremos dizer quando comentamos sobre alguns conceitos a fim de auxiliar o leitor na leitura deste texto. Ademais devemos apresentar o plano geral da dissertação, esclarecendo os conteúdos e objetivos de cada capítulo neste trabalho.

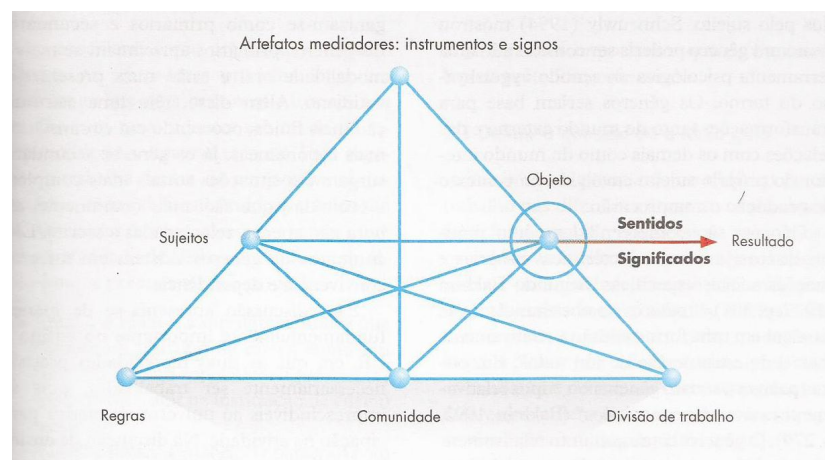
Os conceitos de aprendizagem expansiva, argumentação e pesquisa crítica de colaboração já foram brevemente comentados acima e deverão ser esclarecidos na fundamentação teórica e na metodologia adiante. Cabe-nos, nesse momento, esclarecer o que falamos quando mencionamos atividade, explicar brevemente o que queremos dizer ao falar de aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos e definir o que nomeamos de atividade de análise e discussão de dados. Ao apresentar esses conceitos, pretendemos oferecer mais informações de como os dados dessa pesquisa foram construídos, analisados e discutidos.

Conforme já comentamos, esta pesquisa está inserida no quadro da TASCH, e como já é de se esperar ao falarmos em atividade não é qualquer atividade a que nos referimos, tampouco uma simples consulta ao dicionário é capaz de trazer o significado ao qual fazemos referência.

O conceito de atividade aqui adotado remonta aos trabalhos de Vygotsky (1934) e Leontiev (1978) e se relaciona diretamente a Engenström (1999) e Liberali (2009, 2012, 2013). Os dois primeiros autores mencionados podem ser chamados como os representantes da primeira e segunda geração da Teoria da Atividade conforme nos é mostrado em Engestron (1999), conforme podemos ver no capítulo I. Devemos agora destacar características que auxiliem o entendimento do que

queremos falar quando falamos em Atividade Social. Primeiramente, esta é sempre direcionada a um objeto e este deve ser compartilhado por sujeitos que agem em conjunto a fim de alcançá-lo. Nas atividades também estão presentes elementos como comunidade, regras, divisão de trabalho e instrumentos. Estes últimos são artefatos, sócio-historicamente constituídos, que medeiam a as ações dos sujeitos sobre os objetos. A atividade social, conforme compreendemos, pode ser ilustrada pela figura 1.

Figura 1: Representação gráfica da Atividade Social



(LIBERALI, 2009, p.12)

Na nossa pesquisa, trabalhamos com o contexto de atividade porque os nossos sujeitos de pesquisa também são sujeitos da atividade social focal do nosso trabalho que é a “*minibanca de dissertação de mestrado*”. Esta atividade tem como intuito promover a discussão por meio da colaboração e argumentação da análise de dados de pesquisas de mestrado com o propósito de promover a aprendizagem expansiva (ENGENSTRÖM, 2001).

A pesquisa foi desenvolvida em um programa de pós-graduação stricto sensu em Letras. Na ocasião, participaram alunos-pesquisadores de mestrado e graduação em Letras e uma aluna-pesquisadora de mestrado em Psicologia Cognitiva. Todos os sujeitos dessa pesquisa, apesar de possuírem objetivos individuais distintos, compartilhavam do mesmo objeto que se tratava da análise e discussão de dados de pesquisa a fim de auxiliar os pesquisadores com os seus projetos de mestrado ou de iniciação científica. Devido à extensão dessa pesquisa, elegemos uma minibanca, que se tratava de uma pesquisa de mestrado e traziam como tema a produção e avaliação de material didático para o ensino de língua

estrangeira para fins acadêmicos. Mais detalhes em relação à descrição dos sujeitos e objetos de pesquisa poderão ser encontrados no capítulo II.

Tendo em vista os nossos questionamentos e nossos princípios teóricos e metodológicos, o primeiro capítulo da dissertação dedica-se à fundamentação teórica. Primeiramente, situamos a grande área a qual estamos inseridos, a Linguística Aplicada. Mostramos o porquê de nos localizarmos nesse campo de estudo e defendemos o papel transdisciplinar, multidisciplinar e até indisciplinar (CELANI 1998; MOITA-LOPES, 2006; PENYCOOK 2006; FABRÍCIO, 2006) que pesquisas nessa área assumem.

Posteriormente, ainda no primeiro capítulo, traremos pressupostos e conceitos teóricos advindo da TASCH que fornecem possibilidades de trabalho com a perspectiva sócio-histórico-cultural e dialogam com a Linguística Aplicada na era pós-moderna. Ademais esse capítulo define conceitos fundamentais para nossa pesquisa, a saber: zona proximal de desenvolvimento, aprendizagem expansiva e atividade social.

Para concluir a fundamentação teórica, abarcamos visões relacionadas às nossas concepções sobre linguagem e argumentação. É fundamental explicar nesse momento quais conceitos advindos das teorias do texto e do discurso nos fundamentamos, explicando conceitos teóricos advindos da perspectiva sócio-histórica, a saber: enunciado/enunciação, argumentação e categorias argumentativas.

No segundo capítulo, será fundamental definir a Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCoI (MAGALHÃES, 2009, 2012) e defender as razões que nos levam a adotar essa perspectiva metodológica em detrimento de outras. Além disso, também deveremos cumprir a missão de detalhar o contexto de como a pesquisa aconteceu, explicando a construção dos dados, os sujeitos e o universo onde trabalhamos.

O terceiro e último capítulo demonstra as nossas análises da atividade social focal para essa pesquisa, dialogando com as características dos nossos fundamentos teóricos e metodológicos através do tratamento dos dados a partir das categorias de análise e de nossa atitude crítica. A análise foi dividida em quatro seções para abarcar a totalidade da Atividade Social analisada.

Por fim, as nossas considerações finais apresentam o efeito de fechamento do texto, demonstrando não apenas as nossas conclusões a partir da análise e discussão dos dados, mas também a nossa reflexão crítica acerca do trabalho de intervenção suscitado desde o início dessa dissertação. É importante ressaltar que as nossas considerações finais, apesar de finais, demonstram um fechamento de um ciclo, juntamente com o recomeço de novas questões para pesquisas futuras.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. LINGUÍSTICA APLICADA

Nesta parte do trabalho, conforme anunciamos na introdução, é necessário situar de que lugar falamos dentro do quadro dos estudos linguísticos. Ao trabalhar com o corpus e temática escolhidos – argumentação em contextos de pós-graduação stricto sensu – podemos reconhecer diversas orientações teóricas para construção de um trabalho de pesquisa.

Desde já, ressaltamos que estamos situados no campo da Linguística Aplicada (doravante LA) dentro da visão de Celani (1998), Damianovic (2005), Fabrício (2006), Moita Lopes (2006), Pennycook (2006) e Rojo (2006). Cabe-nos, nesse momento, esclarecer ao leitor o que falamos quando dizemos LA, porque possivelmente outras visões também podem ser associadas ao termo quando o utilizamos. Também é muito relevante, nessa parte do trabalho, demonstrar como nos situamos na LA e que relevância pretendemos oferecer a esse campo.

Damianovic (2005) apresenta um retrospecto histórico da LA e demonstra como podemos compreendê-la em três fases: a primeira, quando o campo de estudo mantém uma relação de submissão com a Linguística, campo do saber então responsável por oferecer aparatos teóricos para serem aplicados no campo prático, o ensino de línguas; uma segunda fase, quando observamos uma inserção de outras áreas como a Psicologia, por exemplo, que disponibilizavam, juntamente com a Linguística, teorias para os então “linguistas aplicadores de saberes”; e uma terceira que emerge com as necessidades desse milênio que fazem com que os linguistas aplicados posicionem-se como ativistas políticos e estejam preocupados com contextos sociais em que a linguagem se apresente de maneira relevante. Esse percurso histórico reflete bem a ideia defendida pela autora de que o linguista aplicado passou de um aplicador de saberes a um ativista político. Contudo, devemos tomar o devido cuidado ao falar quem é e o que faz o linguista aplicado na atualidade, pois conforme aponta o pensamento de Pennycook (2006) haveria uma divisão entre a LAC (Linguística Aplicada Crítica) e a LA “normal”.

Sem adentrar na discussão do mérito ou das consequências dessa divisão, percebemos que é latente a necessidade de apontar que escolhas fazemos e como trabalhamos de acordo com a nossa visão de LA.

Primeiramente é necessário instituir que, nesse trabalho, partilhamos a visão de uma LA transdisciplinar, que não acredita que apenas uma verdade ou único ponto de vista teórico pode garantir as respostas para as nossas perguntas de pesquisa. Acreditamos também em um linguista aplicado como ativista político que se coloca preocupado com as consequências de sua pesquisa e que é:

um ativista, um militante, movido por certo idealismo e convicção inabalável de que, a partir da sua ação, por mais limitada e localizada que ela possa ser, seja possível desencadear mudanças sociais de grande envergadura e consequência (RAJAGOPALAN, 2003, p. 106)

Dessa maneira, as análises desse trabalho devem estar preocupadas, por um lado em não atrelar-se a apenas um posicionamento teórico e também preocupar-se com as consequências políticas e sócio-históricas do nosso trabalho de pesquisa. Acerca deste assunto, é válido destacar o ponto de vista de Rojo (2006) que propõe que tenhamos uma “leveza de pensamento” ao tratar dos nossos objetos de estudo.

Rojo (op. cit) identifica que, em meados da década de 80, a LA passa por uma mudança, pois o linguista aplicado, ao invés de se preocupar apenas com os pressupostos teóricos da disciplina mãe – a Linguística – passam a recorrer a outras disciplinas para extrair os seus fundamentos teóricos e métodos. Assim como ressaltou Damianovic (2005), Rojo (2006) explica que entraram na cena da LA, a Psicologia, principalmente a cognitiva, a Sociologia, Sociolinguística, Teoria da Literatura, entre outras.

Essa fase destacada por Rojo (2006) é nomeada em Damianovic (2005) como o linguista aplicado como “aplicador de saberes”. Nesse momento, vemos nascer o caráter interdisciplinar da LA, em que ocorrem mudanças nos métodos e objetos de pesquisa, notadamente concentrados no ensino de línguas. É valioso perceber, conforme a própria autora destaca que, nesse momento, o procedimento de empréstimo não é rompido. “O que ocorre é, apenas, a dispersão das fontes” (ROJO, 2008, p. 255).

Em vista do exposto, podemos resumir que na primeira fase da LA o que encontramos é esta disciplina submissa aos pressupostos da Linguística, e posteriormente, a LA submissa aos pressupostos teóricos de diversas disciplinas. Em relação ao papel do linguista aplicado, reconhecemos a posição desse pesquisador como um aplicador de saberes. Justifica-se, dessa maneira, os termos Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, pois este decorre da ideia de que um

pesquisador estudaria determinados conceitos teóricos acabados e conseguiria aplicá-los ao campo do ensino.

Avançando no curso da história, Rojo (2006) argumenta que, devido a uma expansão em relação aos objetos de estudo da LA, aumentou a necessidade de ser transdisciplinar, ou de ter a “leveza de pensamento”, termo defendido pela autora. Outra característica da LA sinalizada por Rojo (2006) é que o linguista aplicado, de maneira geral, está comprometido com o que a pesquisadora nomeia de “privações sofridas”. Pelas palavras da autora, percebemos que, em sua visão, o linguista aplicado está intimamente ligado aos problemas sociais relacionados à linguagem e às possíveis formas de intervenção que podem ser concebidas. Em consonância com o pensamento seu pensamento, Rojo (2006) traz em seu texto a voz de Moita-Lopes que explica as pesquisas em LA como:

Trata-se de pesquisa de natureza aplicada em ciências sociais [...] Trata-se de pesquisa aplicada no sentido em que se centra primordialmente na resolução de problemas de uso da linguagem tanto no contexto da escola quanto fora dele, pesquisa básica [...] A LA é uma ciência social, já que seu foco é em problemas de uso social da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social (MOITA-LOPES, 1996, p. 19 apud ROJO, 2006, p. 257)

A declaração de Moita Lopes entra em consonância com a ideia defendida por Rojo (2006) de que a LA foca em solução de problemas, ligados ao uso da linguagem e que gerem resultados úteis à sociedade dentro do contexto escolar ou não. Percebemos então que as visões defendidas pelos autores harmonizam-se com a concepção de linguista aplicado como ativista político de Damianovic (2005).

Com base nos princípios de leveza de pensamento e privações sofridas. Rojo (2006) percebe e advoga que a LA estimulada pelos problemas sociais vividos na contemporaneidade (privação sofrida) demanda a transdisciplinariedade (leveza de pensamento) para que os problemas sociais sejam discutidos e que os resultados advindos da LA sejam válidos para a sociedade, que vive numa era em que o pensamento disciplinar não é mais capaz de atender às suas necessidades.

Fabrício é umas das linguistas aplicadas que apresenta particular preocupação com o papel da LA na contemporaneidade. Segundo a autora vivemos em um momento histórico diferente daquele vivido no início do século XX, a

modernidade. Considerando as particularidades dos diversos conceitos¹ acerca do momento histórico em que estamos inseridos, Fabrício (2006) resume as considerações das diversas concepções acerca das características sociais do atual momento histórico, as quais são geralmente tratadas sob a ideia de globalização:

- 1) a transnacionalização das dimensões políticas e econômicas e a exacerbação dos aspectos constitutivos do tripé da modernidade – mercado, técnica e individualismo – como fatores marcantes de uma sociedade de excessos (mercadologização de quase toda vida social e cultural, sobrecarga de informações, onipresença da mídia e hiperindividualismo);
- 2) a compreensão do espaço-tempo possibilitada pela velocidade da circulação de discursos e imagens disponibilizados em tempo real pela TV ou pela internet, que, ao produzirem uma megaestimulação visual e cognitiva, vêm tomando os regimes de atenção, concentração e percepção cada vez mais rápidos, instantâneos, multifocais e fragmentários, fabricando novos espaços de visualidade, de experimentação e de construção de sentido (como, por exemplo, espaços e simuladores virtuais e holográficos);
- 3) a mestiçagem de discursos e práticas tradicionalmente pertinentes a domínios discretos (presente nos processos de hibridação de público e privado, mercado e educação/saúde, política e marketing, mídia e vida, tecnologia e corpo, entre outros);
- 4) os novos roteiros de subjetivação decorrentes da estruturação das relações sociais como consumo; do imperativo social e moral da imediatividade do prazer e da satisfação; do culto à aparência e ao corpo produtivo, saudável, em forma, visível e tecnologizado; da tendência ao declínio da interioridade e da reflexividade como valores; e do incremento da fisicalização da noção do “eu”;
- 5) a desvalorização de compromissos comunitários e a conseqüente privatização das ações na busca de soluções individuais para problemas produzidos socioculturalmente; e, como corolário.
- 6) o crescente declínio e despolitização do espaço público, decorrente do esvaziamento do sentido moral dessa arena. (Fabrício, 2006, p. 47)

Por esse breve, porém elucidativo, esboço, Fabrício (2006) demonstra que temos na contemporaneidade um mundo diferente do mundo moderno, com diferentes relações interpessoais e mudanças na relação do ser humano com a linguagem. Tais propriedades fazem com que o mundo contemporâneo demande diferentes anseios, necessidades e problemas.

A constatação de um mundo pós-moderno também serve aos linguistas aplicados (DAMIANOVIC, 2005; MOITA-LOPES, 2006; ROJO, 2006; FABRÍCIO,

¹ A autora aponta os seguintes termos como pensamentos semelhantes para a compreensão do momento histórico em que vivemos no início do século XXI, a saber: capitalismo tardio (JAMESON, 1993), modernidade recente (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999), modernidade reflexiva (GIDDENS, BECK e LASH, 1997) e modernidade líquida (BAUMAN, 2001).

2006) como uma justificativa para mudança de postura e para a busca de novas formas de trabalho que demandam uma visão mais plural em relação aos aspectos teóricos e metodológicos, justificando, dessa forma, a ideia de que devemos nos situar em uma LA transdisciplinar.

2.2. TEORIA DA ATIVIDADE SOCIO-HISTÓRICO-CULTURAL (TASCH)

Na seção anterior, nos dedicamos a apresentar em qual área dos estudos linguísticos nos situamos, notadamente a LA transdisciplinar, conforme defendem Moita-Lopes (2006), Fabrício (2006), Rojo (2006) e Damianovic (2005). Neste tópico, é necessário apresentar a teoria que nos serve como guia, além de definir os princípios que nos inspiram teórica e metodologicamente.

Desde já, percebemos o conflito que existe quando anunciamos que temos uma abordagem transdisciplinar, ao mesmo tempo em que falamos que estamos inseridos em uma teoria, notadamente a Teoria da Atividade Socio-Histórico-Cultural, a TASCH (ENGESTRON, 1999, 2001; LIBERALI, 2009, 2012, 2013; MAGALHÃES, 2009, 2012). No entanto, para esclarecer essa questão, é necessário recorrer às palavras de Engenström, que afirma:

A Teoria da Atividade tem três origens históricas: a filosofia clássica alemã (de Kant a Hegel), os escritos de Marx e Engels e psicologia histórica-cultural da União Soviética de Vygotsky, Leontiev e Luria. Hoje a Teoria da Atividade está transcendendo as suas próprias origens: está se tornando verdadeiramente internacional e multidisciplinar. Esse processo implica a descoberta de novas e antigas abordagens, padrões de discussão, aliados do pragmatismo norte-americano e de Wittgenstein, da etnometodologia e das teorias de sistemas auto-organizados² (ENGENSTRÖM, 1999, p. 20)

Por essa declaração, percebemos que o autor defende a ideia de uma teoria particularmente relacionada à multidisciplinaridade, enxergando o avanço teórico que a TASCH apresenta, ao transcender suas origens epistemológicas. Neste mesmo artigo, Engenström (op. cit.) também reconhece que a constatação de uma teoria multidisciplinar é problemática, pois muitos temem que essa teoria vire uma eclética combinação de ideias antes de ter a chance de se estabelecer sua própria identidade, seu próprio núcleo.

² Tradução livre

No entanto, igualmente a muitos linguistas aplicados, Engenström percebe que, na verdade, a postura multidisciplinar é capaz de fazer com que esta se torne um novo tipo de teoria, que seja capaz de perceber que sistemas de pensamentos fechados não funcionam em decorrência das atuais transformações sociais. Engenström (1999, p. 19) percebe que *“a internalização da Teoria da Atividade nas décadas de 80 e 90 ocorreu em meio a avassaladoras mudanças nos sistemas políticos e econômicos do nosso planeta”*³, tais como a queda do muro de Berlim e a libertação de Nelson Mandela. O pesquisador ainda reconhece que tais mudanças foram provocadas por atividades que vieram de baixo, e não como resultado de forças tradicionais e elitistas que historicamente manobram as decisões políticas.

Apesar de não termos condições de avaliar a validade dos argumentos do autor, pois não temos o devido embasamento histórico para julgar sua avaliação dos dois fatos históricos apresentados, podemos, sem sombra de dúvidas, reconhecer a validade de uma teoria que busca ser multidisciplinar para atender às necessidades da contemporaneidade, tendo em vista o contexto histórico apresentado por Fabrício (2006), presente na seção anterior. Por essa razão, percebemos a perfeita sintonia que a TASCH mantém com a LA, pois ambas pretendem, por meio da multi ou transdisciplinaridade, discutir os problemas presentes na sociedade contemporânea, que não mais conseguem sustentação em um pensamento disciplinar ou um sistema de pensamento fechado.

Em vista do exposto, cabe-nos discutir ainda um conceito fundamental discutido por Engenström (1999) acerca dos princípios teóricos que subjazem a TASCH, o conceito de monismo. Na visão de Engenström, o monismo, na filosofia dialética é *“compreendido como o princípio com o qual é possível desenvolver qualquer teoria e os seus múltiplos conceitos com base em uma ideia inicial ou uma célula”* (Engenström, 1999, p. 20). A citação acima poderia nos levar à ideia de que devemos operar com sistemas de pensamento fechados que não condizem com a transdisciplinaridade pretendida tanto pela TASCH quanto pela LA. No entanto, outras interpretações podem ser acionadas acerca do conceito, porque, como já dissemos, as transformações sociais da contemporaneidade nos apontam para outra direção. Devemos ter, como ratifica Rojo (2006), uma leveza de pensamento para

³ Tradução livre

observar, interpretar e modificar contextos de “privações sofridas”, ou seja, os problemas sociais que enfrentamos na atualidade.

Segundo Engenström (1999, p 20), *“uma teoria multivozeada não deve tratar contradições internas e debates como um sinal de fraqueza, mas uma característica essencial da teoria”*⁴. Por outro lado, a teoria *“necessita de, pelo menos, uma compreensão compartilhada do caráter da sua célula inicial e de uma tentativa coletiva de elucidar essa célula, assim como dos múltiplos passos mediadores da célula para conceitos específicos”*⁵ (ENGENSTRÖM, 1999, p. 20).

Com esse pensamento, Engenström chega à discussão fundamental acerca da multi ou transdisciplinaridade. A interpretação que o teórico tem acerca do monismo nos leva a refletir sobre a diferença entre o trabalho transdisciplinar e um conjunto de ideias ecléticas e não estabelecidas. Conforme percebe Magalhães (2012), a visão monista, com base em Spinoza ([1677] 2009), é fundamental para o trabalho com a TASCH, e conseqüentemente com a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), pois garante a compreensão do todo e evita a construção de um pensamento e trabalho segmentado.

Tendo apresentado os fundamentos da TASCH, devemos agora nos dedicar à definição de dois conceitos, advindos dessa teoria, fundamentais para as perguntas e objetivos desta pesquisa, os conceitos de Atividade e de Aprendizagem. É válido ressaltar que ambos os conceitos não pertencem apenas à TASCH, tanto a Atividade quanto a Aprendizagem podem ser entendidas por diversos vieses e epistemologias, no entanto devemos nos concentrar no nosso aporte teórico a fim de esclarecer para o leitor o nosso trabalho de análise, descrito no capítulo 3.

2.2.1 Atividade Social

O conceito de Atividade é fundamental para a compreensão do objeto de estudo da TASCH. Para estarmos inseridos na perspectiva monista, conforme advoga Engenström (1999), é necessário que compreendamos com clareza a célula ou ideia inicial que embasa uma teoria. Particularmente no caso da TASCH, é

⁴ Tradução Livre.

⁵ Tradução Livre.

bastante relevante entender o que é uma Atividade a fim de compreender os demais conceitos que embasam esse e outros trabalhos inseridos nessa perspectiva teórica.

Engenström (op. cit.) chama atenção para o fato de que a palavra Atividade na perspectiva sócio-histórica já apresenta um conflito em seu sentido. Alguns podem se referir à palavra com a concepção de que esta representa o processo psicológico presente nos seres humanos e em alguns animais, que é representado pela palavra em língua inglesa *activeness*, ou seja, o oposto de passividade, a condição de sujeitos ativos que podem modificar o mundo. Por outro lado, há a concepção da palavra como uma “*atividade orientada por um objeto e uma formação cultural que tem a sua própria estrutura.*”⁶ (ENGENSTRÖM, 1999, p. 21). Conforme aponta o autor, alguns pensadores acreditam que o item lexical atividade (ou *activity* em língua inglesa) não é capaz de significar o termo em língua alemã *Tätigkeit*.

No entanto, partilhamos a opinião de Engenström (1999) que acredita que a diferença entre os vocábulos em língua inglesa *activeness* e *activity* são suficientemente capazes de comportar a diferença entre o processo mental da qualidade de um ser ativo, e a atividade orientada por um objeto e inserida em um contexto sócio-histórico. Por essa razão, neste trabalho utilizamos o termo Atividade Social⁷ para remeter, dentre outros aspectos, a ações orientadas por um objeto.

Assim como fazem Liberali (2012, 2013) e Engenström (1999, 2001), podemos compreender que a Teoria da Atividade passou por três fases principais: a primeira geração, marcada pelo conceito de sujeito, artefato e objeto, vindos dos escritos de Vygotsky (1986); uma segunda fase, marcada pela primeira sistematização da atividade na forma de um triângulo, destacando-se os elementos como sujeito, artefato e objeto; e a terceira fase, a qual de inserem pesquisadores neo-vygotskianos, como Liberali e Engenström.

Como nosso objetivo aqui não é fazer um levantamento histórico sobre a constituição da teoria, mas definir conceitos fundamentais para essa pesquisa, o foco recai sobre a terceira fase da Teoria da Atividade, a qual Liberali (2013) nomeia como Teoria da Atividade Socio-Histórica-Cultural (TASCH). Como já anunciamos,

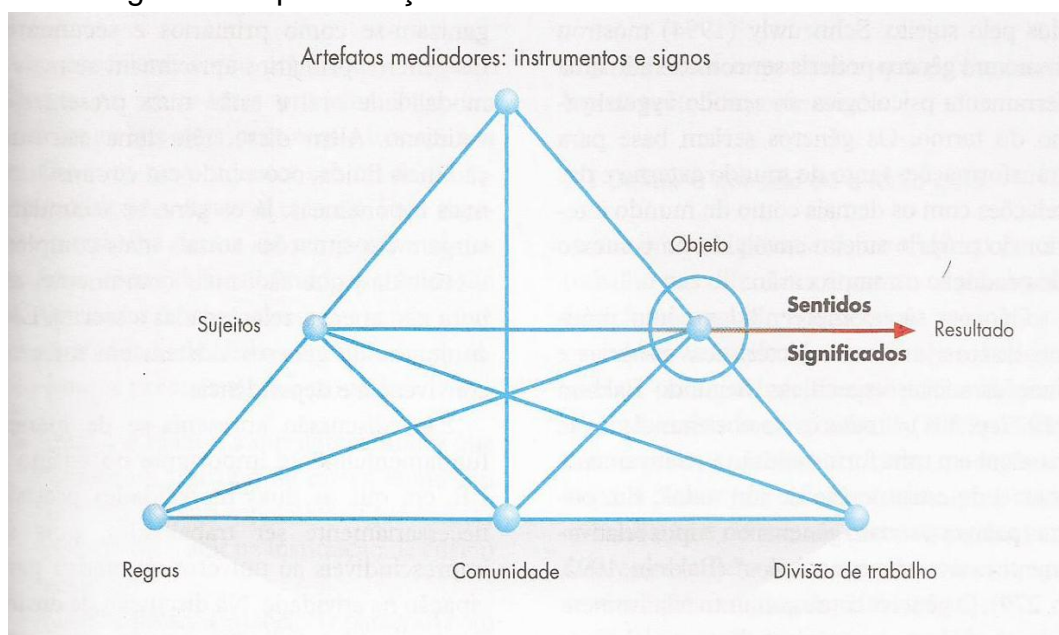
⁶ Tradução Livre

⁷ Para evitar possíveis desentendimentos em relação ao termo em língua portuguesa atividade, decidimos, nesta pesquisa, grafar em letra maiúscula a palavra Atividade, para nos referir à *activity* em língua inglesa, ou seja “*atividade orientada por um objeto e uma formação cultural que tem a sua própria estrutura.*”(Engenström, 1999, p. 21)

ao falar de Atividade Social remetemos à ideia de que é uma atividade orientada por um objeto, mas além desse aspecto, podemos acrescentar mais características e elementos à nossa concepção de Atividade. Liberali (2009, p. 12) afirma que “a TASCH focaliza o estudo das atividades em que os sujeitos estão em interação com outros em contextos culturais determinados e historicamente dependentes”. Dentro desse contexto, não podemos compreender, neste trabalho, a Atividade apenas como um conjunto de ações, para a TASCH é necessário que a ação dos sujeitos se inter-relacionem em vista do objeto a ser alcançado. Dessa forma os sujeitos agem para alcançar objetos colaborativamente partilhados, mediados por artefatos culturais e dependentes de regras, da comunidade e de divisão de trabalho.

Os elementos da Atividade Social podem ser representados graficamente da seguinte maneira:

Figura 2: Representação Gráfica de um sistema de Atividade.



(Retirado de Liberali, 2009, p. 13)

Na representação gráfica acima, que é traduzida do trabalho de Engeström (1999), vemos representado o sistema da Atividade social, que é apresentado de forma dinâmica, mostrando em seu topo os instrumentos que medeiam a atividade dos sujeitos a fim de alcançar o objeto. Ainda percebemos que, na base do triângulo, podem ser encontradas as regras, a comunidade e a divisão de trabalho, os quais auxiliam no entendimento do contexto histórico-cultural ao qual os sujeitos estão

submetidos. Para uma compreensão mais sistematizada dos elementos da Atividade Social, o quadro abaixo pode auxiliar:

Quadro 1: Componentes da Atividade

Sujeitos	São aqueles que agem em relação ao motivo e realizam a atividade.
Comunidade	São aqueles que compartilham o objeto da Atividade por meio da divisão do trabalho e das regras.
Divisão de trabalho	São ações intermediárias realizadas pela participação individual na atividade, mas que não alcançam independentemente a satisfação da necessidade dos participantes. São tarefas e funções de cada um dos sujeitos envolvidos na atividade.
Objeto	É aquilo que satisfará a necessidade, o objeto desejado. Tem caráter dinâmico, transformando-se com o desenvolvimento da atividade. Trata-se da articulação entre o idealizado, o sonhado, o desejado que se transforma no objeto final ou produto.
Regras	Normas implícitas ou explícitas na comunidade.
Artefatos	Meios de modificar a natureza para alcançar o objeto idealizado, passíveis de serem controlados pelo seu usuário, revelam a decisão tomada pelo sujeito; usados para o alcance de fim predefinido (instrumento para resultado) ou constituído no processo da atividade (instrumento e resultado) (Newman; Holzman, 2002)

(LIBERALI, 2009, p 12)

Conforme acentuam Engeström (1999) e Magalhães (2012), é imprescindível que pensemos como os conceitos teóricos são pensados em relação aos aspectos metodológicos. Nesse contexto, é mais válido pensar em como o conceito de Atividade Social nos possibilita agir enquanto pesquisadores do que propriamente apenas identificar os elementos da Atividade na vida.

Em vista do exposto, é relevante considerar uma metodologia de pesquisa que se harmonize com os princípios da transdisciplinaridade e da intervenção. É por

essa razão que nos inserimos no quadro das pesquisas críticas de colaboração (PCCol) (MAGALHÃES, 2009, 2012). Em Magalhães (2012), a autora apresenta a sua visão de pesquisa, afirmando que:

A pesquisa é, assim, uma atividade que, desde seu início, está organizada para que pesquisadores e praticantes do local de trabalho discutam sentidos contraditórios atribuídos ao objeto da atividade, por meio de ações recíprocas, intencionalmente pensadas, e dialética e dialogicamente organizadas, para ouvir e considerar as ações e discursos de outros e, com base nelas, repensar as próprias e os modos de agir para construir um contexto coletivo de negociação de novos sentidos (MAGALHÃES, 2012, p. 18)

Com base nesse princípio é desenvolvida a metodologia, chamada de PCCol⁸, que tem como objetivo principal fomentar pesquisas que viabilizem o contexto de intervenção formativa, fazendo com que os participantes e pesquisadores envolvidos promovam aprendizagem e desenvolvimento modificando contextos e Atividades de suas vidas. Como já dissemos, a PCCol também pretende promover a aprendizagem, que é o tópico seguinte deste capítulo.

2.2.2 Aprendizagem

Esta seção tem como objetivo delinear o conceito de aprendizagem, utilizado neste trabalho, que está em consonância com a maneira com a qual entendemos a Atividade, assim como a forma como interpretamos os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento vislumbrados por Vygotsky (1989) e revisitados pelos membros da terceira geração da Teoria da Atividade (LIBERALI, 2012, 2013; MAGALHÃES, 2009, 2012; DAMIANOVIC, 2009; ENGENSTRÖM, 2001). Para este fim, Schettini e colaboradores (2009) apresentam uma ideia bastante relevante no livro *“Vygotsky: uma revisita no início do século XXI”*.

Como o próprio título do livro sugere, há uma reinterpretação dos conceitos vygostkianos, sobretudo do conceito de zona proximal de desenvolvimento (ZPD⁹), o que sugere a necessidade contemporânea de repensar conceitos desenvolvidos na primeira metade do século XX. Conforme a nossa tendência monista, é válido

⁸ A pesquisa crítica de colaboração (PCCol) é detalhada no capítulo II deste trabalho.

⁹ Em língua portuguesa, há duas formas de grafar o conceito vygotskiano de ZPD: zona de desenvolvimento proximal (ZDP) ou zona proximal de desenvolvimento (ZPD). Assim como Damianovic (2009), preferimos a segunda forma por acreditarmos que esta destaca o valor proximal da zona de desenvolvimento, ou seja, a função do outro, da sociedade no desenvolvimento e aprendizagem.

pensar que a noção de aprendizagem, já nos escritos de Vygotsky, está presente na nossa atuação enquanto pesquisadores, no entanto é a partir do pensamento vygotskiano original que podemos expandir as noções do pesquisador para o contexto de nossas pesquisas nesse início de século XXI.

Damianovic (2009) repensa e demonstra a expansão do conceito de ZPD, ao longo do século XX e início do século XXI. A sistematização da autora, nos mostra a reconstrução desse conceito e como diferentes aspectos são rediscutidos a partir da visão de outros autores. Para visualizar tal expansão, observemos o quadro retirado de Damianovic (2009, p. 112-114) acerca das diversas concepções de ZPD:

Quadro 2: A zona de Desenvolvimento Proximal e algumas de suas definições

AUTOR	DEFINIÇÃO DE ZPD
Vygotsky	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 aprendizes.
Newman e Holzman	Representa a unidade aprendizagem-e-desenvolvimento e, portanto, a unidade psicológica da história, o lugar da atividade revolucionária.
Bernstein	Palco para batalhas ideológicas, para novas pautas de trabalho.
Engenström	Um terreno a ser habitado e explorado, por meio de um movimento multidirecionado dentro de possibilidades. Essa zona cria traços interseccionados que permitem a cada um movimentar-se de forma mais efetiva, independentemente da direção a ser tomada. Nessa zona de interseções e de fronteiras com os outros, carregada de histórias e poder, cada qual procura se adaptar e, simultaneamente, lutar para superar essas fronteiras, o que leva a conflitos críticos. Esses conflitos críticos, por sua vez, induzem a novas trilhas que expandem a compreensão coletiva da zona de desenvolvimento e criam significados temporariamente estabilizados. Quando os sujeitos alcançam certo nível de domínio dessa zona, o processo de produção de

	<p>novas zonas recomeça.</p> <p>A ZPD é a distância entre as ações presentes no cotidiano dos indivíduos e as novas formas de atividade, social e historicamente constituídas, que podem ser coletivamente geradas como solução para situações de impasse que fazem parte das ações cotidianas.</p>
Clot	<p>A ZPD não consiste em ajudar o sujeito a realizar o que foi previsto para ele; a ZPD consiste em criar um quadro no qual o sujeito poderá acordar o impossível na sua própria atividade. A ZPD é um lugar, de certa forma, no qual o psicológico ou social favorece o sujeito para que ele encontre possibilidades não realizadas.¹⁰</p>
Magalhães	<p>A ZPD é uma zona de ação criativa, uma atividade transformadora “<i>prático-crítica</i>”, em que a colaboração e a criticidade são imprescindíveis às possibilidades de criação de “novas trilhas” (desenvolvimento). O foco está na criação de novos significados em que as mediações sociais são “pré-requisitos” (instrumentos) e “produto”(desenvolvimento).¹¹</p> <p>A ZPD é entendida como um espaço para uma transformação radical do sistema de atividade, que pode acontecer quando um dos participantes estabelece um conflito e o desenvolvimento é alcançado através da resolução desse conflito, de uma forma que transcende suas contradições.</p> <p>A ZPD é um espaço de vida que é inseparável de nós que a produzimos.</p>
Szundy	<p>Zona de conflito em que o conhecimento é construído em espiral, o que implica a criação de práticas e situações em sala de aula que permitem o engajamento dos alunos em atividades colaborativas que levem em conta os processos interativos existentes nos mais variados contextos sociais.</p>

(Retirado de DAMIANOVIC, 2009, p. 112-114)

¹⁰ Cada um de nós está repleto, em cada instante, de possíveis não realizados. Ou seja, a atividade é uma ínfima parte do que é possível (CLOT, 2006 apud DAMIANOVIC, 2009, p 113)

¹¹ Grifos da autora.

Conforme podemos perceber, no quadro acima, cada autor, de alguma maneira, contribui para o conceito de ZPD, ora apresentando um acréscimo ora demonstrando contrapontos. No entanto a ideia inicial de Vygotsky ainda é em certa medida mantida. É notório que a percepção do pesquisador russo concentrou-se em questões relacionadas ao desenvolvimento de crianças e, por essa razão, seu conceito de ZPD está intimamente relacionado ao fato de que o aprendiz desenvolve-se a partir do auxílio de um mediador mais experiente.

Por outro lado, as concepções mais atuais de ZPD colocam em cena não apenas o desenvolvimento das crianças, mas também o desenvolvimento de adultos que não são necessariamente dependentes de sujeitos mais capazes. Para exemplificar, tomemos os dados de nossa pesquisa, os sujeitos envolvidos na minibanca estão, em sua maioria, no mesmo nível acadêmico, o mestrado. Contudo, percebemos que a Atividade de minibanca pode ser extremamente relacionada ao aprendizado e a consequente expansão de conceitos, pois conforme colocam Newman e Holzman (1993) a ZPD se trata de uma atividade revolucionária, em que os sujeitos colaboram para a transformação da própria atividade em um intenso movimento de vir a ser ou tornar-se.

Ao participar da minibanca, conforme demonstram os nossos dados, os sujeitos também participam de “um quadro no qual o sujeito poderá acordar o impossível na sua própria atividade” (CLOT, 2006 apud DAMIANOVIC, 2009, p. 113). Conforme ratifica Damianovic (2009, p. 113) à luz de Clot (2006), “cada um de nós está repleto, em cada instante, de possíveis não realizados”, e a ZPD é o lugar amorfo e abstrato onde as possibilidades podem se realizar, caracterizando, dessa forma, o desenvolvimento colaborativo.

Conforme é apresentado no terceiro capítulo deste trabalho, na minibanca também identificamos traços de uma zona de ação criativa e também uma atividade transformadora (MAGALHÃES, 2007), em que os sujeitos, através dos conflitos e de movimentos multidirecionados (ENGENSTRÖM, 1996) e plurivocais, puderam criativamente pensar em “novas trilhas”, novas possibilidades em relação a um trabalho de pesquisa. Outro aspecto presente na ZPD e que também pode ser identificado nos nossos dados é a questão do conhecimento construído em espiral, em detrimento de uma transmissão linear do conhecimento.

Na ZPD, à maneira como compreendemos, os aspectos descritos no quadro acima e associados aos nossos dados de pesquisa elucidam a maneira como abarcamos a aprendizagem, ou seja, baseada no conflito, na construção do conhecimento em espiral, dentro de atividades revolucionárias que façam com que os sujeitos vislumbrem “novas trilhas” na resolução de problemas.

É dentro da perspectiva da ZPD que podemos pensar no conceito de aprendizagem expansiva, desenvolvido por Engenström (2001). É fundamental o entendimento dessa ideia, pois o que defendemos, neste trabalho, é que a Atividade de minibanca pode se mostrar útil ao promover a aprendizagem dos sujeitos e acima de tudo ao poder possibilitar o aprendizado expansivo, objeto a ser alcançado pela ZPD, na nossa concepção.

Para compreender a aprendizagem expansiva é importante notar como boa parte das teorias trata a aprendizagem. Conforme a crítica de Engenström (2001, p 137), geralmente a aprendizagem é vista como o processo pelo qual o sujeito (geralmente individual) adquire um determinado conhecimento ou habilidade, e conseqüentemente nota-se certa diferença em seu comportamento a partir da nova aquisição. É também um princípio dessa ideia, a concepção de que esse conhecimento é estável, possibilitando, dessa maneira, que alguém, como um professor, por exemplo, possa transmitir o conhecimento e fazer com que o aprendiz apreenda-o.

Focando no aprendizado em ambientes corporativos, Engenström (2001, p 137) nota que geralmente a ideia de aprendizagem, apresentada no parágrafo acima não se sustenta, pois o conhecimento na maioria das vezes não se apresenta como estável, mas depende do ponto de vista e do olhar daquele que o aprecia. Igualmente a Engenström, também podemos relacionar sua ideia ao ambiente de pós-graduação no qual realizamos nossa pesquisa. Conforme os dados no capítulo 3 demonstram, a validade e coerência do conhecimento são sempre relativizadas, pois dependem do contexto sócio-histórico ao qual o conhecimento está submetido. É perceptível nos nossos dados que os conceitos estão intimamente ligados às correntes teóricas as quais se referem e a sua validade na argumentação dependerá dos argumentos apresentados pelos sujeitos.

Tendo observado essa propriedade do conhecimento, Engenström apoia-se na teoria de Bateson e delinea três níveis de aprendizagem:

Bateson (1972) distinguiu três níveis de aprendizagem. Aprendizagem I se refere ao condicionamento, aquisição de respostas consideradas corretas em um dado contexto – por exemplo, o aprendizado de respostas corretas na sala de aula. Bateson chama atenção para o fato de que em qualquer situação que ocorra a Aprendizagem I, ocorrerá a Aprendizagem II: as pessoas adquirem as regras e padrões arraigados ao comportamento do contexto em si. Então, na sala de aula, os alunos aprendem o “currículo oculto” de como ser um aluno: como agradar os professores, como passar nas provas, como pertencer a grupos etc. Algumas vezes, o contexto bombardeia os participantes com exigências contraditórias: o Aprendizado II cria um duplo movimento. Essa pressão pode levar ao Aprendizado III em que o indivíduo ou um grupo começa a radicalmente questionar o sentido e o significado do contexto e a construir um contexto alternativo mais amplo. O Aprendizado III é um esforço coletivo. Conforme Bateson assinala, os processos de Aprendizado III são raros e perigosos (...) ¹² (ENGENSTRÖM, 2001, p. 138)

Como o próprio Engenström percebe, ainda não há nas ideias de Bateson uma sistematização do que aquele autor considera como aprendizagem expansiva, mas há uma provocação para pensar sobre essa possibilidade. Baseado em Bateson, Engenström (2001) acredita que há aprendizado expansivo, quando os sujeitos conseguem também mudar seus padrões de Atividade.

Pensando nos tipos de Aprendizados de Bateson, poderíamos dizer que os tipos I e II estão presentes na ZPD, contudo o aprendizado de tipo III confere aos sujeitos o que realmente poderíamos considerar como aprendizagem expansiva, porque neste tipo, de fato, encontramos a criação de novos padrões; e por que não dizer de novas trilhas? Engenström (2001) ainda chama atenção para o papel fundamental do conflito para a aprendizagem expansiva. É com o conflito e com o choque de ideias e de pontos de vista diferentes que podemos criar novas formas de pensar e olhares diferentes daqueles que já possuíamos.

Ainda acerca do conceito, Damianovic e Leitão (2012, p. 138) associam à aprendizagem expansiva a ideia de transformação:

Essa transformação, aqui entendida segundo o conceito de *'expansive learning'*, tem como unidade de análise a integração da sociedade em atividade e busca analisar o desenvolvimento dentro de atividades. Nessa perspectiva, as atividades organizam a vida dos seres humanos que nelas transcendem suas condições sociais e a resolução de contradições com fins de gerar novos artefatos culturais e criar novas formas de vida e de ser (Sannino, Daniels e Gutiérrez, 2009 a, b), de forma que o indivíduo possa reposicionar sua participação na vida social.

¹² Tradução Livre

Neste trabalho, trazemos a ideia de *expansão de conceitos* (DAMIANOVIC; LEITÃO, 2012), que está inserida na aprendizagem expansiva. Dessa maneira, podemos perceber que a expansão de conceitos está intimamente relacionada ao conceito de aprendizagem de Engenström (2001). De acordo com as análises de Damianovic e Leitão (2012), os conceitos teóricos se expandem em condições de conflito, em que a argumentação e a colaboração se fazem presentes. É por meio do enfrentamento de pontos de vista que os sujeitos de uma Atividade Social revolucionária (que também pode ser compreendida como ZPD) podem chegar a uma síntese desses conceitos, transformando-os e adaptando-os às suas necessidades de pesquisa.

Diversas podem ser as Atividades que proporcionam a expansão de conceitos. No artigo de Damianovic e Leitão (2012), vemos a Atividade de debate crítico, já na pesquisa de Ninim (2013), vemos as aulas de língua portuguesa e literatura, por sua vez, Liberali (2013) traz as reuniões de formação docente como exemplos de Atividades que proporcionam a ZPD. Em Diogo (2013) e Camelo (2014), vemos os materiais didáticos de língua estrangeira como artefatos que possibilitam a Atividade de expansão de conceitos. No nosso caso, defendemos a ideia de que a minibanca na pós-graduação *stricto sensu* pode ser uma Atividade revolucionária e também uma ZPD que promove a expansão de conceitos e a consequente aprendizagem expansiva, uma vez que os conflitos suscitados nessa atividade podem promover mudanças nos padrões de atividade dos sujeitos envolvidos.

Para nós, linguistas aplicados inseridos na TASCH, é de fundamental importância apreciar o quanto a linguagem está relacionada à aprendizagem. Por essa razão, diversas pesquisas (LIBERALI, 2012, 2013; DAMIANOVIC, 2009, 2011; DAMIANOVIC e LEITÃO, 2012) pretendem aproximar os estudos da argumentação às ideias da TASCH acerca da aprendizagem. Dessa maneira, este trabalho se encaixa em um objetivo maior que é transformar contextos particulares através da compreensão acerca da aprendizagem, linguagem e consequentemente da argumentação.

2.3. ARGUMENTAÇÃO, LINGUAGEM E ENUNCIÇÃO

Esta seção do nosso capítulo de fundamentação teórica tem como objetivo relacionar o conhecimento teórico sobre argumentação e discurso aos objetivos de pesquisa. Para tanto, é necessário definir conceitos fundamentais que servirão à análise dos dados.

Primeiramente, é preciso discutir o conceito de linguagem considerado neste trabalho, que se relaciona a escolhas teórico-metodológicas e também ideológicas. O conceito de enunciação (BAKTIN/VOLOCHINOV, 2006) guia a nossa compreensão da linguagem e nos situa em uma perspectiva sócio-histórica dentro dos estudos da linguagem.

Outro conceito que merece discussão nessa etapa do trabalho é a argumentação, utilizada por nós como um instrumento intencional para construção, análise e discussão dos dados (LIBERALI; FUGA, 2012). É salutar ainda nos posicionarmos em relação à necessidade e urgência de trabalharmos com a argumentação em contextos escolares.

A fim de tratar a argumentação com a profundidade necessária, fizemos uma abordagem panorâmica dos estudos da argumentação a fim de chegarmos à abordagem interdisciplinar que Liberali (2013) propõe para o tratamento da argumentação em contextos escolares.

2.3.1 Linguagem, Enunciado, Enunciação e Argumentação

Como deve ser notado nos estudos em Linguística e Linguística Aplicada, o conceito de linguagem não pode ser reconhecido como absoluto a todos os pesquisadores que trabalham nessas áreas. Apesar de parecer simples, a forma como concebemos a linguagem faz uma enorme diferença na maneira como trabalhamos com ela em pesquisas nos estudos da linguagem.

Para discutir o conceito de linguagem neste trabalho, utilizamos as noções iniciadas na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* em que Bakhtin e Volochinov (2006) criticou incisivamente a maneira como os pesquisadores da época tratavam a linguagem. O autor faz uma análise crítica tanto do trabalhos dos pesquisadores que se direcionavam a um tratamento sistemático e abstrato da língua, chamados pelo

autor de objetivistas abstratos, quanto daqueles que faziam uma abordagem da linguagem pelo tratamento da Psicologia da época, seguidores do chamado subjetivismo idealista.

As críticas presentes na obra supracitada serviram para inspirar correntes de pensamento linguístico que avançaram, no curso da história, e nos servem, inclusive na contemporaneidade, para pensar a maneira como compreendemos a língua e como trabalhamos com ela nas nossas metodologias de pesquisa. De acordo com o pensamento bakhtiniano, as estruturas linguísticas devem ser tratadas em harmonia com os aspectos sócio-históricos aos quais se associam.

Para Bakhtin e Volochinov (2006), a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser:

1. [análise da] forma e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. [análise das] formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p. 129)

Através desse trecho, em que o autor apresenta a sua ordem de maneira taxativa e como o modalizador deôntico “deve”, podemos compreender que, de fato, o pensamento bakhtiniano propunha um trabalho que não abandonava as questões formais da língua, contudo relacionava-as necessariamente a questões de ordem histórica e social. Apesar de haver inúmeras pesquisas mais recentes que também discutem o conceito de linguagem e a maneira como podemos operacionalizá-la nas nossas pesquisas, a assertiva bakhtiniana ainda se mantém presente nos estudos linguísticos, inclusive inspirando trabalhos como este.

Para as análises realizadas neste trabalho, também devemos discutir sobre o que compreendemos quando falamos em enunciação e enunciado, termos bastante usados no decorrer do trabalho. Conforme salientam Brait e De Melo (2006), os termos enunciação e enunciado podem ser compreendidos de diversas maneiras, a depender da corrente teórica tomada como referência. No nosso estudo, escolhemos a visão advinda dos estudos de Bakhtin e do seu círculo, porque acreditamos que essa concepção se harmoniza com a perspectiva sócio-histórica a qual adotamos para pensar criticamente sobre nossos dados. Bakhtin declara:

todo enunciado – desde a breve réplica (monolexêmica) até o romance ou tratado científico – comporta um começo absoluto e um

fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato-resposta baseada em determinada compreensão). O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro. O enunciado não é uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro, por algo como um mundo “dixi” percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou. (BAKHTIN, 1999, p. 200)

Conforme percebemos, com a afirmação acima, o conceito de enunciado para os estudos bakhtinianos é diferente de outras correntes de estudo da Linguística. Brait e De Melo (2006) lembram que há diversos conceitos de enunciado, desde o entendimento do termo com uma frase ou como sequências frasais, até a conexão que o conceito pode adquirir com o contexto, como em algumas correntes da pragmática, bem como na pragmática semântica de Ducrot (1987), em que o enunciado é diferenciado de frase, porque aquele é associado a um contexto de produção, enquanto este trata de uma construção teórica da Linguística que não necessariamente se liga a um contexto de uso.

Por outro lado, na perspectiva dos estudos bakhtinianos, o enunciado não se relaciona apenas à questão do contexto imediato de produção. Para entender a forma como se concebe a linguagem, nessa perspectiva, *“as noções de enunciado/enunciação têm papel central (...) justamente porque a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social”* (BRAIT e DE MELO, 2006, p. 65). Então para analisar um enunciado, como o compreendemos, não podemos separar a estrutura do contexto sócio-histórico-cultural mais amplo, pois só podemos apreender os efeitos de sentido, se considerarmos o horizonte social, o conhecimento, a compreensão e a avaliação comum dessa situação. Por essa razão, ao analisar o enunciado e a enunciação presentes na nossa pesquisa será importante considerar: 1) o local e o momento de produção/recepção/circulação; 2) Papel dos interlocutores (enunciadores); 3) objetivos e fins da interação; 4) O objeto/conteúdo temático (LIBERALI, 2013, p. 57).

Considerando a noção de linguagem e enunciação que adotamos, fazemos uso de categorias argumentativas que nos proporcionam a compreensão dos aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos (Liberali, 2013, p. 57). O tópico seguinte se dedica a apresentar uma visão panorâmica dos estudos sobre

argumentação e discutir as categorias de análise que nos servirão como lentes para trabalhar com nosso objeto de estudo.

2.3.2 Argumentação como instrumento intencional de construção, análise, interpretação e discussão de dados de pesquisa

Como o próprio título dessa seção aponta, entendemos que a argumentação serve como um instrumento, no sentido vygotskyano do termo, para construir analisar e interpretar os dados desta pesquisa. Em outras palavras, os nossos dados foram construídos com o objetivo de suscitar a argumentação, e, por essa razão, verificamos se os sujeitos da nossa pesquisa obtiveram a expansão dos conceitos teóricos na Atividade Social analisada.

Partimos do pressuposto de que a argumentação *“permeia todo o processo de desenvolvimento, já que é um artefato intencional para a análise e discussão dos problemas e para a superação de grupos de trabalhos segmentados”* (LIBERALI; FUGA, 2012, p. 142). A fim de explicar a maneira como a argumentação é entendida nessa pesquisa, devemos nos dedicar a situá-la no quadro de pesquisas que envolvem a Teoria da Atividade Socio-Histórico-Cultural (TASCH), e explicitar as categorias argumentativas (enunciativas, discursivas e linguísticas) que auxiliaram a análise dos dados.

Conforme lembram Liberali e Fuga (2012, p. 142), os estudos da argumentação já se encontravam iniciados desde a Grécia antiga, com os pensamentos de Aristóteles, por exemplo. Em Liberali (2013), os pensamentos do filósofo são apresentados como ponto de partida para a discussão histórica acerca do tópico.

À luz de Aristoteles, a autora afirma que *“a argumentação nos estudos aristotélicos auxilia a compreensão da diferença essencial entre a demonstração da verdade e a discussão de possibilidades”* (LIBERALI, 2013, p.12). Desde já, vemos uma conexão em relação à afirmação de que a argumentação serve a uma possível resolução de problemas, porque não se opera com a ideia de que existe uma verdade que não pode ser refutada, pois a constante tentativa de sustentação de pontos de vista aponta para a possível existência de outros pontos de vista, passíveis de confrontação.

No pensamento aristotélico, a argumentação aparece na Retórica, “*a arte (techné) da persuasão da palavra*” (Cardoso e Cunha, 1995 apud Liberali, 2013, p. 13). Ainda na perspectiva da retórica, Perelman e Toumin, conforme ressalta Liberali (2013, p. 13), retomam os estudos da retórica aristotélica reposicionando em outro contexto histórico, depois de um longo período de inércia em relação aos estudos da argumentação.

Os estudos dos autores supracitados são alvo de várias críticas que apontam para a natureza predominantemente unidirecional suscitada pelas categorias de análise presentes na chamada Nova Retórica. Grosso modo, podemos considerar os estudos dessa época como centrados na ideia de um locutor que direciona sua argumentação para um auditório. Não são enfatizadas questões relacionadas ao efeito recíproco do auditório, tão pouco a relação que a argumentação mantém com o horizonte social e outros aspectos sócio-histórico-culturais.

Sob uma perspectiva enunciativa, submerso pelos conceitos de enunciado e enunciação, podemos apreender, de certa forma, as impressões de Bakhtin (2002, p. 142) acerca da argumentação quando analisa a diferença entre *palavra autoritária* e *palavra interiormente persuasiva*. Nas considerações do autor acerca do discurso de outrem nos discursos literário e cotidiano, há duas formas de ocorrer a recepção e transmissão do discurso de outrem.

A palavra autoritária apareceria de maneira inflexível, amorfa, sem possibilidade de aceitação de uma parte e recusa de outra. A aceitação ou refutação da palavra autoritária só ocorre de maneira completa, o sujeito não é capaz de modificá-la, transformá-la ou reacentuá-la. Isso ocorre porque a autoridade predomina, porque “*a palavra autoritária, numa zona mais remota, é organicamente ligada ao passado hierárquico*” (BAKHTIN, 2002, p. 143). Em vista do exposto, este tipo de palavra é rico em autoridade e por essa razão carece de persuasão interna, ou em outros termos de sustentação ou argumentação.

Por outro lado, a palavra interiormente persuasiva acontece de forma contrária à autoritária. Até porque, de acordo com o autor, esta carece de autoridade. Bakhtin defende que essa palavra é fundamental para a transformação ideológica da consciência individual, pois parte desse tipo palavra pertence a outrem e outra parte pertence a nós mesmos, tendo em vista que a sua flexibilidade permite

que nos apropriemos delas e, dessa maneira, possamos, através de um processo criativo, desenvolver e fundi-la com as nossas próprias palavras.

Apesar de fazer incursões em diversos campos do saber, inclusive no campo educacional¹³, Bakhtin (2002) concentrou os seus estudos, sobretudo neste escrito, à análise do domínio literário, particularmente à estética do romance. Contudo não podemos deixar de relacionar o pensamento bakhtiniano à questão da argumentação em contextos educacionais. Sobre essa temática, Liberali (2012, p. 196) ressalta que:

a formação [de professores] crítica envolve a compreensão do que está sendo discutido (por exemplo, uma aula, um método de avaliação, o comportamento dos alunos, o conteúdo do currículo); não somente o simples uso de conceitos do dia a dia, mas também suas conexões a conceitos mais científicos e hierarquizados (VYGOTSKY, 1987). Em outras palavras, subentende-se a superação de perspectivas autoritárias e dogmáticas, tanto advindas do senso comum quanto do conhecimento científico, pela construção de uma nova perspectiva dialética do objeto em foco. Essa produção dialética envolve enunciados que materializam conceitos de trabalho numa atividade específica, como a formação crítica de professores (LIBERALI, 2012, p. 196)

Tendo em vista que a formação crítica pretende superar esses conceitos autoritários e dogmáticos, a autora defende que este tipo de formação deve estar baseado no discurso interiormente persuasivo em detrimento de um discurso autoritário. Pensando nas ideias bakhtinianas, podemos reconhecer que as duas formas descritas pelo autor, e retomadas pela pesquisadora, podem ocorrer na argumentação em ambientes educacionais. A depender de como são utilizadas interpretadas as de vozes de pesquisadores renomados, os conceitos científicos podem ou não possibilitar a expansão, conforme acompanharemos na análise de nossos dados. Contudo, notadamente, é a palavra interiormente persuasiva que possibilitará a expansão dos conceitos científicos e a consequente construção do conhecimento acadêmico em detrimento da reprodução mecânica das vozes de outros.

¹³ Notoriamente os escritos de Bakhtin que mais se destacam tratam de questões relacionadas à análise de textos literários, no entanto há um manuscrito provavelmente escrito em meados da década de 30, relacionado ao ensino de estilística no contexto russo. O texto ainda não traduzido para língua portuguesa se intitula "Dialogic Origin and Dialogic Pedagogy of Grammar Stylistics in Teaching Russian Language in Secondary School" (A origem dialógica e a pedagogia dialógica da estilística gramatical no ensino de russo em escolas secundárias), publicado no Journal of Russian and East European Psychology em 2004.

2.3.3 Categorias Argumentativas

Com base no contexto de enunciado e enunciação (BAKHTIN, 2002; BRAIT; DE MELO, 2006), Liberali (2013) formula categorias de análises que possibilitam a análise de contextos argumentativos em pesquisas no campo escolar. Vale ressaltar, como a própria autora o faz, que as categorias estão baseadas em um intenso trabalho de pesquisa bibliográfica, que inclui o trabalho de mais de uma dezena de estudiosos, e também uma análise de dados variados produzidos no âmbito das pesquisas do grupo LACE (Linguagem em Atividade no Contexto Escolar), registrado no CNPq e sediado no Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Nesta seção, explicamos as categorias argumentativas e elucidamos como elas podem ser utilizadas na análise e discussão do nosso corpus de pesquisa. Neste momento, há a explicação de como essas categorias funcionam, mas vale ratificar que, como já anteriormente comentado, na análise do corpus predominará uma análise com a abordagem indutiva, ou seja, os dados não serão abordados em um movimento em que a teoria funciona como uma direção rígida e estanque no tratamento dos mesmos, isso quer dizer que uma visão aprofundada dos dados deve anteceder o tratamento das categorias de análise.

Outra característica que deve ser enfatizada acerca dessas categorias é a inter-relação entre elas. Na argumentação, os aspectos mencionados não funcionam separadamente, mas todos se entrelaçam e dependem uns dos outros. Conforme apontamos acima, trabalhamos com a perspectiva sócio-histórica da linguagem, e, por essa razão, os aspectos linguísticos e discursivos mantêm uma relação direta com os aspectos enunciativos.

2.3.3.1. Aspectos Enunciativos

Na análise da argumentação, o foco nos aspectos enunciativos recai no que Liberali (2013, p. 57) nomeia de “contexto em que o evento é realizado”. Notadamente a autora acredita que este é caracterizado pela relação mútua entre o local, momento, veículo, participantes, objetivos e conteúdos a serem tratados. O

entrelaçamento dos elementos listados faz com que o ambiente de argumentação surja e, por conseguinte, a linguagem possa tomar forma como enunciados que se relacionam não somente a esse evento imediato, mas ao contexto sócio-histórico mais amplo.

Dentro desse contexto, Liberali (2013, p. 57) afirma que o foco se concentra nos seguintes elementos: “1)Local e momento de produção/ recepção/ circulação; 2)Papel dos Interlocutores (Enunciadores); 3)Objetivos da interação – Fim; 4)Objeto / conteúdo temático”. Para a compreensão mais apurada desses aspectos, devemos descrevê-los individualmente, contudo essas descrições necessitam ser compreendidas como uma escolha didática porque devemos ter a clareza de que os aspectos enunciativos, assim como toda a argumentação, ocorrem de maneira inter-relacionada e não individualizada.

O local e o tempo são compreendidos como situações complexas em que conflitos de opiniões e ideias acontecem. Conforme a autora ressalta, podem suscitar situações expressamente monológicas ou dialógicas de acordo com uma espécie de “contrato de participação, a partir do qual os enunciadores realizam suas atuações” (LIBERALI, 2013, p 57). Neste quadro, podemos relacionar estes aspectos enunciativos à percepção de outros autores, também inseridos na perspectiva sócio-histórica, apesar de distantes em relação aos seus momentos históricos, notadamente Engenström (1999) e Bakhtin e Volochinov (2006).

Conforme apontado anteriormente nesse capítulo, Engenström, ao comentar sobre os elementos da atividade social, na terceira geração da Teoria da Atividade define o que chama de regras (ver página 30 deste trabalho). De acordo com o autor a atividade é regida por regras que são diretamente relacionadas à divisão do trabalho a qual os sujeitos estão submetidos. Por sua vez, Bakhtin e Volochinov (2006) defendem a ideia de que a linguagem está intimamente ligada ao horizonte social e, por essa razão, o enunciado não pode ser compreendido ativamente se separado do seu contexto sócio-histórico.

Em vista das nossas escolhas teóricas, observamos que é relevante considerar quando tomamos o tempo e o local, como categorias de análise, não apenas o contexto imediato de produção/recepção/circulação do evento, mas como esse contexto se relaciona a questões histórico-sociais, perceptíveis pela inegável presença do discurso de outros – não necessariamente sujeitos da atividade – no

evento analisado, e com as regras estabelecidas pela própria Atividade Social, que apesar de única, baseia-se em outras Atividades similares que ocorreram anteriormente. No contexto da nossa pesquisa, por exemplo, analisamos uma minibanca, entendendo esse evento como uma Atividade Social, cujos elementos são únicos e não podem ser repetidos, no entanto se relacionam a outras minibanca que direcionam as regras ou o contrato de participação dos interlocutores. Além da relação que nossa Atividade mantém com outras semelhantes, ainda podemos verificar as relações que ela estabelece com os contextos de ensino na pós-graduação, da educação brasileira como um todo e também do que é diretamente relacionado à própria pesquisa discutida na minibanca.

Em meio ao espaço e tempo, encontramos também a questão dos papéis dos interlocutores na argumentação. Liberali (2013) aponta que os interlocutores podem ter basicamente dois papéis o de produtores-oradores e o de ouvintes-leitores. Sobre essa questão, devemos ratificar que os papéis podem se alternar a depender do contrato de participação estabelecido, o que é o caso dos dados desta pesquisa.

Como produtores-oradores, a pesquisadora aponta três possíveis posturas:

- sujeitos argumentantes: são aqueles que “*se posicionam em relação à verdade de uma proposta existente*” (LIBERALI, 2013, p. 58).
- agenciadores políticos: esses buscam uma conexão entre duas posições conflitantes.
- mestres de raciocínio: por sua vez, esses criam bases para que haja um entrelaçamento entre as ideias e fazem com que sejam criadas novas possibilidades.

Sobre os ouvintes-leitores, Liberali os define como:

participam da enunciação na condição de sujeitos capazes de reagir e de interagir diante das propostas e teses que lhe são apresentadas. As disposições em que se situam os ouvintes-leitores (pathos) são fundamentais no processo de construção discursiva e de elaboração e reorganização das ideias em contraste. (LIBERALI, 2013, p. 58)

Pelas palavras da autora, percebemos que os ouvintes-leitores não ocupam a posição de receptores passivos das ideias levantadas pelos produtores-oradores, mas como parte constituinte do discurso destes. Em vista do exposto, a autora coloca os ouvintes leitores como sujeito fundamental para a argumentação.

Seguindo essa linha de raciocínio, é essencial compreender que os produtores-oradores organizam sua argumentação também com base naqueles que ouvem ou leem o seu discurso.

Ainda no que concerne aos aspectos enunciativos, devemos nos concentrar nos objetivos dos interlocutores que podem ser distintos, ou seja, ao tomar a posição de produtores oradores, os sujeitos possuem objetivos ligados ao objeto central da Atividade Social, mas que devem variar conforme percebemos a maneira que os sujeitos apresentam, embasam e sintetizam as suas teses. Em relação aos objetivos, percebemos, ao apreciar os dados, que estes variam durante todo o discurso e os sujeitos não se detêm a um só no curso da argumentação.

Liberali apresenta uma lista de objetivos que os sujeitos podem apresentar ao argumentar, com base na sua intensa pesquisa bibliográfica. No entanto essa lista não nos serve como categorias hermeticamente fechadas e concluídas, mas como uma sugestão de objetivos que deve variar a depender dos dados analisados, das escolhas do sujeito e de questões influenciadas pela enunciação, conforme a questão do dialogismo inerente à linguagem. Portanto, observemos a lista proposta pela autora:

- “agradar e comover;
- provocar ou aumentar a adesão às teses que se apresentem;
- suscitar comentário, discussão, argumentação;
- examinar criticamente a argumentação do outro;
- enriquecer a visão de mundo pela diversidade de confrontos;
- colaborar para a construção do pluralismo;
- atingir a vontade, sentimento dos interlocutores;
- mudar o pensamento do outro;
- dar forma a um multiplicidade de formas de pensar e não simplesmente escolher a melhor alternativa;
- estabelecer diálogo na busca do verossímil;
- levar ao posicionamento diante de situações de conflito, à tomada de medidas e à busca de soluções;
- fazer compartilhar uma opinião (que pode ter como consequência uma ação);
- reconhecer os próprios erros e reconhecer a verdade alheia;

- intensificar o pensamento por meio da compreensão de rede e multiplicidade;
- produzir conhecimento; e
- compreender e experimentar diferentes possibilidades.” (LIBERALI, 2013, p. 64-65)

Para ilustrar os aspectos enunciativos a serem tratados na análise da argumentação, Liberali apresenta o seguinte quadro, que sintetiza as características enunciativas dentro do contexto de suas categorias:

Quadro 3: resumo dos aspectos enunciativos

<p>Lugar/ momento físico e social de produção/recepção/circulação</p> <ul style="list-style-type: none"> • contrato de participação (explícito / implícito); • discurso monológico X dialógico. 	<p>Objetivos da interação – Fim</p> <ul style="list-style-type: none"> • agradar e comover / atingir a vontade, sentimento dos interlocutores; • examinar criticamente / enriquecer a visão de mundo pela diversidade de confrontos / comentário, discussão, argumentação; • colaborar para a construção do pluralismo X provocar ou aumentar a adesão às teses que se apresentem; • estabelecer diálogo / posicionamento → tomada de medidas / busca de soluções; • fazer compartilhar uma opinião → ação; • reconhecer os próprios erros e reconhecer a verdade alheia X mudar o pensamento do outro; • produzir conhecimento / diferentes possibilidades / multiplicidade.
<p>Objeto / conteúdo temático Tensividade retórica realizado por:</p> <ul style="list-style-type: none"> • feixe de possibilidades • conflitos conceituais • choques semânticos • diferentes proposições de mundo/ proposta sobre o mundo 	<p>Papel dos Interlocutores (Enunciadores) Disposições em que se situam os interlocutores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Membros com experiências multiculturais consideradas relevantes • Membros de comunidades argumentativas • Outro como capaz de reagir e de interagir diante das propostas e teses que lhe são apresentadas • Outro como coautor

(LIBERALI, 2013, p. 65)

Ainda devemos ressaltar que o quadro acima apresenta as categorias que nos guiarão na observação dos dados, contudo é latente a necessidade de referenciar ao contexto socio-histórico-cultural mais amplo e não apenas ao imediato, assim como atrelar os elementos supracitados aos conceitos de enunciado e enunciação trazidos por Bakhtin (2002).

2.3.3.2. Aspectos Discursivos

O segundo tipo de categoria argumentativa são os aspectos discursivos. Assim como os primeiros aspectos, estes também foram produzidos a partir de intensas pesquisas bibliográficas e de campo, lideradas pela professora Liberali, no âmbito do grupo LACE da PUC-SP.

A análise das categorias discursivas recai sobre quatro aspectos centrais: 1) plano organizacional; 2) organização temática; 3) foco sequencial; 4) articulação entre as ideias. Conforme fizemos com os aspectos enunciativos, cabe-nos agora definir esses quatro elementos discursivos.

O plano organizacional está intimamente relacionado à maneira como “o enunciado se inicia, se desenvolve e se encerra” (LIBERALI, 2013, p. 60). Dentro desse quadro ocorre a abertura ou início, quando os interlocutores iniciam a argumentação e adentram na Atividade, reconhecendo as suas regras e divisão do trabalho e, portanto, o contrato de participação; posteriormente acontece o desenvolvimento em que se dá a co-construção do conteúdo temático através de pontos de vista conflitantes; por último o encerramento, ou seja, o fim da interação.

Conforme Liberali (2013) nos chama a atenção, é imprescindível que percebamos a maneira como os eventos se iniciam, se desenvolvem e se encerram. Para ilustrar, tomemos como exemplo o nosso evento, a minibanca, esta pode se iniciar com uma breve introdução do trabalho a ser discutido ou as perguntas dos arguidores podem aparecer diretamente, ainda no âmbito do início, pode haver a apresentação direta de questões controversas, constatações ou elogios e críticas ao trabalho em foco. Tais escolhas discursivas influenciam a maneira como as ideias são discutidas, ou seja, como o conteúdo temático será tratado posteriormente, se numa constante defesa de visões diferentes ou se no entrelaçamento e sínteses dos pontos de vista conflitantes. O plano organizacional será determinante para

compreender, se houve ou não expansão dos conceitos na argumentação, foco central dessa pesquisa.

Ainda no tocante dos aspectos discursivos, é relevante comentar sobre a organização temática, concebida à luz de Pontecorvo et. al. (2005). Liberali (2013) basicamente define a organização temática como desenvolvida ou não-desenvolvida, através do conceito de pertinência. As ideias, teses ou pontos de vista são introduzidos na argumentação e podem ser desenvolvidas, criando novas formas de pensar com o entrelaçamento de pontos de vista, ou podem ser bloqueadas, quando os argumentos não mantêm uma relação de pertinência entre si. Com a análise dos nossos dados, poderemos elucidar de maneira mais clara como se dá o desenvolvimento ou o bloqueio do conteúdo temático no capítulo dedicado às análises.

As razões pelas quais o conteúdo temático se desenvolve ou não, podem ser variadas, contudo observamos, através da análise dos nossos dados e do pensamento de outros autores, que há razões notáveis para que conteúdo temático se desenvolva. Uma dessas razões é discutida por Ninim (2013) que dedica uma particular atenção às perguntas na construção do conhecimento por meio da argumentação. Na concepção da autora, o tipo de pergunta a ser feita influencia na maneira como o conteúdo temático se desenvolverá. Grosso modo, percebemos, pela leitura do trabalho da supracitada autora, que as perguntas fechadas, ou seja, de múltipla escolha, em que o respondente deve apenas escolher uma opção dentre outras apresentadas, ou ainda aderir a um ponto de vista ou recusá-lo, não possibilitam o desenvolvimento de tópicos porque não é possível a quem responde, a princípio, desenvolver o seu ponto de vista a partir de conflitos. Por outro lado, as perguntas abertas dão possibilidade a quem responde de entrelaçar diferentes pontos de vista aceitando parte deles e desenvolvendo novas formas de pensar, ou seja, novos conceitos.

Em relação às perguntas, percebemos uma forte ligação, como era de se esperar, à natureza dos dados que Ninim (2013) analisa. A autora trabalha basicamente com aulas de língua portuguesa no ensino médio e reuniões escolares. Apesar de seus dados estarem inseridos no campo educacional, assim como os nossos, há uma acentuada diferença entre o corpus da autora e o corpus analisado neste trabalho, a questão da hierarquia dos sujeitos das Atividades Sociais. Nas

Atividades analisadas por Ninim (2013), há a presença de um professor com um grupo de alunos ou de um gestor com um grupo de docentes. Esses papéis sociais são determinantes para que haja diversas perguntas e que elas estejam principalmente concentradas em um sujeito da atividade (professor e gestor).

No nosso universo de pesquisa, no entanto, a questão hierárquica funciona de forma diferente, pois na minibanca analisada a maior parte dos sujeitos eram pesquisadores de mestrado em situação semelhante, prestes a defender as suas dissertações. Com isso, não queremos defender que não havia diferenças hierárquicas na minibanca, pelo contrário, por uma simples observação da quantidade e tamanho dos turnos dos sujeitos que participaram da Atividade, notamos que sujeitos mais experientes e por mais tempo inseridos no assunto da pesquisa discutida tiveram mais espaço e puderam desenvolver mais claramente os conteúdos temáticos da minibanca. Feitas essas considerações acerca das relações de hierarquia presentes em nossos dados, percebemos que as perguntas tiveram um papel menos determinante em oposição aos dados de Ninim (2013). Até pela questão da frequência, as questões controversas que davam início à argumentação não apareciam necessariamente em forma de perguntas abertas, mas principalmente como comentários, críticas, negações, elogios e até mesmo perguntas fechadas.

Outro aspecto que devemos ratificar sobre a questão do desenvolvimento da argumentação diz respeito à maneira como os conhecimentos acadêmicos são trazidos na atividade. Como já era de se esperar em uma Atividade Social, inserida em um programa de pós-graduação *stricto sensu*, diversas vozes advindas de autores, pesquisadores e professores são trazidas pelos sujeitos da atividade a fim sustentar suas ideias. Mas ao nos deparar com essas vozes, devemos nos questionar sobre como os sujeitos fazem uso delas, se elas são trazidas como palavra de autoridade ou palavra interiormente persuasiva (BAKHTIN, 2002, p. 143). Conforme discutimos anteriormente, a expansão dos conceitos ocorre justamente com enunciados ricos em argumentação, os quais os sujeitos podem flexibilizá-los, aceitá-los ou recusá-los parcialmente.

No nosso caso, quando o sujeito opta pelo tratamento do conhecimento acadêmico como uma palavra autoritária, a argumentação pode ser desenvolvida, pois diversos argumentos pertinentes podem ser mobilizados, não obstante os

conceitos podem ser bloqueados, porque esses serão apenas sustentados pela aceitação incondicional, pouco crítica e inflexível do discurso de outros pesquisadores renomados, ou seja, haverá a reprodução de conteúdos teóricos.

Por sua vez, “*o foco sequencial se relaciona diretamente à escolha temática em pauta e a seu entrecruzamento discursivo*” (LIBERALI, 2013, p. 62). Nesse aspecto, é interessante observar como as ideias são sequenciadas e que foco os sujeitos se utilizam para apresentar seus argumentos, teses e pontos de vista. Para Liberali (op. cit), três são as principais maneiras de foco na argumentação: 1) o foco instrucional/utilitário, que se concentra na exposição de ordens, nas regras de como agir, na exposição de avisos e cobranças; 2) o foco prático, voltado para conhecimentos do cotidiano; ou ainda 3) o foco teórico/científico, na perspectiva de Vygotsky (1987), com o uso de conceitos científicos e acadêmicos.

É de vital importância ao analista observar a maneira como as ideias são articuladas, principalmente para compreender a maneira como o conhecimento é construído. Diversos são os modos de articulação, como apresentados por Liberali (2013, p. 62) com a seguinte categorização:

Quadro 4: Modos de articulação

Modo de Articulação	Definição	Exemplo
Exórdio	abertura do tema ou introdução e estabelecimento de contato com os interlocutores.	“ <i>Oi, gente! O tema da nossa reunião hoje é como organizar um texto para convencer o outro.</i> ” ou “ <i>Pessoal, hora da chamada! Vamos lá?</i> ”
Questão Controversa	questão que cria possibilidade de respostas com perspectivas diversas e permite aos interlocutores assumirem posicionamento	“ <i>Prof.: Para vocês, o que é um museu?</i> ” ou “ <i>Prof: Qual o resultado?</i> ”
Apresentação de ponto de vista	apresentação de uma posição pelo interlocutor que demanda sustentação	“ <i>Eu acho que um museu é um lugar onde guardam coisas antigas.</i> ”

	ou requer refutação por parte dos demais interlocutores.	
Espelhamento	recolocação do que foi apresentado por outro interlocutor de forma parafraseada ou reproduzida.	<i>“Elas disseram capacidades de ação.”</i>
Espelhamento com pedido de dis/concordância	uso do espelhamento como forma de recolocação da questão controversa, porém com uso do posicionamento de outro interlocutor.	<i>“Você quis dizer que um museu seria um lugar para guardar coisas velhas? É isso?” ou como em, “O Fábio falou que museu é um lugar onde se guardam coisas velhas. Vocês concordam com isso?”</i>
Concordância com ponto de vista	aceitação de ideia apresentada com/sem acréscimo de novas possibilidades de interpretação do tema.	<i>“Eu concordo com o que a Márcia falou e penso que temos que usar mais isso em sala de aula.”</i>
Discordância/contestação do ponto de vista	apresentação de oposição ao ponto de vista expresso, sem necessariamente expandir em um novo posicionamento.	<i>“Eu não sei se eu acho isso não. Quando nós fizemos aquela proposta com as crianças, eu achei que deu super certo.”</i>
Negação/refutação do argumento	não aceitação de suporte apresentado para ponto de vista, mesmo que o posicionamento do enunciador seja o mesmo daquele de quem nega o	<ul style="list-style-type: none"> • antecipação das razões do adversário: <i>“Essa história que você contou sobre a falta de apoio dos pais não tem nada a ver. Isso não justifica eles não fazerem as lições de casa”</i>

	<p>argumento; pode se apresentar de cinco maneiras distintas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • contestação global dos argumentos: <i>“Eu não acho que essas coisas que você apresentou como razões para você dar aquela atividade possam justificar a proposta. Os alunos não conseguiram alcançar isso que você apresentou”</i> • reservas aos argumentos aos outro: <i>“Eu não vejo desse jeito pois não acho que não fazer fechamento do que foi dito na aula signifique que os alunos não tenham aprendido”</i> • proposição de argumentos contra o outro: <i>“Essa coisa de classificar os alunos em alfabético, silábico etc. parece absolutamente superada se você considera os sujeitos como agentes da escrita”</i> • questionamento das ligações entre posição e razões: <i>“Eu não entendi essa relação que você fez entre ter que criar contexto e fazer parte de uma proposta sócio-histórico-cultural”</i>
Acordo/síntese	<p>tentativa de encontrar nova posição que aglutine diferentes posicionamentos a partir de: 1) concessões; 2)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Concessões: <i>“Embora a gente tenha dito que expectativas de aprendizagem não são apenas processos cognitivos, a gente optou por entender</i>

	<p>imposição de condição; 3) descarte; 4) acordo pontual; 5) integração de ideias; e 6) reformulação.</p>	<p><i>que esses processos são centrais”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Imposição de condição: <i>“Eu penso que podemos optar por definir gestão como um conjunto de ações, se todos estiverem satisfeitos, em dizer que essas ações são articuladas. É isso?”</i> • Descarte: <i>“Então, a gente vai deixar de lado essa ideia de que as expectativas sejam operações cognitivas e vamos usar funções mentais superiores?”</i> • Acordo pontual: <i>“nessa questão, eu penso que podemos fechar mas ainda teremos que discutir mais sobre os pontos 2 e 3”</i> • Integração de ideias: <i>“Acho que então a gente pode colocar isso junto, né, participativa e colaborativa”</i> • Reformulação:” <i>Só para fechar então: nós não vamos usar cooperativa pois ficou como ações individualizadas. Vamos usar colaborativa para marcar que o que dizemos é algo em que todos agem de forma integrada. É isso, gente?”</i>
<p>Pedido/Apresentação de esclarecimento</p>	<p>solicitação e/ou apresentação de maiores detalhes sobre</p>	<p><i>“Mas o que vc quer dizer com isso? Explica melhor essa ideia. Você</i></p>

	argumento de sustentação ou ponto de vista apresentado	<i>poderia falar mais um pouco sobre isso</i>
Pedido/apresentação de contra-argumentação	solicitação ou apresentação de posição distinta da que está sendo discutida ou da que foi proposta por outro interlocutor	<i>“Você concorda que museu é um lugar que guarda coisas antigas? Contra: Não, porque eu já fui a um museu de coisas bem modernas, cheio de coisas do futuro”</i>
Questões para entrelaçamento de falas	modos de questionar que contribuem para que os interlocutores percebam ou criem relações entre suas falas e de outros participantes do evento	<i>“Como o que você disse se relaciona à colocação da Adriana?; ou Isso que você está dizendo tem algo a ver com o que já foi dito antes?; ou ainda: Quem pode oferecer uma ideia para expandir isso que foi dito?”</i>
Pedido/apresentação de sustentação	Pedidos ou apresentações de argumentos para uma determinada tese, pode ocorrer em decorrência de: reprodução de uma voz de autoridade, apelo emocional, explicação, descrição / descrição de ação, realização de performance	<ul style="list-style-type: none"> • Reprodução de uma voz de autoridade: <i>“Segundo o Vygotsky, a aluno precisa ser desafiado e a gente tem que trabalhar além daquilo que ele já sabe realizar sozinho.”</i> • Apelo emocional: <i>“Vocês precisam lembrar que da outra vez a situação causou muito constrangimento a todos e vocês não vão esperar os pais voltarem para reclamar para fazer isso, né?”</i> • Explicação: <i>“Eu fiz essa intervenção porque eu acredito que se eu tivesse dado a resposta pronta, o aluno não teria tido um esforço de construir o conhecimento. Se ele</i>

		<p><i>não faz esforço e não se empenha na tarefa, ele aprende muito pouco com ela”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> •Descrição/descrição de ação:” <i>Essa proposta tem três características fundamentais: oferece ao aluno a chance de perceber o que ele está aprendendo, permite que o aluno estabeleça relação com aquilo que ele faz no seu dia a dia, e abre espaço para o debate entre os alunos”</i> •Realização de performance: <i>”sujeito argumentante teatraliza uma situação para servir de suporte: imita cena de aula ou modos de falas de vários professores em reuniões”</i>
--	--	---

Fonte: Adaptado de Liberali (2013, p. 62).

O quadro acima busca elucidar as categorias que Liberali (2013) propõe em relação aos modos de articulação. Como podemos perceber, os exemplos foram retirados de diversas pesquisas de campo distintas, no entanto reconhecemos que a maneira mais clara de compreender as categorias é em contexto de análise, que aparecerá no terceiro capítulo deste trabalho. Na forma desse quadro, podemos ter uma visão panorâmica das categorias, no entanto percebemos que a falta do contexto específico dos enunciados nos exemplos dificulta um entendimento mais apurado dos modos de articulação.

Depois de apresentar os modos de articulação, Liberali (2013, p. 65) também investe na maneira com a qual podemos sustentar a argumentação. A partir dessa reflexão, podemos pensar em tipos de argumento, trazidos por Meaney¹⁴ (2009). O quadro seguinte resume os tipos de argumentos utilizados no pensamento desta autora:

¹⁴ O quadro sistematizado por Meaney (2009) foi construído com base na obra de Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1958] 2005)

Quadro 5: Tipos de argumento

Compatibilidade	Mostra que uma ideia ou argumento é compatível ou não com a tese.		<i>Se a avaliação é processual, não dá para dar nota só com base na prova.</i>
Quase-matemáticos	Transitividade	Se A está para B e B para C, então A está C.	<i>Vamos dar esse jogo. Eles adoram jogos. (Eles vão adorar esse jogo.)</i>
	Divisão	Se uma ideia está presente nas partes do todo então também está no todo e se está no todo também está nas partes.	<i>Todo mundo tem que entregar as notas até sexta-feira. (Você também!)</i>
	Exclusão	Se não é nenhum dos outros termos, então deverá ser o que resta.	<i>Se temos que entregar as notas depois do feriado e os alunos sempre faltam no dia anterior a ele, temos que dar a prova na quarta-feira.</i>
	Dilema	Duas alternativas levam à mesma conclusão.	<i>Dando ou não a prova, temos que apresentar alguma atividade avaliativa.</i>
Definição	Define-se algo a partir de suas características observáveis.		<i>O relatório é um texto que traz observações do professor quanto ao comportamento e à aprendizagem do aluno no trimestre.</i>
Definição expressiva	Define-se algo a partir de uma visão subjetiva.		<i>O relatório é um jeito bonito de dizer aos pais o que precisa melhorar.</i>

Definição normativa	Baseada em uma convenção.		<i>Aqui na escola, o relatório é um instrumento de comunicação aos pais dos avanços de seu filho num determinado período, assim como os desafios a serem superados a seguir</i>
Identidade e regra de justiça	Casos ou fatos semelhantes devem ter o mesmo tratamento.		<i>Nós demos um roteiro de estudos antes da prova de math. Agora não vamos fazer um para science?</i>
Pragmático: sucessão temporal	Estabelece relação de causalidade ou finalidade entre duas ideias. Pode justificar um fato por outro anterior ou refutar uma ação em função de uma possível consequência. É possível englobar aqui os argumentos por desperdício, que justificam uma ação em função do muito que foi feito em sua direção.		<i>Os alunos foram mal na prova porque não trabalhamos suficientemente este assunto. Fizemos tantos exercícios de lógica. Não faz sentido não avaliar isso agora.</i>
Polifônico/ de autoridade: faz referência/cita	Hierarquia	A voz do outro é colocada como algo a ser seguido, ou não, em função de sua posição hierárquica.	<i>A assessora de área gostou da atividade. A coordenadora prefere que façamos assim.</i>
	Teorias	Endossadas pelo grupo, reforçam a tese.	<i>Precisamos lembrar que este texto faz parte de um gênero que tem características distintas. Esses exercícios de 'fill in the blanks' são super behavioristas.</i>
	Fontes	Precisam ser consideradas fidedignas.	<i>O texto foi tirado do site da BBC.</i>
	Parceiros	A valoração de sua voz depende de sua	<i>A professora de Português disse que os</i>

		aceitação no grupo.	<i>alunos têm condições de fazer esta atividade.</i>
	Alunos	Tem importância, ou não, dependendo do contexto.	<i>Os alunos gostam de jogos competitivos.</i>
Exemplo	Fato ou caso anterior confirma ou nega a tese.		<i>No ano passado eu fiz assim e deu certo.</i>
Comparações	Justifica um termo a partir de outro do mesmo gênero		<i>É melhor ler o livro do que a cópia. Eu levei o final de semana inteirinho fazendo esta atividade.</i>
Analogias	Traça relações de semelhança entre termos de gêneros diferentes.		<i>Se um nadador precisa melhorar seu tempo, ele treina mais. Se o aluno precisa melhorar a leitura, precisa ler mais.</i>
Ilustrações	Exemplo fictício.		<i>E se o aluno respondesse que os micro-organismos não participam da decomposição?</i>

(LIBERALI, 2013 p. 65)

2.3.3.3. Aspectos Linguísticos

Os últimos aspectos a serem apresentados na nossa fundamentação teórica são as características linguísticas da argumentação. Pela visão de Liberali (2013, p. 74), as características linguísticas se definem a partir “*da abordagem de alguns aspectos da materialidade do texto*”, considerados pela autora como “*mecanismos de composição do discurso*”. Conforme os próprios sujeitos de nossa pesquisa consideram (ver Capítulo 3), os aspectos linguísticos são aqueles que dizem respeito às questões gramaticais do discurso.

Liberali (op. cit), em seu texto, considera os seguintes aspectos:

- Mecanismos conversacionais
- Mecanismos de coesão verbal
- Mecanismos lexicais
- Mecanismos de coesão nominal
- Mecanismos de valoração

- Mecanismos de conexão
- Mecanismos de distribuição de vozes
- Mecanismos de interrogação
- Mecanismos não verbais
- Mecanismos de proferição

Desde já, percebemos que a autora aponta uma lista bastante extensa de mecanismos, baseados em diferentes correntes da Linguística, notadamente da Linguística Textual, dos estudos em sintaxe e de questões direcionadas à multimodalidade, como é o caso dos mecanismos não verbais e de proferição. Reconhecemos que para este trabalho nem todas as categorias são completamente relevantes ao nosso objetivo de análise, ademais o excesso de categorias linguísticas pode causar certo cansaço na leitura e nos desviar do nosso objetivo principal que está notadamente relacionado à inter-relação entre argumentação e aprendizagem.

Em vista do exposto, decidimos explicitar aqueles mecanismos que são mais relevantes para explicar o processo de aprendizagem expansiva (ENGENSTRÖM, 2001) nos dados que analisamos, a saber: os mecanismos lexicais, de coesão nominal e de interrogação. Feita essa escolha, não defendemos a visão de que esses mecanismos sejam mais relevantes à argumentação do que outros, mas que, para o nosso contexto de pesquisa, esses se tornaram mais relevantes ao analisar nossos dados.

Ainda é válido ressaltar que o nosso procedimento de coleta, com gravação e transcrição da linguagem verbal, nos limitou no que diz respeito aos mecanismos não verbais e de proferição. Nas transcrições, pudemos destacar alguns gestos, olhares e tons de voz, no entanto não consideramos que os dados possam ser analisados com base nesses mecanismos. Contudo, ainda assim, advogamos que esse aspecto não impossibilita criar a inter-relação entre argumentação e aprendizagem que pretendemos.

Acerca dos mecanismos lexicais, podemos reconhecer, como faz Liberali (2013, p. 76), que estes estão ligados à questão das escolhas lexicais: escolhas de um vocábulo que faz ou não parte daquele contextos enunciativo, itens lexicais que demonstram expressividade e subjetividade ou objetividade e distanciamento, e

sobretudo o contexto sócio-histórico-cultural ao qual o léxico faz referência. Sobre esse último aspecto, tornou-se quase uma máxima em análises do discurso com base bakhtiniana que as escolhas lexicais não são neutras, mas revelam pontos de vista, motivações históricas e ideológicas.

No que diz respeito à coesão nominal, podemos perceber a sua ligação com a relação entre as “*formas de iniciar uma nova unidade de significado (introdutória) e de reformular a unidade nova (retomada)*” (LIBERALI, 2013, p. 77). Em outras palavras, poderíamos dizer que a coesão nominal está ligada ao sistema de referenciação (KOCH, 2002). Relacionando esse mecanismo a questões relacionadas à argumentação, poderíamos dizer que a observação desse aspecto pode representar a expansão dos conceitos no sentido linguístico. A maneira como um conceito é retomado, a depender das escolhas lexicais feitas pelo sujeito podem representar uma reacentuação do conceito; e por que não dizer, uma reinterpretção do conceito? Uma “nova trilha” Engenström (1996), uma nova compreensão em relação àquilo que foi anteriormente mencionado.

Finalmente, os mecanismos de interrogação funcionam como indícios do que os sujeitos procuram ao questionar. De forma geral, Liberali (2013) e Ninim (2009) consideram três tipos de perguntas: perguntas de sim/não (você concorda com as capacidades de linguagem?); perguntas de múltipla escolha (qual concepção de ensino gênero é mais adequada? A do Interacionismo Sociodiscursivo ou da TASCH?) e perguntas com pronomes interrogativos (O que vocês acham?). Conforme Liberali (2013) afirma, a análise das tipologias pode demonstrar que objetivos os sujeitos têm ao questionar, confirmar ou refutar um ponto de vista, ou ainda favorecer o entrelaçamento de vozes.

A fim de compreender melhor os aspectos linguísticos suscitados recomendamos a sua visão em lócus no capítulo 3. Em relação aos mecanismos e escolhas lexicais, observar a página 77, em que no início da Atividade, a participante Ta marca seu lugar teórico a partir de uma série de escolhas lexicais que remetem à TASCH, teoria que serve como base para o seu trabalho de pesquisa. Acerca dos mecanismos de coesão nominal (ver seção 3.3.2) intitulada “*Capacidades de Linguagem, Gêneros e Ensino de Gramática*”, em que os sujeitos colaboram para a expansão do conceito de capacidades linguístico-discursivas, por meio das diversas retomadas do conceito ao longo do diálogo. Por sua vez, os mecanismos de

interrogação se fazem relevantes na comparação entre as perguntas feitas por Di em detrimento das feitas por Ca (ver páginas 84-89).

3 METODOLOGIA

Conforme já explicitamos no capítulo anterior, adotamos como metodologia para a construção do trabalho a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (MAGALHÃES, 2006, 2012). Em vista da nossa escolha, neste capítulo, devemos apresentar os principais parâmetros desse tipo de abordagem, além de situar o leitor acerca de aspectos metodologicamente relevantes para a nossa pesquisa.

Primeiramente, é necessário explicar os princípios fundamentais da PCCol e relacioná-los ao contexto dessa pesquisa. É fundamental explicitar as características do nosso trabalho, em função dos pressupostos teóricos da TASCH. Para tanto, devemos apresentar as razões pelas quais resolvemos trabalhar com a Atividade de minibanca na pós-graduação e caracterizar a minibanca com base no conceito de Atividade Social que adotamos.

Ademais é necessário caracterizar o universo da nossa pesquisa, a pós-graduação e apresentar o contexto no qual a Atividade de minibanca ocorreu, uma disciplina de Tópicos Especiais em Linguística Aplicada em um Programa de Pós-graduação em Letras em uma universidade pública e federal. Posteriormente, para que o leitor situe os participantes da pesquisa, é necessário apresentar o perfil dos sujeitos e os processos de construção dos dados, que foram provenientes do banco de dados do grupo de estudos LIGUE (Língua, Linguagem, Escola e Educação), coordenado pela Profa. Dra. Maria Cristina Damianovic, do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco.

3.1. PESQUISA CRÍTICA DE COLABORAÇÃO (PCCOL)

Conforme Engenstrom (1999) explicita, a TASCH é uma teoria de caráter internacional e multidisciplinar. É característico dessa teoria o trabalho de intervenção por meio das Atividades Sociais, a fim de transformar contextos a partir de seus problemas sociais com base na aprendizagem e particularmente, em algumas pesquisas no Brasil, por meio da Argumentação (LIBERALI, 2012, 2013; DAMIANOVIC, 2011; DAMIANOVIC e LEITÃO, 2012; NINIM, 2013).

A fim de concretizar os desejos embasados nos princípios teóricos da TASCH, trabalhamos no Brasil com a PCCol, metodologia de pesquisa cunhada por Magalhães (2006, 2013) e expandida em pesquisas desenvolvidas pelos grupos LACE e LIGUE, sediados na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) no Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) e na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) respectivamente.

Conforme aponta Magalhães (2012, p. 13), a PCCol tem como características fundamentais o ativismo, a intervenção e a criação de relações colaborativas.

[a PCCol é] uma abordagem teórico-metodológica, ativista e intervencionista que, apoiada nas discussões da TASCH (Vygotsky, Leontiev e extensões posteriores de Engenstrom), embasa pesquisas desenvolvidas no contexto escolar com formação de educadores (pesquisadores, professores, diretores e coordenadores), como gestores de suas ações e escolhas (...) a PCCol embasa teórico-metodologicamente projetos de extensão e pesquisa, que se propõem a criar relações colaborativas na produção de conhecimento crítico sobre as bases teóricas das práticas escolares e os interesses a que servem

É fundamental compreender que, inseridos na PCCol, estamos envolvidos com pesquisas ativista, ou seja, que estejam preocupadas em alcançar algum objeto, por meio da Atividade. Também nos propomos a intervir em algum contexto específico, dessa maneira contribuir para a expansão e para a transformação dos padrões de Atividade, por meio da nossa concepção de ZPD, em que a colaboração e a criticidade são fundamentais.

Em vista do exposto, nesta pesquisa, pretendemos transformar o contexto de pós-graduação defendendo a presença de Atividades como a minibanca que proporcionam aos sujeitos a participação ativa em uma Atividade Revolucionária (Newman e Holzman, 1993), que pode os possibilitar alcançar o objeto de ser além de si mesmos.

3.2 UNIVERSO DA PESQUISA

Conforme já sinalizamos na introdução do trabalho, a pesquisa foi realizada em um Programa de Pós-graduação em Letras de uma universidade pública federal. Em uma disciplina de Tópicos Especiais em Linguística Aplicada. Por essa razão, o

foco das aulas eram direcionados a pesquisas em LA. Uma das Atividades propostas aos alunos-pesquisadores era a participação em minibanca, em que um pesquisador defendia sua pesquisa de mestrado e os demais participavam como arguidores dessa pesquisa.

Para tratar de maneira mais clara o objeto de estudo do nosso trabalho, dentre outros aspectos, é necessário definir sistematicamente a minibanca com base no nosso conceito de Atividade, e explicitar as condições em que a ideia de minibanca surgiu e os objetos que pretendemos alcançar com ela.

Ao que nos consta, as primeiras minibanca ocorreram no âmbito do Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pela iniciativa das professoras Antonieta Celani, Fernanda Liberali e Maria Cecília Magalhães. A prática de ter alunos defendendo seus trabalhos e sendo avaliados por colegas se consolidou dentro do grupo Linguagem em Atividade no Contexto Escolar (LACE), liderado pelas duas últimas professoras. Na Universidade Federal de Pernambuco, a minibanca se tornou rotineira dentro do grupo de trabalho e estudos Língua, Linguagem, Educação e Escola (LIGUE), coordenado pela professora Maria Cristina Damianovic, também membro do LACE.

De acordo com Damianovic (2014),

Metodologicamente, a minibanca é uma atividade social na qual o estudante na pós-graduação, mestrando ou doutorando, após terminar de escrever seu texto, com a orientação de seu orientador, a ser entregue para a banca oficial de qualificação ou defesa, convida dois ou mais colegas – também discentes pesquisadores mestrandos ou doutorandos de seu grupo de pesquisa ou não, para participarem de sua minibanca. Seu orientador também participa como membro da banca.

De acordo com esta autora, um aluno-pesquisador se coloca no papel de defender o seu trabalho de pesquisa, o que fará oficialmente em poucos dias, e outros discentes--pesquisadores assumem o papel de arguidores do trabalho, a fim de provocar conflitos para que o trabalho de pesquisa possa ser aprimorado. Desde já, encontramos um elemento a partir da definição da autora em relação à Atividade Social, a divisão de trabalho.

Ainda, na visão de Damianovic (2014),

Teoricamente, a minibanca é uma atividade social aerada pela argumentação que é um instrumento intencional de intervenção para a expansão das diferentes possibilidades de diálogo entre as diferentes vozes que compõem a compreensão híbrida, temporária e sócio-histórico-culturalmente determinada, de diferentes conceitos que alicerçam o agir humano no seu dia-a-dia.

Por essa razão, compreendemos que a minibanca pretende ser uma Atividade revolucionária, no sentido que Newman e Holzman (2002) empregam, pois proporcionam a criação da ZPD, que por sua vez, também se relaciona aos diversos conceitos mostrados no capítulo 1, a instabilidade do conhecimento (ENGESTROM, 2001) a disposição do conhecimento em forma de espiral (SZUNDY, 2008), a transformação (MAGALHÃES, 2006) e o acordar das possibilidades (CLOT, 2006).

Em relação ao objeto a ser alcançado, reconhecemos que a minibanca *“almeja arguir conflitos gerados a partir de sentidos contraditórios”* (DAMIANOVIC, 2014), e a partir dessa arguição possibilitar a expansão de conceitos (DAMIANOVIC; LEITÃO, 2012) a fim de *“chegar a compreensões interdiscursivas que revelem uma elaboração e reorganização de ideias que iluminam o agir humano”* (DAMIANOVIC, 2012).

A partir desses pressupostos, podemos pensar no seguinte quadro que sistematiza a Atividade de minibanca:

Sujeitos	Alunos-pesquisadores de pós-graduação ou graduação, orientadores
Comunidade	Membros dos programas de pós-graduação, membros das bancas de qualificação e defesa, pesquisadores e teóricos inseridos em temas da pesquisa, comunidade acadêmica em geral.
Divisão de trabalho	Um discente-pesquisador é responsável por defender seu trabalho de pesquisa, os demais discentes-pesquisadores e o orientador participam como arguidores, portanto leem o trabalho e argumentam com base na sua análise.
Objeto	Aprimorar um trabalho de pesquisa, com base no conflito e na aprendizagem expansiva.
Regras	Regras desenvolvidas a partir de um contrato de participação implícito que é revisitado e desenvolvido durante a

	participação na Atividade, mas moldado pela divisão de trabalho pré-estabelecida.
Artefatos	Trabalho de pesquisa, textos e vozes teóricas, conceitos a serem expandidos e argumentação.

3.3. OS SUJEITOS DE PESQUISA

A minibanca contou, conforme apontamos na introdução com a participação de 1 graduando; 8 mestrandos, sendo 7 em Letras com área de concentração em Linguística e 1 em Psicologia Cognitiva. A seguir, vemos um parágrafo para cada participante, contendo dados acerca de suas formações profissionais e acadêmicas:

- Ta: membro do LIGUE, agora mestre em Letras com área de concentração em Linguística, então mestranda em Letras, com pesquisa na área de Linguística Aplicada, acerca da produção e análise de material didático, à luz da TASCH, para o ensino de língua espanhola na a graduação em Letras-Espanhol. É graduada em Letras (licenciatura em português, espanhol e suas literaturas). Tem experiência profissional na rede pública de ensino básico e também de nível superior de língua espanhola na rede privada.
- Ri: autor desta pesquisa, membro do LIGUE, então mestrando em Letras com área de concentração em Linguística, na área de Linguística Aplicada, com pesquisa acerca da relação entre aprendizagem e argumentação, à luz da TASCH, no contexto de pós-graduação. É graduado em Letras (licenciatura em português, inglês e suas literaturas). Tem experiência profissional em cursos livres de língua inglesa e em nível superior na área de língua inglesa em instituição pública.
- Ca: membro do LIGUE, mestranda em Letras com área de concentração em Linguística, na área de Linguística Aplicada, com pesquisa acerca da produção de material didático, à luz da TASCH, para o ensino de língua inglesa na graduação em Engenharia e Ciência da computação. É graduada em Letras (licenciatura em português, inglês e suas literaturas) e especialista em Neuropsicologia. Tem experiência profissional em cursos livres de língua inglesa, na rede militar de ensino básico e também no ensino superior em instituição pública.

- Na: mestranda em Psicologia Cognitiva, com pesquisa acerca dos processos cognitivos e da reflexão. É graduada em Psicologia. Tem experiência em docência no ensino superior em Psicologia.
- Ph: graduando em Letras (licenciatura em língua inglesa), pesquisador e professor de projeto nacional de ensino de inglês para alunos de graduação preparando-se para o TOEFL. Tem experiência profissional em cursos livres de idiomas e na rede privada de ensino na área de língua portuguesa, inglesa e italiana.
- Di: mestrando em Letras com área de concentração em Linguística, na área de Linguística Aplicada, com pesquisa acerca de livros didáticos de língua inglesa. É graduado em Letras (licenciatura em português, inglês e suas literaturas). Tem experiência profissional na rede pública de ensino.
- Li: membro do LIGUE, agora mestre em Letras com área de concentração em Linguística, então mestranda em Letras, com pesquisa na área de produção de material didático de língua inglesa, à luz da TASCH, para escola pública. É graduada em Letras (licenciatura em português, inglês e suas literaturas). Tem experiência profissional na rede pública de ensino.
- Ma: mestranda em Letras com área de concentração em Linguística, com pesquisa pautada na Análise Dialógica do Discurso em contextos educacionais. É graduada em Letras (licenciatura em português, inglês e suas literaturas) e também em Letras (bacharelado em tradução de língua inglesa). Tem experiência profissional em cursos livres de idiomas, escolas privadas e ensino superior na disciplina de língua inglesa.
- Mg: membro do LIGUE, mestranda em Letras com área de concentração em Linguística, na área de Linguística Aplicada, com pesquisa pautada na produção de material didático, à luz da TASCH, para alunos preparando-se para intercâmbios acadêmicos. É graduada em Letras (licenciatura em português, inglês e suas literaturas) e Arquitetura e especialista em Linguística Aplicada. Tem experiência na rede pública e privada de ensino básico e também em nível superior em instituições públicas e privadas na área de língua inglesa.

3.4. PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Conforme já sinalizamos, a minibanca analisada neste trabalho foi resultado da disciplina de Tópicos Especiais em Linguística Aplicada, ministrada pela professora Maria Cristina Damianovic no primeiro semestre de 2012, no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco. A atividade de minibanca é uma prática comum a todos os membros do grupo de estudos LIGUE e faz parte da formação para a defesa de tese ou dissertação.

Na referida disciplina, uma das atividades proposta aos alunos era participar de minibanca, então três alunos pesquisadores ocuparam papel de quem defende a dissertação de mestrado (Ta, Ca e Li) em três minibanca diferentes e os demais sujeitos de pesquisa participaram como arguidores. As três minibanca foram gravadas e logo depois apreciadas em um primeiro momento. Devido à extensão pretendida desse trabalho e aos nossos objetivos de pesquisa, que não se tratavam de uma descrição exaustiva ou comparação entre atividades, mas a verificação crítica da aprendizagem expansiva em uma minibanca, selecionamos a primeira minibanca, transcrevemos e submetemos à nossa análise.

Consideramos que a análise da primeira minibanca já era suficiente, pois, já nesse momento, verificamos movimentos de expansão de conceitos e, portanto aprendizagem expansiva (ENGENSTROM, 2001) e movimentos de bloqueios de conceitos, e, conseqüentemente, a não expansão de conceitos. Em vista do exposto, as outras minibanca não são trazidas a esse trabalho, mas devem ser utilizadas em pesquisas subsequentes, realizadas por membros do grupo LIGUE.

Uma das características inovadoras deste trabalho de pesquisa é que, apesar das minibanca serem uma Atividade constante no agir dos grupos LACE e LIGUE, ela se tornou pela primeira vez objeto de estudo. Por essa razão, é que julgamos necessário trazer à baila a discussão acerca da relação entre a aprendizagem, argumentação e desenvolvimento em minibanca.

Com isso, este trabalho se utiliza dos dados de um projeto de pesquisa maior, coordenado pela professora Maria Cristina Damianovic, intitulado “A Atividade Formação de Educadores na Licenciatura de Língua Inglesa: Uma ZPD Argumentativa da Performance do Vir a Ser”, realizado no âmbito das pesquisas do

grupo de trabalho e estudos LIGUE. Esse projeto colaborativo tem como objetivo investigar questões relacionadas à ZPD, argumentação e a formação docente.

Para os membros do LIGUE é fundamental pesquisar o próprio agir dentro das atividades que o grupo propõe. Para exemplificar, podemos mencionar as pesquisas desenvolvidas por: Diogo (2013), acerca da produção, implementação e análise de material didático desenvolvido para a Graduação em Letras-Espanhol, que focou na Atividade Social de participar de eventos acadêmicos para alunos então desestimulados a participar de congressos, simpósios e outros eventos acadêmicos relevantes à formação do discente enquanto protagonista de se próprio agir; também a pesquisa desenvolvida por Camelo (2014), que enfoca questões relacionadas à elaboração e implementação de material didático para o ensino da língua inglesa em escola pública no contexto da Atividade de participação em feiras culturais em um colégio militar; ainda como exemplo, nós podemos trazer Richter (2013) e Larré (no prelo) que trabalham no contexto de ensino de língua inglesa em diversas áreas do contexto universitário, a primeira trabalha com a Atividade Social apresentação de pôster acadêmico com alunos dos cursos de Engenharia e Ciência da Computação e a última desenvolve pesquisa acerca da produção, elaboração e análise de material didático com a Atividade Social de produção de documentários para alunos de Comunicação Social. Em todas essas pesquisas, os materiais didáticos são elaborados pelos pesquisadores e também implementados pelos mesmos.

Dentro desse contexto, esta pesquisa acaba por nos trazer, enquanto membros do LIGUE, uma avaliação crítica do grupo, enquanto equipe de trabalho, já que a minibanca é uma atividade fundamental para que possamos ativamente agir nas pesquisas dos outros. Ao mesmo tempo em que traz à comunidade acadêmica uma sugestão de Atividade revolucionária (Newman e Holzman, 1993) que pode ser implementada em outros contextos de pós-graduação em que existe colaboração.

4 ANÁLISE, DISCUSSÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Este capítulo da dissertação concentra a apreciação dos dados com base em nossas considerações teórico-metodológicas apresentada nos capítulos anteriores. Contudo se faz necessária certa divisão do corpus que servirá para guiar o leitor em nossas considerações analíticas. Como apontado anteriormente o nosso trabalho se inicia com a leitura intensa dos dados e com o suporte advindo das teorias, sobretudo da perspectiva sócio-histórica-cultural, da visão de linguagem com base nos conceitos de enunciado e enunciação de Bakhtin (2002), e das categorias argumentativas de Liberali (2013).

Para fins de organização das análises, podemos primeiramente observar a questão do plano organizacional da Atividade, ou seja, a maneira como esta se inicia, se desenvolve e se encerra. Em vista do exposto, iniciaremos a análise apreciando como a atividade se iniciou, posteriormente como ocorreu o desenvolvimento da argumentação e por fim o encerramento. A partir da observação dessas fases, poderemos verificar com base nos aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos se houve expansão de conceitos e como os aspectos da argumentação possibilitaram a expansão.

Antes de observamos a atividade com base no seu plano organizacional, devemos apresentar considerações acerca de aspectos enunciativos que abrangem toda a Atividade, diferente de outros aspectos que emergem em situações mais localizadas. Por essa razão o capítulo se dividirá em quatro subtópicos: a) Considerações Enunciativas da Atividade; b) Iniciando a Atividade e Traçando Parâmetros; c) O Desenvolvimento e A Expansão de Conceitos; d) Encerramento e a Reflexão sobre a Atividade.

4.1 CONSIDERAÇÕES ENUNCIATIVAS DA ATIVIDADE

Nesta seção, o nosso enfoque recai sobre algumas características enunciativas da Atividade que permeiam toda a argumentação presente na minibanca e não necessitam de referências mais localizadas nas análises dos dados. A referida categoria é Lugar/momento físico e social de produção/recepção/circulação.

Conforme apresentado no nosso capítulo de metodologia, os nossos dados foram construídos a partir de uma minibanca em um Programa de Pós-graduação em Letras em uma universidade federal localizada no nordeste do Brasil. Estavam presentes na Atividade 7 mestrados em Letras, 1 mestranda em psicologia cognitiva e 1 aluno-pesquisador da graduação em Letras. Uma das mestrandas em Letras defendia suas análises que advinham de sua pesquisa de mestrado acerca da elaboração de material didático de língua espanhola desenvolvido e implementado na graduação em licenciatura em Letras-Espanhol para uma faculdade privada do interior do estado de Pernambuco.

O lugar/momento físico e social se caracterizava por ser uma Atividade de minibanca de um trabalho de mestrado, inserido em uma disciplina de Tópicos Especiais em Linguística Aplicada realizada em um programa de pós-graduação stricto sensu. A compreensão do lugar/momento físico e social é de fundamental importância para interpretação dos dados, pois o ambiente de pós-graduação implica em condições enunciativas específicas. Primeiramente devemos observar a relevância central que a pesquisa acadêmica incide sobre esse contexto.

Conforme regulamenta a resolução de número 1 de 3 de abril de 2001, que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação no Brasil, “*a emissão de diploma de pós-graduação stricto sensu por instituição brasileira exige que a defesa da dissertação ou da tese seja nela realizada*” (BRASIL, 2001). Em virtude dessa regulamentação do Ministério da Educação brasileiro, a pesquisa acadêmica ocupa um lugar de destaque nos programas de pós-graduação brasileiros, pois são essas investigações que aparecem nos trabalhos de conclusão de mestrado e doutorado.

No que tange a essas pesquisas, é essencial destacar a presença da comunidade acadêmica no discurso existente na pós-graduação. É de fundamental importância que os alunos-pesquisadores de pós-graduação orquestram as vozes da comunidade acadêmica, fazendo referência aos estudos e pensamentos de outros pesquisadores para construir um novo discurso e desenvolver novas pesquisas. Percebendo as características do contexto acadêmico, notamos que o lugar social de onde emergem nossos dados influencia diretamente na Atividade apreciada e, portanto, na argumentação que nós analisamos.

Conforme ressaltamos no nosso capítulo de metodologia, a atividade de minibanca se caracteriza por uma simulação da atividade de defesa de qualificação de dissertação ou tese em que um sujeito ocupa o papel social de pesquisador defendendo sua pesquisa, e outros pesquisadores desempenham os papéis de arguidores do trabalho daquele pesquisador.

4.2 INICIANDO A ATIVIDADE E TRAÇANDO PARÂMETROS

Conforme, comentamos no capítulo teórico, Liberali (2013) ressalta a importância de observarmos como se dá o início de uma Atividade, pois, dessa maneira, perceberemos como a ela pode se desenvolver. No nosso caso, a argumentação iniciou com uma extensa apresentação da pesquisa foco da minibanca à maneira monologal. A pesquisadora Ta iniciou a apresentação de seu trabalho e os demais participantes da minibanca na posição de arguidores posicionaram-se como ouvintes capazes de replicar, fazendo com que a autora sentisse a necessidade de explicar o contexto de sua atividade profissional, comentar sobre a gênese do trabalho e comentar sobre os resultados de sua pesquisa nos sujeitos e no ambiente em que seu trabalho aconteceu. Vejamos a transcrição do trecho que apresenta o início da argumentação¹⁵:

Ta: Bom pessoal acredito que a professora já falou um pouco da contextualização da elaboração desse material(1) como... assim a gênese dela (2)... vocês conhecem um pouquinho assim de onde eu trabalho, de como eu trabalho... sim? Não? Eu sou professora da rede estadual de um núcleo de estudo de línguas aqui pertinho na rua XXXX na escola XXXXXX... e::: trabalho numa faculdade no interior de pernambuco que é a XXXXXXXX no município de XXXXX e lá eu entrei em 2009 em abril de 2009 e quando eu entrei aqui no mestrado ... minha pesquisa era outra eu trabalhava com diários reflexivos de professores da rede estadual em dois núcleos de estudo de línguas mas por questões outras né... o orientador saiu do programa teve que mudar tudo depois de um ano de créditos cumpridos eu tive que nortear totalmente né... dá um outro rumo à pesquisa e já tinha pago uma outra cadeira com a professora MC que foi argumentação em sala de aula... gostei bastante né... me

¹⁵ Conforme sinalizamos na lista de símbolos utilizados para a transcrição, os trechos sublinhados são aqueles que merecem destaque para a análise. Apenas nesta seção, enumeramos esses trechos, pois trabalhamos particularmente com as escolhas lexicais que merecem destaque na análise.

identifiquei muito quando por ocasião da saída do orientador anterior então ele deu essa dica de conversar com ela quando ela viu a primeira pesquisa né... ela falou que precisava de alguns ajustes realmente para entrar na linha de pesquisa do ligue e enfim né... chegamos à participação dos alunos em um evento nacional ou internacional(3) dentro dessa necessidade observada lá não apenas por mim e muitos depoimentos dos alunos lá na XXXXX né que sempre questionavam isso porque não sabiam fazer um resumo né... a questão não era o gênero resumo apenas né...(4) não sabiam fazer um resumo adequado né... mas não participavam... eu fiz uma pesquisa e levei um susto de ver ne... que nem como ouvinte... eles participavam de eventos acadêmicos né... a autoestima muito baixa de acreditarem que não eram capazes de participar de um evento acadêmico muito menos... tava muito longe... da realidade deles... segundo pensamento do próprios né... não a minha avaliação... estava muito longe a condição de participar de um evento acadêmico como apresentadores né... a modalidade até a modalidade como ouvinte já era bem complicada... então a partir disso eu fiz uma mudança com a orientação sempre muito incisiva porém certa da professora... né... e... chegamos nessa elaboração de material didático(5) no sentido de fazer com que eles pudessem ir se reposicionando...(6) eu também usava muito crescimento tá...(7) ((observando Mg)) se reposicionando socialmente e vendo a importância realmente de socializar de debater as pesquisas deles.... atualmente nós temos um grupo de estudos no curso de letras que é protagonistas letras XXXX(9) eles participaram do ligue... ano passado é::: avançaram bastante em relação a a mesma pesquisa que é a ausência da língua espanhola na maior parte das escolas do estado de pernambuco... e eles tão com foco na zona da mata norte e essa pesquisa cresceu e eles tão tentando inscrevê-la no décimo quinto congresso de professores de espanhol que vai acontecer parece que de 23 a 25 de julho aqui no cac e no centro de convenções da ufpe e assim ver participar desse reposicionamento(10) eu como professora e também eles como alunos foi até um trabalho que eu apresentei em um dos congressos esses desdobramentos discentes e docentes é realmente uma alegria uma satisfação porque eu era muito centrada né na prática(11) é é na reflexão prática(12) né... com pouco da crítica(13) então realmente isso que é senso que todo mundo já sabe quando ((trecho incompreensível)) que o professor gosta de falar... de dar sugestões.... de avaliar o outro... então expor a minha a minha visão... expor a minha pesquisa eu confesso pra vocês que ainda não é muito fácil porque eu estou começando né... eu me apaixonei pelo tema graças a Deus eu tinha muito medo de fazer um mestrado sofrido, foi sofrido... está sendo sofrido em outros aspectos mas não pelo desencontro com a pesquisa eu tinha muito medo de pesquisar

eu tinha receio de pesquisar algo e que depois eu não visse nenhuma função social(14) nenhuma aplicabilidade nisso e agora né mesmo antes de defender eu vejo um grupo de alunos entusiasmados(15) né... eles estão entusiasmados... terminaram... um grupo já terminou a licenciatura e continua me enviando e-mail, telefonando para mim, amanhã eu vou receber um grupo para dar umas orientações né... em relação a esse congresso de professores e isso para mim pelo menos representa reposicionamento(16)... sei que eu estou só começando né... agradeço muito à professora e muito aos olhos de vocês né a esse olhar crítico-colaborativo(17) uma coisa é você estudar a teoria escrever sobre ela ... outra coisa é você ver plasmada essa teoria acontecendo e pra mim esse momento de hoje é super importante né porque geralmente né professor de uma forma geral a gente trabalha muito com melindres então se o outro diz alguma coisa né... faz uma crítica você fica meio que melindrado se intimida e nessa perspectiva da tasch é totalmente diferente né... o crítico colaborativo(18) ele é diferente é uma aspecto que faz realmente acontecer o seu reposicionamento(19) ou não ... então assim né... eu digo ou não porque vai depender da tua identificação com a teoria, com a forma de trabalhar dessa teoria é... eu tentei outras vezes aqui é... no programa e não consegui e assim quando eu consegui como eu falei pra vocês o meu grande temor era esse né se a minha pesquisa... eu vi uma vez uma banca dizer mas isso é coisa pra o centro de educação né... vá tentar a seleção lá no centro de educação e eu sempre me questioneei muito né... puxa vida... linguagem, reposicionamento(20) do indivíduo através da linguagem começando pela linguagem isso é só educação isso tem que ser fragmentado assim acho que tem tudo a ver eu sou professora de língua espanhola o espanhol não tem ainda um campo, um espaço muito amplo a gente ta começando a entrar agora tanto é que eu sou a única ... eu brinco sempre com as meninas com Ca com Li... as vezes Ri as vezes eu me sinto um peixe fora d'água porque é todo mundo falando em inglês e eu insistindo no Buenos dias, muchas gracias, por favor mas aí né como a professora diz a gente vai desbravando e vai conseguindo né o nosso espaço mas eu já falei muito aqui... vou deixar vocês agora com as análises das unidades.(21)

Conforme podemos perceber a Atividade de minibanca, nesse caso, se inicia com um extenso turno monologal da pesquisadora Ta. No final do turno há o que podemos chamar de um *pedido de contra-argumentação*, que pode também ser explicado como uma maneira de iniciar a arguição, e, nesse caso, o desenvolvimento da argumentação, ultrapassando a etapa de início do plano organizacional da minibanca. Contudo antes de passarmos para os tópicos

introduzidos na Atividade, é interessante observar algumas escolhas lexicais que se relacionam ao contrato de participação da atividade.

Conforme apresentamos no capítulo teórico, a argumentação se organiza a partir de um contrato de participação que pode ser implícito ou explícito e que guia os participantes da Atividade e os fazem se monitorar e organizar as relações entre o discurso e o contexto sócio-histórico em questão. Primeiramente observemos que o contrato de participação desta minibanca é implícito, pois diferentemente de outras Atividades, como o debate regrado (DAMIANOVIC; LEITÃO, 2012), aqui não encontramos regras completamente acabadas, mas os sujeitos vão se regulando ao mesmo tempo em que participam da Atividade. Não encontramos, na minibanca, turnos cronometrados e uniformemente distribuídos, controle rígido em relação aos objetivos da interação ou ao conteúdo temático.

Contudo, o trecho de número (21) demonstra a preocupação da participante em organizar os turnos de fala e incitar a argumentação. Ta, ao comentar que estava falando demais e pedir aos demais sujeitos que participem, apresentem e sustentem as suas análises, se preocupa com a questão das regras da Atividade Social e com contrato de participação implícito que requer a opinião dos sujeitos que ocupam o papel social de arguidores. Em outros momentos da minibanca, também podemos perceber traços de monitoramento e também reelaboração das regras da Atividade, o que demonstra a aprendizagem expansiva (Engenström, 2001), comentada no nosso capítulo de fundamentação teórica. Em trechos como o de número (21), os participantes demonstram a necessidade de repensar não apenas os conteúdos teóricos a serem discutidos, mas também a sua participação ativa na reelaboração da Atividade Social em foco.

Em relação aos trechos anteriores destacados, percebemos que alguns funcionam para organizar o conteúdo temático. É marcado pela pesquisadora Ta, o contexto de sua atividade profissional pelos trechos (1) e (2); o objeto de sua pesquisa (3), (4), (5); os resultados de sua pesquisa em (9) e (15); e vozes teóricas que, embora não citadas, são perceptíveis por escolhas lexicais que fazem referência à perspectiva socio-histórico-cultural em (6), (7), (10), (11), (12), (13), (14), (16), (17), (18), (19) e (20).

Em relação às escolhas lexicais que marcam a identidade teórica da pesquisadora, há relevantes considerações a serem feitas acerca do contexto social

no qual Ta se insere, fazendo com que tais constatações nos indiquem indícios do contrato de participação implícito da atividade. É relevante entendermos de que lugar social fala a pesquisadora e com que vozes sociais a sua pesquisa dialoga.

Percebemos a princípio o conflito presente nos itens lexicais crescimento e reposicionamento. Observemos o seguinte trecho, retirado dos nossos dados:

“chegamos nessa elaboração de material didático(5) no sentido de fazer com que eles pudessem ir se reposicionando...(6) eu também usava muito crescimento tá...(7) ((observando Mg)) se reposicionando socialmente e vendo a importância realmente de socializar de debater as pesquisas deles...”

No trecho acima, percebemos uma comparação entre os termos reposicionamento, repetido nos trechos (10), (16), (19), (20), e o termo crescimento. Em outro momento da disciplina fora do escopo desta minibanca, Mg fez referência ao termo crescimento para representar a sua visão de aprendizagem, contudo foi advertida pela professora da disciplina porque crescimento é uma palavra que remete à visão piagetiana de aprendizagem, que se distânciava da perspectiva neo-vygotskiana, que acredita na aprendizagem como uma zona de desenvolvimento proximal, não necessariamente condicionada ao crescimento biológico, principal tese de Piaget.

Em um movimento de entrelaçamento de vozes, Ta faz referência a Mg através da retomada do mesmo item lexical que a segunda utilizou, mas marca o seu posicionamento teórico através da repetição da palavra reposicionamento em outras quatro vezes no decorrer do início da minibanca. Além da questão do conceito de reposicionamento, outras escolhas lexicais também reverberam a perspectiva sócio-histórica-cultural adotada pela pesquisadora Ta, como por exemplo, prática, reflexão crítica e aspecto crítico-colaborativo.

Em relação aos três itens lexicais ressaltados nos trechos (11), (12), (13), (14), (17) e (18), percebemos uma forte ligação da pesquisadora à TASCH e à PCCol, o que agrega ao contrato de participação o lugar teórico no qual a pesquisa discutida na minibanca se insere. Do ponto de vista do conteúdo temático da argumentação, percebemos que o discurso de Ta organiza os pontos principais da pesquisa: o contexto de sua atuação profissional e acadêmica; o objetivo da sua

pesquisa; os resultados obtidos pelo trabalho; e as concepções teóricas norteadoras do seu trabalho.

Ademais o início da argumentação também organiza o contrato de participação implícito assim como as regras da minibanca. Os sujeitos arguidores devem apresentar e sustentar as suas análises e Ta, como sujeito que defende o seu trabalho de dissertação de mestrado, não deve tomar a palavra com demasia, ouvindo e contra-argumentando a partir das análises de seus colegas. Por sua vez, é importante ressaltar que o início da argumentação traça parâmetros iniciais para o desenvolvimento da atividade, contudo poderemos perceber, no decorrer da análise dos dados, que esses parâmetros são revisitados, reelaborados e retomados conforme os sujeitos constroem a Atividade.

4.3 O DESENVOLVIMENTO E A EXPANSÃO DOS CONCEITOS

Para a análise do desenvolvimento da argumentação na minibanca, buscamos compreender os conteúdos temáticos que emergiram na Atividade, centrando-nos nas questões controversas, que dizem respeito ao modo de articulação em relação aos aspectos discursivos de Liberali (2013). Nossa escolha por observar o corpus a partir das questões controversas acontece devido à nossa tese de que a expansão de conceitos por meio da argumentação se inicia pelas questões controversas.

Essas questões, conforme apresentamos no capítulo de fundamentação teórica dessa dissertação, emergem de visões conflituosas em que pelo menos dois pontos de vista são confrontados e a partir delas argumentos podem aparecer. É a partir de questões controversas que a argumentação se inicia e, na minibanca, é a partir desse modo de articulação que a aprendizagem é percebida.

Devemos ressaltar que as questões controversas, apesar de prototipicamente apresentarem-se como perguntas, como leva a crer o pensamento de Ninim (2013), podem tomar formas sintáticas variadas como afirmações e negações em formas de elogios ou críticas. Na análise dos dados, destacamos as questões controversas no desenvolvimento da argumentação e procuramos compreender se os conceitos trazidos são expandidos, proporcionando uma aprendizagem expansiva, condizente

com a concepção de ZPD (VYGOTSKY, 1989; DAMIANOVIC, 2009) a qual fazemos referência.

Desde já, devemos reconhecer o desafio de trabalhar com um corpus como o nosso que conta, como dissemos no capítulo de metodologia, com 3 horas de gravações ininterruptas que resultaram em 35 páginas com mais de 16000 palavras de transcrição. A dificuldade em analisar os dados esteve em encontrar uma maneira de segmentá-lo, para garantir a fluidez na leitura, ao mesmo tempo em que necessitamos observá-lo no seu todo, como advoga a visão monista (SPINOZA, 2009) com a qual a PCCol (MAGALHÃES, 2011) opera.

4.3.1 Em busca da expansão de conceitos

Depois da apresentação do trabalho, da demarcação do objeto e problemas de pesquisa e da sustentação da fundamentação teórica utilizada em seu trabalho apresentadas por Ta no início da minibanca, Ca toma a palavra e inicia uma série de elogios que sustentam o seu ponto de vista de que o trabalho está muito bom, com suas próprias palavras “está a coisa mais linda”. Para sustentar o seu ponto de vista, Ca faz uso de argumentos de definição expressiva, utilizando adjetivos que claramente demonstram a sua subjetividade, como “linda”, por exemplo. Também são utilizadas referências (argumentos polifônicos) à visão de protagonismo inserida na TASCH, como podemos observar no trecho que segue:

Ca: Ta, deixa eu deixa eu... eu... eu tenho certeza do que eu vou falar aqui... eu acho que muita gente queria falar... eu queria lhe dar os parabéns porque seu trabalho tá a coisa mais linda...{**apresentação do ponto de vista**} eu participei de um pocket symposium com você a gente apresentou um trabalho juntas não foi a primeira vez a gente já estive no [LINFÉ] né... virtualmente né... até com a professora MC... eu vejo outra Ta...{**apresentação do ponto de vista**} parece que você já está pronta pra defender... fluente né... fluente na nos conceitos da TASCH... sem ser conceitos fluídos sem ser conceitos rasos... a gente vê o seu protagonismo... protagonismo quando eu falo... eu acho que protagonismo na TASCH é diferente porque você é protagonista mas ao mesmo tempo em que você é protagonista você deixa que os outros sejam protagonistas também... se você pensa numa novela... tem um protagonista mas pra aquele protagonista crescer na novela ele precisa do... do.. [Di: do suporte...][Ri: do coadjuvante] É... do

coadjuvante... [Di: do antagonista] É... do antagoNISTa não é só o protagonista... não é só aquela ideia... o centro o foco... não é essa a ideia da TASCH... pelo menos eu não vejo assim... Eu acho que aqui em alguns momentos você é protagonista ... Ma... Li vai ser... todo mundo... Eu por exemplo agora vi você falando... meu Deus do céu é outra Ta... ((risos)) não que você não fosse já muito muito madura assim você é uma pessoa muito experiente mas assim agora... acho que você está muito melhor ((risos)) e... seu trabalho é lindo... o reposicionamento dos alunos... eu acho que desde o ano passado... eu vi... teve eventos aqui que VOCÊ não pôde vir por conta da dissertação... e que eu vi ALUNOS da XXXX aqui então assim já mostra a importância do seu trabalho na vida desses desses alunos então eu acho que só isso pra você enquanto professora e pesquisadora já é... assim... já já... já é suficiente né... já mostra que você foi além da questão linguística aí você já tá preparando eles pra vida mesmo e na vida a gente vê que eles tão participando de eventos acadêmicos...

Assim como Ca, Li também contribuiu com seus elogios, trazendo referência ao conceito de intervenção à luz da metodologia crítica de colaboração (MAGALHÃES, 2009). E Ta complementou o comentário de Li, trazendo mais informações ao contexto de sua pesquisa e reforçando a perspectiva sócio-histórico-cultural. O que é interessante observar nesse trecho da minibanca é o senso de organização da Atividade e a manutenção do objeto a ser perseguido por parte de Ta. Conforme explicitamos no capítulo de metodologia, as minibanca têm um objeto bem definido que é a expansão do trabalho de um dos sujeitos pelas interpretações, análises e críticas dos sujeitos que ocupam a posição de arguidores. Por essa razão, são necessárias a manutenção do tópico e a apresentação de visões conflitantes que oferecerão ao pesquisador a possibilidade de se reposicionar frente à sua pesquisa.

Conforme pudemos constatar, a apresentação de elogios não incita a argumentação e os momentos de controvérsias necessários em uma minibanca. Devido à continuidade de apresentações de elogios que suscitaram reforço e retorno aos tópicos já discutidos no início da argumentação, Ta faz a seguinte pergunta aos demais sujeitos: “mas vamos lá minha gente... o que é que vocês observaram nessas unidades pra eu dar uma melhorada aí no trabalho?”

É a partir desse questionamento que podemos reacentuar o senso de organização e a manutenção do objeto da Atividade Social. Através desse novo pedido de contra-argumentação, Ta solicita aos seus colegas uma participação mais

conflituosa dos arguidores. Percebamos a necessidade de reafirmar o objeto da Atividade pela escolha da expressão “dar uma melhorada”. Utilizando essa expressão, Ta relembra os seus colegas do real sentido de estarem inseridos nessa minibanca, ou seja, participar ativamente do aperfeiçoamento e desenvolvimento de seu próprio desempenho enquanto pesquisadora. Na nossa perspectiva de analistas, percebemos que Ta solicita a apresentação de questões controversas, as quais ainda não apareceram ou ainda não foram desenvolvidas.

Os conceitos teóricos mencionados, protagonismo e intervenção, apesar de definidos, não foram questionados, pois nenhum dos sujeitos os colocou como conflituosos em questões controversas. O pedido de Ta resultou o turno de Di que participou dessa maneira:

Di: Ta, uma coisa que eu achei também interessante é a forma como você vai respondendo algumas perguntas enquanto a gente lê... a sequência né... por exemplo no começo aqui... [Ta: na unidade 1] é... mas eu vou fazer um comentário mais geral ((gesticula com as mãos em movimento circular)) [Ta: geral] aí na unidade 1 você começa com essa questão de uma mobilização sobre os conhecimentos prévios sobre a participação em eventos... áí você meio que já sente falta de ver o gênero materializado... {questão controversa} aí depois você vem com o gênero materializado pra eles confrontarem os textos... aí eu já fiquei... isso aí é na unidade 1 que você traz a questão da ditongação né? É... aí você ((trecho incompreensível)) porque também faz parte do que a gente imagina do que acontece em aula de língua né... então a gente também fica pensando no conteúdo linguístico mais específico... {questão controversa} e aí você já responde por aí né... e eu fico contente porque eu consegui até entender esse fenômeno de ditongação... acho que... enfim... depois você passa... quando a gente vê a análise dos gêneros... você responde àquele questionamento que Li tava fazendo antes e assim... poxa mas os gêneros não ficam só nos gêneros? {questão controversa} E não é o caso daqui né? Porque por exemplo você traz aquela atividade do mapa... aí a cultura né... enfim... quando você pede que eles localizem valência... a província né... o estado... [Ta: é a universidade] enfim... então foge do meramente textual né... precisa também expandir... aí eu achei muito interessante... eu ia fazer esse questionamento mas eu não vi ainda alguma coisa que vá além do gênero...áí você traz... e tem uma outra coisa que eu não vou me lembrar agora... ((pausa para procurar anotações))

Ta: Di enquanto você resgata... deixa eu fazer uma correção minha gente... em todo esse material que vocês receberam tem uma palavra que precisa ser corrigida é práticas... tem um c lá em cima né... onde tem *lengua española 4*... atividades praC... atividades

praticas... tem um C... em todos ficou faltando... eu to revendo isso pra::: dissertação... colocar nos anexos... perdão... como também na unidade 1... lá no... desculpa tá Di?

Di: Não não... isso acontece

Ta: na unidade 1 o exercício sobre a ditongação ... tem assim no enunciado... complete essa sequência de frases... na unidade 1 tá... na última página da unidade 1... com as palavras que faltam... observa-LO... esse LO não é acentuado... meu computador insiste... e não sei por que... ele insiste em acentuar o LO e o LOS que aparece também aí na frase d... quando La calle devemos observar si El semáforo para los peatones aí los aparece outra vez... sempre que vocês observarem lo ou los com acento podem retirar porque tá errado... sim di mas diga

Di: Não mas... era isso que eu queria dizer achei interessante essa forma que você vai respondendo os questionamentos que a gente vai produzindo...

É interessante perceber que até esse momento da minibanca nenhuma pergunta controversa foi pertinentemente desenvolvida pelos sujeitos na atividade. Apesar dos dois pedidos de Ta para que o contrato de participação fosse mantido, os sujeitos arguidores não pareciam se dispor a apresentar conceitos em conflito. O primeiro a mostrar a preocupação em contribuir para a análise de Ta, através de perguntas controversas foi Di, conforme percebemos no trecho acima.

No entanto, é válido perceber que Di faz a escolha de lançar as perguntas controversas e logo em seguida respondê-las. Três questões são levantadas por Di: 1) acerca da “materialização dos gêneros”, ou seja, o uso efetivo de textos no material didático; 2) sobre o “conteúdo linguístico mais específico”, ou seja, questões vinculadas aos conhecimentos gramaticais ou aspectos linguísticos (LIBERALI, 2013); 3) e finalmente outra questão sobre o uso dos gêneros de texto em materiais didáticos, se estes são utilizados como objetos de ensino para a compreensão de elementos textuais e gramaticais, ou se são utilizados como instrumentos para a compreensão de aspectos ligados à vida em sociedade.

Conforme podemos perceber, o comentário de Di suscita pelo menos três questões fundamentais ligadas à produção de material didático à luz da perspectiva sócio-histórica, a questão do uso de material autêntico no ensino de línguas, o papel do conteúdo gramatical no contexto de ensino-aprendizagem e a abordagem dos gêneros no ensino de línguas. Devemos reconhecer que há diversos conhecimentos acadêmicos que fomentam a discussão sobre esses três conceitos, também

devemos reconhecer a impossibilidade de tratá-los por completo nessas análises. No entanto, é preciso destacar pelo menos duas linhas de pensamento que se mostram conflitantes em relação ao uso dos gêneros no ensino de línguas, o Interacionismo Sociodiscursivo - ISD (Bronckart, 1999; Dolz e Schneuwly, 2004) e o ensino baseado na TASCH (Liberali et al., 2009).

De forma nenhuma, podemos considerar as duas perspectivas como completamente opostas, mas podemos compreendê-las como conflitantes em alguns aspectos. No que tange ao pensamento do ISD em relação ao uso dos gêneros de texto no ensino de línguas, Schneuwly (2004) considera os gêneros como mega-instrumentos, no sentido vygostkiano, na atividade de linguagem e, por essa razão, estes ocupam o papel de centro das atenções no trabalho didático com a língua. Nesse contexto, as aulas de língua se guiam pelo uso de gêneros focais, agrupados por características linguísticas. Em vista do exposto, é coerente que digamos que, na perspectiva do ISD, os gêneros são os objetos de ensino e a tarefa do professor é fazer com que os aprendizes tenham maestria no uso deles.

Assim como os pesquisadores do ISD, Liberali et. al. (2009) também se inserem numa perspectiva neo-vygotskiana e também reconhecem os gêneros como fundamentais para o ensino de línguas, no entanto, para Liberali e seus colaboradores que também operam como o conceito vygotskiano de Atividade, os objetos de ensino não devem ser os gêneros, mas as Atividades Sociais que, por sua vez, também contemplam os gêneros de texto. Para exemplificar melhor essa questão, tomemos como exemplo a pesquisa discutida nos nossos dados. Ta declarou que sua pesquisa se centrou na *“participação dos alunos em um evento nacional ou internacional”* e posteriormente comentou que a questão *“não era o gênero resumo apenas”*. Como mencionamos anteriormente, a pesquisa de Ta está inserida no quadro da TASCH e por isso o foco, segundo a própria autora, recai na Atividade Social de participar de um evento e não apenas escrever um gênero que pode ser entendido como um instrumento para desenvolver a Atividade.

Voltando à análise dos nossos dados de pesquisa, percebemos que apesar de todo o conflito envolvido nos conceitos apresentados por Di, Ta não estabelece uma relação de pertinência (PONTECORVO et al, 2005; LIBERALI, 2009). Para a expansão dos conceitos, é necessário o estabelecimento da pertinência entre os

argumentos e contra-argumentos presentes na argumentação para que dessa forma o objeto que, no caso da minibanca, é auxiliar a pesquisa em foco seja alcançado.

Também é válido perceber que o discurso de Di nesse momento também não contribui para expansão dos conceitos já que as questões levantadas pelo arguidor são apresentadas de forma acabada e solucionada sem estimular a contra-argumentação, peça fundamental para a Atividade de minibanca.

4.3.2 Capacidades de Linguagem, Gêneros e Ensino de Gramática

Depois de vislumbrarmos os primeiros momentos da minibanca, percebemos que houve uma busca pela expansão de conceitos, marcada pelos pedidos de Ta e a tentativa de Di de apresentar questões controversas, apesar de notarmos uma falta de pertinência na resposta de Ta em relação aos conceitos suscitados por Di. Devemos observar agora o primeiro momento de expansão de conceitos, conforme percebemos no trecho a seguir:

Ca: Ta eu eu me parece que você elaborou esses materiais também levando em consideração as capacidades de linguagem... a capacidade de açã::o...e::: discursiva:: linguístico-discursivo::: e pra mim ficou claro até pela própria organização... do material...{apresentação de ponto de vista} o que é que vocês acham minha gente? {questão controversa}

Li: eu acho que como a gente discutiu na na aula passada...{entrelaçamento de vozes} que tá bem claro que o foco do material é a atividade social... {apresentação de ponto de vista} então sempre a gente vai se voltar pro objeto... a participação dos estudantes em eventos acadêmicos... então vai estar sempre voltada para isso... vai trabalhar com gênero... mas sempre com o foco nisso ela vem com essas análises todas ((fitando Ca)) [C: sem dúvida] ((em voz muito baixa)) {espelhamento com concordância} ela vem com essas análises todas então com um material muito bem elaborado... muito bem amarrado vamos dizer assim... você começa trabalhando com esse conhecimento prévio que Di comentou {entrelaçamento de vozes} aqui aí você vai analisando e trazendo esses aspectos enunciati::vos... esse desenvolvimento das capacidades discursivas e linguístico-discursivas... você vai tratando de todas as capacidades dentro do material para que o aluno tenha essa formação mas sempre com o foco no evento... na atividade social que você propõe.

Logo após os comentários de Di, apresentados no trecho analisado no subtópico anterior, Ca toma a palavra e levanta o primeiro conceito expandido na minibanca, as capacidades de linguagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Em relação aos aspectos enunciativos, mais especificamente o papel dos interlocutores, percebemos a diferença entre o papel assumido por Ca e Di, no trecho da seção anterior. Conforme apontamos na nossa fundamentação teórica, os interlocutores/enunciadores, enquanto produtores-oradores podem assumir as posições de sujeitos argumentantes, agenciadores políticos ou mestres de raciocínio (LIBERALI, 2013, p. 58).

No comentário de Di, o arguidor assumiu a postura de sujeito argumentante, ou seja, se posicionou a partir de uma verdade. Di fez perguntas e deu as respostas logo depois, deixando pouco espaço para Ta ou os demais arguidores se posicionarem em relação aos seus pontos de vista. Já Ca, posicionou-se de outra maneira, como demonstra a pergunta *“o que é que vocês acham minha gente?”*. A arguidora, com sua pergunta, abriu espaço para os demais sujeitos. Além de se posicionar em relação às capacidades de linguagem, ela proporcionou, principalmente a Li, a possibilidade de apresentar as suas visões em relação ao tópico.

No comentário de Li, percebemos que há a apresentação de um ponto de vista que, de certa maneira, se contrapõe ao ponto de vista de Ca. Se adotarmos uma visão de língua como código ou apenas considerarmos o contexto pragmático imediato, certamente não apreenderíamos o conflito que há no recorte acima. No entanto, como estamos a par das diferenças entre a abordagem dos gêneros que possuem o ISD (BRONCKART, 1999, 2008; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) e o ensino pautado na TASCH (LIBERALI et al, 2009), percebemos que Li ratifica o foco do material didático nas Atividades Sociais em detrimento do foco no gênero per se, para tanto a arguidora faz uso do entrelaçamento de vozes, trazendo as vozes dos seus colegas em situações anteriores e aderindo à voz de Di que já havia apresentado uma conclusão semelhante.

É interessante observar as escolhas lexicais utilizadas por Li, porque estas conferem um caráter de entrelaçamento de pontos de vista teóricos, parece-nos que Li, ao escolher palavras como “aspectos enunciativos”, “Atividade Social”, ao mesmo tempo em que faz referência às “capacidades de linguagem” e mais especificamente

às capacidades “linguísticas” e “linguístico-discursivas”, pretende unir os dois posicionamentos teóricos formando dessa maneira uma síntese entre dois pontos de vista que, embora conflitantes, sejam também complementares.

A partir da discussão acerca das capacidades de linguagem (DOLZ; SCHENEUWLY, 2004), Ca direciona a sua argumentação para a questão dos gêneros focais, conforme percebemos no trecho a seguir:

Ca: Aí os gêneros focais... foi um gênero focal? **{questão controversa}**

Ta: foi o resumo... o escrito foi o resumo...o oral foi o pôster

Ca: aí assim eu acho importante você trabalhar com essas capacidades de linguagem **{apresentação de ponto de vista}** porque elas vão auxiliar o aluno tanto a compreender... o processo de compreensão né... leitura compreensão como o processo de produção mesmo do gênero::: {suporte/argumentos} ((pausa de 2 segundo)) então assim embora o foco não seja obviamente o gênero textual em si **{apresentação de ponto de vista}** mas o aluno vai precisar ter a maestria do gênero né... se apropriar daquele gênero eu acho que as capacidades de linguagem elas permeiam todo o ... pelo menos nessas unidades... até pela própria... organizaçã:::o... **{suporte/argumentos}**

Li: o que eu achei interessante também é o papel social do aluno né... {apresentação de ponto de vista} você coloca em algumas atividades aqui da proposta vamos participar de um evento... que gênero... que tipo de evento você gostaria de participar? O que você gostaria de pesquisar? Tá aí o posicionamento do aluno dentro daquela atividade tem a proposta dele mas ele vai se adequando aquilo dali e o papel dele dentro daquele contexto. **{suporte/argumentos}**

Conforme podemos perceber no diálogo entre Li e Ca, as arguidoras reafirmam seus pontos de vista anteriormente apresentados. Ca ratifica a importância das capacidades de linguagem, argumentando que elas auxiliam o material didático de Ta a proporcionar aos aprendizes a maestria dos gêneros, e Li chama a atenção para a questão do papel social do aluno, pois o material possibilita aos alunos a chance de se inserir na atividade social de participar de um evento acadêmico.

O diálogo das arguidoras enriquece os olhares possíveis sobre o mesmo objeto, o material desenvolvido por Ta. Enquanto Ca reacentua o valor teórico das capacidades de linguagem, Li pontua os efeitos trazidos pelo material em relação aos aprendizes. Vemos, pela primeira vez nos nossos dados, a função do conflito

para a expansão de conceitos teóricos na minibanca. Para a pesquisadora Ta que tem a necessidade de aperfeiçoar suas análises em relação aos seus dados de pesquisa, percebemos que o conflito entre dois olhares diferentes sobre os seus dados possibilita a expansão de seu próprio trabalho de pesquisa.

Em vista do exposto, poderíamos esperar, apesar de não ter sido solicitado explicitamente por nenhum dos arguidores, uma problematização mais profunda acerca do valor dos conceitos de capacidades de linguagem direcionados ao material didático. No entanto, percebemos que a manutenção do tópico não é sempre presente e linear numa Atividade como a minibanca, ou seja, é notado, pela observação dos dados, que o conteúdo temático e contrato de participação são paulatinamente modificados durante a atividade. Vejamos como prossegue o diálogo logo após o turno de Li:

Ta: nesse sentido Li sabe... uma coisa que foi assim bem difícil pra mim foi desapegar da questão da disciplina língua espanhola, eu sou apaixonada... então de repente assim... quando eu fiz essa pergunta no material... aí falavam assim ah por que a gente não escreve um resumo sobre... aí falava sobre um tema de uma outra disciplina... eu tive tanta vergonha porque aí eu me peguei com ciúme ai eu digo... mas não é a proposta? Num é a proposta? Eles não vão ter... e eu tinha falado sobre isso... necessariamente vocês não tem que elaborar um resumo... vocês não vão ter que participar de um evento EM língua espanhola... a gente vai tentar se apropriar da escrita... da expressão oral em língua espanhola mas vocês vão participar... assim minha grande... o meu grande desejo objetivo é que vocês participem de qualquer evento acadêmico seja nacional ou internacional... e aí uma outra compreensão deles... que eu peguei nesse momento da minha fala dialogada com eles é que... mas professora a gente vai pra Madrid a gente vai pro Chile? Eu digo não pessoal... um evento acadêmico internacional ele não acontece apenas no país em um outro país acontece no nosso também... então coisas assim... percepções detalhes da compreensão deles que fui observando e vendo a necessidade deles né... de focar outros aspectos a partir de outras unidades né...

Ca: assim mesmo... assim mesmo... me fizeram a mesma pergunta... professora pra que a gente vai aprender a participar de um evento internacional se a gente não vai... [Ph: se a gente tá no Brasil...] se a gente tá no Brasil... Sim menino eu mesma no meu primeiro período participei de um congresso mundial de línguas vivas... internacional... e aí vinham pesquisadores de todas as partes do mundo... aí eu disse olhe ninguém tinha me ensinado como participar de um evento... eu tive que descobrir na hora...

Ta: pois é... o processo de elaboração desse material foi cansativo mas muito prazeroso porque é... em algumas unidades eu cheguei a elaborar umas três versões... aí mandava pra professora...

Li: Ave Maria... aí vai... aí volta...

Ta: porque ela não dizia né... realmente né... não sei como falar isso pra vocês... porque fica parecendo rasgação de seda... mas quem já conhece sabe que não é assim né... porque ela vivencia o que ela fala ... ela vivencia a teoria... então ela não dizia olha esse enunciado aqui não está bom... faça assim... ela mandava um e-mail me fazendo um monte de pergunta... me provocando... né... reveja tal exemplo... aí poxa vida eu ia me reposicionando no material... quer dizer... isso foi mu:::ito cansativo... coisa de um sábado inteiro na frente de um computador... é::: domingo... eu tenho uma filhinha de nove anos... marido... aí o povo cobra... vocês sabem né... como isso acontece... [Ca: de mais...] T: e você... é agora que as ideias estão vindo... eu não posso quebrar... eu não posso interromper aí o processo... né? Vai passear com painho que daqui a pouco eu chego e eu nunca chegava... Quer dizer o que a professora estava falando no início da aula né... nem todo mundo estava... de o dia da defesa né... colocar várias coisas do seu processo de produção que mostrem essa humanização por trás de tudo e o pesquisador realmente é uma pessoa né... comum como outra qualquer... então isso aí tem um processo que não é fácil mas é gratificante... Eu falo muito vocês puxem a minha orelha...{manutenção do contrato de participação}

No trecho acima, percebemos uma modificação do conteúdo temático suscitado pela pergunta de Ca sobre as capacidades de linguagem. Conforme percebemos, Ta, no seu comentário entrelaça a sua voz como o comentário de Li. Por isso, não poderíamos dizer que houve um abandono de tópico. O que percebemos nesse trecho é algo que acontece em algumas outras ocasiões, na minibanca, é um abandono de conflito em decorrência da falta de pertinência.

Em algumas situações, como a que demonstra esse trecho, comentários que sucedem as questões controversas não estabelecem uma relação de pertinência com o conteúdo temático e de alguma maneira bloqueiam a expansão de conceitos. A não expansão dos conceitos decorre, nesse caso, do abandono do conflito, ocasionado pela modificação do conteúdo temático e pela falta de cumprimento do contrato de participação. É tão notável a violação do contrato de participação que a própria Ta comenta, como em outras situações, que fala em demasia e por isso merece ser advertida, por exemplo: “*eu falo muito vocês puxem a minha orelha...*”.

Em decorrência do monitoramento de Ta, a atividade pode ser mantida e o contrato de participação e regras da atividade podem garantir a manutenção do objeto central da atividade que é, no nosso caso, o auxílio a uma pesquisa acadêmica pela expansão dos conceitos. Logo depois do comentário de Ta, Ca retoma a discussão acerca das capacidades de linguagem, conforme apresenta o trecho a seguir:

Ca: ô Ta eu acho assim... só pra completar porque naquela hora eu falei assim das capacidades de linguagem mas assim... é bom dar um exemplo...{início do argumento de exemplo} porque senão fica... né... fica solto... por exemplo na parte 1 o que é uma o que é uma ((??)) pergunta? Eu não sei espanhol gente aí se não for...

Ta: vamos lá

Ca: vou ler em português né...

((risos))

Ca: o que é um evento acadêmico? Pra que serve? Quem organiza? Quem participa? Aí seriam as capacidades de ação.

Ta: e outro errinho aqui organiza... organiza...

Ca: pode me corrigir viu Ta.

Ta: não não tá errado aqui mesmo... a grafia tá errada ... saiu organiza... não tem o a.

Ca: eu nem percebi ((rindo)) Aí aqui seria a capacidade de ação né... você perceber assim... pra quem é... o que é... o objetivo... quando... o quem...

Li: quando você traz pra aula as experiências que o aluno tem fora dela... e eu acho que é justamente isso que inquietou Ta...{apresentação do ponto de vista} se eles não participavam nem como ouvinte... qual a experiência que eles tinham disso aqui... a partir do momento que você provoca os alunos com perguntas você vai trazer a experiência ou a falta delas... que aí é quando a pessoa vai entrar com outras estratégias para desenvolver essa capacidade de ação também...{suporte/argumentos transitivos}

Ca: aí quando você lida com a organização do texto aí seria a capacidade discursiva...{apresentação do ponto de vista} né... por exemplo você vai... por exemplo voltando aquele exemplo que eu tinha dado da carta né... formal... de reclamação... claro que isso varia de uma país para o outro mas por exemplo o inglês você tem o endereço do remetente do lado... no canto superior direito... aí tem o endereço destinatário no canto superior esquerdo mais embaixo você coloca Dear e o nome ou mister e o sobrenome então seria a capacidade discursiva...{argumento de exemplificação} e a capacidade linguístico-discursiva... seria você trabalhar com os aspectos da língua mesmo... aí aqui tem enlace gramatical... pra reconhecer os tipos de verbos irregulares... eu não sei se eu falo ou se deixo pra depois... eu por exemplo assim muitas vezes eu ficava...

eu não sei... eu ficava com um pouco de medo de trabalhar a gramática... Aí MC falava assim que medo danado vocês têm de trabalhar a gramática a TACSH também envolve gramática...
{argumento de definição expressiva}

Mais uma vez, percebemos a tentativa de Ca de problematizar o conceito das capacidades de linguagem em relação ao material de Ta. Por essa razão, vemos agora a necessidade de recorrer às vozes teóricas a partir de argumentos de definição e de exemplificação. Apesar de não observarmos a presença de citações diretas da teoria, vemos um movimento típico do discurso didático, demonstrado pela necessidade de definir o conceito e logo em seguida exemplificar o seu funcionamento a partir da reflexão crítica (VAN MANEN, 1977 apud LIBERALI, 2010, p. 26) em relação ao conceito. Conforme notamos, Ca primeiramente exemplifica a capacidade discursiva dando um exemplo do gênero carta, posteriormente faz referência à sua própria ação enquanto pesquisadora, definindo a capacidade linguístico-discursiva a partir de uma situação por que passou e fazendo referência à voz de MC, orientadora de sua pesquisa. Podemos justificar que a reflexão de Ca em relação ao conceito caracterizou-se como crítica, pois a arguidora foi bem sucedida ao relacionar a teoria à prática, ao mesmo tempo em que traz o seu pensamento para sua própria pesquisa auxiliando também Ta a refletir acerca do conceito, como demonstra o trecho que segue:

Ta: A primeira unidade... a primeira unidade didática ela não contemplava o enlace gramatical... aí quando eu mandei a primeira versão ela fez essa observação... que medo é esse? Cadê os aspectos linguístico-discursivos?**{questão controversa}** entra a gramática sim! **{apresentação de ponto de vista}** Aí eu chamei de enlace... claro que isso não é um termo meu mas assim... eu adotei o termo enlace gramatical **{apresentação de ponto de vista}** porque é realmente um enlace... ao longo né... a leitura que eu faço é essa... né... eu não sou a mãe mas assim... a leitura que eu faço é essa... desse elo que vai crescendo e que não tá ali estanque... agora a gente vai ver gramática... ele tá:::: [Li: ele tá ligado né...] tá ligado conectado... **{espelhamento}** é um enlace... ele tá conectado a outros aspectos... aspectos anteriores da unidade...

Ca: lembrando do que Doris falou... a escolha dos nomes a nomeação não é aleatória... você não escolheu enlace a toa... existe um porquê... podia ser simplesmente gramática... mas enLACE tem um um conceito diferente... dá uma ideia diferente... **{argumento polifônico}**

Ph: mas o que eu achei muito interessante em relação a isso... tá na parte dois... e::: tá lá no coisa também da parte dois... quando bota assim... observa ((trecho em espanhol)) então você volta pro texto que você leu pra verificar quais são as estratégias que tã ali... pra você utilizar também no momento da sua produção... então não é aquela coisa separada de vamos ter a gramática...{apresentação de ponto de vista} ele tá realmente buscando e trazendo os elementos daquele gênero pra você ir descobrindo... né...

Ca: e também quando assim ((trecho em espanhol)) haveria algum tipo de contraste entre eles? Então você mostrar pra o aluno ((trecho incompreensível)) não é mostrar... é fazer com que o aluno reflita acerca do...{apresentação de ponto de vista} por exemplo... tem diferença se usar o pretérito indefinido e o pretérito perfeito? **{argumento de exemplificação}**

Li: o efeito que as estruturas gramaticais vão trazer para o texto... Você trabalha com esse tema com esses aspectos linguístico-discursivos de uma maneira reflexiva...{apresentação de ponto de vista} O aluno vai refletir o efeito que aquilo ali vai trazer pro texto...

Ca: que efeito ele quer produzir no leitor... né...**{espelhamento}**

Li: não vai ser qualquer estrutura que vai dar aquele enunciado que vai dar aquela ideia...

Ca: exatamente **{concordância}**

Neste trecho percebemos com clareza a expansão do conceito de capacidades de linguagem, especificamente da capacidade linguístico-discursiva. Percebemos que toda a controvérsia, iniciada por Ca, entra na discussão sobre o ensino da gramática ou dos aspectos linguístico-discursivos. É interessante observar como os sujeitos utilizam-se do aspecto linguístico da coesão nominal (LIBERALI, 2013).

Conforme vimos no nosso capítulo teórico, a coesão nominal garante a coerência do texto a partir de processos de retomadas e de modificações dos itens lexicais a partir do sistema de referência. Nesse trecho percebemos a riqueza da coesão nominal ao compreendermos como a capacidade linguístico-discursiva é retomada e interpretada no decorrer do diálogo. Primeiramente Ca faz referência à capacidade de ação que é retomada como: enlace gramatical/enlace; gramática; estruturas gramaticais; aspectos linguístico-discursivos.

Conforme Ca acentua, as escolhas lexicais não refletem neutralidade, mas, ao escolhermos determinada palavra, assumimos um ponto de vista, como advoga Cunha (2009, p. 25), quando considera o caráter axiológico da nominalização na mídia. A compreensão dos itens lexicais utilizados pelos sujeitos da Atividade

demonstra a riqueza histórica acerca do ensino da gramática, bastante conflituoso na academia. É também válido destacar o fato de que a minibanca levou Ta a argumentar acerca da sua própria escolha lexical ao nomear a seção que se preocupa com o tratamento dos aspectos linguísticos (ou da gramática) em seu material didático.

Para Ta, a escolha pelo termo *enlace* se dá porque a autora acredita que não apenas expõe o conteúdo, mas esse é paulatinamente desenvolvido e expandido pelos alunos. É interessante perceber que os sujeitos observam que a pesquisadora, enquanto elaboradora de material didático, percebem que a maneira de trabalhar a gramática com a qual a Ta opera é integrada aos outros aspectos, como ratifica Ph, e é reflexiva, como asseveram Ca e Li. Por fim, observamos o modo de articulação de concordância com o turno de Ca.

4.3.3 Argumentação, Aspectos Linguísticos e Aprendizagem

Depois da discussão acerca das capacidades de linguagem, outro conceito foi suscitado a partir da participação de Na, que não havia tomado a palavra até agora. O turno de Na foi extenso e monologal, mas trouxe à tona a questão da argumentação e da metacognição. Sobre Na, um dado enunciativo é bastante relevante é que essa participante era a única que não se inseria no quadro acadêmico da área de LA, a arguidora era mestranda da área de Psicologia Cognitiva e pesquisava acerca da argumentação, da metacognição e reflexão sob o viés dessa disciplina.

O seguinte trecho traz como conteúdo temático a apresentação da arguidora, uma série de comentários acerca do valor e singularidade do material didático desenvolvido por Ta e a contribuição teórica advinda de um argumento polifônico que pretendeu enriquecer a pesquisa discutida a partir de um olhar diferente daquele que havia sido tratado até agora. Vejamos o seguinte trecho:

Na: eu não sou da área de vocês... tenho nenhuma experiência com material didático... eu tava até conversando com Ca... mas [Ca: mas é ótima de análise... mas é ótima de análise] o olhar que eu vou ter do seu trabalho é completamente diferente do dos meninos... eu acho que a única coisa na pouca coisa que eu posso concluir contigo... eu estudo argumentação pra quem não sabe... mas eu

estudo no viés da psicologia cognitiva... e aí olhando assim pro teu conjunto eu fiquei pensando assim que processos cognitivos você mobilizaria com esse... com essa atividade...{**questão controversa**} porque querendo ou não você tá ali... fazendo um... claro que nesse caso uma reflexão... uma metacognição...{**apresentação de ponto de vista**} que é o processo que eu estudo... existem outros processos mas o processo que eu estudo seria a metacognição e a reflexão... e eu acho que um ponto interessante do seu trabalho que eu até estava discutindo com Ca...{**entrelaçamento de vozes**} é a falta de materiais didáticos em que::: a argumentação possa ser mobilizada que um conflito possa ser mobilizado...{**apresentação de ponto de vista**} porque a gente sabe o quanto é importante essa confrontação para que se expanda... né... como ela falou os conceitos... pra que se construam novos conceitos pra que se reelaborem novos conceitos e eu acho assim que no teu trabalho tu consegue contemplar isso... e é muito legal... né... quando a gente faz essa reflexão... no caso eu e Ca a gente fez... um pouco em outro momento... e quando eu olho pra o teu trabalho eu vejo isso... {**início do argumento de ilustração**} de que o aluno tem um espaço para confrontar... como ela colocou... como Li colocou...{**entrelaçamento de vozes**} o conhecimento que ele traz com o novo conhecimento e essa confrontação... vai gerar nele agora um desequilíbrio e ele vai ter que reelaborar e fundamentar talvez o ponto de vista dele... ele vai dizer não meu ponto de vista tá mais débil eu vou ter que reestruturá-lo e formar um novo conhecimento... eu acho que isso é muito positivo olhando pro lado da argumentação porque ele mobiliza pontos de vistas né... o próprio texto traz contra-argumentos talvez praquilo porque obviamente o aluno não tem o conhecimento focal disso daqui que você tá mobilizando de como participar de eventos acadêmicos então você vai trazer agora pra o aluno um outro ponto de vista que pra ELE pode ser um contra-argumento no sentido de que tipo assim o que é um evento acadêmico? Ele vai ter um ponto de vista dele do que é um evento acadêmico e ele vai fundamentar aquele ponto acadêmico aquele ponto de vista que ele tem do que é um evento acadêmico e no desenrolar da atividade você vai apresentar pra ele o que seria o ponto acadêmico... um ponto acadêmico não... um evento acadêmico... e vai fundamentar o seu ponto de vista no sentido do que é um conhecimento mais canônico... e isso vai gerar no aluno que é como se você vai apresentasse um contra-argumento de um argumento que ele tem e aí no momento em que ele vai dar uma resposta... ele vai reelaborar aquele ponto de vista inicial que ele tinha... permanecendo ou não com o ponto de vista que ele tinha... assim... imagino que ele não vai permanecer exatamente com aquilo que ele iniciou... vai existir uma modificação aí... então assim em termos mais macros... do que eu consigo observar é justamente a mobilização do movimento

argumentativo no material que é muito significativo... muito positivo... você instiga no aluno justamente esse processo de metacognição ou seja ele vai ter que voltar sobre aquilo que ele acredita sobre a cognição dele para que ele possa se reposicionar diante do mundo diante do que seria um evento acadêmico... diante da vida... eu acho que isso é muito interessante porque você não chega com uma aula expositiva querendo que... você poderia ter feito isso... né... e na primeira folha... eles não foram pra segunda e depois vamos pra primeira e respondemos as perguntas...**{argumento de ilustração}** você suscitou primeiro uma confrontação e a partir dessa confrontação surgem argumentos... surgem pontos de vista e aí tem que fundamentar... discuta com seus colegas negocie com seus colegas isso e aí até chegar no conhecimento canônico... eu acho interessante... não sei se vai contribuir na tua análise mas um texto que eu podia te dar é um texto de silva de (chiari) e leitão que fala sobre a discutibilidade do tema... eu até posso te dar...{início do argumento polifônico}

Ta: eu quero ((em voz baixa))

Na: e aí... elas usam as unidades de análise de selma leitão que é né... argumentos... contra-argumentos e resposta pro lado da psicologia cognitiva né... de como isso mobiliza a metacognição que é o foco da gente de estudo só que aí elas discutem no texto no artigo... delas é::: como é que conhecimentos tão canônicos podem ser discutidos e ser utilizados na sala de aula? Então é bem interessante... né... porque aparentemente é um tema canônico ou seja não existe é::::: u::::m vamos dizer assim uma negociação de resposta no final... o evento acadêmico vai ter uma estrutura que os alunos vão ter que chegar nela só que a forma que o professor leva e apresenta esse tema é passível de discussão ou seja... aí surge a argumentação metaargumentação reposicionamento... assim o aluno não fica só com aquela... **{fim do argumento polifônico}**

Na fala de Na, percebemos o claro objetivo de valorizar o trabalho desenvolvido por Ta. A arguidora organiza sua argumentação a partir da questão controversa: que processos cognitivos você mobiliza com essa atividade?. Nesse turno de Na, percebemos a defesa do ponto de vista de que o material didático possibilita a metacognição e também de que o material didático possibilita o conflito.

Observamos que a argumentação de Na é rica em argumentos de ilustração, pois a arguidora apresenta como hipoteticamente o material funcionaria com o aluno, ou seja, como faria com que o aluno pusesse em conflito os conceitos que já possui para assim construir os conceitos em direção do conhecimento canônico. Outra ilustração presente nos argumentos de Na suscitam a possibilidade das aulas de Ta terem sido expositiva, mas a arguidora reafirma o caráter argumentativo das

aulas da pesquisadora, ratificando inclusive o volume de trabalho ao que Ta se submeteu. Por fim, a análise de Na se direciona a um argumento polifônico, trazendo a voz de pesquisadores renomados para sustentar o seu ponto de vista de que o material didático desenvolvido por Ta traz consigo a propriedade de mobilizar os processos metacognitivos e o conflito.

Pela primeira participação de Na, percebemos o quão relevante é o seu papel enquanto arguidor. Nesse caso, percebemos que Na teve um objetivo claro de analisar criticamente o material de Ta e, por conseguinte enriquecer a análise do material pela diversidade de olhares, nesse caso, o olhar da Psicologia Cognitiva acerca do material didático. Visto isso, não defendemos que os demais participantes não tenham ido em direção à reflexão crítica (LIBERALI, 2009), pelo contrário, conforme já apresentamos na subseção de análise anterior. Contudo, é notório que Na trouxe o conteúdo temático da minibanca para outro lugar teórico. Nesse caso, é oportuno constatar o quão relevante é o contato das disciplinas no ambiente acadêmico, pois, dessa maneira, podemos acompanhar a transdisciplinaridade coerente ao contexto da LA neste século, conforme discutem Moita-Lopes (2006), Fabrício (2006) e Damianovic (2005).

Conforme seguimos com o diálogo presente na minibanca, Ca toma para si o turno e marca o seu lugar teórico de linguista aplicada, mestranda em linguística e traz outros olhares para o material didático de Ta, trazendo à tona o conflito e enriquecendo a análise de Na:

Ca: Assim linguisticamente... linguisticamente... aí Na vai pra essa parte de psicologia metacognição... linguisticamente falando aí já nos aspectos linguísticos a própria escolha pelo mecanismo de interrogação perguntas abertas elas favorecem elas dão espaço para o aluno se perguntar para o aluno se questionar é::: {apresentação de ponto de vista}

Pela repetição do advérbio de modo linguisticamente, Ca marca sua identidade e traz a voz dos Estudos Linguísticos, enriquecendo a visão de Na, sustentando o ponto de vista de Na a partir de conceitos da LA. Neste caso, percebemos claramente a expansão do conceito de argumentação levantado por Na, a partir da compreensão de Ca dos aspectos linguísticos da argumentação (LIBERALI, 2013). Os conceitos utilizados por Ca são os de mecanismos de argumentação e a função das perguntas na argumentação (NINIM, 2013), assim

como os processos verbais utilizados por Liberali (2013), desenvolvidos pela Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 2004). Essa apresentação de ponto de vista de Ca também pode ser compreendida em certa medida como um pedido de esclarecimento por parte de Na e dos outros sujeitos também, além disso, podemos nomear esse turno de Ca, como um pedido de expansão de conceitos a partir da síntese de teorias.

Esse pedido de expansão de conceitos não é previsto pelo quadro de modos de articulação de Liberali (2013), contudo é bastante pertinente ao nosso contexto de análise, pois é uma maneira de suscitar o confronto e fazer com que os sujeitos utilizem-se de seus conhecimentos teóricos para desenvolver novos conceitos que sintetizem vozes teóricas que a princípio não estão relacionadas. O pedido de Ca demanda que Na, pesquisadora da área de Psicologia Cognitiva, pense além de si mesma e reflita também pelo viés dos Estudos Linguísticos. Dessa maneira, vemos concretizado o nosso conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), ou seja, um *lócus* conflituoso que proporcione ao sujeito ir além de si mesmo. Podemos ver essa ideia materializada no turno de Na, que aparece logo depois do turno de Ca:

Na: você valida um espaço para o aluno de argumentação e eu acho que o papel hoje das reflexões que eu tenho feito recentemente e eu acho que essa disciplina::: também deu esse espaço pra mim... as leituras ... o convívio com pessoas diferentes de outros domínios é::: eu acho que os espaço da sala de aula do aluno e do professor é de validar espaços de aprendizagem...{apresentação de ponto de vista} e não chegar assim e dizer eu vou educar e eu vou dizer como é exatamente... você validou aqui um espaço pra eles de aprendizagem sabe? [Li: de eles construírem] exatamente ... então assim é como Ca tava colocando...{entrelaçamento de vozes} você não faz uma pergunta sim ou não... você pede justificativas... por quê? Converse com seu amigo... ou por exemplo qual é a diferença entre sessão coordenada apresentação oral e apresentação de pôster? **{argumento de exemplificação}** Então ele não vai... na cabeça dele talvez as três sejam iguais... né? Mas aí você diz assim qual é a diferença então ó você já tá dando uma pista de que há diferenças então quais seriam? Então ele vai ter que comentar por que comunicação oral é desse tipo... por que apresentação de pôster é desse tipo? então nessa pergunta você já dá espaço pra que exista uma confrontação você já confronta quando você pergunta qual é a diferença... você coloca o aluno numa zona de de desequilíbrio... não é igual...

Ca: os mecanismos de coesão verbal também...

Ta: interessante a sua observação...

Ca: eu acho que pense reflita... de coesão verbal esses verbos mentais... pense... reflita... é::::: repense... eu acho que dá margem também...

No turno de Na, percebemos uma síntese através do entrelaçamento entre o ponto de vista levantado por Na, advindo da Psicologia Cognitiva, juntamente com a questão da materialidade linguística, trazida por Ca, ao mencionar os aspectos linguísticos da argumentação, notadamente os mecanismos de argumentação, os tipos de pergunta (NINIM, 2013) e os processos verbais (HALLIDAY, 2004).

Depois do momento de expansão protagonizado por Na e Ca, esperamos que Ta dê prosseguimento à discussão em relação aos aspectos linguísticos de seu material e a questão da argumentação e da metacognição levanta por Na. Contudo a pesquisadora parece concentrar-se apenas na questão da reflexão relacionada aos desafios de ordem prática aos quais se submeteu ao longo da pesquisa, como demonstra o trecho a seguir:

Ta: Foi assim um desafio esse primeiro bloco que eu chamo modo de *reflexion* {apresentação de ponto de vista} porque era uma turma numerosíssima cento e quinze cento e dezoito alunos ... e claro nem todos... o grupo de estudo foi constituído de doze depois mais um rapaz do sexto período que me procurou querendo participar... tivemos várias reuniões... pra que ele se inteirasse do processo e foi aceito lá no grupo né... enfim então você... lançar essas questões que solicitam a reflexão é bastante complicado em turmas assim numerosas...{reafirmação do ponto de vista} porque primeiro existe um bloqueio na reflexão... às vezes não é que não queira pensar... mas como a cultura ainda não é da reflexão... ainda tem muita:: [Na: resistência] não professora por que a senhora não... eu já recebi essa solicitação... por que a senhora não... por que a senhora não... uma pessoa assim bem pontual... por que a senhora não distribui pra gente vários resumos de várias pesquisas? e a senhora... né... pede pra gente escolher um tema... eu digo...{argumento de ilustração} porque você não vai aprender assim...{apresentação de ponto de vista}

Na: é eu acho que você colabora com a construção do conhecimento de fato...{apresentação de ponto de vista} que é a partir do que Leitão propõe é um dos... não quero dizer a palavra privilégio mas a diferença de usar o tipo de discurso argumentativo... entende?{argumento polifônico} No sentido de que tipo assim... usar a argumentação é o que vai possibilitar o conhecimento...{apresentação de ponto de vista} e eu acho que você usa isso ao seu favor... sabe? você usa a argumentação ao

seu favor nesse sentido... na construção do conhecimento... depois que terminou os cinco módulos você pode dizer assim... o aluno ele teve a oportunidade porque de fato a gente não pode dizer que aconteceu isso... [Ta: são dez tá... vocês tiveram acesso à cinco... são dez...] depois [Ta: são dez...] depois desse módulo inteiro e eu acredito que depois dos DEZ... a gente não vai dizer que todo aluno ele construiu conhecimento... mas a gente pode dizer que ele teve o espaço ele teve a oportunidade pra construir um conhecimento sobre o que seria participar de um evento acadêmico com todas as suas variações então ele teve essa possibilidade... e eu acho assim...

Conforme pudemos notar, o turno de Ta levou o conteúdo temático da minibanca à outra discussão, baseada, nesse momento, no conceito de ensino-aprendizagem e na relação que este mantém com a argumentação. No turno de Ta, vemos o conceito de aprendizagem com o qual a pesquisadora opera, que está ligado às concepções contemporâneas de ZPD (MAGALHÃES, 2007; SZUNDY, 2008), ou seja, que o desenvolvimento se dá através do conflito, da colaboração e da criticidade. Se anteriormente vimos a expansão do conceito de argumentação em contato com os aspectos linguísticos da argumentação, vemos agora a expansão do conceito de argumentação no contato deste com a questão da aprendizagem. A seguir, acompanhamos como os conceitos de argumentação e aprendizagem vão ao encontro do conceito de material didático suscitado por Ca:

Ca: é como Na... desculpa Na...{entrelaçamento de vozes} a importância desse material didático dele mobilizar essa argumentação... a gente tava discutindo sobre isso né... ((apontando pra Na e Li)){entrelaçamento de vozes} [N e Li: é...}{concordância} que o material didático pra ele... ele é o quê? Ele é um instrumento... e é um artefato que vai mediar... que vai possibilitar... o desenvolvimento da atividade social... né...{apresentação de ponto de vista} então é importante que ele mobilize a argumentação... pra justamente você criar espaços de... criar zona de desenvolvimento proximal... criar espaços pra construção do conhecimento... porque não é todo mundo... eu pelo menos acho que pra ser material didático como a gente concebe... como damianovic concebe... naquele livro damianovic 2007...{argumento polifônico} elaboração e avaliação de material didático... da capa amarelinha... eu acho que é isso... é um material que ele realmente promova a argumentação...{argumento de definição}

Na: e que assim tipo... como você falou...{entrelaçamento de vozes} imagina mobilizar a argumentação numa turma de 150 alunos... é uma coisa que você diz assim não é melhor eu chegar dar uma aula expositiva e acabou eu não vou ter trabalho... porque você

arrumou trabalho... quando você propôs um material didático desse você arrumou trabalho pra você... ((rindo)) no sentido de que tipo assim... você vai ter que estar conectada o tempo todo... se atualizando o tempo inteiro... então você arrumou trabalho... e ao mesmo tempo eu fico pensando isso é um desafio mas um desafio bonito porque eu acho que hoje né... olhando pra esse material... claro existem... se a gente for revê-lo... com atenção a gente pode pensar em mudar algumas coisas... e refazer algumas coisas porque a gente está sempre se atualizando... né... a partir dos conhecimentos que a gente vai adquirindo na vida... mas eu acho que a partir da minha primeira leitura de início com o pouquíssimo conhecimento que eu tenho... praticamente nenhum... eu consigo ver movimentos argumentativos... a mobilização de movimentos argumentativos aqui... e talvez diante a situação de sala de aula... ou seja do contexto sócio-histórico que você vivenciava... que era uma sala de aula muito grande com mais de cento e cinquenta alunos... mas dando importância pra reflexão... pra o pensamento crítico... pra formar esse cidadão de fato... você utilizou o material didático como um artefato pra isso... como um instrumento como como Ca colocou e eu acho isso muito válido... eu levo pra mim... é:::: né:::: ((trecho incompreensível)) aqui você não tem um problema... cê tá com um problema... então eu acho que a argumentação ela é um instrumento muito eficaz pra você discutir os seus problemas...

Nesse excerto, é válido perceber a determinante função que a maneira de articular a argumentação exerce para que haja expansão dos conceitos. Conforme já apontamos, a expansão ocorre a partir do conflito, ponto inicial para que haja contato entre diferentes vozes e, dessa maneira, uma construção colaborativa do conhecimento. Ao longo da argumentação dos sujeitos, percebemos a retomada das vozes de outros através dos constantes entrelaçamentos de vozes entre os sujeitos da atividade e do recurso dos argumentos polifônicos, que trazem à discussão as vozes de pesquisadores, neste caso da LA e da Psicologia Cognitiva.

No seu turno, Ca propõe que o conceito de material didático enquanto instrumento da atividade necessita da mobilização da argumentação e, por conseguinte, dos aspectos já destacados na minibanca como a reflexão crítica, os aspectos linguísticos, e a aprendizagem. Vemos nesses excertos concretizados os conhecimentos teóricos entrelaçados com o objetivo de produzir novos olhares ao trabalho de Ta e enriquecer as análise, que é o objetivos principal da minibanca.

Depois desse trecho que mostra a expansão dos conceitos por parte dos sujeitos da Atividade, entra um extenso turno de Ta, que remonta de alguma

maneira às discussões feitas até agora, mas se caracterizam por uma mudança no conteúdo temático da discussão e um conseqüente desvio do contrato de participação da minibanca. É interessante perceber a maneira como Ta viola o contrato de participação com extensos turnos monologais, mas de alguma maneira monitora seu discurso para retomar a participação na Atividade:

Ta: Esse grupo né... esse quinto período... na verdade eu já tinha... iniciado com eles no terceiro e no terceiro era às quartas-feiras eu saía de lá minha gente me sentindo a pior professora... porque eu não os atingia... eu não via eficácia no que eu estava ensinando... aquela história né... da reflexão... você achar que deu a melhor aula do mundo mas não deu... então eu fiquei né... terminou o período... o terceiro período e a autoavaliação que eu fiz foi essa... quando eu reencontrar esses meninos tem que ser diferente... eu não dei conta do meu grande objetivo que era realmente a construção do conhecimento em língua espanhola... com raríssimos exemplos então como eu falei já pra vocês né... no reencontro no quinto período com to...da essa circunstância que eu não acredito na casualidade né... não acredito nas coincidências... com toda essas circunstâncias dos acontecimentos do mestrado enfim... eu digo é agora... de resignificar... não é resignificar não né... é reposicionar... e mudar alguma coisa e talvez dar conta dessa inquietação que ainda persiste em mim... porque eu não vi muita mudança né... então o desafio tava posto do mesmo jeito... vou tentar trabalhar por aqui pra ver... e realmente a professora diz que sou emotiva e sou mesmo porque ((início de uma voz embargada)) quando eu lembro das dificuldades que foram no terceiro e no desafio do início do quinto como consegui né... conseguimos... num grupo daquele universo ali difícil doze até hoje estar com essa sede de pesquisa de participar nos eventos que é o foco do material né... então isso aí... eu não estou satisfeita sei que muita coisa ainda pode melhorar pode ser transformada... mas acho que lá na faculdade nós conseguimos né... lançar uma semente diferente... do que eles acreditavam... do que eles acreditavam... tem muita coisa pra melhorar... cada coisa que vocês estão dizendo aí eu to registrando pras reflexões mas assim o olhar de cada um tá contribuindo... assim... agradeço muito essa... esse movimento crítico colaborativo de vocês porque é o que vai nortear mudanças no material... {manutenção do contrato}

Conforme pudemos perceber com o excerto acima, a pesquisadora traz à discussão mais uma vez os desafios práticos de sua pesquisa, a saber o número de alunos, o seu próprio histórico enquanto professora e o bem sucedido desfecho da sua pesquisa. Percebendo o seu desvio ratifica a necessidade de participar da minibanca e o valor dos comentários dos demais pesquisadores. Pode-se perceber

o desvio do tópico pela volta de um tópico anterior sobre um texto comentado por Na e o comentário acerca de aspectos de organização prática da disciplina, como o e-mail da turma, justificando portanto o fim desta seção das análises.

Após ter observado como os conceitos de argumentação, aspectos linguísticos, aprendizagem e material didático são discutidos e postos em contato, podemos verificar que houve uma expansão de conceitos iniciados pela questão controversa suscitada por Na. Verificamos que a participação dos sujeitos na minibanca é harmoniosa com o conceito de aprendizagem e de ZPD (MAGALHÃES, 2007; SZUNDY, 2008; DAMIANOVIC, 2009) defendidos nesse trabalho. Contudo, percebemos que a expansão dos conceitos não é um fenômeno linear, tão pouco organizado. A expansão dos conceitos decorre de uma zona conflituosa em que o conhecimento é posto em choque com outros e construído colaborativamente entre os sujeitos.

Nesta seção é valioso perceber também que os conceitos não surgem do nada ou simplesmente da mente dos participantes da pesquisa. As vozes de outros pesquisadores aparecem explícita ou implicitamente nos discursos dos sujeitos na nossa pesquisa, conforme demonstram os argumentos polifônicos e também os entrelaçamentos de vozes. Em vista do exposto, as nossas análises ratificam o caráter colaborativo da aprendizagem.

4.4 ENCERRAMENTO E A REFLEXÃO SOBRE A ATIVIDADE

Para concluir o capítulo de análise, discussão e interpretação dos dados, nos dediquemos a apreciar o encerramento da Atividade no que se refere ao plano organizacional da argumentação (LIBERALI, 2013). Nesta fase, o que pretendemos observar é como os sujeitos avaliam a sua participação na Atividade e como observam o valor da minibanca para o seu trabalho de pesquisa.

Devido à própria característica enunciativa da Atividade analisada, Ta, o sujeito que teve sua pesquisa apreciada, é quem lidera o encerramento da atividade e é quem apresenta a sua reflexão crítica acerca da ZPD em que se envolveu. É relevante observar que o objeto central da minibanca é aprimorar, através da controvérsia e da argumentação, um trabalho de pesquisa discutido e analisado por outros sujeitos que ocupam o papel de arguidores na minibanca.

Também é válido salientar que a Atividade de minibanca teve momentos que não foram destacados nesse capítulo de análise. Conforme sinalizamos desde a introdução desta dissertação, o nosso objetivo geral de pesquisa é: verificar criticamente se há aprendizagem expansiva na atividade de minibanca em ambiente de pós-graduação *stricto sensu*. Por essa razão, analisamos a Atividade com base no seu plano organizacional (LIBERALI, 2013), ou seja, início, desenvolvimento e encerramento. Na parte do desenvolvimento, elegemos momentos em que houve a expansão de conceitos, outros momentos em que houve a tentativa, porém os conceitos não se expandiram. Em virtude da organização da análise, alguns trechos da minibanca não aparecem neste capítulo, mas podem ser vistas nos nossos anexos.

Para que seja compreendido o encerramento da Atividade, é necessário apreciar o fim do desenvolvimento da minibanca. Após o trecho analisado na seção “*Argumentação, Aspectos Linguísticos e Aprendizagem*”, Ta mostrou, com uma apresentação em *slides*, a sua análise de trechos de seu material didático. Semelhantemente a toda a minibanca, os arguidores mostraram os seus pontos de vista e contribuíram para o olhar de Ta sobre os seus próprios dados.

O encerramento da minibanca começou quando Ta comentava sobre as considerações finais de sua pesquisa, no trecho que segue:

Ta: pois é... eu termino esse recorte né... fazendo essa reflexão... nesse processo de elaboração das unidades didáticas... né... busca introduzir nos objetivos dessa interação fim... o enriquecimento de visão de mundo pela diversidade de confrontos né... eu agora não posso olhar pra Na ((risos)) [Na: ela lembra da argumentação...] como realmente né... esse momento é especial pra visão da gente né... ir mais além... eu realmente acho que deu conta do que eu vim fazer aqui hoje... da proposta da professora eu acho que hoje eu consegui ir além de mim mesma... num é? A partir da colaboração de vocês... Muito obrigado minha gente...
((risos))

Ta: então vamo lá... o enriquecimento da visão de mundo pela diversidade de confrontos... exemplos né... colaborar para a construção do pluralismo para o ensino-aprendizagem... e a compreensão experimentação de diferentes possibilidades... sobre como se oferece aos alunos na seção discursiva de estamos echos pelo nuestros discursos... contraste linguístico-discursivo e agora te toca a ti... nessas duas seções eu destaco aí essas condições de reflexão mais específicas de pesquisa... na perspectiva crítica-

colaborativa na qual os desdobramentos docentes e discentes vão sendo construídos em toda a trajetória da construção do conhecimento... tem alguma coisa redundante aí... repetida... conforme excerto mais elucidativos na seção dos resumos dos alunos... eu vou começar a discutir né... dei uma parada aí... e vou agora começar a discutir o que eu observei nos resumos né... na primeira... na segunda até na terceira versão deles

No trecho acima, vemos Ta finalizando a apresentação das considerações finais de sua pesquisa, e iniciando de alguma maneira o encerramento da minibanca. É interessante, nesse momento, que a pesquisadora, ao agradecer a participação dos arguidores reconhece que o objeto da minibanca foi alcançado ao dizer “eu realmente acho que deu conta do que eu vim fazer aqui hoje” e reconhece que após a minibanca conseguiu ir além de si mesma.

O trecho destacado demonstra a importância de atividades como essa para o aprendizado enquanto pesquisadora. A fala de Ta se liga ao conceito de Clot (2006) que trata a ZPD como um lugar que proporciona o acordar das possibilidades. Ao reconhecer a sua chegada ao além de si própria, a pesquisadora demonstra que a Atividade de minibanca foi revolucionária (NEWMAN; HOLZMAN, 1996), pois proporcionou à participante uma transformação nos seus padrões de atividade enquanto uma pesquisadora na área de linguística aplicada e enriqueceu a sua própria visão sobre os seus dados de pesquisa.

O encerramento da minibanca segue a partir do comentário pertinente de Ca em relação à produção final dos sujeitos-alunos da pesquisa de Ta no trecho abaixo:

Ca: que eu acho que é quando o reposicionamento fique mais... [Ta: mais claro...] mais presente... mais claro... nas várias versões...

Ta: Aí eu trago essa citação né... de Magalhães quando ela diz que o foco está em relações colaborativas... entre os agentes... pensadas e organizadas de modo voluntário e intencional... para a criação de reciprocidade na mútua compreensão e transformação de si e do outro... dos contextos particulares de ação e do mundo... em práticas sócio-histórico-culturalmente produzidas... né eu vejo aí nesse ponto...

Ca: arrasou...

Na: tá muito bom...

Depois que Ta finaliza as suas considerações finais, Ca e Na marcam a satisfação em relação o trabalho e igualmente àquela pesquisadora caminham em direção à finalização da minibanca. No entanto, Ri abre espaço para mais uma

pergunta controversa que traz à tona a reflexão acerca dos resultados de pesquisa e do papel das considerações finais em trabalhos acadêmicos com base na TASCH.

Após as discussões a partir da pergunta de Ri, o encerramento da Atividade continuou. Ta prosseguiu fazendo referência à importância da minibanca para o seu trabalho:

Ta: lá nos agradecimentos como a professora falou vai ter os agradecimentos assim de forma diferente a TASCH né libera pra isso vai ser meio que diferente né e assim vou pegar o nome de vocês com ela depois pra fazer um agradecimento todo especial por essa solidariedade né... lá vem ... ((início de uma voz embargada)) é só pra dizer o que é a verdade...

Ca: e eu adoro abraçar... olha se eu tivesse na banca eu faria isso mesmo ((Ca abraça Ta))

Ta: sabe porque esse ambiente acadêmico assim como nos meus alunos ainda me impõe muito medo porque há pessoas que sabem sabem muito mas não socializam esse saber e eu cresci muito aqui com vocês né... então assim a pesquisa não é a MINHA pesquisa né... é nossa é um olhar inicial que foi de algo que eu vislumbrei que eu percebi e que está tendo um crescimento um reposicionamento né... a cada dia a cada aula que eu dou... quer dizer nos outros períodos quando eu lembro eu digo ih... eu não to mexendo nessa realidade aqui nessa cultura não... eu to reproduzindo... aí já tem aquele termômetro que diz assim tem que seguir essa linha mesmo porque a gente observa essa mudança essa transformação que a TASCH diz tanto... essa transformação social né... e como em palavras de Holzman talvez uma nova né... talvez uma nova cultura
Na: você se reposicionou no contato com a gente e a gente se reposicionou no contato contigo...

Mais uma vez, é salutar trazer o conceito de ZPD (VYGOTSKY, 1986, SZUNDY, 2008, DAMIANOVIC, 2009) para a discussão sobre a reflexão de Ta. A pesquisadora faz referência à visão inicial que teve e agrega ao seu agir os demais participantes, atribuindo a pesquisa a todos. Como bem ressalta Engenström (2001) em relação à aprendizagem expansiva, o conhecimento é instável e caminha para uma estabilidade momentânea, decorrente do confronto de ideias. Conforme Ta sinaliza, a visão que ela tinha de sua pesquisa foi solidariamente expandida, através do contato com diferentes olhares, provenientes da participação dos arguidores.

Na, no trecho destacada, também ratifica o objetivo da minibanca que não é apenas promover o aprendizado para o pesquisador que defende a sua pesquisa. Com a minibanca, pretendemos que a aprendizagem seja desenvolvida

mutuamente, contribuindo para o acordar das novas possibilidades (CLOT, 2006) para todos os sujeitos envolvidos na Atividade. Quando analisamos o desenvolvimento da minibanca nas duas seções anteriores, demonstramos que o conflito de ideias proporcionou a expansão de conceitos não só para Ta, mas também para os arguidores entre si¹⁶.

¹⁶ Para exemplificar essa constatação, conferir página 98-99, em que Na passou a perceber os aspectos linguísticos com maior clareza a partir do comentário de Ca.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para pensar em considerações finais para esse trabalho, é necessário que retomemos as perguntas de pesquisa apresentadas no capítulo de introdução. Primeiramente, nos perguntamos se haveria aprendizagem expansiva em uma proposta de intervenção para o contexto de pós-graduação, notadamente a proposta a que nos referíamos era a minibanca. Conforme pudemos perceber com as análises, a primeira pergunta pode ser respondida positivamente.

Trouxemos no terceiro capítulo, dois exemplos de momentos durante a minibanca, em que pudemos verificar que houve a criação de conflitos e, a partir desses conflitos, os sujeitos utilizaram-se da argumentação para defender os seus pontos de vista e puderam em certa medida chegar a sínteses, contribuindo para o trabalho de Ta. Conforme sinalizamos nas análises, diversos foram os aspectos que caracterizaram a minibanca como uma ZPD.

Como pudemos perceber, o conhecimento não apareceu de forma linear ou acabada, mas em forma de espiral (SZUNDY, 2008). Outro fato interessante acerca do caminho trilhado pelo conhecimento na minibanca analisada é que este não se estabilizou completamente. Como percebemos o discurso dos sujeitos, na maior parte da atividade, se pautou pelo conflito, fazendo com que estes pudessem perceber aspectos então imperceptíveis ao seu olhar, mas que foram despertados pelo contato com os outros.

Pudemos notar, em termos bakhtinianos (BAKHTIN, 2002), a maciça presença da palavra interiormente persuasiva, rica em persuasão e pobre em autoridade. Outro aspecto importante a ser notado é a segunda pergunta feita na introdução, ou seja, como os aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos auxiliam na aprendizagem expansiva dos sujeitos.

Ao que pudemos notar, a nossa segunda pergunta se relaciona não somente aos momentos em que pudemos perceber a expansão, mas também nos momentos em que a expansão não ocorreu, como na seção do capítulo 3, intitulada “Em busca da expansão”. É fundamental compreendermos as diferenças entre os momentos de expansão e de não expansão, no capítulo 3. Foram identificados os conceitos que a princípio poderiam ser tratado conflituosamente, no entanto os sujeitos os

apresentaram de maneira estável, já certos de sua validade. Por outro lado, nas seções que apresentaram expansão, pudemos verificar a relevante presença dos conflitos, representados discursivamente pelas questões controversas (LIBERALI, 2013) e desenvolvidos a partir principalmente de entrelaçamento de vozes, também demonstrado linguisticamente pela coesão verbal nos diálogos.

Considerando essas observações, percebemos que uma possível reconstrução da minibanca ocorreria se os sujeitos obtivessem um maior grau de consciência em relação aos aspectos da argumentação e buscassem construir o contrato de participação, que é implícito, de forma a estimular o conflito de ideias e a consequente expansão dos conceitos (DAMIANOVIC; LEITÃO, 2012). Apesar da proposta de reconstrução, é notável que, com este trabalho, visamos, além de analisar criticamente o nosso próprio agir, enquanto grupo de estudo, defender que a minibanca é uma proposta de intervenção revolucionária, e proporciona a criação de uma ZPD crítica e colaborativa e, por essa razão, deve continuar fazendo parte das ações do nosso grupo de pesquisa e também pode ser utilizada em outros contextos em que a colaboração possa se fazer presente na pós-graduação.

Em geral, podemos concluir, ao fim desse trabalho, que a participação dos sujeitos na minibanca pode contribuir para expansão dos conceitos dos quais a mestrandia precisava, haja vista os comentários de Ta, ao final da Atividade. Além disso, a fala de Na, explicitando que o aprendizado foi mútuo e proporcionou a todos os sujeitos a expansão de conceitos e além disso a expansão de si mesmos.

Este trabalho visou pesquisar a função de uma atividade revolucionária (NEWMAN; HOLZMAN, 2002) dentro dos muros da universidade e com isso pudemos provocar as transformações nos sujeitos que buscávamos na construção desse trabalho de pesquisa. Esperamos que os dados e análises dessa pesquisa sirvam também para elucidar o exemplo de pesquisa crítica de colaboração que tem como objetivo agir em contextos específicos transformando-os e promovendo a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, Annablume, 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Questões de Estética e Literatura**. São Paulo: Hucitec, 2002.

BRAIT, B.; DE MELO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B (org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. Resolução nº 1, de 3 de janeiro de 2001. Resolução Cne/ces Nº 1, de 3 de Abril de 2001.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, texto e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. **Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano**. Trad. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

_____. **O Agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Trad. de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

CAMELO, E. **O Ensino-Aprendizagem De Língua Inglesa Com Base Em Atividades Sociais: a escrita de um script para uma participação cidadã em uma mostra cultural no Colégio Militar**. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Letras, Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na lingüística aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Lingüística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

CLOT, Y. Vygotsky: para além da psicologia cognitiva. **Proposições**, v. 17, n. 2, maio/ago. 2006. p 19-29.

CUNHA, D. A. C. . Circulação, reacentuação e memória no discurso da imprensa. In: **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 2, p. 23-39, 2009.

DAMIANOVIC, M. C. O Lingüista Aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político. **Linguagem & Ensino** (UCPel), Pelotas, v. 8, p. 181-196, 2005.

_____. Vygotsky: um estrategista para lidar com conflitos. In: SCHETTINI, R.H. et. al. (ORG). **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009.

_____. A organização argumentativa na passagem de formando a formador. In: LEITÃO, S; DAMIANOVIC, M.C. **Argumentação na Escola: o conhecimento em construção**. Campinas: Pontes, 2011.

_____. **Relatos sobre a concepção e a história da minibanca**. (mimeo), 2014

DAMIANOVIC, M. C.; LEITÃO, S. A Atividade Expansão de Conceitos Teóricos por meio do Debate Crítico em Sala de Aula. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. **A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a Escola: Recriando Realidades Sociais**. Campinas: Pontes, 2012.

DIOGO, Tania. **O ensino da língua espanhola através da atividade social escrita de resumos para apresentação de pôster em congresso: o protagonismo discente na graduação em Letras**. 2013. 206 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Departamento de Pgletras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <<http://www.pgletras.com.br/2013/dissertacoes/diss-Tania-Maria-Diogo-do-Nascimento.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2014.

ENGENSTROM, Y. Development as breaking away and opening up: a challenge to Vygotsky and Piaget. In: RUCKRIEM, G (ed.) **Developmental work research Research: expanding activity theory in practice**. Berlim: Lehmanns Media, 2005 p. 37-48.

_____. Activity theory and individual and social transformation. In: ENGESTROM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R-L (eds). **Perspectives on Activity Theory**. Oxford: Cambridge University Press, 1999, p. 19-38.

_____. Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. **Journal Of Education And Work**, Helsink, v. 14, n. 1, p.133-156, 2001. Semestral. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13639080020028747#.UuXc6hBTvIU>>. Acesso em: 27 jan. 2014.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. Londres: Hodder Headline Group, 2004.

KOCH, I. G. V. **Desvendando o segredo do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LARRÉ, J. **A Organização Argumentativa Na Produção Do Gênero Textual Roteiro De Fan Film Em Língua Inglesa**. No prelo. Tese (Doutorado) – Curso de Letras, Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, no prelo.

LEONTIEV, A. N. **Activity, consciousness, and personality**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1978.

LIBERALI, F. C. **Atividade Social nas aulas de língua estrangeira**. São Paulo: Moderna, 2009.

_____. Gestão Escolar na Perspectiva da Teoria da Atividade Socio-Histórico-Cultural. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. **A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a Escola: Recriando Realidades Sociais**. Campinas: Pontes, 2012a.

_____. Argumentation: tool and object in teacher education. In: MEDRADO, B.; REICHMANN, C. L. **Projetos e Práticas na formação de professores de língua inglesa**. João Pessoa: EdUEPB, 2012b.

_____. **Argumentação em Contexto Escolar**. Campinas: Pontes, 2013

LIBERALI, F.C.; FUGA, V. Argumentação e formação/gestão de educadores no quadro da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. In: **Desenredo** (PPGL/UPF). v.8, p 130-151, 2012.

MAGALHÃES, M. C. C. O método para Vygotsky: a Zona Proximal de Desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R.H. et. al. (org) **Vygotsky: uma revisita no século XXI**. São Paulo: Andross, 2009.

_____. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: a pesquisa crítica de colaboração – PCCol. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M.C. **A Teoria da Atividade Socio-histórico-cultural e a Escola: Recriando Realidades Sociais**. Campinas: Pontes, 2012.

MATEUS, Elaine. Prefácio. In: LIBERALI, Fernanda Coelho. **Argumentação em Contexto Escolar**. Campinas: Pontes, 2013. p. 9-16.

MOITA LOPES, L. P. (org) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 253 – 274.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário**. Loyola, [1993] 2002.

NININ, M. O. G. **O Fio da Meada: descortina-se a prática da observação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

PENNYCOOK, A. Uma Lingüística Aplicada Transgressiva In: MOITA LOPES, L.P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67 – 83.

PONTECORVO, C. et. al. **Discutindo se aprende**. Interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RICHTER, C. L.. A tashc na elaboração de material didático para o ensino da língua inglesa na universidade: uma união na política linguística para a vida in potentia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 10., 2013, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 2013.

ROJO, R. H. R. Fazer Linguística Aplicada em Perspectiva Sócio-Histórica: Privação sofrida e leveza de Pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. (org) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 253-274.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHETTINI, R.H. et. al. (ORG). **Vygotsky**: Uma revisita no início do século XXI. São Paulo: Andross, 2009.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SPINOZA, B.. **Ética demonstrada à maneira dos geômetras**. Trad. de Jean Melville. São Paulo: Martin Claret, 2003.

SZUNDY, P.T.C. Zona de Desenvolvimento Potencial: Uma zona de conflitos e revoluções no diálogo Pesquisadora-Professores. In: Schettini et. al. **Vygotsky**: uma revisita no século XXI. São Paulo: Andross, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Anexo

Transcrição – Mini- Banca Ta.

Ta: Bom pessoal acredito que a professora já falou um pouco da contextualização da elaboração desse material como... assim a gênese dela... vocês conhecem um pouquinho assim de onde eu trabalho, de como eu trabalho... sim? Não? Eu sou professora da rede estadual de um núcleo de estudo de línguas aqui pertinho na XXXXXXX na escola XXXXXXXX... eh... trabalho numa faculdade no interior de pernambuco que é a XXXXXX a faculdade XXXXXXXX no município de XXXXXXX e lá eu entrei em 2009 em abril de 2009 e quando eu entrei aqui no mestrado ... minha pesquisa era outra eu trabalhava com diários reflexivos de professores da rede estadual em dois núcleos de estudo de línguas mas por questões outras né... o orientador saiu do programa teve que mudar tudo depois de um ano de créditos cumpridos eu tive que nortear totalmente né dá um outro rumo à pesquisa e já tinha pago uma outra cadeira com a professora maria cristina que foi argumentação em sala de aula... gostei bastante né... me identifiquei muito quando por ocasião da saída do orientador anterior então ele deu essa dica de conversar com ela quando ela viu a primeira pesquisa né ela falou que precisava de alguns ajustes realmente para entrar na linha de pesquisa do ligue e enfim né chegamos a participação dos alunos em um evento nacional ou internacional dentro dessa necessidade observada lá não apenas por mim e muitos depoimentos dos alunos lá na falub né que sempre questionavam isso porque não sabiam fazer um resumo né... a questão não era o gênero resumo apenas né... não sabiam fazer um resumo adequado né... mas não participavam... eu fiz uma pesquisa e levei um susto de ver ne... que nem como ouvinte... eles participavam de eventos acadêmicos né... a autoestima muito baixa de acreditarem que não eram capazes de participar de um evento acadêmico muito menos... tava muito longe... da realidade deles... segundo pensamento do próprios né... não a minha avaliação... estava muito longe a condição de participar de um evento academico como apresentadores né... a modalidade até a modalidade como ouvinte já era bem complicada... então a partir disso eu fiz uma mudança com a orientação sempre muito incisiva porém certa da professora... né... e... chegamos nessa elaboração de material didático no sentido de fazer com que eles pudessem ir se reposicionando... eu também usava muito crescimento tá... se reposicionando socialmente e vendo a importância realmente de socializar de debater as pesquisas deles.... atualmente nós temos um grupo de estudos no curso de Letras que é protagonistas Letras XXXXX eles participaram do Ligue... ano passado é::: avançaram bastante em relação a a mesma pesquisa que é a ausência da língua espanhola na maior parte das escolas do estado de pernambuco... e eles tão com foco na zona da mata norte e essa pesquisa cresceu e eles tão tentando escrevê-la no décimo quinto congresso de professores de espanhol que vai

acontecer parece que de 23 a 25 de julho aqui no cac e no centro de convenções da ufpe e assim ver participar desse reposicionamento eu como professora e também eles como alunos foi até um trabalho que eu apresentei em um dos congressos esses desdobramentos discentes e docentes é realmente uma alegria uma satisfação porque eu era muito centrada né ná prática é é na reflexão prática né... com pouco da crítica então realmente isso que é senso que todo mundo já sabe quando ((??????)) que o professor gosta de falar... de dar sugestões.... de avaliar o outro... então expor a minha a minha visão... expor a minha pesquisa eu confesso pra vocês que ainda não é muito fácil porque eu estou começando né... eu me apaixonei pelo tema graças a Deus eu tinha muito medo de fazer um mestrado sofrido, foi sofrido... está sendo sofrido em outros aspectos mas não pelo desencontro com a pesquisa eu tinha muito medo de pesquisar eu tinha receio de pesquisar algo e que depois eu não visse nenhuma função social nenhuma aplicabilidade nisso e agora né mesmo antes de defender eu vejo um grupo de alunos entusiasmados né... eles estão entusiasmados... terminaram... um grupo já terminou a licenciatura e continua me enviando e-mail, telefonando para mim, amanhã eu vou receber um grupo para dar umas orientações né... em relação a esse congresso de professores e isso para mim pelo menos representa reposicionamento... sei que eu estou só começando né... agradeço muito a professora e muito aos olhos de vocês né a esse olhar crítico-colaborativo uma coisa é você estudar a teoria escrever sobre ela ... outra coisa é você ver plasmada essa teoria acontecendo e pra mim esse momento de hoje é super importante NE porque geralmente NE professor de uma forma geral a gente trabalha muito com melindres então se o outro diz alguma coisa NE faz uma crítica você fica meio que melindrado se intimida e nessa perspectiva da TASCH é totalmente diferente NE o critico colaborativo ele é diferente é uma aspecto que faz realmente acontecer o seu reposicionamento ou não ... então assim NE... eu digo ou não porque vai depender da tua identificação com a teoria, com a forma de trabalhar dessa teoria é... eu tentei outras vezes aqui é... no programa e não consegui e assim quando eu consegui como eu falei pra vocês o meu grande temor era esse né se a minha pesquisa... eu vi uma vez uma banca dizer mas isso é coisa pra o centro de educação né... vá tentar a seleção lá no centro de educação e eu sempre me questioneei muito né... poxa vida linguagem, reposicionamento do indivíduo através da linguagem começando pela linguagem isso é só educação isso tem que ser fragmentado assim acho que tem tudo a ver eu sou professora de língua espanhola o espanhol não tem ainda um campo, um espaço muito amplo a gente ta começando a entrar agora tanto é que eu sou a única ... eu brinco sempre com as meninas com Ca com Li as vezes Ri as vezes eu me sinto um peixe fora d'agua porque é todo mundo falando em inglês e eu insistindo no Buenos dias, muchas gracias, por favor mas aí né como a professora diz a gente vai desbravando e vai conseguindo né o nosso espaço mas eu já falei muito aqui... vou deixar vocês agora com as análises das unidades.

C: Ta, deixa eu deixa eu... eu... eu tenho certeza do que eu vou falar aqui... eu acho que muita gente queria falar... eu queria lhe dar os parabéns porque seu trabalho tá a coisa mais linda...{apresentação do ponto de vista} eu participei de um pocket symposium com você a gente apresentou um trabalho juntas não foi a primeira vez a gente já esteve no [LINFÉ] né... virtualmente né... até com a professora Cristina Damianovic... eu vejo outra Ta... parece que você já está pronta pra defender... fluente né... fluente na nos conceitos da TASCH... sem ser conceitos fluídos sem ser conceitos rasos... a gente vê o seu protagonismo... protagonismo quando eu falo... eu acho que protagonismo na TASCH é diferente porque você é protagonista mas ao mesmo tempo em que você é protagonista você deixa que os outros sejam protagonistas também... se você pensa numa novela... tem um protagonista mas pra aquele protagonista crescer na novela ele precisa do... do...

D:

[do suporte...

R: do coadjuvante

C: É... do coadjuvante...

D: [do antagonista

C: é do antagoNISTa não é só o protagonista... não é só aquela idéia... o centro o foco... não é essa a idéia da TASCH... pelo menos eu não vejo assim... Eu acho que aqui em alguns momentos você é protagonista ... Mg... Livai ser... todo mundo... Eu por exemplo agora vi você falando... meu Deus do céu é outra Ta... ((risos)) não que você não fosse já muito muito madura assim você é uma pessoa muito experiente mas assim agora... acho que você está muito melhor ((risos)) e... seu trabalho é lindo... o reposicionamento dos alunos... eu acho que desde o ano passado... eu vi... teve eventos aqui que VOCÊ não pôde vir por conta da dissertação... e que eu vi ALUNOS da falub aqui então assim já mostra a importância do seu trabalho na vida desses desses alunos então eu acho que só isso pra você enquanto professora e pesquisadora já é... assim... já já... já é suficiente né... já mostra que você foi além da questão linguística aí você já ta preparando eles pra vida mesmo e na vida a gente vê que eles tão participando de eventos acadêmicos...

Liz: e veja a intervenção deles né... eles montaram um grupo.... e tão aí lutando em favor daquela... daquela questão que eles refletiram a partir do seu trabalho... da sua proposta... eu acho que você plantou lá a sementinha e agora você ta vendo desenvolver nesse grupo aquilo que a gente tem na leitura da TASCH mesmo que é a pesquisa crítica de colaboração você vai vendo aquilo crescendo e desenvolvendo porque os alunos estão ali entre si colaborando e trabalhando pra ter aquele objetivo... aquele objeto que eles refletiram sobre. ((??????))

T: Esse evento né ano passado o LIGUE/LAELI eles participaram e o ano passado em dezembro... no dia 4 de dezembro... eles participaram... organizaram... eu só assim... orientei algumas coisas... eles organizaram o primeiro espanlub, a gente chamou de espanlub que foi o encontro... eu mandei até pro grupo.... eles

organizaram esse encontro de alunos letras-espanhol lá Letras só tem essa habilitação... só tem não né... olha as palavras a habilitação é em língua espanhola e foi assim um trabalho... um trabalho deles né... as pesquisas que eles geraram e socializaram foram tão importantes ... que nós recebemos em fevereiro a visita do MEC de uma Comissão do MEC de dois professores do rio grande do sul e::: foi né... a gente colocou novamente pra recepcionar os alunos novatos do primeiro período de letras nós fizemos um recorte do espanlub para recebê-los e foi assim... teve uma repercussão tão grande que hoje em dia eu sou procurada por alunos de primeiro período... lá na falub eu não atuo no primeiro nem no segundo período nem no quarto eu atuo no terceiro no quinto e no sexto... lá só são seis períodos então eu to com estágio supervisionado... no terceiro período eu tenho língua e cultura... fonética e fonologia e no quinto eu to com atividades práticas de língua espanhola que... a história anterior dessa disciplina era muito assim atividades para o aluno graduando reproduzir na sala de aula ... os que já eram professores né...

L: [aquela receitinha...né...

T: aí eu disse... atividades práticas precisa ser uma coisa mais significativa foi onde eu encontrei o gancho através da necessidade observando a necessidade deles né... de ter realmente uma participação mais ativa e isso aí né... dessas atividades eles vão aprendendo... vão fazendo curso de formação continuada... enfim... Aí eu não atuo nesses outros períodos e hoje em dia eles me buscam... professora quando é que a gente vai fazer outro evento aqui? Aí eu devolvo a pergunta... quando é que a gente vai fazer outro evento aqui? Quando é que vai acontecer o segundo espanlub? Quando vocês vão participar? Vocês querem participar? Então conversem com o grupo... então eles já né... coloco para o grupo o letras protagonistas o protagonistasletrasfalub porque é como Ca diz... né... eu não tenho que estar ... o desdobramento não é só meu né... é nosso... então eu tenho que ir aos poucos... ir saindo... e a autonomia realmente é deles eu vou ser só um elo nessa cadeia criativa... de acordo com que a TASCH fala... nessa cadeia criativa de expansão... mas vamos lá minha gente... o que é que vocês observaram nessas unidades pra eu dar uma melhorada aí no trabalho.

D: Ta, uma coisa que eu achei também interessante é a forma como você vai respondendo algumas perguntas enquanto a gente lê... a sequencia né... por exemplo no começo aqui...

T:

[na unidade 1

D:

é mas eu vou fazer um comentário mais geral ((gesticula com as mãos em movimento circular))

T: [geral.

D: aí na unidade 1 você começa com essa questão de uma mobilização sobre os conhecimentos prévios sobre a participação em eventos... aí você meio que já sente falta de ver o gênero materializado... aí

depois você vem com o gênero materializado pra eles confrontarem os textos... aí eu já fiquei... isso aí é na unidade 1 que você traz a questão da ditongação né? É... aí você (????) porque também faz parte do que a gente imagina do que acontece em aula de língua né... então a gente também fica pensando no conteúdo linguístico mais específico... e aí você já responde por aí né... e eu fico contente porque eu consegui até entender esse fenômeno de ditongação... acho que... enfim... depois você passa... quando a gente vê a análise dos gêneros... você responde àquele questionamento que Beth tava fazendo antes e assim... poxa mas os gêneros não ficam só nos gêneros? E não é o caso daqui né? Porque por exemplo você traz aquela atividade do mapa... aí a cultura né... enfim... quando você pede que eles localizem valência... a província né... o estado...

T: [é a universidade.

D: enfim...

então foge do meramente textual né... precisa também expandir... aí eu achei muito interessante... eu ia fazer esse questionamento mas eu não vi ainda alguma coisa que vá além do gênero... aí você traz... e tem uma outra coisa que eu não vou me lembrar agora... ((pausa para procurar anotações))

T: Di enquanto você resgata... deixa eu fazer uma correção minha gente... em todo esse material que vocês receberam tem uma palavra que precisa ser corrigida é práticas... tem um c lá em cima né... onde tem *lengua española 4*... atividades praC... atividades practicas... tem um C... em todos ficou faltando... eu to revendo isso pra:: dissertação... colocar nos anexos... perdão... como também na unidade 1... lá no... desculpa tá Di?

D: [Não não... isso acontece

T: na unidade 1 o exercício sobre a ditongação ... tem assim no enunciado... complete essa sequência de frases... na unidade 1 tá... na última página da unidade 1... com as palavras que faltam... observa-LO... esse LO não é acentuado... meu computador insiste... e não sei por que... ele insiste em acentuar o LO e o LOS que aparece também aí na frase d... quando La calle devemos observar si El semáforo para los peatones aí los aparece outra vez... sempre que vocês observarem lo ou los com acento podem retirar porque tá errado... sim Di mas diga

D: Não mas era isso que eu queria dizer achei interessante essa forma que você vai respondendo os questionamentos que a gente vai produzindo

((pausa de 3 segundos))

C: Tania eu eu me parece que você elaborou esses materiais também levando em consideração as capacidades de linguagem... a capacidade de açã:::o...e::: discursiva::: linguístico-discursivo::: e pra mim ficou claro até pela própria organização... do material... o que é que vocês acham minha gente?

L: eu acho que como a gente discutiu na na aula passada... que tá bem claro que o foco do material é a atividade social... {apresentação de ponto de vista} então

sempre a gente vai se voltar pro objeto... a participação dos estudantes em eventos acadêmicos... então vai estar sempre voltada para isso... vai trabalhar com gênero... mas sempre com o foco nisso ela vem com essas análises todas ((fitando Ca)) [C: sem dúvida] ((em voz muito baixa)) ela vem com essas análises todas então com um material muito bem elaborado... muito bem amarrado vamos dizer assim... você começa trabalhando com esse conhecimento prévio que Di comentou aqui aí você vai analisando e trazendo esses aspectos enunciati:::vos... esse desenvolvimento das capacidades discursivas e linguístico-discursivas... você vai tratando de todas as capacidades dentro do material para que o aluno tenha essa formação mas sempre com o foco no evento... na atividade social que você propõe.

C: Aí os gêneros focais... foi um gênero focal?{questão controversa}

T: foi o resumo... o escrito foi o resumo...o oral foi o pôster

C: aí assim eu acho importante você trabalhar com essas capacidades de linguagem {apresentação de ponto de vista} porque elas vão auxiliar o aluno tanto a compreender... o processo de compreensão né... leitura compreensão como o processo de produção mesmo do gênero::::{suporte/argumentos} ((pausa de 2 segundo)) então assim embora o foco não seja obviamente o gênero textual em si {apresentação de ponto de vista} mas o aluno vai precisar ter a maestria do gênero né... se apropriar daquele gênero eu acho que as capacidades de linguagem elas permeiam todo o ... pelo menos nessas unidades... até pela própria... organizaçã:::o...{suporte/argumentos}

L: o que eu achei interessante também é o papel social do aluno né... você coloca em algumas atividades aqui da proposta vamos participar de um evento... que gênero... que tipo de evento você gostaria de participar? O que você gostaria de pesquisar? Tá aí o posicionamento do aluno dentro daquela atividade tem a proposta dele mas ele vai se adequando aquilo dali e o papel dele dentro daquele contexto.

T: nesse sentido Li sabe... uma coisa que foi assim bem difícil pra mim foi desapegar da questão da disciplina língua espanhola, eu sou apaixonada... então de repente assim... quando eu fiz essa pergunta no material... aí falavam assim ah por que a gente não escreve um resumo sobre... aí falava sobre um tema de uma outra disciplina... eu tive tanta vergonha porque aí eu me peguei com ciúme aí eu digo... mas não é a proposta? Num é a proposta? Eles não vão ter... e eu tinha falado sobre isso... necessariamente vocês não tem que elaborar um resumo... vocês não vão ter que participar de um evento EM língua espanhola... a gente vai tentar se apropriar da escrita... da expressão oral em língua espanhola mas vocês vão participar... assim minha grande... o meu grande desejo objetivo é que vocês participem de qualquer evento acadêmico seja nacional ou internacional... e aí uma outra compreensão deles... que eu peguei nesse momento da minha fala dialogada com eles é que... mas professora a gente vai pra Madrid a gente vai pro Chile? Eu digo não pessoal... um evento acadêmico internacional ele não acontece apenas no país em um outro país acontece no nosso também... então coisas assim...

percepções detalhes da compreensão deles que fui observando e vendo a necessidade deles né... de focar outros aspectos a partir de outras unidades né'...

C: [assim mesmo... assim mesmo... me fizeram a mesma pergunta... professora pra que a gente vai aprender a participar de um evento internacional se a gente não vai...

Felipe: [se a gente tá no Brasil...

C: se a gente tá no Brasil... Sim menino eu mesma no meu primeiro período participei de um congresso mundial de línguas vivas... internacional... e aí vinham pesquisadores de todas as partes do mundo... aí eu disse olhe ninguém tinha me ensinado como participar de um evento... eu tive que descobrir na hora...

T: pois é... o processo de elaboração desse material foi cansativo mas muito prazeroso porque é... em algumas unidades eu cheguei a elaborar umas três versões... aí mandava pra professora...

L: Ave Maria... aí vai... aí volta...

T: porque ela não dizia né... realmente né... não sei como falar isso pra vocês... porque fica parecendo rasgação de seda... mas quem já conhece sabe que não é assim né... porque ela vivencia o que ela fala ... ela vivencia a teoria... então ela não dizia olha esse enunciado aqui não está bom... faça assim... ela mandava um e-mail me fazendo um monte de pergunta... me provocando... né... reveja tal exemplo... aí poxa vida eu ia me reposicionando no material... quer dizer... isso foi mu:::ito cansativo... coisa de um sábado inteiro na frente de um computador... é::: domingo... eu tenho uma filhinha de nove anos... marido... aí o povo cobra... vocês sabem né... como isso acontece...

C: [de mais...

T: e você... é agora que as ideias estão vindo... eu não posso quebrar... eu não posso interromper aí o processo... né? Vai passear com painho que daqui a pouco eu chego e eu nunca chegava... Quer dizer o que a professora estava falando no início da aula né... nem todo mundo estava... de o dia da defesa né... colocar várias coisas do seu processo de produção que mostrem essa humanização por trás de tudo e o pesquisador realmente é uma pessoa né... comum como outra qualquer... então isso aí tem um processo que não é fácil mas é gratificante... Eu falo muito vocês puxem a minha orelha...

C: ô Tania eu acho assim so pra completar porque naquela hora eu falei assim das capacidades de linguagem mas assim... é bom dar um exemplo... porque senão fica... né... fica solto... por exemplo na parte 1 o que é uma o que é uma ((???) pergunta? Eu não sei espanhol gente aí se não for...

T: vamos lá

C: vou ler em português né...

((risos))

C: o que é um evento acadêmico? Pra que serve? Quem organiza? Quem participa? Aí seriam as capacidades de ação.

T: e outro errinho aqui oraganiza... organiza...

C: pode me corrigir viu Ta.

T: não não tá errado aqui mesmo... a grafia tá errada ... saiu organiza... não tem o a.

C: eu nem percebi ((rindo)) Aí aqui seria a capacidade de ação né... você perceber assim... pra quem é... o que é... o objetivo... quando... o quem...

L: quando você traz pra aula as experiências que o aluno tem fora dela... e eu acho que é justamente isso que inquietou Ta... se eles não participavam nem como ouvinte... qual a experiência que eles tinham disso aqui... a partir do momento que você provoca os alunos com perguntas você vai trazer a experiência ou a falta delas... que aí é quando a pessoa vai entrar com outras estratégias para desenvolver essa capacidade de ação também...

C: aí quando você lida com a organização do texto aí seria a capacidade discursiva...{apresentação do ponto de vista} né... por exemplo você vai... por exemplo voltando aquele exemplo que eu tinha dado da carta né... formal... de reclamação... claro que isso varia de uma país para o outro mas por exemplo o inglês você tem o endereço do remetente do lado... no canto superior direito... aí tem o endereço destinatário no canto superior esquerdo mais embaixo você coloca Dear e o nome ou mister e o sobrenome então seria a capacidade discursiva...{argumento de definição/exemplificação} e a capacidade linguístico-discursiva... seria você trabalhar com os aspectos da língua mesmo... aí aqui tem enlace gramatical... pra reconhecer os tipos de verbos irregulares... eu não sei se eu falo ou se deixo pra depois... eu por exemplo assim muitas vezes eu ficava... eu não sei... eu ficava com um pouco de medo de trabalhar a gramática... Aí Cris falava assim que medo danado vocês têm de trabalhar a gramática a TACSH também envolve gramática...{definição}

T: A primeira unidade... a primeira unidade didática ela não contemplava o enlace gramatical... aí quando eu mandei a primeira versão ela fez essa observação... que medo é esse? Cadê os aspectos linguístico-discursivos?{questão controversa} entra a gramática sim! {apresentação de ponto de vista} Aí eu chamei de enlace... claro que isso não é um termo meu mas assim... eu adotei o termo enlace gramatical porque é realmente um enlace... ao longo né... a leitura que eu faço é essa... né... eu não sou a mãe mas assim... a leitura que eu faço é essa... desse elo que vai crescendo e que não tá ali estanque... agora a gente vai ver gramática... ele tá... [L: ele tá ligado né...] tá ligado conectado... {espelhamento} é um enlace... ele tá conectado a outros aspectos... aspectos anteriores da unidade...

C: lembrando do que Doris falou... {início de argumento polifônico} a escolha dos nomes a nomeação não é aleatória... você não escolheu enlace a toa... existe um porquê... podia ser simplesmente gramática... mas enLACE tem um um conceito diferente... dá uma ideia diferente...

Ph: mas o que eu achei muito interessante em relação a isso... tá na parte dois... e:: tá lá no coisa também da parte dois... quando bota assim... observa ((trecho em espanhol)) então você volta pro texto que você leu pra verificar quais são as

estratégias que tão ali... pra você utilizar também no momento da sua produção... então não é aquela coisa separada de vamos ter a gramática...{apresentação de ponto de vista} ele tá realmente buscando e trazendo os elementos daquele gênero pra você ir descobrindo... né...

C: e também quando assim ((trecho em espanhol)) haveria algum tipo de contraste entre eles? Então você mostrar pra o aluno ((trecho incompreensível)) não é mostrar é fazer com que o aluno reflita acerca do... por exemplo... tem diferença se usar o pretérito indefinido e o pretérito perfeito?

L: o efeito que as estruturas gramaticais vão trazer para o texto... Você trabalha com esse tema com esses aspectos linguístico-discursivos de uma maneira reflexiva... O aluno vai refletir o efeito que aquilo ali vai trazer pro texto...

C: que efeito ele quer produzir no leitor... né...

L: não vai ser qualquer estrutura que vai dar aquele enunciado que vai dar aquela ideia...

C: exatamente

Na: eu não sou da área de vocês... tenho nenhuma experiência com material didático... eu tava até conversando com Ca... mas [Ca: mas é ótima de análise... mas é ótima de análise] o olhar que eu vou ter do seu trabalho é completamente diferente do dos meninos... eu acho que a única coisa na pouca coisa que eu posso concluir contigo... eu estudo argumentação pra quem não sabe... mas eu estudo no viés da psicologia cognitiva... e aí olhando assim pro teu conjunto eu fiquei pensando assim que processos cognitivos você mobilizaria com esse... com essa atividade... porque querendo ou não você tá ali... fazendo um... claro que nesse caso uma reflexão... uma metacognição... que é o processo que eu estudo... existem outros processos mas o processo que eu estudo seria a metacognição e a reflexão... e eu acho que um ponto interessante do seu trabalho que eu até estava discutindo com Ca... é a falta de materiais didáticos em que::: a argumentação possa ser mobilizada que um conflito possa ser mobilizado... porque a gente sabe o quanto é importante essa confrontação para que se expanda... né... como ela falou os conceitos... pra que se construam novos conceitos pra que se reelaborem novos conceitos e eu acho assim que no teu trabalho tu consegue contemplar isso... e é muito legal... né... quando a gente faz essa reflexão... no caso eu e Ca a gente fez... um pouco em outro momento... e quando eu olho pra o teu trabalho eu vejo isso... de que o aluno tem um espaço para confrontar... como ela colocou... com Li colocou... o conhecimento que ele traz com o novo conhecimento e essa confrontação... vai gerar nele agora um desequilíbrio e ele vai ter que reelaborar e fundamentar talvez o ponto de vista dele... ele vai dizer não meu ponto de vista tá mais débil eu vou ter que reestruturá-lo e formar um novo conhecimento... eu acho que isso é muito positivo olhando pro lado da argumentação porque ele mobiliza pontos de vistas né... o próprio texto traz contra-argumentos talvez praquilo porque obviamente o aluno não tem o conhecimento focal disso daqui que você tá mobilizando de como participar de eventos acadêmicos então você vai trazer agora

pra o aluno um outro ponto de vista que pra ELE pode ser um contra-argumento no sentido de que tipo assim o que é um evento acadêmico? Ele vai ter um ponto de vista dele do que é um evento acadêmico e ele vai fundamentar aquele ponto acadêmico aquele ponto de vista que ele tem do que é um evento acadêmico e no desenrolar da atividade você vai apresentar pra ele o que seria o ponto acadêmico... um ponto acadêmico não... um evento acadêmico... e vai fundamentar o seu ponto de vista no sentido do que é um conhecimento mais canônico... e isso vai gerar no aluno que é como se você vai apresentasse um contra-argumento de um argumento que ele tem e aí no momento em que ele vai dar uma resposta... ele vai reelaborar aquele ponto de vista inicial que ele tinha... permanecendo ou não com o ponto de vista que ele tinha... assim... imagino que ele não vai permanecer exatamente com aquilo que ele iniciou... vai existir uma modificação aí... então assim em termos mais macros... do que eu consigo observar é justamente a mobilização do movimento argumentativo no material que é muito significativo... muito positivo... você instiga no aluno justamente esse processo de metacognição ou seja ele vai ter que voltar sobre aquilo que ele acredita sobre a cognição dele para que ele possa se reposicionar diante do mundo diante do que seria um evento acadêmico... diante da vida... eu acho que isso é muito interessante porque você não chega com uma aula expositiva querendo que... você poderia ter feito isso... né... e na primeira folha... eles não foram pra segunda e depois vamos pra primeira e respondemos as perguntas... você suscitou primeiro uma confrontação e a partir dessa confrontação surgem argumentos... surgem pontos de vista e aí tem que fundamentar... discuta com seus colegas negocie com seus colegas isso e aí até chegar no conhecimento canônico... eu acho interessante... não sei se vai contribuir na tua análise mas um texto que eu podia te dar é um texto de Silva de (Chiari) e Leitão que fala sobre a discutibilidade do tema... eu até posso te dar...

T: eu quero ((em voz baixa))

N: e aí... elas usam as unidades de análise de Selma Leitão que é né... argumentos... contra-argumentos e resposta pro lado da psicologia cognitiva né... de como isso mobiliza a metacognição que é o foco da gente de estudo só que aí elas discutem no texto no artigo... delas é::: como é que conhecimentos tão canônicos podem ser discutidos e ser utilizados na sala de aula? Então é bem interessante... né... porque aparentemente é um tema canônico ou seja não existe é::: u:::m vamos dizer assim uma negociação de resposta no final... o evento acadêmico vai ter uma estrutura que os alunos vão ter que chegar nela só que a forma que o professor leva e apresenta esse tema é passível de discussão ou seja... aí surge a argumentação metaargumentação reposicionamento... assim o aluno não fica só com aquela...

C: Assim linguisticamente... linguisticamente... aí Natalia vai pra essa parte de psicologia metacognição... linguisticamente falando aí já nos aspectos linguísticos a própria escolha pelo mecanismo de interrogação perguntas abertas elas favorecem elas dão espaço para o aluno se perguntar para o aluno se questionar é:::

N: você valida um espaço para o aluno de argumentação e eu acho que o papel hoje das reflexões que eu tenho feito recentemente e eu acho que essa disciplina:::: também deu esse espaço pra mim... as leituras ... o convívio com pessoas diferentes de outros domínios é::::: eu acho que os espaço da sala de aula do aluno e do professor é de validar espaços de aprendizagem... e não chegar assim e dizer eu vou educar e eu vou dizer como é exatamente... você validou aqui um espaço pra eles de aprendizagem sabe?

L: [de eles construírem

N: exatamente ...
então assim é como Ca tava colocando... você não faz uma pergunta sim ou não...

C: [trecho inc.

N: você pede justificativas... por quê? Converse com seu amigo... ou por exemplo qual é a diferença entre sessão coordenada apresentação oral e apresentação de pôster? Então ele não vai... na cabeça dele talvez as três sejam iguais... né? Mas aí você diz assim qual é a diferença então ó você já tá dando uma pista de que há diferenças então quais seriam? Então ele vai ter que comentar por que comunicação oral é desse tipo... porque apresentação de pôster é desse tipo... então nessa pergunta você já dá espaço pra que exista uma confrontação você já confronta quando você pergunta qual é a diferença... você coloca o aluno numa zona de de desequilíbrio... não é igual...

C: os mecanismos de coesão verbal também...

T: interessante a sua observação...

C: eu acho que pense reflita... de coesão verbal esses verbos mentais... pense... reflita... é::::: repense... eu acho que dá margem também...

T: Foi assim um desafio esse primeiro bloco que eu chamo modo de *reflexion* porque era uma turma numerosíssima cento e quinze cento e dezoito alunos ... e claro nem todos... o grupo de estudo foi constituído de doze depois mais um rapaz do sexto período... me procurou querendo participar... tivemos várias reuniões... pra que ele se inteirasse do processo e foi aceito lá no grupo né... enfim então você... lançar essas questões que solicitam a reflexão é bastante complicado em turmas assim numerosas... porque primeiro existe um bloqueio na reflexão... as vezes não é que não queira pensar mas como a cultura ainda não é da reflexão... ainda tem muita:::

N: [re- sistência

L: ((trecho incompreensível))

T: não professora por que a senhora não... eu já recebi essa solicitação... por que a senhora não... por que a senhora não...

L: [trecho incompreensível

T: uma pessoa assim bem pontual... porque a senhora não distribui pra gente vários resumos de várias pesquisas... e a senhora... né... pede pra gente escolher um tema... eu digo... porque você não vai aprender assim...

N: é eu acho que você colabora com a construção do conhecimento de fato... que é a partir do que Leitão propõe é um dos... não quero dizer a palavra privilégio mas a diferença de usar o tipo de discurso argumentativo... entende? No sentido de que tipo assim... usar a argumentação é o que vai possibilitar o conhecimento... e eu acho que você usa isso ao seu favor... sabe? você usa a argumentação ao seu favor nesse sentido... na construção do conhecimento... depois que terminou os cinco módulos você pode dizer assim... o aluno ele teve a oportunidade porque de fato a gente não pode dizer que aconteceu isso...

T: [são dez tá... vocês tiveram acesso à cinco... são dez...

N: depois

T: [são dez...

N: depois desse módulo inteiro e eu acredito que depois dos DEZ... a gente não vai dizer que todo aluno ele construiu conhecimento... mas a gente pode dizer que ele teve o espaço ele teve a oportunidade pra construir um conhecimento sobre o que seria participar de um evento acadêmico com todas as suas variações então ele teve essa possibilidade... e eu acho assim...

C: [é como Na... desculpa Na... a importância desse material didático dele mobilizar essa argumentação... a gente tava discutindo sobre isso né... ((apontando pra Na e Liz))

N e L: [é...

C: que o material didático pra ele... ele é o que? Ele é um instrumento... e é um artefato que vai mediar... que vai possibilitar... o desenvolvimento da atividade social... né... então é importante que ele mobilize a argumentação... pra justamente você criar espaços de... criar zona de desenvolvimento proximal... criar espaços pra construção do conhecimento... porque não é todo mundo... eu pelo menos acho que pra ser material didático como a gente concebe... como damianovic concebe... naquele livro damianovic 2007... elaboração e avaliação de material didático... da capa amarelinha... eu acho que é isso... é um material que ele realmente promova a argumentação...

N: e que assim tipo... como você falou... imagina mobilizar a argumentação numa turma de 150 alunos... é uma coisa que você diz assim não é melhor eu chegar dar uma aula expositiva e acabou eu não vou ter trabalho... porque você arrumou trabalho... quando você propôs um material didático desse você arrumou trabalho pra você... ((rindo)) no sentido de que tipo assim... você vai ter que estar conectada o tempo todo... se atualizando o tempo inteiro... então você arrumou trabalho... e ao mesmo tempo eu fico pensando isso é um desafio mas um desafio bonito porque eu acho que hoje né... olhando pra esse material... claro existem... se a gente for revê-lo... com atenção a gente pode pensar em mudar algumas coisas... e refazer algumas coisas porque a gente está sempre se atualizando... né... a partir dos

conhecimentos que a gente vai adquirindo na vida... mas eu acho que a partir da minha primeira leitura de início com o pouquíssimo conhecimento que eu tenho... praticamente nenhum... eu consigo ver movimentos argumentativos... a mobilização de movimentos argumentativos aqui... e talvez diante a situação de sala de aula... ou seja do contexto sócio-histórico que você vivenciava... que era uma sala de aula muito grande com mais de cento e cinquenta alunos... mas dando importância pra reflexão... pra o pensamento crítico... pra formar esse cidadão de fato... você utilizou o material didático como um artefato pra isso... como um instrumento como como Ca colocou e eu acho isso muito válido... eu levo pra mim... é:::: né:::: ((trecho incompreensível))

C:

[aqui você não tem um problema... cê tá com um problema... então eu acho que a argumentação ela é um instrumento muito eficaz pra você discutir os seus problemas...

Ta: Esse grupo né... esse quinto período... na verdade eu já tinha:::: iniciado com eles no terceiro e no terceiro era às quartas-feiras eu saia de lá minha gente me sentindo a pior professora... porque eu não os atingia... eu não via eficácia no que eu estava ensinando... aquela história né... da reflexão... você achar que deu a melhor aula do mundo mas não deu... então eu fiquei né... terminou o período... o terceiro período e a autoavaliação que eu fiz foi essa... quando eu reencontrar esses meninos tem que ser diferente... eu não dei conta do meu grande objetivo que era realmente a construção do conhecimento em língua espanhola... com raríssimos exemplos então como eu falei já pra vocês né... no reencontro no quinto período com to::::da essa circunstância que eu não acredito na casualidade né... não acredito nas coincidências... com toda essas circunstâncias dos acontecimentos do mestrado enfim... eu digo é agora... de resignificar... não é resignificar não né... é reposicionar... e mudar alguma coisa e talvez dar conta dessa inquietação que ainda persiste em mim... porque eu não vi muita mudança né... então o desafio tava posto do mesmo jeito... vou tentar trabalhar por aqui pra ver... e realmente a professora diz que sou emotiva e sou mesmo porque ((início de uma voz embargada)) quando eu lembro das dificuldades que foram no terceiro e no desafio do início do quinto como consegui né... conseguimos... num grupo daquele universo ali difícil doze até hoje estar com essa sede de pesquisa de participar nos eventos que é o foco do material né... então isso aí... eu não estou satisfeita sei que muita coisa ainda pode melhorar pode ser transformada... mas acho que lá na falub nos conseguimos né... lançar uma semente diferente... do que eles acreditavam... do que eles acreditavam... tem muita coisa pra melhorar... cada coisa que vocês estão dizendo aí eu to registrando pras reflexões mas assim o olhar de cada um tá contribuindo... assim... agradeço muito essa... esse movimento crítico colaborativo de vocês porque é o que vai nortear mudanças no material...

N: o título do texto é o professor na construção discursiva da motivação na sala de aula...

T: tu pode me dar teu e-mail?

N: posso... eu fiz um grupo... né... tem gente que não tá lá ainda... mas eu fiz um grupo... eu não sei se vocês receberam mas eu adicionei todo mundo sem mandar ah adicione não eu adicionei todo mundo... tu não tá... tu também não... tu também não... ((apontando para os alunos)) e aí quem não tiver e só se apresentar... porque aí eu mando pro grupo e todo mundo tem acesso porque eu acho que é valido...

T: o meu é bem fácil é ((e-mail de Ta))

N: pronto eu mando... aí o tema é esse o papel do professor na construção discursiva em sala de aula pode acrescentar nas tuas discussões...

C: no texto que MC deu pra gente semana passada que é de liberali e fuga ele tem uma parte que é a argumentação no quadro teórico da teoria da atividade sócio-historico-cultural aí fala assim da importância da argumentação na tasch tem um trecho que fala assim a argumentação permeia todo processo de desenvolvimento já que é um artefato intencional para análise e discussão dos problemas e para a superação de grupos de trabalhos segmentados então tem a ver com que a gente falou... é... ((olhando para o texto)) ah... e os interlocutores tem o seu papeis de valor hierárquicos e culturais apresentam uma orientação argumentativa que define os argumentos e contra-argumentos no contexto social do qual fazem parte esse de se organizar para agir na atividade cria espaço para a produção criativa e reiterativa da... da realidade ((pausa mais longa)) e as categorias de liberali? A gente falou... a gente se reuniu terça-feira passada e ai a gente falou dessa questão da argumentação aí Na trouxe a contribuição da psicologia... é:::: e a gente também discutiu de acordo com aquelas categorias de liberali enunciativas... discursivas e linguístico-discursivas... aí eu acho que também era importante a gente falar pra... Ta porque... vai ajudá-la né...

T: eu... eu analisei a partir daí...

C: a partir DAÍ...sim... eu também to analisando... mas é sempre bom você ouvir...

T: É... é verdade... claro...

C: e pra marcar o colaborativo... foi bem colaborativo viu... a gente veio... todo mundo discutiu...

((perda pequena da gravação devido a problemas técnicos))

C: e aí minha gente?

T: até a unidade 4... né... só um... pra pontuar aqui... algumas transformações no do material e no seu reposicionamento... até na unidade três eu fiquei na seção discursiva enlace gramatical... né acho que vocês observaram... aí a partir unidade 4 eu já coloco contraste linguístico-discursivo que eu falei estamos echo de nuestros discursos... quer dizer... nós somos formados pelos nossos discursos... hora de empezar... que é hora de começar... a organização do teu pôster do teu painel... e depois eu coloquei outra seção que eu chamei agora te toca a ti... que é agora é tua vez... né... aí a partir da unidade quatro... eu fui aumentando essa seções pra dar conta de... não gosto da palavra completude não... mas de algo maior... de dar uma

abrangência né... uma abrangência maior de garantir essa participação deles nos eventos acadêmicos de forma bem consciente...

C: eu tenho que buscar as Xerox mas eu acho que é importante a gente mostrar pra Ta quais as categorias a gente analisou... é::: dizer porQUE que a gente escolheu essas categorias... e explicar por unidade porque a gente escolheu tal categoria por causa disso disso disso eu acho que é importante...

((pausa))

C: eu vou lá buscar as Xerox...

T: e aí, quais foram as categorias que vocês escolheram?

((Todos fitam suas anotações))

Di: Na verdade foram varias assim... eu não sei se tu tens esse ((mostra um papel a Ta))

T: tenho

D: foi a partir dele que a gente foi fazendo esse confronto com o texto e aí foi interessante porque foi a partir dele que a gente foi fazendo uma discussão em conjunto... começou e aí depois todo mundo terminou por si... pra sistematizar a própria visão... aí eu vou começar com um aqui que eu escrevi... ((início de leitura de anotações)) que é que a análise da sequência permite observar que as perguntas que iniciam cada parte pretendem estimular a defesa de pontos de vista e a construção da argumentação por parte dos aprendizes ... eu acho que fica claro isso que quando você vai fazendo perguntas vai buscando pontos de vista... que era o que Natalia tava dizendo né... e defender esses pontos de vista o que é bom pra argumentação deles... agora eu fiquei com uma dúvida... tem um dos aspectos enunciativos que tem nesse quadro de liberali que ele trata do desequilíbrio nas relações e atividades sociais... que é uma coisa que vai acontecer sempre né... porque o professor ele tá num lugar diferenciado em relação aos estudantes então aí já há um desequilíbrio qualquer que seja a postura que ele adote... aí que queria saber se foi tua decisão mesmo... você sempre coloca questionamentos... mas eu não me lembro de ter visto um lugar que você peça que ele faça questionamentos... os estudantes...

T: eu acho que é a partir da unidade 4 5...

D: aí começa... porque eu não tinha percebido isso aqui...

T: é não tem não...

D: mas foi uma coisa assim depois eles vão começar a elaborar... né...

((pausa))

Ma: assim... nos aspectos enunciativos se a gente for olhar nessa questão do objeto e do conteúdo temático né... a gente não pode dizer uma coisa específica né?!

Então uma marca mais clara no texto que a gente pode constatar... no caso os conflitos conceituais logo no começo da unidade sempre tem essas perguntas né? Quais são as modalidades de participação então você tá sempre promovendo esse tipo de conflito conceitual ... choque semântico... então assim... essas são duas coisas que ficaram bem claras no texto... além de outras... né? Outras categorias...

uma parte que eu achei bem interessante que a gente discutiu muito foi quanto aos objetivos da interação... nessa questão da colaboração para a construção do pluralismo... né... e assim você fala assim como se você é::::: você pede pra cada um né... você não pede você faz esse convite pra cada um pra que ele pense... sobre que tipo de pesquisa ele gostaria de fazer... e dê sua contribuição então assim é muito importante... é::::: eu acho que você falou sobre:::: Ta tá sempre mostrando ((trecho incompreensível)) o aluno dá um ponto de vista então ele dá outro ponto de vista então essa construção dessa cadeia né dialógica... como é que vocês chamam isso? Cadeia criativa né?

L: Unhum ...

M: cadeia criativa... que a gente viu até no texto... mas assim é importante ver como os outros alunos também participam da construção dessa cadeia... sabe? Então essa colaboração na construção do pluralismo é bem... evidente... esse convite que é feito pra que cada aluno dê a sua contribuição... a::::m... pois é... ((pausa 2 segundo)) que isso traz consequências pra produção do conhecimento... da visão de mundo pela diversidade e confronto... no exame crítico da argumentação do outro... então assim é uma coisa que vai levando a várias outras né... ainda na perspectiva desses ... dos aspectos enunciativos...

((pausa))

T: não sei se já seria o caso de eu mostrar pra vocês o recorte do do início da minha análise? Ou se alguém quer mais... só por questão prática do tempo... o que é que vocês acham?

((todos concordam))

M: eu acho que quando você for mostrando a gente pode ir comentando...

T: assim eu já peguei um monte de coisas que vocês disseram que eu não tinha visto... acho que não dei conta na análise

((Momento para ajustar o computador: 00'54"20" - 00'55"00"'))

T: essas imagens que vocês vão ver é com autorização tá... dos protagonistas do letras falub porque foi no ligue laeli né... aí eu achei bem oportuno... só pra essa discussão nossa hoje eu achei bem oportuno fazer esse recorte deles assim se a gente tivesse oportunidade de ter visto isso daqui algum alguma... eu acho que Litava Ca né... Ri né... assim a carinha de felicidade... teve um menino isso foi na terça né... que eles apresentaram o pôster... tá aqui o meu junto com o deles e assim quando foi à noite na aula o aluno disse professora eu me senti saindo de um casulo porque quando eu chequei naquele ambiente ali que eu vi tanta pesquisa... tanta gente discutindo legal e chegou uma professora doutora de são Paulo fazendo observações do trabalho da gente né... contribuindo eu disse poxa vida eles já não receberam como CRítica... eles já estão com outra percepção desse movimento da TASCH aí...

Liz:

[eles

estão se sentindo participantes daquilo dali...

T: é:::: pois é né... então foi assim né... bem bem significativo aí eu achei oportuno colocar essas duas imagens na discussão então o título atual do meu trabalho é esse o ensino-aprendizagem da língua espanhola através da atividade social apresentação de pôster em congresso o protagonismo na sala de aula de letras... e aqui é só um pequeno recorte do início da análise... eu eu na questão da performance né... eu fiz peguei uma citação de Holzman quando ela diz conseguimos ir além de nós mesmos para a criação de novas experiências novas habilidades novas capacidades intelectuais novas relações novos interesses novas formas de comunidade de certa forma uma nova cultura então esse novo novo novo aí voltando né... pra cá eu digo poxa vida eu acho que essa citação tem tudo a ver com o movimento que aconteceu lá na falub né trazendo esses meninos pra cá... então a minha primeira pergunta de pesquisa... A pergunta de pesquisa tenho subperguntas mas é essa o que mudou na visão de ensino-aprendizagem da professora pesquisadora ao implementar e elaborar ao elaborar e implementar o material didático a luz da TACSH né... teoria da atividade sócio-histórico-cultural... depois eu coloco também a visão do aluno... né... porque assim eu precisava das minhas concepções do que eu acreditava como eu refletia então assim eu falei pra vocês em algum momento de vergonha... poxa dá uma vergonha descobri que a gente é assim mas eu acho que ao mesmo tempo eu acho que muito mais do que enfatizar a questão da vergonha dessa descoberta... né dizer poxa eu tinha uma reflexão tão centrada na prática e na técnica... né... e agora eu começo a compreender o movimento da da reflexão crítica sem desconsiderar as demais né... então eu... as subperguntas né... que eu trago é ainda em relação ao material como se caracteriza o material didático desenhado para implementar a compreensão E produção dos gêneros textuais acadêmicos orais e escritos que no caso né os dois gêneros focais é o resumo a elaboração do resumo no gênero escrito e no oral a apresentação de pôster né... em língua espanhola na graduação em letras espanhol... de que forma trabalhar à luz da TACHS contribui para a aprendizagem da língua espanhola na visão dos alunos de língua espanhola 5 na graduação em letras língua espanhola de uma universidade privada né... que esse aqui foi realmente eu não sei assim fazendo né... depois eu queria até né... via e-mail se não der tempo hoje uma discussão assim o olhar de vocês eu não sei nem se eu se A primeira pergunta... se a pergunta de pesquisa de repente não fosse essa aqui... não sei né... eu primeiro tinha que ter a elaboração e a implementação do:: da:::: das unidades por isso que eu coloquei aquela pergunta anterior então aqui eu trabalhei as categoria de interpretação e de análise de liberali... eu vou mostrar mais adiante... os aspectos enunciativos coloquei o lugar o momento físico e social de produção e recepção dessas unidades o papel dos interlocutores enunciadores o objeto conteúdo temático que eu acho que foi ela que falou ((apontando para Ma)) objetos da interação fim alguém também percebeu isso né... acho que a gente tá mais ou menos em sintonia nos aspectos discursivos essa categoria aqui eu peguei o plano organizacional né... a própria organização... o foco sequencial e a titulação nos

aspectos linguísticos eu me apoiei principalmente nos mecanismos de interrogação porque nas perguntas tinham muitos né... que... como... né... donde... é::: e os mecanismos conversacionais e os de modalização eu acho que nesse de modalização eu vou pegar muito apoio na argumentação né... também...

N: eu tenho uma pergunta...

T: sim...

((Ca volta à sala))

N: é::: à essa altura do campeonato eu não sei se você vai ter a resposta para essa pergunta mas... qual seria a resposta diante do teu trabalho praquela subpergunta segunda de que forma trabalhar a luz da tasch contribui para a aprendizagem da língua espanhola? porque eu vejo que é uma pergunta muito ampla...

T: [umhum...

N: né... tipo... a primeira pergunta pra mim...

((quebra e perda do áudio em função de problemas no equipamento, a perda é estimada em 10 segundos))

N: tá completamente irreal pra mim... no sentido de que você produziu o material didático... né utilizando a tasch... a minha... não sei se tá elaborado se Cris já fechou isso... mas a leitura que eu faço... é que talvez você juntasse essas duas perguntas em uma só... em que sentido? No sentido de que tipo assim... você já tem um foco no seu trabalho que seria a construção do material didático... só que essa construção do material didático ela não é de qualquer jeito... ela tem um viés que seria a tasch... então assim eu vejo a segunda pergunta como uma pergunta extremamente ampla é como se talvez o trabalho não dê conta de responder...

T:

[certo...

N:

talvez seu trabalho dê conta de responder a primeira sim... como o material desenhado a partir da luz da tasch ela vai complementar a compreensão e a produção de gêneros textuais acadêmicos orais e escritos aí sim... eu acho que... eu não vi seu trabalho inteiro mas pelo que você tá me mostrando... eu acho que é mais plausível de você responder porque... volto a repetir... eu não li o seu trabalho mas assim eu vejo que a segunda pergunta é muito ampla... e pelo que eu vejo do teu material de análise você um material didático que foi feito a partir da luz da tasch e seu trabalho responde isso entende... como é que o material didático foi feito a partir da tasch e que teve êxito... então muito mais do que a tasch contribui para o aprendizado da língua espanhola... na visão de aluno...

L: sem... ((trecho incompreensível))

T: seria focar aqui na questão do material... né...

((conversa em voz baixa entre Na e Liz))

Ri: ô Ta... é... eu concordo com ela porque eu acho que é uma pergunta muito ampla e ela se direciona muito... a::: tem um texto do Engenstrom que ele fala dos

objetos fugitivos... são esses que a gente acaba nunca conseguindo alcançar por completo... né... como esse o melhorar o ensino da língua espanhola é um objeto que a gente acaba sempre perseguindo mas a gente sabe que um trabalho acadêmico vai responder isso ao todo

N: [e na dimensão de uma dissertação de mestrado menos ainda...

R: [nem de doutorado... nem de pós-doutorado e eu acho nem a vida de um pesquisador a vida toda ele consegue a uma totalidade de dizer como foi que melhorou o ensino de... então eu acho assim que uma sugestão seria focar no objeto da própria atividade... que foi desenvolvida no semestre porque o foco da atividade foi que eles participassem de um evento específico... né?!

T: [é...

R: assim desembocou nessa participação... então talvez perguntar como é que essa construção desse material didático contribuiu pro::: pra:::quela atividade específica que é participar daquele evento também específico...

N: [é e assim...

R: talvez fique mais específico... mas organizado para o leitor... porque de qualquer maneira é óbvio que seu trabalho contribuiu muito para o ensino da língua espanhola mas isso como uma pergunta de pesquisa parece que ela fica meio irrespondível...

T: não dá conta né...

N: eu acho que se ... eu acho que se você e aí diminuir isso né... essas suas perguntas até pra você eu imagino... se colocando um pouquinho no seu lugar vai ficar mais fácil de você fazer suas conclusões e avaliar se você cumpriu ou não com os seus objetivos iniciais... com a sua com o seu objetivo de pesquisa... entende... no sentido de que você olha uma pergunta ampla desse jeito EU me desesperaria no sentido de que eu não sei se respondi... aí na hora que eu tiver na banca lá vai dizer... bom mas seu objetivo era esse você não respondeu mas se você pensa que a primeira sim você a primeira sim você responde e isso aqui tá claro... no sentido de que você criou um material didático... que contribui para a aprendizagem da língua espanhola... aliás que contribui para a produção e compreensão de gêneros acadêmicos... orais e escritos...

T: [Nessa perspectiva da participação deles...

N: exatamente... e ressaltando sempre que é a luz da TASCH...

R: ressaltando o objeto:::

T: [da atividade social...

R: que de fato você alcançou né...
esse objeto foi claramente alcançado...

C: e até pensando... e cheguei agora e queria rever a tua pergunta de pesquisa...
mas até pensando na própria TASCH mesmo que vai além do aspecto linguístico...
se for por esse caminho que Ri e Na tão falando... fica mais...

N: [amarradinho

C: mais
amarradinho...

N: Olha a pergunta dela... o que mudou a visão de ensino-aprendizagem da
professora-pesquisadora ao elaborar e implementar um material didático a luz da
TASCH? Então veja que você coloca um material didático a LUZ da TASCH... então
a segunda pergunta tem que sair... pelo menos na minha concepção... porque assim
não tá::: tá mais ampla do que a sua pergunta de pesquisa...

T: concordo... concordo e já tá registrado... pra discutir com a orientadora ((risos de
todos))

C: oh Ta... eu vou fazer... eu to começando a analisar os dados assim...
organizando as categoria:::s... assim como foi que tu chegasse às subperguntas?
Foi antes?

T: Foi antes....

C: Bem antes de tu fazer a análise?

T: Bem antes... na verdade eu acho que eu cheguei a fazer ... o momento exato
dessa primeira pergunta foi à medida que eu ia elaborando o material didático....

C: certo...

T: porque nas primeiras versões eu me via muito no patamar da reflexão prática...

C: muito prática né... sem práxis... rapidinho Ta que tá todo mundo aqui... antes que
eu esqueça... no meu material tem uma tem uma... primeira página... só assim... pra
eu não esquecer...

N: ((trecho incompreensível))

C: é porque é a ementa... ao invés de on é in... participe in...

R: oh Ca... vcs fizeram uma espécie sei lá de currículo... lista de conteúdos... antes?
Ou o material foi se desembocando a mediada que ia aparecendo a necessidade?

C: tem a ementa... é in viu gente? Ao invés de on é in...

R: eu ia deixar para o final mas já que a gente começou a conversar agora... porque
eu acho que no material didático seria muito importante pra vocês também focar na
questão da ideia de currículo... que vem antes da ideia de procedimentos porque se
analisar apenas o material sem analisar a ideia do que o conjunto de materiais
representa... parece né... eu sei que não foi porque eu conheço o trabalho de
vocês... que o material virou um conjunto de procedimentos... um conjunto de
sequências.... e eu sei que não foi porque esse material foi organizado a partir de
uma atividade social que foi a participação em eventos acadêmicos então eu acho
que na apresentação... inclusive o de Beth também... é importante focar n questão

da ideia de unidade né... de como esses materiais se relacionam... pra formar um currículo...

T: na minha dissertação eu toco... eu mostro a ementa antes... como ela é... e como ela foi transformada a partir desse material didático porque aí eu mostro como eu tive ... uma certa negociação com a coordenação pedagógica do curso... agora realmente não é meu objeto de análise mas o trabalho toca...

R: é... é... é bom ressaltar por que se não... a gente sabe né... essa questão das capacidades de ação... as capacidades de linguagem né? Elas não são necessariamente ligadas à TASCH...

C:

[não... não são...

R: elas são desenvolvidas pelo interacionismo sociodiscursivo e tê-las presentes não significam que você fez um material com base na TASCH...

C: [não de jeito nenhum...

R:

quer dizer não garante apenas... então eu quero dizer que o material didático com base na TASCH é muito ligado pela atividade social e essas sequências... não são sequências... essas unidades didáticas elas estão todas entrelaçadas a uma atividade social que representa um objetivo final... então é muito bom vocês enfocarem isso porque talvez se os membros da banca tiverem mais familiarizados com o interacionismo sociodiscursivo talvez não compreendam bem...

C: eu acho que não é o caso... mas eu acho que é pertinente...

R: não mas...

N:

seu trabalho vai ficar pra posteridade... [e

R: vai ficar pra posteridade e você vai chamar um avaliador interno e o externo...

C:

[exatamente...

R:

E o avaliador interno provavelmente não vai saber de nada né... da teoria da atividade quem vai saber é cris... então é importante focar e deixar isso bem claro...

C: assim as capacidades de linguagem não são específicas da TASCH...

R: [ela não garante que o material didático foi produzido...

C: mas como a gente trabalha com os gêneros... assim... vou falar baixo... que eu falo isso da banca e povo já arregala os olhos... eu acho importante também... assim é uma opção né... eu vi isso no trabalho de Ta também... assim não caracteriza mas eu acho que a gente pode levar em conta as capacidades de linguagem...

R: [não é... inclusive entra como categoria de análise mas também é muito importante

ressaltar e isso é muito bom mas também é importante ressaltar que o material ele é ligado pela questão da atividade...

C:

[ah... sim...pq é ele que vai promover o desenvolvimento...

R: [porque é isso que vai promover que o material foi produzido pela TASCH

C: e ele vai promover o desenvolvimento da atividade e é isso que vai garantir que o material vai servir como instrumento...

R: [como instrumento... e a gente tem uma tendência... pelo menos eu tenho uma tendência muito grande a focar na questão dos procedimentos... e esquecer a questão do todo né... olhando muito micro pros exercícios e é importante que a gente pense nessa amplitude... mas assim não é uma crítica que eu faço ao trabalho até porque eu não vi a dissertação mas é uma coisa que eu mesmo tenho muita dificuldade que é mostrar esse quadro...

T: bom né... então aqui eu analiso um excerto da aula do dia 6 de março que eu analiso cujo o objetivo estava relacionado... claro... a essa atividade social que eu chamei de La participacion em evento acadêmico então os objetivos né... o compreender através daquelas perguntas né... daquelas perguntas né... do bloco reflexion ((?????)) compreender o que é um evento acadêmico para que serve quem organiza... quem participa... levantar hipóteses sobre tipos de modalidade de participação qual a diferença entre elas... levantar informações sobre a participação de alunos em eventos como participantes qual a diferença participar como ouvintes qual a diferença né... levantar a percepção deles dessas prévias... dessas prováveis participações porque foi assim eu me assustei quando eu perguntei né... quem já participou? Eu eu vi assim entre cento e tantos alunos uma ou duas mãozinhas levantadas e isso me deu um susto... vocês querem comentar alguma coisa sobre os objetivos?

C: é importante eles compreenderem né? Qual são as ideias que eles tem da atividade...

T: essa aqui já é mais a discussão né... a discussão que eu faço do trabalho né... a professora pesquisadora começou as atividades com o apoio da unidade didática 1 elaborada né por ela e com a discussão do primeiro bloco do material ao modo de reflexion ... e através da produção desse cartaz que foi um evento que aconteceu aqui na UFPE com seminários né de professores e estudantes da língua espanhola e... nenhum aluno estava presente... então eu peguei todos os materiais do colóquio todos os materiais são materiais autênticos e eu referencio né... porque alguns chegaram a entrar nesses sites e pesquisar... enfim... então eu começo a partir depois daquele bloco né... de perguntas pra que reflitam então eu mostro... isso aqui certo... já no próximo eu apresento um recorte desse material didático né... e... aquilo que vocês já::: esse bloquinho aí que vocês já::: discutiram... que é o modo de reflexion que ES um evento acadêmico? Para que serve ? quem organiza? Quien

participa? Quales son las modalidades de presentación? Qual ES La diferencia entre ellas? E nesse mesmo bloco né? Uma digamos assim subdivisão que seria refletir um pouco mais... que... acho que não dá conta... as primeiras reflexões ainda não dão conta... acredito que eles ainda podem né... refletir um pouco mais... então eu pergunto qual e La diferencia entre sessão coordenada? Comunicacion oral... presentación de pôster... hás participado de seminários congressos simpósios ? qual? Como te hás salido? E aí no dia da aula foi uma discussão muito legal... dizer assim né... um ou os dois que tinham participado dizer assim como ouvinte porque assim eles não participaram numa modalidade mais de apresentação... te gostaria participar de um congresso sobre La enseñanza de lenguas? Te parece importante? Porque assim foi uma pergunta que eu fiz... como graduandos né... de de letras qual a importância que vocês veem em participar de um evento acadêmico? Né... ter quando terminar o curso... vocês terem isso no currículo... isso vai fazer alguma diferença? E a resposta foi o silêncio... né... é muita coisa assim que suscitou... essa minha inquietação... aí o tema da investigación que te apetece hablar mas otros qual? Aí foi aqui quando começaram a sair os temas de pesquisa né... que foram na direção de outras disciplinas... quando eu falei pra vocês que eu fiquei meio que... né...

N: só a título da tua análise eu acho que nesse momento aí vc pode na tua análise... na tua discussão dos dados você pode colocar... fazer referência né... ao texto que eu te mandei e até da argumentação e levantar ((??????)) eu acho que nesse momento aí...

T: [fica oportuno...

N: tem espaço....

T: hum hum

T: Aí aqui nas categorias de análise... que eu utilizei são as de Liberali em 2010... AM... contemplei os aspectos enunciativos... discursivos e linguísticos tá... na unidade da 1 eu peguei o primeiro bloquinho... ali saiu errado viu minha gente eu vou dar uma ajeitadinha na tabela que o n ficou perdidinho... no final da pergunta... vocês me desculpem... a modo de reflexion então eu repito... o bloco e coloco nos aspectos enunciativos... eu escolhi o objetivo da interação fim... produzir conhecimento compreender e experimentar possibilidades... aí eu achei bem adequado para o momento... o processo...

C: ô Ta... deixa eu te perguntar uma coisa... como foi que você aí... tu explicou por que você escolheu essas categorias?

T: a par...

C: porque por exemplo... eu escolhi as que são mais recorrentes... qual foi o critério? Vou escolher dos critérios... enunciativos não porque eu acho que aparecem todos... mas por exemplo... aspectos discursivos...

T: dos aspectos discursivos na verdade... eu escolhi foco sequencial... a medida que eu ia produzindo o material... e trabalhando com os alunos... aí uma das subcategorias que eu no enfoque... no primeiro enfoque... não foi de imediato enfoque só teórico/científico... eu peguei o prático e o cotidiano... e aí a professora orientou que não era... que não era mais

C: foi o que a gente comentou... que o foco era científico... por que é a cientificidade do gênero né...

T: é... porque foi assim... foi um processo... assim de antemão Ca tentando responder a sua pergunta Ca... eu não cheguei assim a escolha dessas categorias... foi sempre assim no processo de elaboração... e de trabalhar o material com eles... então eu fui observando né... pelas categorias... o que realmente que o material suscita... o que ele dá margem pra eu trabalhar...

C: porque tem muito assim... e no material você... no material como o seu a gente encontra muito... a gente encontra muitas categorias... eu no começo assim... vou colocar todas que eu encontrar... aí Cris falou assim... você não vai dar conta... realmente você não dá conta

T: é.. é... ela falou isso mesmo... eu tinha colocado um monte... ela falou assim... você não vai dar conta de tudo... você não vai conseguir... aí deu uma cortada básica aí... né... nos aspectos linguísticos... nesse primeiro momento da unidade 1... eu peguei os mecanismos de interrogação... principalmente os pronomes interrogativos... certo? Mas o que... a mirada o olhar de vocês aí já está contemplado pra reorganizar isso aí... mas a gente colocou isso... colocou isso também... e assim ... eu peguei as mesmas categorias... as categorias principais... eu peguei esses três aspectos... né... eu ia pegar outros... aí a professora disse não... porque eu to elaborando to analisando as unidades didáticas...

C: [(???????)

T: não... eu digo assim os aspectos eu peguei os mesmos tanto pra análise da:::s unidades didáticas como também para o resumo dos meninos... as versões né...

C: [si:::m eu ia perguntar isso...

T: eu ia pegar diferente mas ela disse vai ficar interessante se eu pegar os mesmos aspectos aí dentro desses aspectos quais são as categorias que você vai trabalhar... vai ser outra história... eu já to trabalhando no bloquinho das várias versões dos resumos deles... bom... aí eu faço uma discussão aqui né... no excerto anterior né... por meio desse material didático... eu tentei levar os alunos à construção colaborativa do conhecimento... acho que isso aí né... deu pra alcançar...

N: Aí eu acho que tem que entrar o argumento...

T: a argumentação né...

N: tem... porque você diz que mobilizou... mas não diz de que

T: [de que forma...

N:

e aí você tem que dizer como você... pelo menos no que eu penso né... é essa reflexão...

T:

[certo...

N:

tipo... você leva os alunos à construção do conhecimento... como? Os mecanismos de interrogação viabilizam a essa construção pois ao refletirem colaborativamente... os alunos vão sendo envolvidos... essa construção colaborativa dá espaço para o argumento... e eu acho que vocês são da linguística da linguística aplicada... tem como mostrar a argumentação... tem como valorizar isso...

C: mostrar assim pela língua né? Pegar os exemplos e por que a argumentação e no teu trabalho tem muito...

N: tem muito...

C: demais...

T: é verdade né... esse desenvolvimento deles né... através desse aspectos enunciativos... ficam pra eles e eles experimentam diferentes possibilidades... e aumenta através de que?

N:

[da argumentação...

T: da argumentação... é verdade né... o foco sequencial do excerto analisado nos revela o foco utilitário... que eu vou ter que tirar... né...

N:

te dizer...

[é uma coisa que eu ia

T:

mas é assim é uma coisa que eu não tenho pernas teóricas pra discutir ainda... mas não sei se é ainda a reflexão prática... eu já discuti como a professora Maria Cristina... mas ainda acho que mostra ainda o foco utilitário... prático cotidiano... eu deixei isso no recorte pra hoje pra discussão de hoje porque eu ainda não estou convencida... né... apenas do foco científico... não sei por que algo ainda me mostra que tem... mas enfim... sem desconsiderar o seu fundamental papel de desenvolver as capacidades teórico científicas que a seção oferece... né... não sei mas ai ela ela...

C: a gente ficou aqui né... não vamo dizer assim é prático... aí eu disse não gente não é prático eu falei também que era prático a professora falou você tá focalizando o trabalho na cientificidade do gênero... e eu não me lembrava do resto... então eu não tinha argumentos pra não dizer que eu não lembrava mas sabia que não era... mas é bom... eu vou perguntar também...

T: é bom pra gente discutir né... bom... aí essa construção do conhecimento de forma colaborativa se dá porque os alunos... aí eu vejo se dá... aí vai entrar a argumentação... além de estar inserida na comunidade acadêmica devem ser partícipes da mesma e descobrir as suas reais necessidades nesse cenário né... já

observei... que aí eu não digo como... as potencialidades construídas de forma colaborativa pela seção discursiva analisada propicia a descoberta por parte dos estudantes das suas próprias potencialidades trazendo a voz de liberali o ensino de línguas estrangeiras por meio das atividades sociais criam um espaço de imitação não próximo da realidade para torná-lo mais possível de experimentar que foi o que aconteceu... eles tiveram realmente a possibilidade de experimentar um novo processo... perdão um novo espaço...

C: Taninha... complementando o que Natalia disse pega também... não sei se tu pegasse o texto de liberali e fuga aí tem a parte da argumentação da TASCH...

N: outra coisa que eu podia colaborar contigo é nesse livro mesmo que a gente tava lendo...

T:

[um hum eu tenho esse livro...

N: essa parte confrontar tem coisas interessantes... que diz assim que é no confrontar que a emancipação se faz evidente... e aí você vê hoje que os alunos são muito mais autônomos... né... e aí uma vez que estamos agindo de acordo com aquilo que acreditamos e se o que acreditamos não pode ser transformado... e:::: foi::::

T: tá em qual pagina Natalia?

N: pagina 54... e depois ele coloca uma coisa que a gente trabalha muito na argumentação com Leitão e aí você vai ver... a chance de expressar opiniões diferentes está na base da polifonia... no fato de que falamos de locais diferentes... nesse sentido ouvir o outro é construir uma zona de possibilidades... para a compreensão do mundo... mas do mundo como podemos viver e transformá-lo... entende? Então eu acho que isso é um reflexo que você pode trazer... a teoria e a sua discussão pra deixar mais rica teoricamente né... e aí ela fala pensar criticamente é um processo e não um resultado ... o pensamento crítico se manifesta circunscrita a contexto específico... o pensamento crítico é enunciado por eventos positivos e negativos... que levam a questionamentos pressuposições envolvidas ao longo da história de cada um o objetivo principal do confrontar retomar o papel fundamental da sala de aula como espaço de construções dos valores éticos e sociais em determinado momento histórico... então eu acho que esse capítulo aqui tem bastante coisas que o professor da formação crítica que aí você pode utilizar na discussão da construção do seu material...

C: é é eu concordo...

N: e aí reconstruir como passos né...

T: aí eu sigo né... mostrando o contexto de produção em aula no momento do debate inicial posterior a atividade escrita produção escrita sobre a atividade... parte 1 da primeira seção... chamamos a atenção dos leitores para o fato de que as atividades didáticas foram elaboradas em língua espanhola... que isso aí foi uma coisa que foi bem marcante... no trabalho... não marcante em si no material mas na aplicação... no trabalho com o material... e assim trabalhadas em aula... contudo o

nível de proficiência dos alunos do quinto período tá... é o A1... algo que se assemelha... né... a gente optou por um nível internacional de proficiência ... então é algo que se assemelha minha gente a o A1 ... e assim vc leva um susto quando chega e:::: já mesmo no segundo período né... e o nível de proficiência é... eu coloquei A1 porque é um nível internacional e não vi um outro anterior... né... mas falo pra vocês que não é um A1 concluído não tá... é bem né... é:::: seu percurso inicial né o que os faz ter muita dificuldade para que mantenham a oralidade ao longo das aulas... adiciona-se a esse aspecto ainda a timidez por parte da maioria dos alunos porque tem muita vergonha de falar né... e uma coisa assim que eu não abro mão é de dar aula em espanhol agora quando eu sinto realmente que há uma necessidade de fazer um parêntese... um breve parêntese na língua materna aí eu... que isso eu sei que é até polêmico e muito discutido... não sei se é a minha vivência né... no núcleo de estudos de língua que exige que seja assim e isso faz parte né... essa minha escolha metodológica faz parte do nosso contrato pedagógico... num é? Então apesar de serem tímidos apesar de terem dificuldades pra falar... mas eles querem ouvir então é uma coisa assim bem... realmente tranquilo esse aspecto porque eles pedem... não professora dê aula em português não dê aula em língua espanhola agora quando não entende qualquer coisa aí eu tento né... que eles utilizem aqueles comandos... perdon? Que significa ? como se disse? Como se pronuncia? Até pra eles se sentirem também né capazes que eles são de falar... afinal né... o curso de Letras não é o curso de Língua ... que ficou miudinho né?! Bom... eu coloquei aqui uma uma um recorte da fala deles né... de uma aula que eu gravei então tem assim né... eu me identifico como PP e ele pela abreviação do primeiro nome ... então eu digo... a proposta que vocês apresentam as considerações o entendimento... então não tem resposta mais correta que outra porque eles tinham vergonha de expor a opinião achando que a do outro colega tá mais correta né... aí eu vou falar besteira... não não tem uma resposta mais correta que a outra né? É realmente a gente que... realmente que a gente coloca que compreendeu disso tudo... depois de discutir aquele primeiro bloco... a modo de reflexão né... então repito aí o bloco e um aluno diz né... ah... o evento acadêmico é um projeto para a escolha de um determinado conteúdo ser abordado em público né... uma primeira compreensão aí a ser mostrada... não os membros e os associados dos eventos acadêmicos que depois eu nem entendi muito acabei não entendendo muito o que é que ele queria dizer... perguntei... membros? Associados? Né... ficou meios assim... são compreensões meio ou totalmente vagas... né... descontraças... mas aí é o início mesmo... a unidade 1 né...

N: tu tem por exemplo algum da unidade 5?

T: tenho...

N: gravado assim que você consiga fazer um...

T:

[tenho...

N:

uma comparação...

T: tenho tenho quem participa né... são os convidados os estudantes das determinadas informações do evento acadêmico... quer dizer... na concepção deles ainda vai em busca dessa informações não é para compartilhar pesquisa... é para ir em busca dessas informações ... o outro diz assim ah... é um projeto que serve para desenvolver o conhecimento educacional... é organizado por instituições... quer dizer... a organização não é nossa é da instituição e isso minha gente... eles me perguntavam muito... né... professora como é que a gente faz pra gestão aceitar que a gente colocar né... organizar um evento... aliás... quando é que a gestão vai organizar um evento? Né... aí eu digo quando vocês quiserem organizar um evento... aí a gente vai trabalhar nesse sentido... mas a ideia a compreensão inicial é a gestão né... a administração da instituição é que tem que fazer tudo... né... organizado por instituições participam desse evento universitários professores dentre outros né... aí um outro diz... esses trabalhos acadêmicos servem para adquirir conhecimento... ainda aquela história da aquisição do conhecimento não da construção... né... é::: quem está ali palestrando tem todo o conhecimento... vejam como isso é pontual e é forte... tem todo conhecimento está ali passando o conhecimento... né... aquela história da educação bancária que freire coloca... quem está ali palestrando tem todo conhecimento esta ali passando conhecimento... geralmente quem participa está buscando conhecimento... por exemplo... eu estou aqui... aí vamos supor que aqui é um evento... a senhora é a palestrante e eu estou para aprender conhecimento... serve para isso e até a troca também não é? Então quer dizer naquele momento eu era pra eles uma palestrante e eu que tinha o conhecimento então ainda não tinha essa compreensão da colaboração da construção colaborativa... né... do conhecimento... e nesse excerto aí eu pego os aspectos enunciativos... os objetivos da interação fim eu peguei os turnos de 1 a 4 porque vai seguir a tabela... né... a professora pesquisadora lança as questões iniciais na unidade didática 1 que os alunos previamente já tinham lido... e discutido um pouco em pequenos grupos né... nos aspectos discursivos eu pego o foco sequencial que é o teórico científico 1 2 3 e 5 e nos aspectos linguísticos os pronomes... continuam os pronomes interrogativos... do turno de 1 a 4... alguma observação?

D: o Tania com relação a isso não mas só voltando um pouquinho quando você tava falando do uso da língua materna na aula... eu tava lendo um texto que tá aqui nesse livro de Marília ferreira Mendes ... acho que é Mendes... marília Mendes ferreira ela tem uma seção que trata do uso de língua da língua materna dentro da perspectiva da TASH né... aí eu achei bem interessante porque ela coloca que não é negativo porque ela vem mostrar que enfim é uma internalização ((??)) daquilo ali...

C: ela coloca o que Di?

D: ela diz deixa eu ver aqui... essa perspectiva concebe a L1 como um instrumento mediador na sala de aula para a aprendizagem do aluno um processor psicolinguístico normal assim não é algo negativo que deva ser coibido ou eliminado

da sala de aula como algumas metodologias sobre o ensino aprendizagem preconizam mas sim respeitado caso o aluno utilize tá na página 68...

N: ô Ta só uma sugestão... não sei... se teria que conversar com... Cris porque eu acho que você visa um reposicionamento do aluno né... diante da atividade... da TaSCH... e da... tu falou o nome... dessa atividade social né... e aí... eu acho que seria interessante... não sei se isso tá no teu trabalho... mas se você já tem um excerto do::: duma aula gravada da transcrição e aí você identificar o posicionamento daquele aluno inicial e se você tem um outro recorte... depois dessas atividades todas também desse posicionamento desse aluno pra você também mostrar como você levou um aluno a um reposicionamento das própria ideias...

T: [eu tenho isso lá no finalzinho da análise porque hoje realmente eu trouxe um recorte inicial...

N: sim sim certo... mas é porque assim até eu fiquei curiosa de saber assim que percurso foi que esse aluno fez... né... é muito rico... mostrar a validade do seu trabalho...

T: unhum

C: e eu acho também que quando for analisar os resumos né...

T: É... eu acho que nos resumos isso fica mais materializado... esse percurso... fica melhor... assim eu não sei se vocês querem seguir mas... eu sigo com as discussões né... dou a minha interpretação aí do que eu fui observando ao longo da da de toda trajetória né... o que eu interpreto por exemplo quando o aluno diz né... o evento acadêmico é um projeto para uma escolha determinada né... aí a gente vê aí os conceitos cristalizados de uma educação bancária acredito... não é pra repassar o conhecimento né... tá ali o palestrante tá ali pra repassar e a gente pra receber... quer dizer então é um processo né... bem passivo... por parte do aluno ele até na compreensão dele ainda é essa nesse primeiro momento nesse primeiro excerto que é a unidade 1... e aí pessoal eu vou né discutindo... essas questões dessa compreensão... eu não trouxe hoje porque assim... como realmente não vai dar... eu não trouxe a análise completa... até porque ela não está completa a parte que está completa é das unidades... né... dos resumos não... assim eu só quis trazer pra gente gerar essa discussão do que realmente pode melhorar porque a partir das observações de vocês muita coisa vai mudar nessa ... nesse capítulo aí três... né... da análise e discussão... mas já pude perceber como o material tem coisa que eu como elaboradora não tinha ainda percebido... então na discussão expondo os olhares de vocês eu já sei que muita coisa eu vou acrescentar e outros eu realmente vou retirar como é o caso da.... acho que a professora vai concordar... espero que ela concorde daquela segunda subpergunta que realmente... né... se me perguntassem isso na banca eu não sei qual ia ser a resposta... porque eu não ia dar conta daquilo né... realmente né... não sei se vocês querem seguir mais um pouquinho...

C: eu acho interessante é que a gente pensa que eles já sabem o que é um evento acadêmico e a gente vê na prática que...

T: eu ouvi... um comentário de uma colega né... uma colega de mestrado da da... da minha turma... ela disse assim perguntou... a gente discutindo sobre a pesquisa ... aí quando eu falei ela sorriu e disse assim... você vai pesquisar isso? Mas todo mundo já sabe que o aluno não sabe escrever um bom resumo acadêmico ai eu disse mas que não quero ensinar o meu aluno a escrever um resumo bom um bom resumo acadêmico apenas né... aí eu fui falar né... sobre a tasch tudinho... aí ela disse não isso é mui:::ta... aí eu eu vi que minha pesquisa era viajada... isso é muita viagem... aí eu digo você é professora? Sou mas eu sou prática... aí eu digo também sou, mas eu tenho um compromisso social com meu aluno eu não quero ir lá de segunda a quarta carpina, né... repassar conhecimento... eu quero exatamente fazer com que o aluno desperte uma nova compreensão... que ele realmente se reposicione socialmente né... que ele veja que ele pode discutir com o professor de acordo com a sua fundamentação mas que também nessa discussão nesse processo de argumentação ele pode rever... tanto ele quanto o professor... sem nenhum melindre sem nenhum problema dizer eu sou professora e você tem que fazer o que eu digo porque é o que está certo... então isso pode ser prático... dar um modelo é bem mais prático dá menos trabalho mas não tem nenhum desafio e eu acho que a gente não dorme bem num é... eu acho que a gente não dorme bem... que aula é essa que eu só dou modelo... só dou receitas e digo ao aluno pra fazer assim... né...

L: e que relevância tem a sua pesquisa se ela só confirmasse uma teoria pronta?

T: pois é... eu quero mexer...

L: que relevância?

C: Agora tem um detalhe... que a professora Virgínia falou aqui na aula é importante a gente... claro que cada um assim é::: è::: a gente a gente ... a tendência é você achar assim ah::: a minha pesquisa é assim... eu acho que você também não pode desmerecer o trabalho dos outros sua pesquisa é importante assim... significativo pra você mas o do outro também...

T:

[claro...

C:

a tendência é você dizer assim ah... a minha pesquisa é o máximo e achar que a do outro é menos e eu acho que não é por aí você não pode ter essa noção

T:

[umhum

C:

olha a pesquisa de

Ta é isso e isso mas a minha minha gente...

R: isso é muito comum em Linguística Aplicada...

N: e é... ((risos))

T: eu acho assim como ela tá inserida na linguística aplicada....

C: na linguística aplicada não... em linguística...

R: não eu acho que assim... eu vejo como uma tendência hoje de alguma forma...

C:

[é porque linguística aplicada mais...

R: é.... eu vejo eu acho que por ter esse cunho social e tal... as vezes acha que a pesquisa tem mais valor... e uma pesquisa teórica também tem mu:::ito valor a gente não pode desconsiderar isso de jeito nenhum... a gente tem o nosso valor enquanto pesquisadores e tal mas que pesquisam sei lá... linguística dura... exatamente ...

L: [não tem como uma existir sem a outra...

R: exatamente... não porque a pesquisa tem intervenção que ela é a última bolachinha do pacote... as outras tem muito valor...

C: então vamos manter a humildade né... é pesquisador não sei o que e BA BA BA mas é importante você manter a humildade e saber das suas limitações ((????)) a gente por exemplo trabalha com a colaboração nesse caráter colaborativo você não é mais... ((risos)) eu sempre falo as vezes minha mãe fala assim uma coisa do dia a dia... e ela fala assim não ela não entendeu não... eu falo assim... mãe não ache que a senhora é mais inteligente do que os outros porque você não é... as pessoas são inteligentes também... então assim a gente não pode achar... eu nem sei quem foi mas assim discordando totalmente não tem isso de uma pesquisa ser melhor do que a outra não... eu acho que a pesquisa é como Ri falou... todas elas...

R:

[todas elas tem valor...

N: toda pesquisa é um recorte que você faz e aí ela vai responder uma determinada pergunta... e DEssa pergunta que foi respondida vão surgir outras perguntas... e aí é onde está o ciclo...

L:

[outras pesquisas...

M: eu acho que essa questão que natércia colocou...

C:

[Natércia? Ma né...

M:

Ma...

N:

[Na...

M: Desculpa é porque é natércia e Na... aí eu olhei e fiz confusão...

Ma:

[natercia é muito feio...

R:

[é porque é sobrenome...

M: eu não acho não... eu acho bonito... Na levantou... quando ela disse assim que naquele lugar ali naquele ponto exato... você podia entrar com a argumentação... eu acho que me remeteu muito a essa questão que você levantou agora... que foi a questão da afirmação da professora Virgínia quando ela disse

assim a gente tem que lembrar que... em outras formas não exatamente com as mesmas palavras... mas ela disse o que mais ou menos você disse do entrelaçamento... porque tem gente que fica valorizando muito o social né... e é claro que se a gente está na TASCH a gente se apaixona pelo social mas a gente não pode perder essa medida... não é? A gente vai ter que... como você acabou de dizer...

N: [é o equilíbrio...

M:
mostrar mesmo essa integração...

R: exato... e reconhecer o valor das outras pesquisas...

C: é claro que tem coisas que são excludentes como ela falou...

M: [cla::::::ro...

C:
claro...

M: Claro... mas se a gente puder mostrar esse entrelaçamento... eu acho que vai fortalecer...

C: é... tem que ter humildade... você vê Liberali mesmo... a pessoa mais simples do mundo...

T:
[pois é... né...

C: Elaine Mateus também super simples... gente como a gente assim...

N: Não são verdades absolutas né... Assim tipo é verdade e ninguém questione...

C: e os alunos continuam sem saber o que é resumo... todo mundo já sabe... todo mundo já pesquisou mas e aí...

T: pois é... eu termino esse recorte né... fazendo essa reflexão... nesse processo de elaboração das unidades didáticas... né... busca introduzir nos objetivos dessa interação fim... o enriquecimento de visão de mundo pela diversidade de confrontos né... eu agora não posso olhar pra Na ((risos))

N: [ela lembra da argumentação... ((rindo))

T: [como realmente né... esse momento é especial pra visão da gente né... ir mais além... eu realmente acho que deu conta do que eu vim fazer aqui hoje... da proposta da professora eu acho que hoje eu consegui ir além de mim mesma... num é? A partir da colaboração de vocês... Muito obrigado minha gente...

((risos))

T: então vamo lá... o enriquecimento da visão de mundo pela diversidade de confrontos... exemplos né... colaborar para a construção do pluralismo para o ensino-aprendizagem... e a compreensão experimentação de diferentes possibilidades... sobre como se oferece aos alunos na seção discursiva de estamos echos pelo nuestros discursos... contraste linguístico-discursivo e agora te toca a ti... nessas duas seções eu destaco aí essas condições de reflexão mais específicas de pesquisa... na perspectiva crítica-colaborativa na qual os desdobramentos docentes

e discentes vão sendo construídos em toda a trajetória da construção do conhecimento... tem alguma coisa redundante aí... repetida... conforme excerto mais elucidativos na seção dos resumos dos alunos... eu vou começar a discutir né... dei uma parada aí... e vou agora começar a discutir o que eu observei nos resumos né... na primeira... na segunda até na terceira versão deles

C: que eu acho que é quando o reposicionamento fique mais...

T: [mais claro...

C: mais presente... mais claro... nas várias versões...

T: Aí eu trago essa citação né... de Magalhães quando ela diz que o foco está em relações colaborativas... entre os agentes... pensadas e organizadas de modo voluntário e intencional... para a criação de reciprocidade na mútua compreensão e transformação de si e do outro... dos contextos particulares de ação e do mundo... em práticas sócio-histórico-culturalmente produzidas... né eu vejo aí nesse ponto...

C: arrasou...

N: tá muito bom...

R: agora Ta teve algum... porque normalmente a gente planeja a pesquisa e ela vai se desembocando... teve algum objeto assim que ele não aconteceu como foi planejado?

T: Acho que os diários...

R: [os diários?

T: os diários... acho que o que pensava dar conta dos diários reflexivos não vai ter como não... ficou muita coisa... entendeu...

R: porque eu acho que seria interessante nas considerações finais colocar...

N:

[esses movimentos

R:

sobre esses movimentos que a pesquisa de repente não conseguiu alcançar por qualquer que sejam as razões...

T: porque inclusive eu pensava trabalhar com os diários dos alunos e os meus diários mas ficou mu::ita coisa... aí eu disse pera aí eu vou correr disso porque se não eu não vou conseguir dá conta né...

N: mas assim eu concordo com ele...

R: [porque em pesquisa crítica de colaboração é muito comum no final a gente apontar...

T: o que a gente não alcançou...

N: fazer um ((????)) auto crítico...

R: autocrítico né...

T: e tem tudo a ver com a teoria...

R: e tem tudo a ver...

T: é verdade...

C: até porque...

- T: [até porque...
- C: não desculpa Ta...
- T: [não vá....
- C: não assim...
por exemplo talvez a sua visão como elaboradora... avaliadora de material didático... assim porque às vezes assim... eu vejo no meu material didático... que eu planejei antes e agora o que eu vou analisar o que eu planejei antes e agora eu já tenho outra visão aí eu olho...
- R: [e reconhece que
ele não tá perfeito...
- C: aí meu deus como é que eu fiz... ((risos)) então isso vai entrar... assim... aí você pode dizer assim aí você vai meter o pau naquilo que você fez mesmo... VOU... mas eu acho que faz parte...
- R: é... faz parte... faz parte da pesquisa crítica de colaboração...
- T: eu acho que é um movimento muito nobre...
- R: eu acho que tem que ter...
- C: tem que ter...
- N: e aí você pode como uma sugestão também colocar quais são os desdobramentos futuros...
- T: eu coloco isso nas considerações finais... acho que um ponto que eu não me lembro mais mas que eu coloquei... que eu não tinha alcançado mas que pretendia pra desdobramentos futuros... eu coloquei...
- N: é::: eu acho que deve ser assim segmentos da pesquisa
- T: mas eu acho assim que na conclusão das análises acho que já deve constar e eu não coloquei... interessante... assim sabe... eu não sei se alguém aqui passou por isso né... da minha turma... de perder né... depois de um ano de crédito você perder e se sentir sem chão... orientador chegar assim e dizer olha eu não sou mais do programa eu não sou mais teu orientador... tu tens três opções aí você né... quer dizer... era o final de 2011 isso eu fiquei sem chão... e agora? Quando eu mostrei o meu primeiro projeto à professora ela disse não... não está coerente com a nossa linha de pesquisa...
- R: [vamos trocar umas figurinhas... ((risos))
- T: e eu queria ficar com ela... é aquela história né da troca... em fevereiro minha gente em fevereiro do ano passado eu recebi um telefonema e eu falo isso com muita tranquilidade porque inclusive eu coloco no meu prólogo... né... com a ciência da professora... ela me deu um puxão de orelha assim por telefone... que eu cai no pranto...
- C: [modalizado né... porque se não não é Cris...
- T: não foi muito modalizado não porque eu precisava realmente de uma terapia de choque naquele momento... porque eu tava sem outra pesquisa... a que eu tinha realmente não

servia para os pressupostos da TASCH... e eu tinha que passar o mês de fevereiro preparando material e eu não compreendi a concepção de elaboração de material didático na perspectiva da TASCH.... então assim foi aquela história... você precisa encontrar seu caminho... aí eu fui dizer dos motivos... aí eu coloco essa frase... textualmente... você desabafa com seus amigos pra mim você manda a lição de casa... eu coloco isso no prólogo né... e ela gostou... porque eu digo assim poxa era o que eu precisava ouvir foi muito difícil né... ficar mudando mudar a linha de pesquisa mas também nada acontece por acaso eu acho que eu me reencontrei de verdade quando ela disse assim transforme a sua sala de aula na sua metodologia de pesquisa veja quais são as questões que lhe inquietam quais as necessidades desse grupo que podem gerar realmente uma pesquisa... e é acho que é isso que eu to querendo fazer... tomara que a banca seja assim condescendente como vocês ...

C: vai ser...

N: tá muito boa ta de parabéns

((aplausos))

T: lá nos agradecimentos como a professora falou vai ter os agradecimentos assim de forma diferente a TASCH né libera pra isso vai ser meio que diferente né e assim vou pegar o nome de vocês com ela depois pra fazer um agradecimento todo especial por essa solidariedade né... lá vem ... é só pra dizer o que é a verdade...

C: e eu adoro abraçar... olha se eu tivesse na banca eu faria isso mesmo ((Ca abraça Ta))

T: sabe porque esse ambiente acadêmico assim como nos meus alunos ainda me impõe muito medo porque há pessoas que sabem sabem muito mas não socializam esse saber e eu cresci muito aqui com vocês né... então assim a pesquisa não é a MINHA pesquisa né... é nossa é um olhar inicial que foi mal de algo que eu vislumbrei que eu percebi e que está tendo um crescimento um reposicionamento né... a cada dia a cada aula que eu dou... quer dizer nos outros períodos quando eu lembro eu digo ih... eu não to mexendo nessa realidade aqui nessa cultura não... eu to reproduzindo... aí já tem aquele termômetro que diz assim tem que seguir essa linha mesmo porque a gente observa essa mudança essa transformação que a TASCH diz tanto... essa transformação social né... e como em palavras de Holzman talvez uma nova né... talvez uma nova cultura

N: você se reposicionou no contato com a gente e a gente se reposicionou no contato contigo...

D: ô Tania só uma coisa aqui que eu acho interessante é essa contribuição da tua pesquisa e também a de Ta a de Ca que vai em uma perspectiva parecida né... é a contribuição que ela dá para o empoderamento do sujeito que tá se profissionalizando a gente sabe que essa profissão da gente sofre muito dessa desprofissionalização né porque parece que qualquer um pode fazer isso e isso faz com que ele não eu sou profissional e assim eu compreendo coisas que fazem parte da minha profissão uma delas é participar de eventos acadêmicos que eu acho muito interessante esse rebatimento no empoderamento do sujeito aí eu fico

pensando quantas coisas assim eu por exemplo as carências que eu tenho na minha formação... nesse sentido por exemplo a própria preparação pra seleção aqui do mestrado pra mim foi uma coisa assim que vou fazer porque enfim já passei muito tempo depois que terminei a graduação mas não sabia de nada enfim você vai com a cara e a coragem mas poderia ser diferente num é... Se você já tivesse sei lá... tido oportunidades também... não que a universidade tenha que fazer isso mas se faz ela contribui para que você compreenda melhor sem ser tão difícil né...

C: é... e é uma atividade social né...

D: [faz parte da profissão... lhe empodera saber...

C:

mas ninguém chega pra gente e fala olhe uma pré-banca é assim... Cris faz isso e ajuda DE mais demais demais é uma atividade social você eu não nasce sabendo...

D: pois é pois é...

T: pues muchas gracias...

R: de nada...