

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA**

**SYLVIA REGINA DE CHIARO RIBEIRO RODRIGUES**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Selma Leitão**

**Argumentação em sala de aula: um caminho para o  
desenvolvimento da auto-regulação do pensamento.**

Recife  
2006

**SYLVIA REGINA DE CHIARO RIBEIRO RODRIGUES**

**Argumentação em sala de aula: um caminho para o desenvolvimento da auto-regulação do pensamento.**

Tese apresentada à Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do título de Doutor em Psicologia.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Selma Leitão

Recife  
2006

**Rodrigues, Sylvia Regina de Chiaro Ribeiro**

**Argumentação em sala de aula : um caminho para o desenvolvimento da auto-regulação do pensamento. – Recife: O Autor, 2006.**

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

**Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Psicologia Cognitiva, 2006.**

**Inclui: bibliografia.**

**1. Psicologia. 2. Psicologia cognitiva. 3. Argumentação. 4. Metacognição. 6. Auto-regulação. 7. Pensamento - Monitoramento. I. Título.**

**159.9  
150**

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

**UFPE  
BCFCH2008/11**

# FOLHA DE APROVAÇÃO

Sylvia Regina de Chiaro Ribeiro Rodrigues

Argumentação em Sala de Aula: um caminho para o desenvolvimento da auto-regulação do pensamento

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do título de Doutor.

Área de Concentração: Psicologia Cognitiva

Aprovado em: 05 de maio de 2006

## Banca Examinadora

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

Assinatura: 

Profa. Dra. Luci Banks Leite  
Instituição: UEC-SP

Assinatura: 

Profa. Dra. Maria de Fátima Vilar de Melo  
Instituição: UNICAP

Assinatura: 

Profa. Dra. Glória Maria Monteiro de Carvalho  
Instituição: U.F.PE

Assinatura: 

Prof. Dr. Jorge Tarcísio da Rocha Falcão  
Instituição: U.F.PE

Assinatura: 

## **DEDICATÓRIA**

*Aos meus amores, minha filha **Fernanda** e meu marido **Rogério**, por terem sido todo esse tempo a minha luz, o meu aconchego, o meu caminho e a minha fonte inesgotável de inspiração.*

*Ao meu novo amor, "**nosso bebê**", por trazer ainda mais amor e realização às nossas vidas.*

## AGRADECIMENTOS

A CAPES pelo apoio recebido em forma de bolsa de estudo.

A escola, a professora e aos alunos participantes deste estudo pela disponibilidade e acolhimento com que me receberam.

A minha orientadora Selma Leitão, pela seriedade, competência, enorme dedicação e eterno exemplo de amor à ciência.

Ao Grupo de Argumentação que tem sido nos últimos anos um lugar onde o conhecimento e a amizade crescem juntos, proporcionando uma mistura perfeita ao crescimento da cada um de nós.

As minhas amigas especiais Ana Paula, Ângela e Tícia, porque sem vocês, queridas, o caminho não teria sido tão bonito e, com certeza bem mais difícil. O mais importante de todo o ganho deste tempo foi a vinda de vocês à minha vida.

A Carmélia e Isabella, que mesmo não participando diretamente da construção deste trabalho, foram imprescindíveis ao mesmo, pois estiveram perto o suficiente o tempo todo me presenteando com uma amizade verdadeira e acolhedora e me lembrando do mundo lá fora...

Aos meus pais e minha irmã porque vocês são parte de mim, porque não dá para imaginar qualquer conquista minha que não seja, na verdade, NOSSA, fruto de um amor, de uma admiração recíproca, de uma história de vida que me fizeram ter coragem pra acreditar em mim mesma e buscar realizar os meus sonhos, que são também, eu tenho certeza, de vocês.

Ao meu marido Rogério por cada dia, por cada palavra de incentivo, pelos inúmeros abraços acolhedores em todos, **todos** os momentos que precisei, pela admiração, pela confiança, pela presença absoluta, pela compreensão sem limites e, claro, pelo seu amor. Sem você, meu amor, não teria o mesmo valor. Essa tese é tão sua quanto minha, é o resultado de um esforço nosso.

A minha filhotinha Fernanda, porque você, minha linda, é simplesmente o sentido de TUDO, é você que dá sentido a cada realização minha. Obrigada filha por agüentar firme as minhas ausências e por me receber a cada retorno com tanto amor, me compensando e multiplicando minha força com seus sorrisos, beijinhos sem fim e suas cartas e desenhos maravilhosos no travesseiro.

A Deus, por sua presença em nossa vida.

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

### **Resumo**

O presente estudo investiga possibilidades de desenvolvimento da auto-regulação do pensamento a partir de situações de argumentação em sala de aula. O pressuposto principal deste estudo está na dimensão inerentemente metacognitiva deste tipo específico de discurso, a argumentação, proposta por Leitão (2002). A autora sugere que a argumentação traz em sua própria organização discursiva a possibilidade de promover a constituição de uma reflexão a nível metacognitivo, levando os indivíduos envolvidos a um movimento de auto-regulação do próprio pensamento. Dentre as possibilidades de investigação a respeito da articulação entre argumentação e metacognição, o que este estudo busca trazer de singular é a articulação entre este tipo específico de discurso e a função metacognitiva auto-regulatória de *monitoramento do pensamento*. O monitoramento, enquanto acompanhamento reflexivo que regula o desenvolvimento dos próprios pensamentos, permite ao indivíduo a organização e ajuste do pensamento, mantendo-o como está, elaborando-o ou reconstruindo-o, sempre que necessário. Sendo assim, a manutenção, elaboração e reconstrução do pensamento são concebidas neste estudo enquanto os resultados possíveis de movimentos regulatórios do pensamento, respectivamente o monitoramento mantenedor, elaborador e reconstrutor. Creditando à linguagem uma função constitutiva do psiquismo humano, este estudo buscou capturar esses movimentos regulatórios de monitoramento no discurso a partir das operações de regulação discursivas propostas por Chabrol (1994), e relacionadas a cada uma das formas de monitoramento, a saber: interrupção simples-monitoramento mantenedor; interrupção com adição e sem ruptura de construção-monitoramento elaborador e interrupção com ruptura de construção-monitoramento reconstrutor. As relações constituídas entre essas duas esferas - discursiva e cognitiva - permearam as análises deste estudo. Assim, uma sala de aula de 5ª série do ensino fundamental foi observada e videogravada durante uma unidade da disciplina de História. No decorrer dessa unidade, três aulas foram transcritas e analisadas. As duas primeiras relativas a uma atividade pré-elaborada pela pesquisadora, atividade esta que fez emergir uma situação de argumentação. A terceira aula caracterizou-se por um funcionamento comum em sala de aula em que o professor pergunta, o aluno responde e o professor faz alguma consideração sobre sua resposta. A análise dessas duas formas de funcionamento de sala de aula permitiu observar que a argumentação, de fato, se constitui em uma organização discursiva *privilegiada* para o desenvolvimento da função metacognitiva auto-reguladora de monitoramento do pensamento.

Palavras-chave: argumentação, metacognição, auto-regulação, monitoramento mantenedor, monitoramento elaborador e monitoramento reconstrutor.

DE CHIARO, S. **Argumentation in the classroom: a pathway to the development of self-regulation in the classroom.** 2006. 193f. Doctoral Thesis – Postgraduate program in Cognitive Psychology, Federal University of Pernambuco, Recife, Brazil, 2006

### **Abstract**

The present study investigates the development of self-regulation of the thinking process through situations of argumentation in the classroom setting. The main presupposition of this study lies in the inherently metacognitive dimension of this specific type of discourse as proposed by Leitão (2003). The author suggests that in its discursive organization, argumentation offers the possibility of promoting the constitution of reflection on a metacognitive level, leading the individuals involved toward self-regulation of the thinking process. Among the investigation possibilities regarding the articulation between argumentation and metacognition, what the present study uniquely addresses is the articulation between this specific type of discourse and the self-regulating metacognitive function of *monitoring thought*. As a reflective accompaniment that regulates the development of thought, monitoring allows the individual to organize and adjust his/her thoughts by either maintaining them as they are, elaborating them or reconstructing them when necessary. Thus, thought maintenance, elaboration and reconstruction are conceived in the present study as the possible results of regulating thought. Crediting language with a constitutive function of human psychism, the present study seeks to capture these regulating movements of monitoring in discourse through the operations of discursive regulation proposed by Chabrol (1994), related to each of the forms of monitoring, namely, simple interruption – maintenance monitoring; interruption with the addition and without breaking from construction – elaboration monitoring; and interruption breaking from construction – reconstructive monitoring. The relations between the discursive and cognitive realms permeate the analyses of this study. An elementary school 5<sup>th</sup> grade classroom was observed and videotaped during a History lesson. During the lesson, three classes were transcribed and analyzed. The first two classes contained an activity the researcher had previously elaborated to give rise to a situation of argumentation. The third class was characterized by the normal classroom functioning in which the teacher asks a question, a student responds and the teacher comments on the student's response. The analysis of these two forms of classroom functioning permitted the observation that argumentation indeed constitutes a *privileged* discursive organization for the development of the self-regulating metacognitive function of monitoring thought.

Key words: argumentation, metacognition, self-regulation, maintenance monitoring, elaboration monitoring, and reconstructive monitoring.

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1 : Monitoramento Elaborador.....</b>	<b>62</b>
<b>FIGURA 2 : Monitoramento Recontrutor.....</b>	<b>63</b>
<b>FIGURA 3 : Monitoramento Mantenedor.....</b>	<b>64</b>
<b>FIGURA 4 : Unidade De Análise.....</b>	<b>73</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1 : Relações entre esfera discursiva e metacognitiva.....</b>	<b>49</b>
<b>QUADRO 2 : Relações entre argumentação–operações discursivas de regulação – função de auto-regulação.....</b>	<b>65</b>
<b>QUADRO 3 : Recursos lingüísticos de apoio à análise.....</b>	<b>77</b>

## SUMÁRIO

DEDICATÓRIA  
AGRADECIMENTOS  
RESUMO  
ABSTRACT  
LISTA DE FIGURAS  
LISTA DE QUADROS  
SUMÁRIO

**Capítulo 1 : INTRODUÇÃO ..... 12**

**Capítulo 2: MATRIZ EPISTEMOLÓGICA ..... 21**

**Capítulo 3: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA ..... 28**

3.1 Metacognição.....	29
3.1.1. Auto-regulação como processo metacognitivo.....	32
3.2 Concepção vygotskiana de auto-regulação.....	33
3.2.1 A origem social da auto-regulação.....	33
3.2.2 Função reguladora da linguagem.....	36
3.3 Estudos do discurso: as regulações discursivas.....	38
3.3.1 Relações entre as regulações discursivas e a metacognição.....	43
3.4 Argumentação.....	51
3.4.1 O que é argumentação?.....	51
3.4.2 A dimensão metacognitiva da argumentação.....	54
3.5 O desenvolvimento da função metacognitiva auto-reguladora de monitoramento do pensamento favorecida pela argumentação.....	58

**Capítulo 4: METODOLOGIA ..... 66**

4.1 Objetivo.....	67
4.2 Definição do <i>setting</i> de pesquisa.....	67
4.3 Procedimentos de investigação.....	69
4.3.1 Atividade proposta.....	70
4.4 Procedimentos Analíticos.....	72
4.4.1 Unidade de Análise.....	72
4.4.2 Etapas da Análise.....	73
4.4.3 Recursos lingüísticos de apoio à análise.....	75

**Capítulo 5: ANÁLISES..... 79**

5.1 Primeiro momento: A presença da argumentação em sala de aula x Monitoramento do pensamento .....	80
5.1.1 Análise AULA 1 .....	82
5.1.2 Análise AULA 2 .....	130
5.2 Segundo Momento: Uma aula do tipo ‘Professor pergunta-aluno responde-professor comenta’ x Monitoramento do pensamento.....	142
5.2.1 Análise AULA 3 .....	144

**Capítulo 6: CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 156**

6.1 Conclusões e discussões .....	157
6.2 Implicações Educacionais .....	161

**Bibliografia ..... 164**

**ANEXOS ..... 170**

Anexo 1 .....	171
Anexo 2 .....	172
Anexo 3 .....	174

*Capítulo 1 :*  
**INTRODUÇÃO**

## *O surgimento da idéia*

O objetivo principal do presente estudo centra-se no desenvolvimento da função de auto-regulação dos alunos a partir da argumentação em sala de aula. O pressuposto principal, sobre o qual este estudo se ancora, está na dimensão inerentemente metacognitiva deste tipo específico de discurso, proposta por Leitão (2003). A autora sugere que a argumentação traz em sua própria organização discursiva a possibilidade de promover a constituição de uma reflexão a nível metacognitivo, levando os indivíduos envolvidos a um movimento de auto-regulação do próprio pensamento. Dentre as possibilidades de investigação a respeito da articulação entre argumentação e metacognição, o que este estudo busca trazer de singular é a articulação entre este tipo específico de discurso e a função auto-regulatória de **monitoramento do pensamento**.

O interesse por esta questão surgiu em decorrência de três fatores importantes e que, por este motivo, merecem ser citados. Primeiro pelo interesse pessoal em estudar a respeito do desenvolvimento da metacognição, em especial das funções auto-reguladoras, essenciais nos processos de aprendizagem. Segundo, pela preocupação em realizar uma pesquisa que contribua com os estudos a respeito da importância do desenvolvimento de um ambiente escolar reflexivo, que permita ao aluno não apenas construir de forma colaborativa seu próprio conhecimento, mas ainda que o conduza ao desenvolvimento de suas habilidades metacognitivas. Essa preocupação tem base na crença de que o papel do professor em sala de aula vai muito além do de ensinar conteúdos, mas sim, juntamente com isso, desenvolver habilidades e formas de raciocínio dos alunos conduzindo-os tanto ao uso do conhecimento de forma crítica como à habilidade de refletir sobre seus próprios pensamentos e atividades

(metacognição). Para que isto seja possível, torna-se necessária a implementação de um tipo de discurso em sala de aula no qual a discussão construtiva, o questionamento, as dúvidas, as críticas, enfim, atividades reflexivas estejam presentes e sejam internalizadas pelos alunos como práticas auto-reflexivas. A argumentação, como tipo específico de discurso que abre a possibilidade das pessoas envolvidas serem levadas a revisarem constantemente suas posições, pensando sobre seus próprios pensamentos sempre que colocadas diante de uma oposição, parece se constituir em uma interessante alternativa.

O terceiro fator diz respeito ao próprio percurso pessoal anterior seguido dentro desta linha de pesquisa, a argumentação, que levou à questão central deste estudo.

Nos últimos anos, a grande contribuição da interação social para o desenvolvimento do raciocínio da criança tem sido reconhecida e estudada. Dentre estes estudos, a argumentação, enquanto discussão crítica que se caracteriza pela construção, negociação e transformação de sentidos, vem merecendo atenção especial. A ênfase sobre construção e mudança confere à argumentação uma dimensão epistêmica e a institui como recurso privilegiado na construção de conhecimento (Leitão 1999a e b). O interesse por esta vertente dentro das possibilidades de estudo sobre a argumentação foi o início dos estudos que culminam na presente pesquisa. Estudos como os de Pontecorvo (1987, 1993), Girardet (Pontecorvo & Girardet, 1993), Leitão (1999a e b, 2000a e b), Candela (1998) entre outros servem de referencial desta vertente. Dentre as inúmeras contribuições observadas por estas pesquisas, uma constatação comum às mesmas é a de que se a construção do conhecimento acontece em contextos sócio-culturais a partir de práticas comunicativas, a argumentação dentro da escola pode se constituir em uma ferramenta crucial para a aprendizagem.

Dentre estes estudos, vale a pena nos determos um pouco nos estudos de Leitão por trazerem uma perspectiva analítica que muito nos interessa. Essa autora busca desenvolver uma abordagem psicológica dentro dos estudos da argumentação e propõe, neste sentido, um tipo de análise voltada para os processos de construção de conhecimento. Isto é, sua

perspectiva de estudo enfoca as seqüências de fala nas argumentações e o processo dialógico dentro desse contexto discursivo. Embora a presente pesquisa não tenha como interesse analisar a construção do conhecimento dos alunos, mas o desenvolvimento das habilidades de auto-regulação dos mesmos, via argumentação, essa perspectiva de análise que focaliza os processos, e não os produtos, é a base da análise aqui pretendida.

Um outro motivo que justifica ressaltarmos esses estudos de Leitão é pelo fato dos mesmos terem servido de base para o surgimento de uma nova possibilidade de estudos a respeito da argumentação. Esse segundo passo dentro do percurso que nos leva a esta pesquisa centrou-se na investigação a respeito da construção discursiva da argumentação em sala de aula. Neste sentido, os estudos desta natureza buscaram investigar as ações verbais implementadas pelo professor que facilitam a emergência deste tipo específico de discurso enquanto importante recurso na construção do conhecimento. Isto é, uma vez constatado o enorme potencial da argumentação na construção do conhecimento, os estudos dessa segunda linha de pesquisa voltaram-se para a observação a respeito das condições facilitadoras da implementação deste tipo de discurso em sala de aula. Dentro desta segunda linha temos como referência estudos de Leitão (2000a) e Rodrigues (2001).

Leitão (2000a), ao refletir a respeito das peculiaridades do contexto da sala de aula - como, por exemplo, a natureza canônica dos referentes do discurso em sala de aula e a pré-definição de seus resultados - chama a atenção para o quanto essas características não parecem fazer deste contexto um ambiente propício para a emergência da argumentação. Ou seja, o fato de uma das condições básicas mais importantes para que a argumentação ocorra ser o tema em questão passível de discussão, aberto, não resolvido, parece incompatível com o fato dos referentes do discurso de sala de aula serem parte de um corpo de conhecimento socialmente legitimado e aceito em domínios específicos. No entanto, Leitão defende que a debatibilidade de um tema não pode ser colocada enquanto uma propriedade inerente ao mesmo e sim enquanto uma dimensão que emerge nas situações em que ele é abordado. A

partir desta idéia Leitão defende a tese de que a emergência da argumentação em sala de aula não deve ser considerada como dependendo da debatibilidade na qual determinados temas estariam postos em seus campos de conhecimento. Ao contrário, ela deve ser vista a partir da possibilidade dos próprios participantes criarem discursivamente a debatibilidade desses temas. Essas já se constituem em idéias de suma relevância para a presente pesquisa uma vez que nos apontam para a possibilidade de, apesar das características que permeiam o ambiente escolar não facilitarem, a discussão argumentativa poder ser criada discursivamente pelo professor.

Assim, Leitão identifica três tipos de ações verbais, implementadas pelo professor, que facilitam a instituição da argumentação na sala de aula: ações no *plano pragmático*, no *plano argumentativo* e no *plano epistêmico*. Segundo a autora, no plano pragmático, o professor cria as condições necessárias à emergência da argumentação, apresentando os temas como passíveis de discussão. Para tanto, ações como criar a possibilidade de discordância, explicitar a divergência de opiniões entre os alunos, legitimar o debate como método de resolução destas diferenças e estabelecer o consenso como meta a ser alcançada, são de suma importância. No plano argumentativo, o professor além de estimular os alunos a implementarem as operações definidoras da argumentação: a justificação de pontos de vista e a negociação de divergências, ele próprio formula seus argumentos, contra-argumentos e respostas. No plano epistêmico, o professor oferece informações que se convertem em premissas dos argumentos dos alunos. Além disso, ele oferece modelos de argumentação típicos da área de conhecimento em questão e aproxima as conclusões dos alunos ao que é aceito na área de conhecimento enfocada, conferindo estatuto epistêmico às mesmas. Segundo Leitão (2000a), é o conjunto dessas ações que instituem a debatibilidade de um tema.

Seguindo esta linha de pesquisa e partindo deste estudo de Leitão, Rodrigues (2001) realizou um estudo que trouxe, em suas reflexões finais, mais uma importante contribuição

para esta pesquisa. O estudo citado além de ter testado e confirmado, em um primeiro momento, a aplicabilidade das idéias propostas por Leitão (2000a) em um corpo extenso de dados dentro de um domínio específico, a História, em um segundo momento, buscou observar a presença dessas ações não só em grupos mediados pelo professor, como a possibilidade de emergência dessas mesmas ações em grupos geridos apenas pelos alunos. Este estudo interessou-se, pois, em saber se e de que forma a argumentação emerge nas duas dadas situações, buscando-se, portanto, observar se essas ações verbais propostas, uma vez confirmadas no grupo com professor, são de manejo exclusivo do mesmo e neste sentido, características apenas das relações assimétricas na escola.

Os resultados permitiram observar que a argumentação com e sem a mediação do professor apresenta similaridades e diferenças relevantes. Em termos da ocorrência das ações no plano pragmático e no plano argumentativo, de um modo geral, os resultados mostraram similaridades entre os dois grupos. Dos três planos propostos por Leitão (2000a) e analisados neste estudo, foi no plano epistêmico que pôde ser observada a diferença mais importante entre os dois grupos no que diz respeito à presença da argumentação como recurso mediador na construção do conhecimento no domínio da História. Os resultados de uma forma geral sugeriram que, embora a argumentação em ambos os grupos possa permitir a reflexão e a discussão a respeito de novos sentidos, o processo social de apropriação do conteúdo de História depende significativamente da mediação do professor na medida em que suas ações discursivas conferem estatuto epistêmico ao discurso dos alunos.

Além das importantes constatações trazidas pelas análises realizadas nestes estudos e que foram aprofundando o conhecimento da pesquisadora no tema argumentação, pode-se dizer que os mesmos guardam singular importância não apenas por aquilo que mostraram, mas, também, pelo que fizeram pensar, pelas perguntas paralelas que suscitaram e que acabaram por colaborar imensamente na definição do objetivo desta pesquisa. Mais especificamente, foi observado que as intervenções didático-argumentativas do professor

pareciam se dividir em dois grupos principais: intervenções que eram realmente iniciativas argumentativas (como, por exemplo, quando o professor emite pontos de vista ou contra-argumenta com os alunos no decorrer do diálogo) e intervenções de natureza meta-argumentativas, nas quais o professor intuitivamente, já que neste caso ele não passou por nenhum treinamento prévio, ressalta aspectos do próprio processo de argumentação (como aconteceu em casos em que o professor estimula a implementação das operações definidoras da argumentação, como nos exemplos a seguir: “Mas dê sua opinião!”, “Então você vai, se concorda ou discorda, JUSTIFICAR. Então ‘pra’ você justificar, se você discordou, você vai ter que ter uma boa justificativa ‘pra’ não entrar em contradição”, “Discorda. Agora se você discorda você tem um motivo para discordar, não tem? Justifique porque você discorda”) . Em ocasiões como estas, em que havia o estímulo para uma maior negociação de posicionamentos entre os alunos, ele, de fato, acabava por criar um ambiente propício para que os alunos refletissem não só sobre o assunto, mas sobre seus próprios pensamentos a respeito do mesmo.

Refletindo sobre essas questões e tendo como ponto de apoio novos estudos realizados por Leitão (2003) e citados no início, sobre a existência de uma dimensão inerentemente metacognitiva na argumentação, foi possível pensar na possibilidade deste professor, ao utilizar a argumentação em sala de aula, estar regulando não apenas o processo de construção e apropriação de conteúdos, mas ainda, estar favorecendo que seus alunos refletissem e repensassem sobre seus próprios pontos de vista, regulando assim seus próprios pensamentos.

Somando-se aos estudos citados anteriormente, essa nova vertente de estudos realizada por Leitão é decisiva para o delineamento da pergunta desta pesquisa. Estudar a argumentação como uma atividade epistêmica que impele os indivíduos a refletirem sobre os fundamentos de seus próprios pontos de vista é, segundo Leitão (2003), focar em uma menos óbvia e menos explorada perspectiva dentro dos estudos da argumentação. Essa perspectiva de estudo tem como objetivo principal a compreensão do potencial da argumentação como tipo de

discurso facilitador do desenvolvimento do pensamento metacognitivo, o pensamento que os indivíduos realizam quando têm como objeto de reflexão seus próprios processos de pensamento. Isso é o que acontece quando um aluno, por exemplo, se vê diante de uma oposição ao seu posicionamento e um ambiente de negociação é motivado pelo professor, através de ações verbais específicas que facilitam a emergência da argumentação.

Assim, o objetivo principal deste estudo gira em torno da observação e análise sobre **como** esse movimento de manejar com os dilemas e oposições surgidos, gerando e defendendo posições ao mesmo tempo em que questiona outras diferentes, pode impelir o aluno a refletir não apenas sobre o conteúdo, mas em uma instância mais profunda, sobre a construção de seu pensamento sobre este conteúdo. A hipótese é que diante dessa situação o aluno passa a **monitorar** constantemente a construção do seu pensamento, sendo esse monitoramento passível de acontecer de forma **mantenedora**, quando o aluno reflete sobre suas próprias posições mantendo-as, **elaboradora**, quando o movimento auto-reflexivo se caracteriza pelo estabelecimento de novas relações e conexões à posição inicial, ou ainda **reconstrutora**, na medida a auto-reflexão caracteriza-se aqui por um movimento de dúvida sobre os próprios posicionamentos e busca de novas possibilidades de posicionamento. Em todos os casos, são movimentos de auto-regulação acontecendo.

Brown (1997) está entre os autores que se interessam em pesquisar sobre metacognição em sala de aula. Esta autora defende a instituição de um ambiente escolar reflexivo ressaltando a necessidade de desenvolvimento em sala de aula de um tipo de discurso no qual a discussão construtiva, o questionamento de idéias, as dúvidas e as críticas aconteçam com frequência. Ela acredita que essas atividades reflexivas acabam sendo internalizadas pelas crianças como práticas auto-reflexivas. Embora Brown não estivesse se referindo a argumentação, as características deste tipo de discurso procurado guardam semelhanças óbvias com a mesma. A proposta do presente estudo é, portanto, que, reconhecendo a dimensão metacognitiva inerente à argumentação, nós a concebamos

enquanto facilitadora do desenvolvimento da função auto-reguladora de monitoramento do pensamento em três formas: monitoramento mantenedor, monitoramento elaborador ou ainda reconstrutor. Todos esses movimentos são importantes quando o objetivo é o desenvolvimento da função auto-reguladora dos alunos.

*Capítulo 2:*  
**MATRIZ EPISTEMOLÓGICA**

Visto que este estudo focaliza a análise do desenvolvimento da auto-regulação em alunos envolvidos em situações de argumentação em sala de aula, um leitor poderia dizer que entende que o mesmo tem como foco a interação entre esses alunos. Não é errado pensar assim. A relação de interação posta a partir do diálogo argumentativo entre os membros que compõe a sala de aula muito interessa a este estudo já que é a partir deste diálogo que as análises são realizadas. Mas, interessa também deixar claro que a compreensão deste estudo a respeito de diálogo se situa para além da interação face a face. Falamos aqui de duas formas de relação: interacionismo e dialogismo.

No que diz respeito à questão temporal e espacial, o interacionismo propõe um encontro pressupondo uma relação sincrônica entre as pessoas envolvidas, enquanto o dialogismo fala de uma relação diacrônica. As pessoas envolvidas em uma relação dialógica não necessariamente estão em contato direto, nem mesmo precisam pertencer a uma mesma geração. Suas vozes podem se encontrar para além de seus corpos, dialogam virtualmente no tempo e no espaço (Santa-Clara & De Chiaro, em preparação). Essas idéias se apóiam no pensamento do *Círculo de Bakhtin*<sup>1</sup> a respeito de diálogo. Para os membros que compõe o *Círculo* o evento da interação face a face só interessa como uma das muitas possibilidades de eventos em que as relações dialógicas se manifestam.

Assim, para além de observar a maneira como se dá a troca de turnos entre participantes de uma conversa, este estudo procura observar o diálogo entre esses mesmos participantes considerando-o como um espaço onde também é possível observar a dinâmica

---

<sup>1</sup> O Círculo de Bakhtin trata-se de um grupo de intelectuais de diversas formações que se reuniu para debater idéias no período de 1912 a 1929, entre eles Mikhail Bakhtin, Valentin Volooshinov, Pavel Medvedev, Matvei Kagan, Ivan Kanaev, Maria Yudina e Lev Pumpianski.. Entre os interesses do grupo estava o debate sobre filosofia e, em especial, sobre linguagem.

estabelecida entre as *vozes sociais* (no sentido bakhtiniano). A expressão *vozes sociais* é utilizada por Bakhtin no sentido de designar a diversidade com que o mundo ou a realidade pode ser interpretado(a). Essas diversas interpretações desse mundo, por sua vez, refletem o conceito de “refração” de Bakhtin. Segundo Faraco (2003), Bakhtin define refração como a “*atmosfera multidiscursiva*” (p.54) que recobre qualquer objeto (no sentido amplo do termo, não apenas fisicamente) da realidade, atribuindo-lhe uma variedade de nomes, definições e valores. As múltiplas refrações do objeto é que seriam as *vozes sociais* e, essa multidão de vozes sociais é chamada de heteroglossia<sup>2</sup>.

Desta maneira é possível compreender que a interação dos alunos em uma situação de argumentação, porta de entrada para as análises aqui realizadas, não está sendo reduzida ao encontro fortuito entre duas ou mais pessoas no mesmo tempo e espaço, mas, antes, está sendo compreendida como uma situação, na qual os participantes são seres socialmente organizados, que não só se situam como atuam inseridos dentro de relações socioculturais complexas, nas quais se manifestam relações dialógicas. Assim, analisar o desenvolvimento do monitoramento do pensamento dos alunos a partir da argumentação estabelecida entre eles envolve, neste estudo, também a consideração das vozes sociais (reais e virtuais) que constituem as relações dialógicas presentes nesta situação (dialogismo).

Relações dialógicas são entendidas no dialogismo como relações de sentido decorrentes da tomada de posição inerente dos enunciados. Inerente na medida em que o enunciado situa a posição daquele que o enuncia, enquanto sujeito social. Neste sentido, as relações dialógicas se constituem no espaço de tensão entre os enunciados, onde coexistem: a própria voz daquele que enuncia, a perspectiva da voz do(s) outro(s) e as outras vozes sociais

---

<sup>2</sup> Essa multiplicidade de vozes, que aqui neste é, em concordância com Faraco (2003), designado por heteroglossia, aparece em outros autores sendo denominada de polifonia. Faraco discorda dessa designação de polifonia na medida em que defende que Bakhtin, quando fala de polifonia não está se referindo apenas a um universo de múltiplas vozes, mas, a um universo em que todas as vozes são equipolentes. Faraco defende que o termo polifonia foi trazido por Bakhtin da música e utilizado por ele para falar da obra de Dostoiévsky, tendo assim um sentido muito específico. Ele (Faraco) diz: “*Polifonia não pode, desse modo, ser confundido com heteroglossia ou plurivocidade que são termos utilizados por Bakhtin para designar a realidade heterogênea da linguagem quando vista pelo ângulo da multiplicidade de línguas sociais (o ‘plurilingüismo real’). É inadequado não distinguir os termos aqui principalmente porque a estratificação socioaxiológica da linguagem não gera necessariamente uma realidade polifônica*” (p. 74, 75)

presentes implicitamente. Indo além da palavra ou da frase (sentença), o foco deste estudo está nos enunciados.

A diferença entre a palavra e a sentença, como unidades de língua, e o enunciado, enquanto unidade de comunicação discursiva, está no fato de que as duas primeiras estabelecem relações entre signos, não têm autoria. Já o enunciado se relaciona com o contexto, com a realidade, caracterizado por seu conteúdo e sentido. O enunciado chega a se constituir em expressão da postura do enunciador (ponto de vista), isto é, uma atitude avaliadora deste, pertencendo ao universo das relações dialógicas (Freitas, 1996). Para Bakhtin (1995), toda enunciação é um diálogo (não existe isoladamente) produzido em um contexto social, não sendo necessária a presença atual de todos os envolvidos, por exemplo, o enunciador pode estar pressuposto enquanto imagem ideal de uma audiência imaginária. Há sempre, portanto, um interlocutor, ao menos em potencial. Quando o enunciador pensa e se exprime, ele o faz a luz de um auditório social definido.

Segundo o dialogismo, se um enunciado situa uma posição, então, ao mesmo é possível responder, replicar, concordar, rejeitar, ampliar, o que, em suma significa, gerar significações a partir do encontro de posições. O que se propõe aqui é que ao responder, replicar, concordar, rejeitar, movimentos típicos de uma situação de argumentação, este enunciador estará auto-regulando seu pensamento. Esse é o foco, observar, a partir desse encontro de posições, o monitoramento do pensamento dos indivíduos envolvidos numa situação de diálogo argumentativo. Partindo da concepção de Bakhtin (1995) de que a *“realidade do psiquismo interior é a do signo”* (p.49) - e, por isso, não podemos falar em psiquismo sem material semiótico - este estudo propõe uma maneira de estabelecer uma relação uma forma discursiva específica, a argumentação e a constituição psicológica do homem – tendo como processo cognitivo-alvo, o pensamento.

Este estudo, tendo como apoio as teorias sócio-históricas, compreende a linguagem enquanto constitutiva do psiquismo humano e defende, em concordância com Leitão (2000c),

que a argumentação tem como uma de suas dimensões principais, a dimensão dialógica. Não é a presença de um opositor real a única forma de surgimento de uma polêmica, mas, sim, a existência de uma posição contrária que pode se situar dentro de uma única pessoa ou a partir de uma perspectiva de posicionamento de um outro virtual ou uma audiência específica.

Essas são as idéias que definem o dialogismo enquanto matriz epistemológica deste estudo. Isso porque dizer que uma situação de argumentação é concebida neste estudo enquanto uma relação dialógica implica o comprometimento com uma visão de homem e de relação homem-mundo que vai permear todo o estudo.

### *“Homem” enquanto sujeito dialógico*

Este ‘homem’ a quem nos referimos é o sujeito dialógico, como reconhecido por autores como Bakhtin e seus colegas do *Círculo*, no sentido de que, inserido em uma realidade lingüística que se caracteriza pela existência de inúmeras vozes sociais e culturais, ele se constitui discursivamente assimilando essas vozes ao mesmo tempo em que as inter-relaciona à sua maneira. Segundo Bakhtin (1995), seu pensamento (do “homem”), mesmo que desde sua origem pertença a uma realidade social e a um sistema ideológico específicos e seja subordinado às suas leis, ao mesmo tempo, também pertence a um outro sistema único, o sistema do seu próprio psiquismo, também possuidor de suas próprias leis<sup>3</sup>. Isso faz do “homem” um ser uno, assim se constituindo seu mundo interior semiótico e heterogêneo. Neste sentido, diz Faraco (2003):

---

<sup>3</sup> Bakhtin (1995) diz sobre isso: “O caráter único deste sistema não é determinado somente pela unicidade de seu organismo biológico, mas pela totalidade das condições vitais e sociais em que esse organismo se encontra colocado” (p. 59).

*“A realidade lingüística se apresenta para ele<sup>4</sup> primordialmente como um mundo de vozes sociais em múltiplas relações dialógicas – relações de aceitação e recusa, de convergência e divergência, de harmonia e de conflitos, de intersecções e hibridizações.*

*É nessa atmosfera heterogênea que o sujeito, mergulhado nas múltiplas relações e dimensões da interação socioideológica, vai se constituindo discursivamente, assimilando vozes e, ao mesmo tempo, suas interrelações dialógicas”* (p. 80, 81)

Assim é compreendido o sujeito neste estudo, um sujeito cujos enunciados argumentativos analisados são vistos como emergindo de uma multidão de vozes incorporadas, ainda que nem sempre sejam pelo mesmo percebidas como tais. Isso porque são tantas as vozes incorporadas que sua alteridade nem sempre é percebida pelo sujeito (perdem as aspas, na figura bakhtiniana). Os enunciados analisados neste estudo são concebidos então como bivocalizações<sup>5</sup> de idéias de outros no sujeito, que não simplesmente as reverbera, mas, toma uma perspectiva sobre elas. Há assim, sempre uma dimensão axiológica naquilo que é dito, as idéias dos outros sociais podem ser aceitas incondicionalmente, parodiadas ou polemizadas. Neste sentido é que compreendemos o que o *Círculo de Bakhtin* quer dizer ao colocar que *“cada enunciado é uma resposta, contém sempre, com maior ou menor nitidez, a indicação de um acordo ou um desacordo”* (Faraco, 2003, p. 57). Compreendemos aqui que há em cada enunciado argumentativo uma posição axiológica do sujeito na medida em que reflete uma resposta frente à idéia de um outro social. Indo além, mais que responder, esse enunciado espera uma resposta – espera que outros também assumam uma posição axiológica frente ao seu enunciado.

Faraco (2003) comenta que não apenas todo enunciado espera uma réplica, mas, ainda que os mesmos não podem esquivar-se à influência profunda da resposta antecipada. *“Neste sentido, possíveis réplicas de outrem, no contexto da consciência axiológica, têm papel constitutivo, condicionante, do dizer, do enunciado. Assim, é intrínseco ao enunciado o receptor presumido”* (p. 58). Esse receptor presumido a que o autor se refere pode ser o outro empírico ou o *“auditório social”* (nas palavras de Bakhtin, 1995, p. 112).

---

<sup>4</sup> O “ele” se referindo ao sujeito dialógico.

<sup>5</sup> Bivocalização enquanto processo segundo o qual mais de uma voz e mais de um acento avaliativo ressoam no mesmo enunciado.

Em suma, a argumentação, com sua organização discursiva facilitadora de um ambiente de negociação entre posições é compreendida neste estudo como pressupondo relações dialógicas. Os enunciados, em uma situação de argumentação, refletem, portanto, a posição do interlocutor que os enuncia além de colocá-lo em relação ao dizer do outro, de forma presumida ou real. Apoiando-se ainda em um outro construto do dialogismo bakhtiniano, compreendemos aqui que este outro, presumido ou real, trará ao sujeito o *excedente de visão* que este sujeito jamais terá sobre si mesmo sem o(s) seu(s) outro(s). Bakhtin, ao desenvolver sua filosofia da linguagem e empenhado em construir uma estética geral (em muitos de seus textos como, por exemplo “Discurso na vida e na arte” e “O discurso no romance”, redigido entre 1934-1935, citado em Faraco, 2005) traz este construto no sentido de entender a relação do autor com sua obra. O excedente de visão estaria, neste sentido, remetendo ao princípio da exterioridade como lógica da criação estética, a necessidade que o autor (como escritor) tem de estar fora, de olhar de fora, buscando olhar sua linguagem pelo olho de outra linguagem (deslocar sua linguagem para outrem).

Transpondo para uma situação de argumentação que traz pressupostas relações dialógicas, este estudo percebe o outro dessa situação como este excedente de visão. É a (o)posição do outro, presumida/antecipada ou real, em relação ao sujeito que concede um excedente à visão deste, que o faz ver de uma posição onde sozinho não conseguiria. Isto é, é a projeção de um possível outro, ou sua existência real, que permite ao sujeito, a partir do excedente de visão posto por este outro, estar diante de uma posição axiológica em relação a ele mesmo. E, para que possa responder a esta posição do outro, contida no excedente de visão deste, este sujeito é impelido a repensar, refletir sobre sua visão inicial, sob pena de excluir-se da situação de argumentação. Ao repensar seus próprios posicionamentos, monitoramento a construção do seu pensamento, e responder mantendo, elaborando ou reconstruindo os mesmos a luz do excedente de visão do(s) outro(s), o sujeito está entrando em um nível de funcionamento metacognitivo.

*Capítulo 3:*  
**FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### *3.1 Metacognição*

O termo metacognição tem acumulado, no período de aproximadamente quatro décadas, muitas definições e interpretações. O termo original se desenvolveu a partir da pesquisa em metamemória conduzida por Flavell e sua equipe por volta dos anos 60. O advento dessas pesquisas teve uma importância singular no que se refere à mudança no tratamento dado aos processos mentais, que, sob influência dos behavioristas, eram referidos em terceira pessoa, enquanto “objetos observáveis”. O retorno ao tratamento das experiências cognitivas em primeira pessoa foi visto por muitos como uma revolução científica na Psicologia, uma verdadeira mudança de paradigma (Tulving, 1996, Kuhn, 1989, citados em Seminerio, Anselmé & Chahon, 1999).

Antes de situar o posicionamento deste estudo diante das particularidades da definição de metacognição, talvez seja interessante partirmos da distinção e a relação existente entre cognição e metacognição. Quando os estudiosos no assunto, e aqui nos incluímos, falam do esforço cognitivo estão se referindo ao funcionamento intelectual da mente humana, caracterizado pela linguagem, memória, compreensão, pensamento, entre outros. Já o termo metacognição, em linhas gerais, tem sido definido como a compreensão do indivíduo sobre esse seu funcionamento intelectual, como dito acima, sobre seus processos cognitivos. Daí advém uma terminologia específica, respectivamente, metalinguagem, metamemória, metacompreensão, metapensamento. Posicionando o foco deste estudo, podemos dizer que, ao analisar o desenvolvimento da função auto-reguladora de monitoramento é ao pensamento que estamos nos referindo, o que significa que o foco recai no metapensamento, isto é, ao

estudar o desenvolvimento dessa função de auto-regulação, estaremos buscando compreender melhor o movimento de regulação do indivíduo a respeito de seus próprios pensamentos.

É a definição a respeito de a que nível se refere essa compreensão sobre os próprios processos cognitivos que vai se constituir no ponto de divergência entre as diferentes definições de metacognição. Gupta no início de seu texto de 1992, por exemplo, quando se refere ao conhecimento e compreensão de um dado indivíduo sobre seus processos cognitivos inclui o controle consciente deste indivíduo sobre seu próprio conhecimento. O autor defende que um indivíduo compreendeu realmente determinada atividade cognitiva se este indivíduo não apenas utilizar-se de forma apropriada deste conhecimento adquirido como ainda se ele tiver consciência dessa utilização. Para ele, é bastante comum encontrarmos pessoas que se utilizam efetivamente de um conhecimento, no entanto, não se mostram capazes de explicar como o fazem e não têm consciência da atividade realizada. E ainda que haja esta consciência, para determinados autores como Gupta (1992), ela não se faz suficiente quando tratamos de metacognição. Para este autor, mais do que isso, na atividade metacognitiva existe um controle deliberado a respeito dos resultados das nossas ações cognitivas.

Não é esta perspectiva a adotada por este estudo, principalmente porque ao compreendermos as funções de auto-regulação como ocorrendo a um nível metacognitivo, não as concebemos como ocorrendo necessariamente de forma deliberada pelo indivíduo. Esse posicionamento se dá porque buscamos apoio em outras perspectivas de estudo a respeito da metacognição que defendem que o funcionamento auto-regulatório metacognitivo dos indivíduos está muito mais ligado à atividade realizada do que a consciência dos mesmos e o controle deliberado sobre suas ações. Isso quer dizer que, neste estudo, concebemos que o funcionamento auto-regulatório metacognitivo pode acontecer em decorrência de uma demanda da situação em que os indivíduos se encontram envolvidos. É por isso que foi dito que, no que se refere a argumentação, é a sua própria organização discursiva que propicia um funcionamento metacognitivo. Isso quer dizer que, por exemplo, ao ter que responder a um

contra-argumento um indivíduo é levado inevitavelmente a repensar seus pensamentos (metacognição) e ele não precisa estar consciente desse movimento, é a situação que o conduz e não necessariamente uma decisão deliberada deste indivíduo.

O suporte para essas idéias a respeito do funcionamento metacognitivo encontramos na concepção de determinados autores como Brown (1987) e Manning e Payne (1996) sobre a existência de duas áreas específicas dentro da metacognição, o *conhecimento sobre a própria cognição e a regulação da cognição (auto-regulação)*. Essas duas formas de metacognição, segundo Brown (1987), embora intimamente conectadas, dentro da moderna literatura psicológica têm sido referidas como duas áreas distintas de pesquisa. É esta última, a regulação da cognição, a área da metacognição que se constitui no foco deste estudo e é justamente a definição da mesma por estes autores que justifica nosso apoio nos mesmos.

*Conhecimento sobre a cognição* é o que os autores chamam de *saber o que (knowing that)* e está relacionado às informações que o indivíduo adquire, muitas vezes falíveis e tardias (segundo Brown, 1987) sobre seus próprios processos cognitivos. Falíveis pela possibilidade de contato do indivíduo com informações que não correspondam exatamente à verdade a respeito da cognição, ou por essas informações não poderem ser apoiadas empiricamente, e tardias porque requerem deste indivíduo um movimento de distanciamento para que possa considerar seus próprios processos cognitivos como objeto de pensamento e reflexão. O interesse por esta vertente, ainda que sem a utilização do termo metacognição, data da antiguidade, podendo ser encontrada nos escritos de Platão, Aristóteles e posteriormente Spinoza, Locke, entre outros (Brown, 1987).

### *3.1.1. Auto-regulação como processo metacognitivo*

A *regulação da cognição ou auto-regulação*, segundo Brown (1987), consiste em funções que regulam o aprendizado do indivíduo. Para a autora, todo processo de aprendizagem e desenvolvimento envolve um contínuo ajuste a partir de movimentos auto-regulatórios. Assim, os indivíduos estão frequentemente regulando e refinando suas próprias ações e pensamentos, o que pode acontecer em resposta a um *feedback* de alguém, mas que frequentemente, segundo Brown (1987), é realizado na ausência deste *feedback*, considerando que é comum que aprendizes ativos se sintam constantemente impelidos a melhorarem suas produções originais. Para esta autora, as funções auto-reguladoras são consideradas centrais quando se trata de crescimento e mudança. Essas funções incluem atividades de organização, ensaio, **monitoramento**, ajustes, elaboração, detecção de erros, checagem de resultados, reconstrução, entre outras. São atividades, para Brown (1987), que diferentemente do conhecimento sobre a própria cognição – que requer uma reflexão consciente sobre os processos cognitivos - independem da idade do indivíduo ou, como já definimos antes, são definidas pela autora como mais dependentes da própria tarefa e da situação. Para ela, saber como fazer algo não necessariamente implica em que a atividade realizada precise ser trazida ao nível da consciência e reportada à outra pessoa.

Levando em consideração essas duas áreas da metacognição, o ‘conhecimento de’ e a ‘regulação de’ (controle), ao focar o monitoramento do pensamento dos indivíduos envolvidos em uma situação de argumentação, este estudo se volta para a segunda área da metacognição, a auto-regulação.

A questão é que, por volta dos anos 70, o termo metacognição foi alargado para que pudesse incluir também as funções regulatórias e, embora tenhamos visto uma forte ênfase em Gupta (1992) em relação ao aspecto da consciência na metacognição - que é o que justamente nos distancia dele - essas outras vertentes, às quais nos filiamos (Manning & Payne, 1996;

Brown, 1987), como vimos, defendem que as funções regulatórias, como uma das áreas da metacognição, podem ocorrer também em um nível abaixo ao nível da consciência deliberada do sujeito.

Quando nos apoiamos nessas idéias e defendemos, portanto, a possibilidade de um funcionamento metacognitivo a despeito da consciência deliberada dos sujeitos envolvidos em uma situação de **argumentação** é porque o foco deste estudo está na organização discursiva da argumentação, isto é, no quanto a especificidade dessa organização discursiva pode propiciar a ocorrência da auto-regulação. O que se quer deixar claro é que, não é a idade ou o ‘saber discorrer sobre o próprio funcionamento cognitivo’ (como diria Gupta, 1992), o nosso foco e sim a auto-regulação acontecendo em decorrência da situação (como diriam Manning & Payne, 1996 e Brown, 1987) – aqui a argumentação - independente do sujeito estar consciente ou não a respeito do seu funcionamento cognitivo.

## *3.2 Concepção vygotskiana de auto-regulação*

### *3.2.1 A origem social da auto-regulação*

Defender o desenvolvimento da auto-regulação a partir do engajamento em uma situação de argumentação traz implícita uma teoria de desenvolvimento humano. Esta teoria tem à princípio, para dar suporte a esta idéia (argumentação → auto-regulação: situação externa → desenvolvimento interno), que creditar ao social a origem do desenvolvimento cognitivo. Este suporte encontramos nas teorias sócio-históricas e mais especificamente nas reflexões de Vygotsky a respeito das relações entre os processos externos e internos dos indivíduos, que por sua vez refletem o conceito deste autor de internalização.

A noção de internalização proposta por este autor tem como ponto de partida a idéia de que as funções mentais superiores são os resultados internalizados da interação social (Vygotsky, 1981). Essa é a relação entre os processos externos e internos defendida por Vygotsky: toda função mental superior necessariamente passou por um estágio externo em seu desenvolvimento porque foi inicialmente uma função social, isto é, tudo aquilo que é agora para si foi um dia para o outro. É neste sentido que o autor diz que é através dos outros que nós nos desenvolvemos em nós mesmos. Para o autor, nossas funções mentais têm internalizadas as nossas relações sociais, que são por sua vez, mediadas por um funcionamento discursivo. Morato diz (1996, p. 71):

*“É pelo processo de internalização da linguagem que Vygotsky coaduna as referências do mundo biológico com as do mundo social (histórico-cultural). Este processo marca mudanças na relação do sujeito com a linguagem, marca as impressões culturais nos processos cognitivos, dando-lhes uma dimensão humana, estruturando a consciência e a cognição infantil”.*

Muitos estudos têm sido realizados no sentido de analisar o que há de lingüístico na cognição humana e qual seria assim, o seu estatuto. Morato (1996), por exemplo, faz uma interessante reflexão a respeito da existência de uma relação de constitutividade entre linguagem e cognição estabelecida por Vygotsky. Isso porque este autor toma a linguagem enquanto principal mediador simbólico<sup>6</sup> entre o mundo externo e interno. Segundo Morato, ao desenvolver a idéia de uma mediação simbólica na constituição dos nossos processos cognitivos, Vygotsky propõe a impossibilidade tanto de considerarmos nossos conteúdos cognitivos, ou domínios do pensamento, fora dos domínios da linguagem como de pensarmos a linguagem fora de nossos processos interativos. É a partir desses processos interativos que, ao longo do desenvolvimento, o discurso do outro que orienta as ações do indivíduo (percurso intercognitivo) é internalizado. Neste momento, diz Vygotsky (2002), o indivíduo passa a, ao invés de apelar para o outro - por exemplo, na resolução de um problema - a apelar para si

---

<sup>6</sup> Simbólico na medida em que aquilo que é interno não é considerado por este autor como espelho daquilo que é externo, o que nos leva a pensar na relação do homem com a realidade “no domínio da interpretação” (Morato, 1996, p. 18).

mesmo, passando a linguagem a adquirir uma função intrapessoal (percurso intra-cognitivo), além da interpessoal. Essa é a lei geral de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, segundo Vygotsky e apoiada por este trabalho. As funções psíquicas superiores surgem inicialmente como forma de atividade social coletiva e, são depois transferidas para o campo das formas psicológicas de atividade das crianças (funções individuais). Vygotsky (1981, p. 159) diz que “*Regulation of others’ behavior by means of the word gradually leads to the development of verbalized behavior of the people themselves*”<sup>7</sup>. É neste sentido que Morato (1996) defende que é a partir da fala do outro que emerge a fala para si, é da regulação do outro (inter-pessoal) através da linguagem que emerge a auto-regulação (intra-pessoal).

Essa passagem de um funcionamento externo interpsicológico a um funcionamento interno intrapsicológico é marcada, segundo Vygotsky (1981), pela presença da fala egocêntrica. Para o autor, a fala egocêntrica se constitui em um estágio de evolução que se situa entre a linguagem externa e a interna, isto é, sua origem se situa na linguagem externa, social e permite o desenvolvimento da fala interna a partir da diferenciação das **funções** da linguagem. Isso porque, quando Vygotsky (2001) fala das diferenças entre linguagem exterior e interior, não é a uma questão de vocalização que ele se refere. Segundo ele, a inexistência de uma vocalização não é causa da natureza da linguagem interior, mas, sim, consequência dessa natureza. Diferente da linguagem exterior, que é para os outros, a linguagem interior é uma linguagem para si, que serve ao pensamento da criança, e a fala egocêntrica, segundo Vygotsky (2001), se constitui em uma série de estágios anteriores ao desenvolvimento dessa linguagem interior, ou como ele diz, “*é constituída de formas precoces de linguagem interior*” (p. 427). Assim, a fala egocêntrica, ao mesmo tempo que se assemelha a linguagem exterior pelo seu modo de manifestação (ainda vocalizada), se assemelha a linguagem interior por suas funções – tanto que seu destino é transformar-se em fala interior. Sua semelhança com a fala interior permite que seja concebida não simplesmente como um acompanhamento

---

<sup>7</sup> “A regulação do comportamento do outro por intermédio da palavra gradualmente conduz ao desenvolvimento do comportamento verbalizado das pessoas com elas mesmas”. Tradução da autora.

da atividade da criança, mas, estando a serviço da compreensão da criança, da sua orientação mental, relacionada ao seu pensamento e ajudando-a a superar dificuldades. Na verdade, a razão da existência dessa forma intermediária é justamente o surgimento de uma nova função da linguagem, uma função reguladora, que, segundo Vygotsky, serve aos objetivos da orientação intelectual, da reflexão e do pensamento.

Morato (1996) diz que a fala egocêntrica se constitui para Vygotsky não simplesmente em um estágio transitório, mas sim em “*indício das mudanças qualitativas que começam a ocorrer na relação da criança com a linguagem que, ao se tornar auto-reflexiva, permite uma relação de reciprocidade entre discurso e cognição*” (p. 35). O fundamento dessa relação existente entre linguagem externa, fala egocêntrica e linguagem interna se encontra, para a autora, justamente na concepção de linguagem de Vygotsky, qual seja, enquanto uma atividade constitutiva, organizadora, reguladora da cognição humana e transformadora da relação entre o sujeito e o mundo social.

### ***3.2.2 Função reguladora da linguagem***

Não seria qualquer concepção de linguagem capaz de articular-se com um estudo que defende o desenvolvimento da auto-regulação a partir de práticas sociais característica das relações intersubjetivas estabelecidas na argumentação. A linguagem como é concebida neste estudo - em concordância com as teorias sócio-históricas, enquanto constitutiva da cognição humana - uma vez internalizada, nos permite a organização e estruturação de nossas próprias ações, passando a regular o nosso comportamento. Essa função reguladora pode ser compreendida na medida em que ela, segundo Vygotsky (2002), torna-se uma parte constante dos processos psicológicos superiores, atuando na organização, unificação e integração de

vários aspectos da cognição humana (processos cognitivos), como: **pensamento** (foco deste estudo), memória, percepção, solução de problemas.

Destacar a função reguladora não significa colocar de lado a função comunicativa da linguagem. Segundo Morato (1996) o que Vygotsky (1993) tenta em sua epistemologia sócio-histórica é compatibilizar essas duas funções. Assim, ele defende que a linguagem não pode ser compreendida apenas a partir da sua função de comunicação, mas, ela deve ser vista também enquanto constitutiva e reguladora do pensamento. Pensando, portanto, do ponto de vista do desenvolvimento da linguagem a partir desta perspectiva, podemos dizer que ela certamente serve a uma função de comunicação interpessoal, já que interagimos com os outros e nos compreendemos e influenciamos os mesmos através dela, mas, que além de ser mensagem (veículo), a linguagem é construção e regulação do pensamento intrapessoal.

A partir das reflexões anteriores é possível compreender que, para Vygotsky (1981), essa regulação não pode ser concebida aprioristicamente, enquanto propriedade inerente dos processos cognitivos ou como fruto natural da ontogênese. Ao contrário, a mesma começa a se constituir ao longo do desenvolvimento lingüístico-cognitivo a partir das práticas sociais e significativas do indivíduo, principalmente das interações verbais.

Dada a importância que as interações verbais, ou discursivas, têm para o desenvolvimento da regulação dos processos cognitivos – estando nosso interesse maior voltado ao pensamento – pareceu-nos interessante buscar maior apoio à nossa reflexão em estudos a respeito do discurso. Nesse sentido, encontramos interessantes reflexões nas idéias de Caron (1995) e Chabrol (1994) sobre a regulação discursiva<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Embora as reflexões desses autores aconteçam ao nível do discurso e os mesmos não deixem claro, no material disponibilizado para este estudo, se situam sua contribuição no quadro da idéia de Vygotsky sobre a função reguladora (apesar de o terem como referencial bibliográfico), a proposta do presente estudo é justamente fazer essa articulação: regulação discursiva x função reguladora.

### *3.3 Estudos do discurso: as regulações discursivas*

Uma situação discursiva<sup>9</sup>, para os autores, não pode ser concebida como uma estrutura estável e permanente. Ao contrário, a mesma é construída progressivamente e se transforma com o tempo. Isso porque o discurso de alguém não existe como um fim em si mesmo, ele se inscreve dentro das atividades psíquicas e sociais deste indivíduo e, portanto, é articulado com as atitudes, comportamentos e crenças do mesmo, que, por sua vez modificam-se com o tempo e normalmente a partir da interação com as outras pessoas. Essa construção progressiva pode ser vista, por exemplo, quando nos referimos a uma situação de resolução de um problema. No decorrer de uma situação como esta, a situação discursiva vai progredindo na medida em que os problemas vão se configurando e se complexificando.

Tendo este estudo o interesse pela argumentação, podemos imaginar um indivíduo envolvido em uma situação em que uma idéia está sendo debatida. Na medida em que o posicionamento deste indivíduo sobre a mesma vai sendo confrontado com outras possibilidades e ele se vê impelido a buscar novas articulações à sua idéia inicial, a situação discursiva vai progredindo e se complexificando. Isso porque essas novas articulações vão construindo um discurso mais elaborado e complexo sobre o assunto em pauta, que por sua vez, exigem do interlocutor que desejar acompanhar o aprofundamento do discurso deste indivíduo nesta situação de argumentação, também um aprofundamento em seu discurso, gerando assim, uma situação discursiva cada vez mais elaborada e complexa. É desta forma que compreendemos, neste estudo, a idéia de uma situação discursiva que vai progredindo e se complexificando.

---

<sup>9</sup> Caron (1995) define como “situação discursiva” uma situação de comunicação entre duas ou mais pessoas entre as quais se distribuem os papéis de locutores e interlocutores que produzem, em um lugar e um tempo dados, uma seqüência de enunciados a respeito de um referente. O autor considera que uma situação discursiva é uma situação construída em comum, mesmo em um monólogo, o outro está sempre presente.

Essa compreensão parte da concepção de Caron (1995) e Chabrol (1994) de que , ao longo da vida, as situações discursivas que medeiam a interação entre os indivíduos são progressivamente construídas e atualizadas conforme a necessidade desses indivíduos de adaptar os seus discursos aos contratos específicos à situação de comunicação em que estão inseridos. Para os autores, essa idéia de construção progressiva de uma situação discursiva é que vai permitir a compreensão da noção de regulação discursiva.

**A articulação de idéias proposta neste momento por este estudo parte de uma tentativa de compreender as idéias desses autores a respeito das regulações discursivas a partir da concepção de linguagem adotada por este estudo enquanto reguladora do pensamento. Resulta deste esforço a proposta de que a complexificação das situações discursivas que levam os indivíduos à regulação de seus discursos (Chabrol e Caron) conduzem, por sua vez, ao desenvolvimento de formas de regulação do pensamento desses indivíduos (concepção de linguagem deste estudo). Indo mais além, embora Chabrol e Caron, nos textos de 1994 e 1995 respectivamente, quando falem de situação discursiva não estejam refletindo sobre diferentes formas de organização discursiva (argumentação, ou narração, etc), este trabalho propõe que organizações discursivas diferentes propiciam o desenvolvimento de regulações discursivas diferentes e, que por conseqüência, levarão ao desenvolvimento de funções de regulação cognitiva igualmente diferentes. O interesse na articulação entre essas idéias justifica neste momento um maior investimento na proposta teórica de Chabrol (1994).**

Este autor defende que no decorrer de uma construção discursiva dois tipos de regulação discursiva podem ocorrer, **“regulação antecipada intralocutiva”** e **“regulação retroativa interlocutiva”**. A primeira ele define enquanto um mecanismo regulatório sócio-cognitivo-linguístico no desenrolar do discurso para controlar a ‘boa construção’ discursiva. Esse mecanismo permite ao enunciador antecipar a evolução do seu(s) outro(s) (real ou virtual), uma capacidade de entrar na posição do outro e tentar inferir como ele reagirá à sua

proposta, com uma certa plausibilidade. Assim é que o enunciador dirige, corrige e controla a sua construção discursiva. Já a “**regulação retroativa interlocutiva**” pode ser definida da seguinte forma: no decorrer das interlocuções, várias reações podem ocorrer à proposta do enunciador, rejeição ou recusa do tema ou das propostas, incompreensão, questões não atendidas, retificações, ironias, convites à correção ou a novas conexões. A partir desses fenômenos é que o enunciador poderá decidir modificar ou não seu discurso anterior. Ele regulará retroativamente sua construção discursiva.

Segundo Chabrol (1994), essas regulações, sejam antecipadas intralocutivas ou retroativas interlocutivas, aparecerão no discurso a partir de **operações discursivas de regulação** como: modalizações; quantificadores de intensidade e tempo e interrupções, que podem ser simples, podem caracterizar adições ao discurso ou ruptura no curso do mesmo. O autor definiu essas operações da seguinte maneira:

**Modalizações** são marcas lingüísticas que refletem a construção do sentido do discurso, sinalizando a maneira como aquilo que o enunciador diz é dito. Na expressão de sua opinião, por exemplo, o enunciador pode dizer: “*me parece que*”, “*eu acho que*”, “*talvez sim*” ou “*eu acredito efetivamente que*”, “*eu creio de fato que*”, “*sem dúvida acho que*”...(ou qualquer um desses em sua forma negativa). Essas diferentes maneiras de opinar apontam as formas lingüísticas através das quais as modalidades aparecem no discurso: com advérbios ou locuções adverbiais (*talvez, possivelmente, provavelmente etc.*); sem os advérbios e em forma de expressões cristalizadas como “é + adjetivo” (*é certo que, é provável que etc.*), com verbos auxiliares modais (*poder, dever etc.*) ou ainda acompanhados de conectores que fazem as vezes de **quantificadores de intensidade** (*bastante, muito, de fato, talvez etc.*) ou **de tempo** (*nesse momento, atualmente etc.*). As modalizações são, assim, uma forma de refletir no como dizer algo, ou uma forma de comentar o próprio discurso.

As **Interrupções**, para o autor, marcam pausas no discurso que guardam um sentido de aparente controle ou tentativa de controle do enunciador em relação à sua construção. Elas

podem ser: simples, com adição sem ruptura de construção ou com ruptura de construção e auto-correção.

As **interrupções simples** acontecem a partir de *pausas, hesitações, repetições, silêncios que interrompem provisoriamente a produção seguidos da repetição daquilo que foi dito previamente*. Construções marcadas dessa forma sugerem a tentativa do enunciador imprimir uma melhora no funcionamento do discurso. Por exemplo: *Ana decidiu sair de casa porque não se dava bem com o pai ( )<sup>10</sup>, é... foi por isso mesmo, porque não se dava bem com o pai.*<sup>11</sup>

**Interrupções com adição sem ruptura de construção** são retificações que envolvem mudança no sentido de estender, alongar, aprofundar, flexibilizar, mas sem romper com o conteúdo. Aqui a produção é interrompida provisoriamente para permitir a inclusão/inserção de uma ou mais proposições ‘dentro’ daquela que está sendo construída sem ruptura da mesma. Permite que o enunciador se defenda do avanço de objeções e críticas reais ou imaginárias que podem ser direcionadas a ele, isto é, quando da apresentação de argumentos ou “contra-asserções” (nas palavras de Chabrol, 1993) ao seu posicionamento. Esta situação pode acontecer a partir da existência real de dois ou mais interlocutores ou ainda, a partir da possibilidade de um interlocutor antecipar intrapessoalmente objeções ao seu posicionamento. Tudo se passaria como se dois enunciadores diferentes colaborassem. O primeiro produziria um discurso e o segundo julgaria os riscos presentes nesse discurso diante daquela platéia. Nesse caso, este segundo interviria com um meta-discurso de defesa para proteger o primeiro: *mesmo que, ainda que, eu entendo que...mas, mesmo considerando, mesmo se, e, etc...* É possível, pois observarmos uma retificação na construção que o enunciador está dando ao seu discurso, mas não no sentido de mudar a direção, mas de proteger-se ao máximo de objeções.

---

<sup>10</sup> Sinal indicador de pausa longa.

<sup>11</sup> Embora consideremos que exemplos construídos tenham muitas limitações em relação a exemplos reais, optamos por este caminho porque no caso deste estudo, foi impossível retirar dos dados do mesmo exemplos que pudessem servir ao objetivo de clarear a definição de cada uma das interrupções de Chabrol neste momento. Isso porque, em sendo nossos dados provenientes de uma argumentação, para entender quando o enunciador está interrompendo e mantendo o mesmo discurso, adicionando novas proposições à mesma idéia ou rompendo com sua idéia inicial, se faz necessário acompanhar o contexto e o desenrolar da discussão (como é feito no capítulo da análise).

Aparentemente, uma primeira construção é interrompida, para que possa ser corrigida por uma formulação mais adequada à vista de um discurso ideal, mas sem romper com a idéia original. O enunciador é interrompido por uma objeção de uma voz interior ou real que o interpele, objeção tão importante aparentemente que ele não pode evitar responder imediatamente sob o risco de perder o fio do discurso. Por exemplo: *Ana decidiu sair de casa porque não se dava bem com o pai. Mesmo considerando que, de fato, agora ela tem a casa do namorado para ir* (voz do “outro” interrompendo sua construção), *ela já estava decidida a sair de casa para ficar longe do pai assim que pudesse* (adição sem ruptura).

Por fim, as **interrupções com ruptura da construção e auto-correção**. Neste caso, a interrupção é definitiva e o argumento inicial é abandonado em favor de um novo. Tudo se passa como se a primeira construção fosse transpassada em sua rota, também de forma real ou imaginária, por uma nova possibilidade de construção fazendo a primeira parecer insatisfatória, exigindo, pois, mudança. Por isso se chama auto-correção retificadora com ruptura de construção definitiva, por resultar de um movimento de reflexão interna e demanda da necessidade de reconstrução. Alguns reguladores discursivos interessantes que muitas vezes marcam o início de uma alteração no discurso são: *bom, bem, pensando bem, quer dizer, etc.* Por exemplo: *Ana decidiu sair de casa porque não se dava bem com o pai. Quer dizer, tem também o namorado* (voz do “outro” interrompendo o discurso). *Na verdade, acho que o namorado pesou mais na decisão, já que ela já tinha tido a oportunidade de sair antes e só agora que conheceu o Pedro é que, de fato, saiu* (ruptura de construção).

Embora Chabrol (1993) não esteja se referindo a metacognição quando aborda o tema das regulações discursivas, estas duas últimas formas de interrupção propostas por ele, interrupção com adição sem ruptura de construção e interrupção com ruptura de construção e auto-correção, parecem guardar similaridades com algumas das estratégias metacognitivas definidas por Mattos e Maciel (2000) em estudos sobre metacognição em sala de aula.

### *3.3.1 Relações entre as regulações discursivas e a metacognição*

As autoras definem estratégias metacognitivas enquanto recursos que os indivíduos utilizam para melhorar seus conhecimentos durante seus processos de aprendizagem. O uso dessas estratégias metacognitivas, para essas autoras, requer que esses indivíduos não sejam somente capazes de apreender um conhecimento (cognição), mas que também sejam capazes de pensar sobre seus pensamentos sobre esse conhecimento e sobre seus processos de aprendizagem (metacognição), tendo essas estratégias a função de acompanhar o processo cognitivo. Entre as estratégias definidas pelas autoras, nos interessam a elaboração, a resolução de problemas e o ensaio. A elaboração é definida como um processo de estabelecimento de novas relações e conexões entre conhecimentos, pressupondo uma reflexão não apenas sobre o conhecimento em si, mas sobre o que o indivíduo considera compatível ou não para que possa ser conectado à idéia inicial (reflexão sobre seus pensamentos sobre o conteúdo). A definição das autoras quanto a esse movimento de estabelecimento de novas conexões, além de não ser compatível com a idéia de uma ruptura no assunto, traz ainda a idéia de adição, o que nos permite um paralelo com o que ocorre no plano discursivo quando da interrupção com adição de Chabrol. A resolução de problemas e o ensaio são definidos como a aplicação de mecanismos para a solução de problemas surgidos durante uma atividade, a análise de erros e a capacidade para reconstruir o objeto apreendido inicialmente. Estas estratégias parecem guardar semelhança com o que Chabrol propõe ao falar da interrupção com ruptura e auto-correção. Assim, tanto quando falamos em ensaio + resolução de problemas, como quando falamos em interrupção com ruptura, há uma reconstrução do fluxo inicial a partir da seleção de uma nova rota mais apropriada. A diferença é que o primeiro caso (ensaio + resolução de problemas) se refere ao plano metacognitivo e o segundo (interrupção com ruptura) ao plano discursivo. O mesmo pode ser

dito em relação a elaboração e interrupção com adição sem ruptura. Ambas se referem a inclusão de novas proposições à idéia inicial sem ruptura na sua rota, só que a primeira no plano metacognitivo e a segunda no plano discursivo. Não queremos, no entanto, passar uma idéia de que falamos aqui de um paralelo ou simplesmente de uma relação de semelhança. A concepção de linguagem adotada por este estudo nos permite estabelecer esta relação entre os planos discursivo (a partir das regulações discursivas de Chabrol) e metacognitivo (a partir das estratégias metacognitivas de Mattos e Maciel) ao nível de constituição: as regulações discursivas constituindo as metacognitivas.

É com base nessa articulação acima entre as regulações no plano discursivo, a partir de Chabrol e Caron, e as estratégias metacognitivas de Mattos e Maciel, que começamos a definir o foco deste estudo.

Assim, seja a partir de uma regulação antecipada ou retroativa, se ao longo de uma situação discursiva o indivíduo interrompe sua construção e continua no curso de suas idéias (sem ruptura) refletindo e estabelecendo novas relações, apenas modificando a idéia inicial pelo acréscimo de novas conexões que a fortaleçam/dêem suporte, ele estará realizando uma ELABORAÇÃO, se, por outro lado, ele interrompe seu discurso e a partir da reflexão sobre novas possibilidades de construção resulta uma ruptura com o curso inicial, inaugurando um novo caminho, ele estará realizando uma RECONSTRUÇÃO<sup>12</sup> em sua rota.

Interessante chamar atenção para o fato de que não é necessária a mudança – por adição, ELABORAÇÃO, ou por ruptura, RECONSTRUÇÃO – para que pensemos em um movimento de regulação.

A partir da proposta de Chabrol (1994) sobre a ocorrência também de interrupções simples, onde o enunciador retoma o mesmo enunciado depois de uma pausa (auto-reflexão), este estudo propõe ainda a possibilidade de existência de um movimento regulatório presente nesta situação que resultará em uma MANUTENÇÃO da idéia inicial. Manutenção neste caso

---

<sup>12</sup> “Reconstrução” foi o termo adotado neste estudo para substituir os termos “ensaio” e “resolução de problemas” utilizados por Mattos e Maciel (2000).

não se refere, pois, simplesmente a um permanecer com o mesmo discurso por falta de compromisso ou desinteresse pelo assunto, mas ao contrário, a manutenção proposta aqui implica pensar em um permanecer resultante de uma reflexão sobre outras possibilidades. Acontece quando o enunciador interrompe seu fio discursivo provisoriamente, retorna da mesma forma ao mesmo, mas, sugerindo a existência de um mecanismo de controle enunciativo subjacente ao seu discurso, sem alteração. Falamos desta sugestão de um mecanismo de controle subjacente porque é importante considerar que, em se tratando de um movimento acontecendo no decorrer de uma pausa (um silêncio), difícil será sua apreensão. Isto é, se o enunciador não traz junto a sua interrupção simples alguma referência ou indicação em sua construção discursiva da ocorrência desta auto-reflexão, ou desse controle enunciativo como dito antes, não é possível determinar o que acontece ao nível de seu pensamento no decorrer de seu silêncio.

**É possível perceber que há entre os três casos – elaboração, reconstrução e manutenção – algo em comum. Todos eles pressupõem um movimento de acompanhamento auto-reflexivo que regula o desenvolvimento de uma idéia (pensamento). Propomos aqui neste estudo que é justamente esta auto-reflexão reguladora do pensamento, comum a eles, que se constitui no que há de metacognitivo auto-regulador nesses três movimentos, e, a ela damos o nome de MONITORAMENTO. A elaboração, a reconstrução e a manutenção são resultados de três diferentes formas em que esse monitoramento pode ocorrer: MONITORAMENTO ELABORADOR, RECONSTRUTOR E MANTENEDOR.**

Importante se faz, portanto, deixar claro que, embora possamos encontrar na literatura outras conceituações para “monitoramento”, o que caracteriza a instância com que este termo é aqui utilizado, como função auto-reguladora metacognitiva, é a presença de um movimento de auto-reflexão. Assim, neste estudo, esses movimentos de monitoramento mantenedor, elaborador e reconstrutor só são considerados metacognitivos quando provenientes de um

acompanhamento e auto-reflexão contínuos que regulam a própria construção discursiva e pensamento no decorrer de uma situação discursiva. Isso quer dizer que se um indivíduo mantém, elabora ou reconstrói localmente seu discurso, isto é, partindo de uma retificação local conduzida pelo outro e não envolvendo um movimento auto-reflexivo regulador, não podemos considerá-lo como estando em um nível de funcionamento metacognitivo. Ele, neste caso, mantém, elabora ou reconstrói seu discurso, mas, permanece no plano da cognição.

Na verdade, o monitoramento é outra estratégia metacognitiva explorada por Mattos e Maciel (2000) em seu estudo. Para as autoras, ele diz respeito ao acompanhamento do indivíduo do seu processo de aprendizagem e do alcance de seus objetivos. Uma diferença fundamental do estudo das autoras e este é que as mesmas colocam o monitoramento em um mesmo nível hierárquico que as outras atividades metacognitivas que elas propõem (elaboração, ensaio e resolução de problemas, aqui elaboração e reconstrução). No presente estudo, justamente por percebermos a presença de um acompanhamento auto-reflexivo regulador comum as três formas de monitoramento<sup>13</sup> é que concebemos o mesmo em um nível hierárquico superior, realizando-se através da elaboração, reconstrução ou manutenção. O MONITORAMENTO DO PENSAMENTO, portanto, em suas três formas – elaborador, reconstrutor ou mantenedor - é, aqui, a função auto-reguladora do pensamento por excelência que nos interessa. Neste sentido, idéias mantidas, elaboradas ou reconstruídas são concebidas enquanto os resultados possíveis de um movimento de acompanhamento auto-reflexivo regulatório constante, o MONITORAMENTO (mantenedor, elaborador e reconstrutor respectivamente), presente a partir do envolvimento do indivíduo em uma situação discursiva.

Um paralelo pode ser feito com o que Risso e Jubran (1998) elaboram a respeito da metadiscursividade. As autoras descrevem a metadiscursividade enquanto um movimento de

---

<sup>13</sup> “Comum” não no sentido desse movimento auto-reflexivo acontecer da mesma forma em cada um dos três movimentos, já que é a diferença em como essa auto-reflexão se realiza que os define, mas no sentido de que todos os três se dão em um movimento auto-reflexivo (mesmo, portanto, que em cada um essa auto-reflexão tenha suas próprias nuances).

auto-reflexividade, no qual o fazer discursivo é referenciado no próprio discurso, isto é, o discurso é elaborado focalizando-se não só a idéia, mas como a mesma está sendo construída. Para elas, apesar de ser uma propriedade discursiva potencialmente presente em toda manifestação textual, a metadiscursividade tem na língua falada, um aspecto particular, já que as contingências da produção oral concedem espaço para uma forte manifestação dos fatores enunciativos na construção do texto. Assim, pela forma dinâmica e momentânea em que o texto falado é produzido, a vazão de traços da enunciação acaba por ser favorecida. Para as autoras, isso acontece em razão da presença contínua de um monitoramento local - auto-reflexividade - das construções verbais.

Se no plano metacognitivo este estudo vem caracterizando o monitoramento como movimentos de acompanhamento e auto-reflexividade que regulam o pensamento e que os mesmos acontecem a partir da regulação do discurso, importante se faz que saibamos como capturar este movimento acontecendo no plano discursivo?<sup>14</sup> Essa é uma das contribuições dos estudos de Risso e Jubran (1998) para o presente estudo.

Dando continuidade às reflexões das autoras, os traços do monitoramento das construções verbais se tornam acessíveis uma vez que são lingüisticamente materializados a partir de enunciados metadiscursivos. Para as autoras, são eles que, no seu estatuto de discurso auto-reflexivo, concedem concretude a um amplo inventário de aspectos de textualização que, por sua vez, se desdobram em mecanismos de focalização da atividade discursiva, como por exemplo: marcas de aberturas, fechos, retomadas, repetições, sínteses, exemplificações, checagem da boa transmissão e recepção informacional e suspensão temporário do fluxo informacional (pausas, hesitações). Estes seriam então – estabelecendo mais uma vez uma relação entre os planos metacognitivo e discursivo – traços discursivos do monitoramento.

---

<sup>14</sup> O que aqui buscamos é encontrar mais subsídios que nos permitam identificar as regulações no discurso que possam estar favorecendo o monitoramento do pensamento, agora o monitoramento do pensamento de forma geral, não voltada a identificação das formas de monitoramento, como fizemos com as interrupções de Chabrol (1993).

Referências ao monitoramento no discurso também podemos encontrar em Marcuschi (1999). Embora o autor não utilize o termo ‘monitoramento’, ao falar sobre as características organizacionais de uma conversação, defende que no discurso, a presença de pausas, silêncios e hesitações indicam ‘movimentos de organização e planejamento interno do discurso’, concedendo um tempo necessário para que o falante se prepare. O autor, nesta mesma obra, ratifica essa questão quando analisa os marcadores conversacionais, que ele divide em classes: os recursos verbais, não-verbais (ou paralingüísticos) e supra-segmentais. Os verbais consistem nas palavras ou expressões estereotipadas de grande ocorrência; os não-verbais são, por exemplo, as expressões, gestos, olhares, etc. e os supra-segmentais, que são os que nos interessam neste momento, são de natureza lingüística, mas não de caráter verbal: as pausas e o tom de voz. É neste momento que ele insiste na idéia de que as pausas “*têm uma função cognitiva ao operarem como momentos de planejamento verbal e organização do pensamento*” (1999, p. 63). O mesmo pode ser dito em relação aos fenômenos de hesitação (repetições, pausas meditativas preenchidas) que ele define mais adiante no mesmo texto enquanto “*indicadores da esfera do planejamento cognitivo do texto*” (p. 64). Embora o autor, ao se referir a estes movimentos de ‘organização interna’ os situe ao nível da cognição, defendemos aqui que há também nesta ‘organização interna’ de que ele fala a tendência a um funcionamento metacognitivo. Isso porque existem situações em que para que o indivíduo ‘organize seu pensamento’<sup>15</sup> a partir de uma demanda da situação discursiva em que está inserido – como, por exemplo, quando precisa justificar uma posição - ele é levado a repensar este pensamento.

Também as **modalizações** enquanto regulações do discurso propostas por Chabrol (1994), quando vistas a luz da definição de monitoramento do pensamento neste estudo, parecem indicar movimentos de monitoramento uma vez que as mesmas ‘dizem algo sobre’ aquilo que é dito. Dizer algo, portanto, estaria no plano da cognição, mas, comentar algo

---

<sup>15</sup> O que, na linguagem deste estudo, poderíamos chamar de ‘regulação do pensamento’.

sobre o dito (ou ‘dizer de forma comentada’) levaria a um movimento de pensar sobre como posicionar-se a respeito do que está sendo dito, e para isso é preciso pensar sobre os próprios pensamentos sobre o dito. Maingueneau (2004) quando define o que significa modalizar diz que é um movimento de apontar, de alguma forma, para o próprio discurso, o que a faz considerar as modalizações atividades enunciativas essencialmente auto-reflexivas.

Neste ponto é importante que esteja claro ao leitor que a função auto-reguladora de interesse neste estudo é o **MONITORAMENTO DO PENSAMENTO** e que ele pode se realizar em três formas: o **MONITORAMENTO ELABORADOR, RECONSTRUTOR E MANTENEDOR**. O que diferencia essas três formas é como o movimento de auto-reflexão ocorre e os resultados do mesmo no pensamento do indivíduo. A forma que este estudo propõe para capturar em suas análises estes movimentos de monitoramento (plano empírico) depende das relações construídas entre as esferas metacognitiva e discursiva propostas anteriormente (plano teórico) e resumidas no quadro abaixo:

<b>DISCURSO</b>	<b>METACOGNIÇÃO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• enunciados metadiscursivos + recursos supra-segmentais + modalizações</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>+</b></p>	<p><b>MONITORAMENTO</b></p> <p style="font-size: 2em;">↓</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• interrupção simples</li> </ul>	Monitoramento Mantenedor
<ul style="list-style-type: none"> <li>• interrupção com adição sem ruptura</li> </ul>	Monitoramento Elaborador
<ul style="list-style-type: none"> <li>• interrupção com ruptura e auto-correção</li> </ul>	Monitoramento Reconstrutor

QUADRO 1: RELAÇÕES ENTRE ESFERA DISCURSIVA E METACOGNITIVA

Assim, se no discurso, a presença de enunciados metadiscursivos e/ou recursos supra-segmentais e/ou modalizações, já nos levam a pensar que ali se realizará um movimento autorregulador de monitoramento do pensamento de forma geral, quando os mesmos vêm acompanhados de interrupções simples, então temos a indicação de que o movimento autorregulatório será o de monitoramento mantenedor. A mesma relação é feita para as outras formas de monitoramento: enunciados metadiscursivos e/ou recursos supra-segmentais e/ou modalizações + interrupção com adição sem ruptura: monitoramento elaborador, e enunciados metadiscursivos e/ou recursos supra-segmentais e/ou modalizações + interrupção com ruptura: monitoramento reconstrutor. Chamamos a atenção para o fato de que **não é a mudança no conteúdo em si o foco deste estudo, mas o movimento regulatório que resulta nesta mudança**<sup>16</sup>. Então esse resultado em termos do conteúdo do discurso é apenas uma das formas (além da presença dos enunciados metadiscursivos, recursos supra-segmentais, modalizações e operações discursivas de regulação de Chabrol) de podermos capturar a ocorrência da regulação do pensamento. Se, segundo a concepção de linguagem adotada por este estudo, a mesma é constitutiva e reguladora do pensamento, acreditamos, portanto, que seus resultados (conteúdo discursivo apresentado) ajudam a revelar os processos pelos quais o pensamento foi constituído.

Que o foco de análise desse estudo recai no discurso já é sabido, mas, não em qualquer discurso. De fato, o discurso humano não é homogêneo, ao contrário, ele possui diferentes formas de organização que por sua vez, desencadeiam diferentes fenômenos no psiquismo humano. O que se quer defender aqui, em concordância com Leitão (em preparação), é que as especificidades do discurso têm funções diferentes na formação do psiquismo e, neste sentido a hipótese desse estudo é que a **argumentação**, com as especificidades de sua organização

---

<sup>16</sup> A diferença entre esses dois níveis aparecerá de forma detalhada no item 3.5.

discursiva, favorece o desenvolvimento da função auto-reguladora de monitoramento do pensamento em suas três formas.

### ***3.4 Argumentação***

#### ***3.4.1 O que é argumentação?***

Como citado em Rodrigues (2001), é consenso entre os estudiosos da argumentação que este tipo específico de discurso ocupa grande parte da experiência pessoal de cada um de nós em nosso dia-a-dia. Basta pensarmos que estamos constantemente envolvidos em situações em que temos que nos posicionar diante de idéias de outras pessoas ou fatos e defender esse posicionamento caso seja o mesmo confrontado a partir de argumentos contrários de outras pessoas envolvidas na mesma situação. Assim, trabalharemos neste estudo com uma concepção de argumentação enquanto uma atividade social e discursiva que se caracteriza pela construção, justificação, negociação e transformação de diferentes pontos de vista.

Além de intrinsecamente social, segundo Leitão (2000c) a argumentação é um discurso de natureza dialógica. A autora enfatiza que a ênfase na relação dialógica construída pela argumentação não nos obriga a pensar necessariamente em uma relação que envolva duas ou mais pessoas. Em uma situação aparentemente monológica – como, por exemplo, a escrita de um texto, ou mesmo uma argumentação interna em que precisamos tomar uma decisão e para tanto nos vemos impelidos a considerar mais de um lado da questão envolvida - a concepção do caráter dialógico da argumentação se funda tanto na existência de uma oposição entre pontos de vista, como no fato de estarmos sempre antecipando, em nossas elaborações,

as reações e possíveis opiniões das outras pessoas sobre o assunto em questão. O *outro* nesses casos existe, porém, não materialmente, mas, em forma de posicionamentos, oposições, ou na forma de uma audiência universal. De fato, é bastante comum que as pessoas pensem com elas mesmas como se estivessem se referindo a outra pessoa, construindo assim, como diz Billig (1987), seu próprio contexto retórico. A nossa atividade mental envolve esta habilidade de assumir mais de um papel no sentido de tornar possível a realização de nossos debates internos, tão necessários nas tomadas de decisão, na compreensão de nossos próprios pensamentos e sentimentos e na construção de conhecimentos.

O fato é que, seja a partir de uma situação que envolva a presença real de duas ou mais pessoas, seja a partir de uma situação aparentemente monológica, a argumentação emerge a partir de operações de natureza discursiva, como a justificação e a consideração de opiniões alternativas, estabelecendo as condições geradoras de um espaço de negociação. Essa definição nos diz muito a respeito do que seria um ambiente de argumentação: uma atividade social e discursiva que envolve a presença de **pontos de vista (PV)** divergentes sobre um mesmo tópico, a **justificação (J)** dos mesmos, **contra-posições (CA)** e possíveis **respostas (R)** às mesmas. Estes seriam assim, os elementos constitutivos da argumentação (ponto de vista + justificativa = argumento; contra-argumento e resposta).<sup>17</sup>

Fazendo uma análise da argumentação a partir do que foi dito acima e tendo como base algumas reflexões de Leitão (2000c), podemos identificar neste tipo específico de discurso algumas dimensões que o caracterizam e o diferenciam de outros tipos.

A primeira delas, e já citada, seria a *dimensão do discurso*, já que é através deste que a argumentação se instaura e a partir da linguagem que as idéias não apenas são comunicadas, mas, antes, são construídos e reconstruídos culturalmente os significados destas idéias. Esse movimento de construção/reconstrução, em sendo inserido em um contexto sócio-cultural,

---

<sup>17</sup> Chamamos a atenção para o fato dos elementos constitutivos da argumentação poderem ser encontrados, como veremos por ocasião do capítulo de análise, nas seguintes siglas: PV para “ponto de vista”, J para “justificativa”, A para “argumento”, CA para “contra-argumento” e R para “resposta”.

nos remete igualmente à *dimensão social* da argumentação. Como diz Leitão (2000c) “a argumentação se desenha em um conjunto de idéias e modos de fala e raciocínio compartilhados pela comunidade que os argumentadores pertencem” (p. 5).

A *dimensão dialógica* foi especificada na ocasião em que falamos da necessidade de existência de um “outro”, seja ele proveniente de uma relação inter (outro real) ou intrapessoal (posições contrárias de uma mesma pessoa, perspectiva de uma audiência, antecipação de um contra-argumento etc.), como condição necessária para a argumentação acontecer. É importante pensarmos, no entanto, que para que um diálogo seja realmente argumentativo ele deve acontecer em uma situação em que os participantes se permitam revisar seus posicionamentos na medida em que examinam e respondem a perspectivas opostas e as críticas desses outros, o que confere à argumentação uma *dimensão* não apenas dialógica, mas também *dialética*. A argumentação existe em situações em que a dualidade das idéias emerge<sup>18</sup> e propicia a confrontação.

Leitão (2000c) chama a atenção ainda para a dimensão epistêmica e a dimensão cognitiva da argumentação. A *dimensão epistêmica* se relaciona com o domínio específico em que a argumentação ocorre, uma vez que a organização do conhecimento, os procedimentos e os modos de raciocínio são dependentes do mesmo. O campo de conhecimento em que se insere a argumentação determina que argumento pode ser considerado como relevante, que justificativa é aceitável ou não, o que pode ser considerado uma contra evidência, enfim, para a autora, a argumentação não pode ser compreendida independente das peculiaridades do domínio específico do conhecimento na qual está inserida.

A *dimensão cognitiva* diz respeito à própria formulação/construção de conteúdos que ocorrem no âmbito da situação argumentativa. Billig (1987) faz uma interessante articulação entre argumentação e cognição quando ele fala a respeito da ‘arte de raciocinar’(*witcraft*).

---

<sup>18</sup> A “emergência” da dualidade é vista aqui como dependente da forma como é posta a debatibilidade dos assuntos. Este estudo se ancora nas idéias de Leitão (2000a) de que a debatibilidade não é propriedade inerente aos temas e sim enquanto uma dimensão que emerge nas situações em que eles são abordados. Para a autora, a debatibilidade de um tema é de natureza social, “*discursivamente criada em situações específicas de comunicação*” (p. 10).

Para este autor, a argumentação tem um papel muito importante no desenvolvimento e na definição daquilo que as pessoas pensam, propondo, com esta idéia, uma dimensão argumentativa para o próprio pensamento. Para Billig, para que uma simples conversa se transforme em uma argumentação é necessário apenas que existam diferentes posições, o que cria um ambiente facilitador para a emergência de um debate, caracterizado pela oposição de um participante ao ponto de vista do outro e pela elaboração de justificativas, que por sua vez caracterizam o que ele se refere como ‘a arte de raciocinar’. Então, para este autor, não são os pensamentos internos a priori que nos conduzem a conversar e discutir e sim, é o nosso engajamento em conversas e discussões diárias que nos conduzem a pensar. Neste sentido, podemos pensar que do ponto de vista desenvolvimental, aprender a argumentar pode ser crucial para aprender a pensar.

Reflexões dessa natureza levaram Leitão (2003) a pensar na argumentação como um processo de raciocínio que não apenas nos conduz a construir conhecimentos sobre um conteúdo quando discutimos e refletimos sobre os mesmos, mas que se encontra também ligado ao desenvolvimento de nossas próprias habilidades de pensamento. Isso se explica uma vez que quando levados a justificar nossas posições ou a responder a um contra-argumento, não é mais o conteúdo o foco do nosso pensamento, mas, o foco recai no nosso pensamento sobre aquele conteúdo, o que a levou a considerar uma nova dimensão para a argumentação, uma *dimensão metacognitiva*.

### ***3.4.2 A dimensão metacognitiva da argumentação***

Encontramos já uma articulação da metacognição com a argumentação em alguns dos textos de Flavell (por exemplo, o de 1987) quando o mesmo reflete sobre duas questões cruciais que envolvem a metacognição. A primeira questão diz respeito a uma reflexão sobre

que propriedades facilitam o desenvolvimento da metacognição em um organismo. Dentre outras importantes propriedades, como a tendência ao exercício da atividade de pensamento e a falibilidade, que o levaria a necessidade de desenvolver mecanismos de monitoramento e regulação, duas outras citadas pelo autor nos chamam a atenção. Uma diz respeito ao desejo de comunicação, explicação e justificação de seu pensamento tanto para outros organismos como para si mesmo. A outra se refere ao interesse deste organismo, tanto para sua sobrevivência como para sua evolução, em avaliar criticamente planos e pensamentos alternativos aos seus. Respectivamente, essas duas propriedades citadas por Flavell nos levam a fazer um paralelo com dois dos elementos constitutivos principais e definidores da argumentação, a justificação e a consideração de perspectivas contrárias. Para concluir esta reflexão, Flavell ainda fala da necessidade de realizar inferências e de explicar acontecimentos psicológicos próprios ou referentes a outrem. Segundo ele, todas essas atividades requerem habilidades metacognitivas e são os seres humanos os únicos organismos nos quais podemos observar a existência/desenvolvimento dessas propriedades. Assim, podemos pensar, a partir dessa reflexão de Flavell (1987), que um indivíduo engajado em uma argumentação, ao se ver envolvido em justificar e responder a contra-argumentos, estaria conseqüentemente envolvido em atividades de natureza metacognitiva.

A outra reflexão interessante do autor que, além de articular metacognição e argumentação, ainda se encontra intrinsecamente ligada aos objetivos deste estudo, se dá quando da tentativa de responder à seguinte pergunta: Quando nós estaríamos mais propensos a ter experiências metacognitivas? Ao responder esta pergunta, Flavell, inicia dizendo que *em primeiro lugar*, as experiências metacognitivas estão mais obviamente aptas a ocorrerem quando a situação as demanda explicitamente, como, por exemplo, quando é solicitado a alguém que justifique uma conclusão ou defenda um ponto de vista. Entre outras situações abordadas - necessidade de realizar inferências, julgamentos, tomada de decisões, monitoramento - mais uma realçada por este autor nos chama atenção pela óbvia relação que

guarda com a argumentação: as situações em que o ‘empreendimento’ cognitivo (*cognitive enterprise*) de alguém parece passar por algum tipo de problema. Segundo Flavell, nada é mais propiciador de uma análise crítica de alguém a respeito de seus próprios pensamentos do que quando este alguém se encontra diante de uma contradição ou uma contestação/negação ao seu pensamento. Vemos aí, mais uma vez, Flavell (1987), ainda que não diretamente, fazendo referência aos elementos constitutivos da argumentação como facilitadores da atividade metacognitiva – contra-argumentação e resposta. O elemento “resposta”, embora não comumente encontrado nas teorias de argumentação correntes como fazendo parte da estrutura de um argumento, é proposta por Leitão (1999a) como um dos elementos constitutivos desse tipo de discurso na tentativa de formular uma perspectiva dialógica de argumentação.

Somando a estas idéias de Flavell, o presente estudo tem em Leitão (2003) uma importante base de contribuição para a reflexão da articulação entre metacognição e argumentação. A proposta desta autora de estudar uma possível dimensão metacognitiva na argumentação se traduz justamente na exploração do potencial deste tipo específico de discurso em promover o pensamento metacognitivo, que ela define como sendo o pensamento que as pessoas realizam quando elas tomam seus próprios processos de pensamento como objeto de reflexão.

Leitão defende que argumentar envolve, em uma primeira instância, a tentativa de um indivíduo lidar com os inúmeros dilemas que surgem no momento em que está tentando dar sentido ao mundo em que vive. A argumentação seria o movimento que este mesmo indivíduo imprime entre, ao mesmo tempo, gerar e defender um ponto de vista e questioná-lo a partir das contraposições direcionadas ao mesmo. Para a autora, em ambos os casos, o indivíduo é levado a tomar seus próprios pontos de vista como objeto de reflexão de maneira a permiti-lo refletir sobre a consistência, coerência e adequação de seu pensamento.

Neste momento fica bastante claro o ponto de intersecção entre metacognição e argumentação proposto pela autora. Segundo Leitão, os mecanismos semióticos que constituem a argumentação, isto é, sua própria organização discursiva, proporciona os recursos simbólicos necessários para que este indivíduo possa regular as discordâncias surgidas. Cada movimento de uma seqüência argumentativa - emitir e defender um ponto de vista, disputar esse ponto de vista e responder a contra-posições - tem um importante papel mediador em promover reflexão a um nível metacognitivo. Podemos compreender isso se refletirmos um pouco sobre o que é necessário, em primeira instância, para que alguém defenda um ponto de vista com justificativas para o mesmo. Este indivíduo precisará dirigir sua atenção às bases sobre as quais o seu ponto de vista está sendo construído. É o que ocorre também quando este indivíduo tem que responder a um questionamento ou a um contra-argumento. Esta resposta vai requerer deste indivíduo que ele não simplesmente reconheça a existência de diferentes posições, mas, ainda, re-avalie a sustentabilidade do seu ponto de vista inicial a luz desta contra-posição surgida. Assim, ao produzir uma seqüência argumentativa, o indivíduo aos poucos vai mudando o foco de sua atenção do conteúdo discutido para seus próprios pontos de vista sobre este conteúdo. Essa mudança de orientação, segundo a autora, leva a uma diferenciação do processo de pensamento do indivíduo, que passa a ter seus próprios pensamentos como novo objeto de reflexão. **Esse movimento caracteriza a transição de um processo de pensamento para um processo de metapensamento.**

A grande contribuição desses dois autores consiste em fornecer as bases e abrir espaço para a continuidade de uma reflexão a respeito de possibilidades outras de articulação entre argumentação e metacognição. Neste sentido, além de a argumentação permitir que os indivíduos envolvidos reflitam sobre as bases e razoabilidade de seus pensamentos/argumentos, atividade essencialmente metacognitiva investigada por Leitão

(2003), este estudo sugere que o envolvimento em situações de argumentação favorece o desenvolvimento de determinada função de auto-regulação, o **monitoramento do pensamento**, o que fortalece a defesa de uma dimensão metacognitiva inerente a este tipo específico de discurso.

### *3.5 O desenvolvimento da função metacognitiva auto-reguladora de monitoramento do pensamento favorecida pela argumentação.*

Neste ponto faz-se necessário deixar claro o que há na organização discursiva da argumentação, que não é comum a todo tipo de discurso, que nos autoriza a pensar que a mesma favorece o desenvolvimento da função auto-reguladora de monitoramento do pensamento em suas três formas: monitoramento mantenedor, elaborador e reconstrutor. Isto é, o que nos faz pensar que essa função acontece de forma privilegiada em uma argumentação?

Estar engajado em uma argumentação significa, em primeira instância, estar-se permitindo expor posições à negociação. Argumentar implica defender um ponto de vista com vias ao convencimento do outro<sup>19</sup>. Se o outro aceita passivamente o ponto de vista enunciado, não há necessidade de argumentação e o funcionamento do enunciador permanece no plano da cognição. No entanto, se o outro necessita de esclarecimentos (justificativas) ou posiciona-se de forma contrária àquele enunciado (movimentos que podem estar acontecendo de forma real ou antecipada pelo enunciador), inaugurando uma situação de argumentação, cria-se um ambiente favorável para que o foco do enunciador deixe de ser o conteúdo em si e passe a ser

---

<sup>19</sup> Entende-se por “outro”, não simplesmente o outro real com quem o enunciador interage diretamente em uma situação de argumentação que envolve a presença de duas ou mais pessoas. Este “outro” é o outro dialógico, representando as “outras vozes”, podendo estar presente ou não. Assim, sempre que este termo for usado neste texto, será neste sentido.

o próprio pensamento sobre aquele conteúdo, já que os dois casos implicam em **um acompanhamento auto-reflexivo que regula a própria construção discursiva e pensamento – MONITORAMENTO DO PENSAMENTO**. Essa auto-reflexão sobre os próprios pensamentos pode acontecer a partir de três movimentos, um movimento auto-reflexivo mantenedor do pensamento inicial, um movimento auto-reflexivo elaborador na tentativa de aprofundar esse pensamento ou ainda um movimento auto-reflexivo reconstrutor, mudando a linha de pensamento que vinha sendo seguida inicialmente.

Essa mudança no foco do enunciador, que antes da emergência da argumentação estava no conteúdo e depois passa aos pensamentos do enunciador sobre aquele conteúdo, caracteriza justamente a passagem do nível da cognição ao nível metacognitivo. O que nos interessa, pois, mostrar é que o monitoramento - nas três formas propostas por este estudo: mantenedor, elaborador e reconstrutor - caracteriza-se por um funcionamento metacognitivo auto-regulador que é favorecido em uma situação de argumentação, principalmente a partir de dois de seus elementos constitutivos: **a justificação e a resposta a contra-argumentos**. Interessa ainda mostrar que esse funcionamento metacognitivo auto-regulador realiza-se na argumentação a partir de enunciados metadiscursivos; recursos supra-segmentais, modalizações e operações discursivas de regulação específicas (interrupções simples, com adição e sem ruptura e com ruptura e auto-correção).

Podemos, então, sintetizar o argumento deste trabalho da seguinte forma:

- **Manter-se em uma argumentação, justificando um argumento e respondendo a contra-argumentos**, implica em uma transposição dos participantes dos conteúdos do domínio de conhecimento focado para um **acompanhamento refletido constante (MONITORAMENTO) sobre os próprios pensamentos sobre esses conteúdos de conhecimento**. Sem esse acompanhamento auto-refletido, não há como se manter engajado em uma argumentação;

- Uma vez engajado, essa auto-reflexão demandada por justificação ou resposta a um contra-argumento acontece a partir de três movimentos possíveis, um movimento de manutenção da posição inicial como está (**MONITORAMENTO MANTENEDOR**), um movimento de elaboração desta posição (**MONITORAMENTO ELABORADOR**) ou ainda um movimento de reconstrução da mesma (**MONITORAMENTO RECONSTRUTOR**). Ausentar-se de uma dessas possibilidades implica em abandono da participação na situação de argumentação em questão;
- Essa transposição do conteúdo do domínio trabalhado para a reflexão sobre como construir os próprios pensamentos sobre este conteúdo tem implícita a passagem de um funcionamento cognitivo para um funcionamento metacognitivo auto-regulador - segundo Leitão (2004, p. 1), há aí “*uma diferenciação dos processos de pensamento*”.

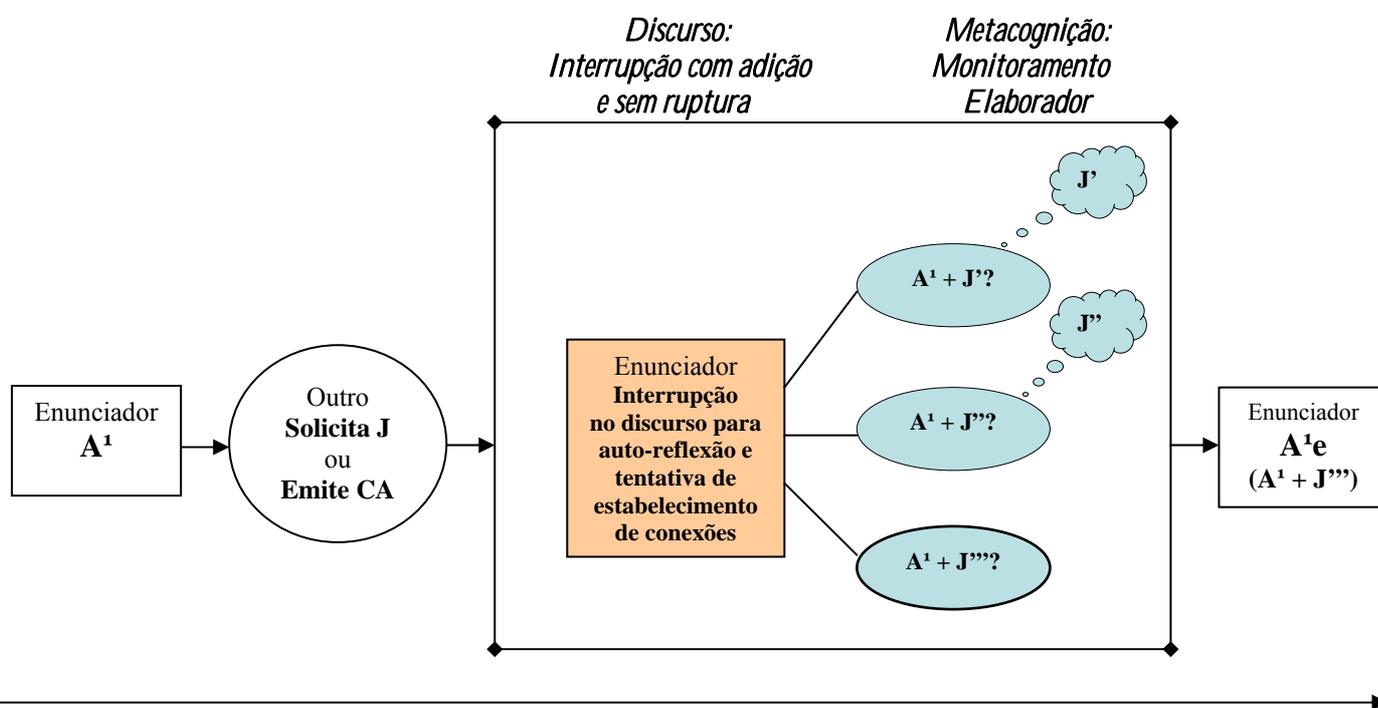
O aprofundamento na construção de um argumento, seja a partir da solicitação de **justificativas** ou de **contra-posições** do outro – que podem estar acontecendo de fato ou sendo antecipados pelo enunciador, implica em buscar suporte à crença inicial, subsidiando-a com evidências ou teorias que a torne mais convincente. Para que uma articulação entre uma idéia inicial e outras que possam servir para justificá-la seja possível o enunciador precisa refletir se essas outras possibilidades buscadas são pertinentes, coerentes e se de fato, darão o suporte necessário àquela audiência específica. Isso porque um argumento que é convincente para uma pessoa, pode não ser para outra, o que obriga o enunciador a colocar-se no mundo do outro e tentar antecipar o impacto que as articulações que faz em seu ponto de vista inicial terá no mesmo. Todo esse movimento implica em auto-reflexão reguladora. Ao nível de construção do seu discurso, este enunciador vê-se impelido a interromper provisoriamente sua construção para que possa, a partir desse movimento de auto-reflexão, agregar algumas proposições (ao mesmo tempo em que descarta outras) àquela inicial sem romper com a idéia

original (interrupção com adição sem ruptura). No nível de seu funcionamento cognitivo, ele neste momento está refletindo não mais simplesmente sobre o conteúdo presente no seu ponto de vista inicial, mas, vendo-se impelido a regular seu pensamento inicial - o que denota uma passagem a um funcionamento metacognitivo - elaborando novas conexões de forma a torná-lo mais aceitável pela sua platéia.

Assim, defender um argumento implica o estabelecimento de relações e conexões entre o ponto de vista inicial e justificativas ao mesmo. O aumento e aprofundamento do conhecimento se dão então pela construção de *links* entre informações e experiências e a base de idéias inicialmente apresentada. Para que a inserção de uma justificativa, seja a partir de uma demanda do outro ou diante da necessidade de construção de uma resposta a um contra-argumento, não se constitua em ruptura com a idéia inicial, é preciso que ainda se perceba a sua presença, isto é, algo da idéia original para que se possa dizer que não foi retirada de um argumento para entrada de outro, seria apenas um processo de conexão de idéias pertencentes a uma mesma ordem (origem comum). Podemos então falar, neste caso, em mudança a partir do estabelecimento de novas conexões (idéias convergentes relacionadas à idéia inicial), sem que haja ruptura com as idéias defendidas. Neste caso, está acontecendo discursivamente uma interrupção com adição sem ruptura de construção levando o enunciador a um movimento auto-regulador que caracteriza o **MONITORAMENTO ELABORADOR**.

O movimento que caracteriza teoricamente essa forma de monitoramento se dá da seguinte maneira (figura 1): Em um primeiro momento, o enunciador constrói um argumento (A<sup>1</sup>). O outro, por sua vez, pede uma justificativa (J) ou emite um contra-argumento (CA). Diante da necessidade de resposta, o enunciador interrompe o curso de seu discurso e se vê impelido a realizar um movimento de auto-reflexão sobre a possibilidade de articulação de justificativas (J', J'' e J''') ao seu argumento inicial regulando-o de forma a torná-lo mais convincente. Após descartar algumas possibilidades de articulação (J' e J'') e articular uma nova justificativa (J''') (monitoramento elaborador) a partir da adição mas sem ruptura

(interrupção com adição e sem ruptura), um argumento elaborado ( $A^1e$ ) surge. **A forma como esse acompanhamento auto-reflexivo se realiza neste caso indica que o movimento auto-regulatório que resulta neste argumento elaborado a partir da interrupção com adição e sem ruptura é o MONITORAMENTO ELABORADOR.**



### Argumentação

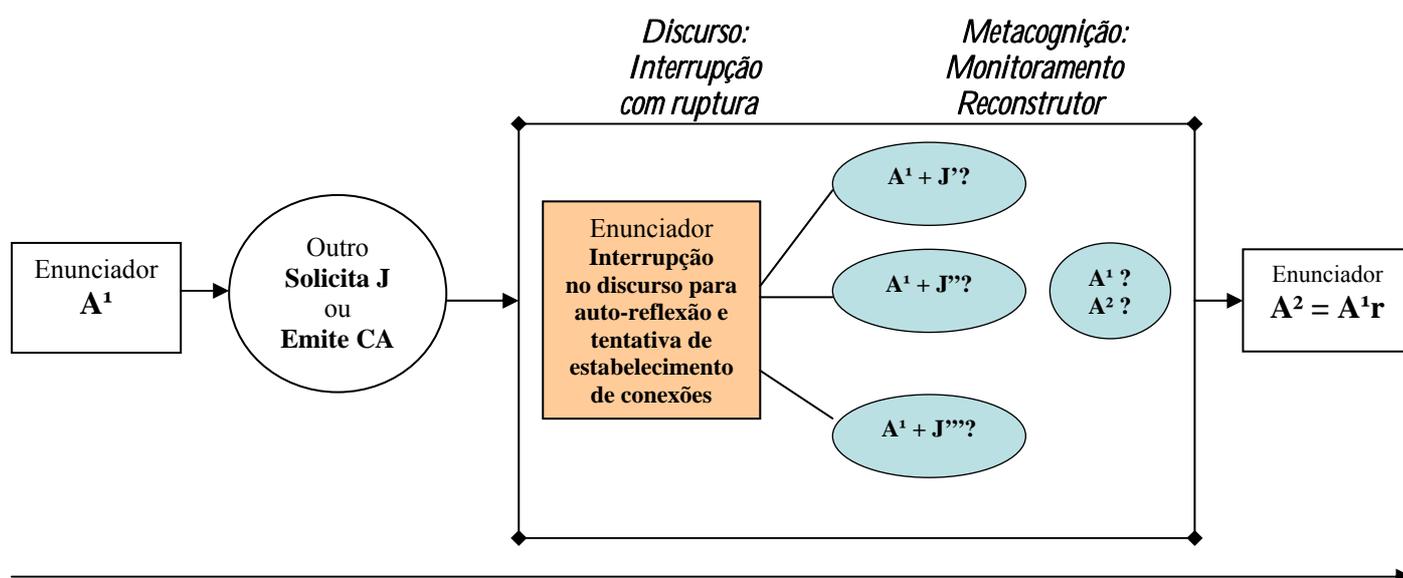
FIGURA 1<sup>20</sup>: MONITORAMENTO ELABORADOR

Neste caso estamos partindo do pressuposto de que a justificativa agregada propicia ao enunciador, ao aprofundar seu pensamento, aumentar o grau de certeza sobre sua posição a respeito do assunto em questão. No entanto, é possível pensarmos que, no decorrer da auto-reflexão, no momento de interrupção no curso da construção do seu discurso e da busca por justificativas, esse enunciador se depare com dúvidas sobre os próprios pensamentos e sinta necessidade de uma mudança no curso inicial escolhido (interrupção com ruptura e auto-correção), o que caracterizaria um movimento auto-regulador de **MONITORAMENTO RECONSTRUTOR**.

Teoricamente, o movimento, no caso do monitoramento reconstrutor, seria o seguinte (figura 2): Em um primeiro momento o enunciador constrói um argumento ( $A^1$ ). O outro, por

<sup>20</sup> Tanto nesta como nas outras figuras apresentadas, a cor laranja estará sempre representando o que acontece com o enunciador ao nível do discurso e de azul o que acontece com o enunciador ao nível da auto-reflexão (monitoramento).

sua vez, pede uma justificativa (J) ou emite um contra-argumento (CA). Diante da necessidade de resposta, o enunciador interrompe o curso de seu discurso e reflete sobre a possibilidade de articulação de justificativas (J', J'' e J''') ao argumento inicial de forma a torná-lo mais convincente. Essa auto-reflexão acaba por levantar dúvidas sobre o seu argumento inicial (A<sup>1</sup>?) e necessidade de romper com o curso inicial de suas idéias (monitoramento reconstrutor), gerando uma reconstrução no mesmo (A<sup>2</sup> = A<sup>1</sup>r) a partir de uma interrupção no discurso com ruptura e auto-correção. **A forma como a auto-reflexão se realiza neste caso indica que o movimento auto-regulatório que resulta neste argumento reconstruído a partir da interrupção com ruptura é o MONITORAMENTO RECONSTRUTOR.**



### Argumentação

FIGURA 2: MONITORAMENTO RECONSTRUTOR

Uma última possibilidade pode acontecer diante de um pedido de justificção ou uma contra-posição: o enunciador pode, a partir de uma interrupção simples, refletir sobre a articulação da sua idéia inicial com algumas possibilidades de justificativas à mesma e descartá-las, mantendo seu argumento como está, caracterizando um **MONITORAMENTO MANTENEDOR**. Isso não o exclui da situação de argumentação uma vez que não há a retirada da sua participação e sim, a permanência no mesmo ponto (manutenção) a partir da auto-reflexão. Isto é, ainda que não haja mudança, há entre o enunciado inicial e o mesmo

enunciado no final, um movimento de regulação na construção discursiva (ponto de vista) e no pensamento.

Neste caso, teoricamente, o movimento se dá da seguinte forma (figura 3): Em um primeiro momento o enunciador constrói um argumento ( $A^1$ ). O outro, por sua vez, pede uma justificativa (J) ou emite um contra-argumento (CA). Diante da necessidade de resposta, o enunciador interrompe o curso de seu discurso e reflete sobre possibilidades de articulação de justificativas ( $J'$ ,  $J''$  e  $J'''$ ) ao argumento inicial de forma a torná-lo mais convincente, no entanto, as descarta (monitoramento mantenedor) e mantém seu argumento inicial sem alterações ( $A^1m$ ), caracterizando uma interrupção do tipo simples. **A forma como a auto-reflexão se realiza neste caso indica que o movimento auto-regulatório que resulta neste argumento mantido a partir da interrupção simples é o MONITORAMENTO MANTENEDOR.**

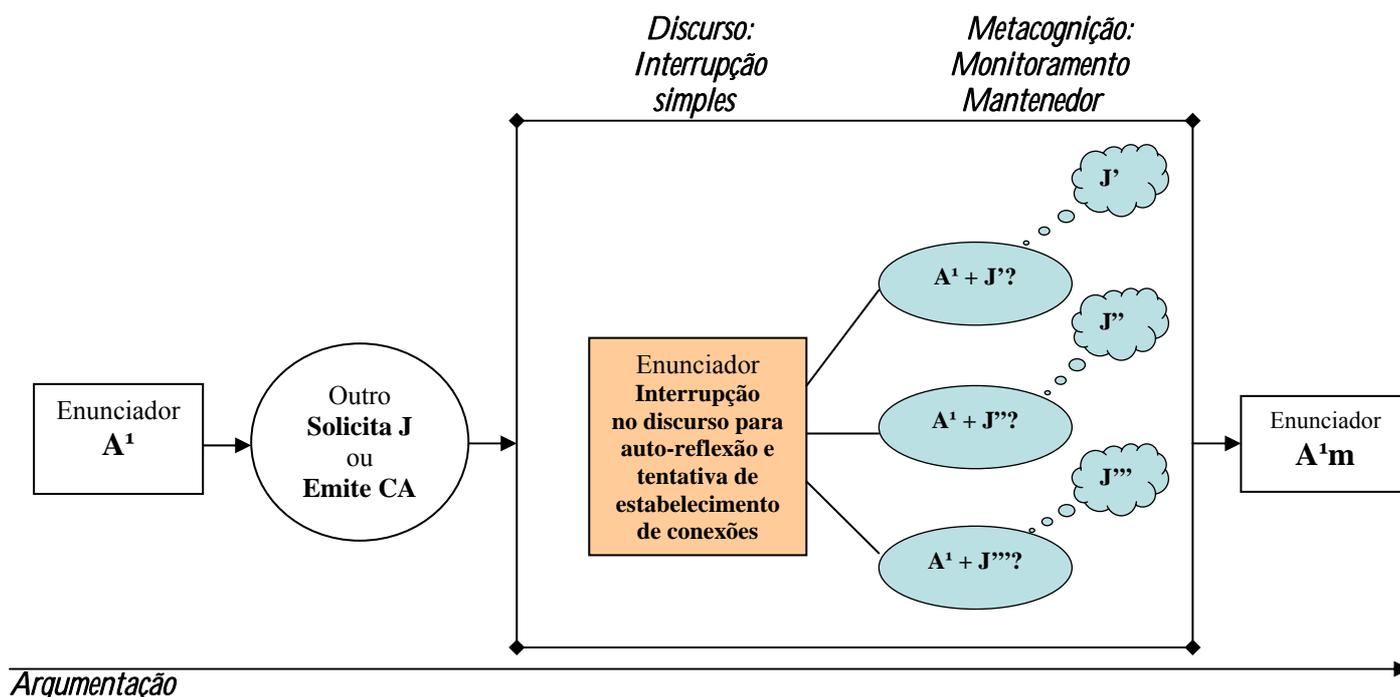
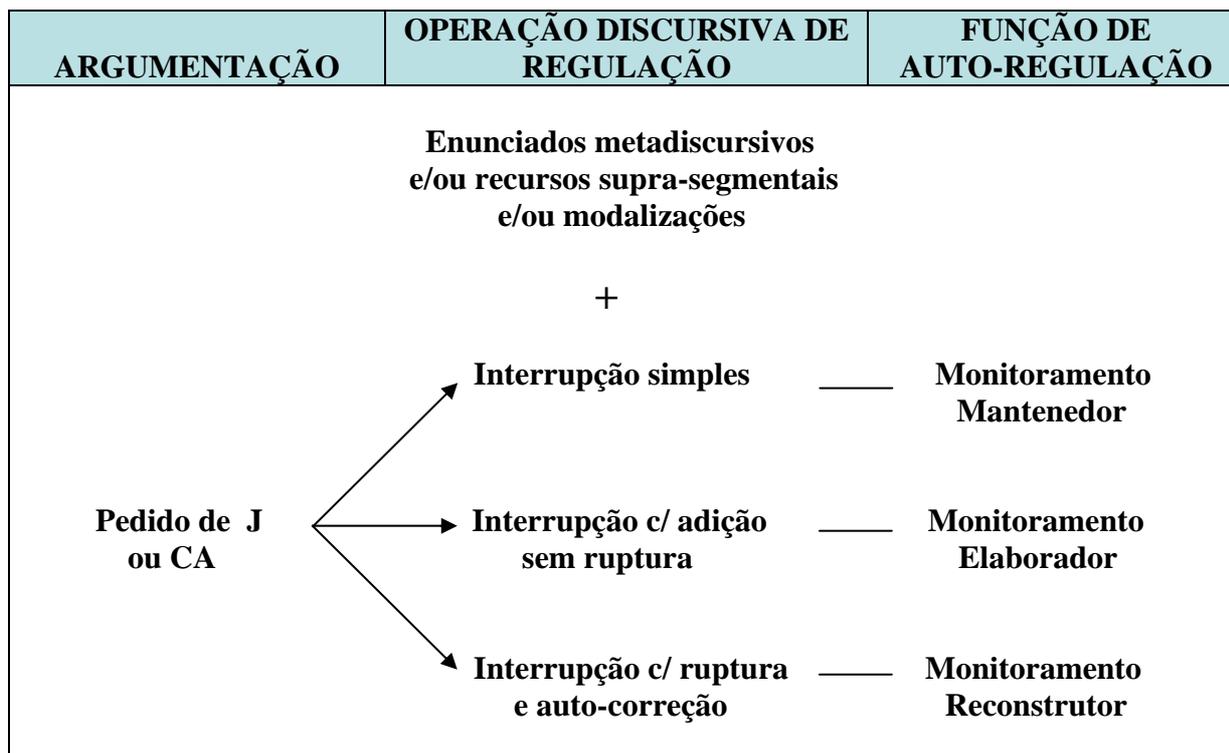


FIGURA 3: MONITORAMENTO MANTENEDOR

Nessas três situações, este estudo compreende a ocorrência da seguinte relação entre argumentação, operações discursivas de regulação e função auto-reguladora:



QUADRO 2: RELAÇÃO ENTRE ARGUMENTAÇÃO (pedido de justificativa ou contra-argumento) – OPERAÇÕES DISCURSIVAS DE REGULAÇÃO (enunciados metadiscursivos, recursos supra-segmentais, modalizações, interrupção simples, com adição sem ruptura e com ruptura e auto-correção) – FUNÇÃO DE AUTO-REGULAÇÃO (monitoramento mantenedor, elaborador e reconstrutor)

Este estudo procura, enfim, tentar ampliar a compreensão a respeito do que se quer dizer quando se afirma que a linguagem é constitutiva da cognição, do sujeito psicológico. Neste sentido, a hipótese que se investiga aqui é a possibilidade de desenvolver em um grupo de alunos um funcionamento cognitivo complexo - um funcionamento metacognitivo - a partir de um tipo específico de discurso, a argumentação. A maneira particular de compreender essa concepção neste estudo, pois, é tendo a argumentação como fonte de observação de “se” e “como” uma organização discursiva que abre espaço e estimula a negociação e o confronto de posições pode favorecer os sujeitos envolvidos a exercitarem um nível de funcionamento metacognitivo, a partir do desenvolvimento da função auto-regulatória de monitoramento do pensamento.

*Capítulo 4:*  
**METODOLOGIA**

## *4.1 Objetivo*

Este estudo, como já foi mencionado por ocasião da introdução, tem como objetivo a análise do papel da argumentação em sala de aula no desenvolvimento da função auto-regulatória de monitoramento do pensamento dos alunos em uma sala de aula de História. Esta função auto-regulatória em suas três diferentes formas - mantenedora, elaboradora e reconstrutora - se constituem, portanto, nos fenômenos psicológicos a serem analisados.

## *4.2 Definição do setting de pesquisa*

Esta pesquisa foi realizada em uma escola privada de nível sócio-econômico médio, com alunos da quinta-série do ensino fundamental, no decorrer da disciplina de História. Esses alunos têm a idade em torno de 11 anos e a sala é composta por uma média de 20 alunos.

A escolha por esta escola se deveu ao fato da mesma constituir-se em uma instituição preocupada com o desenvolvimento de seus profissionais, possuindo como prática corrente a realização de aperfeiçoamentos, cursos, treinamentos e capacitações. Além disso, é uma escola que prima pela construção de ambientes de sala de aula onde o aluno tenha espaço e incentivo para constituir-se enquanto ser autônomo, reflexivo, atuante e comprometido com seu desenvolvimento e o desenvolvimento social (segundo relato da diretora pedagógica). Neste sentido, a escolha desta escola se deveu pela suposição de que a proposta deste estudo

seria acolhida com interesse já que demonstra ser uma instituição engajada em uma proposta educacional fundamentada em princípios que vão ao encontro do presente estudo – como a importância do desenvolvimento de seres humanos críticos e reflexivos.

A escolha pelo domínio de conhecimento da História se justifica a partir de duas razões. A primeira razão diz respeito ao interesse em introduzir a argumentação em um domínio do conhecimento que muitos alunos acreditam lidar com assuntos a serem “decorados” e não refletidos e compreendidos. A partir de conversas com professores da área, parece não haver a compreensão, por parte dos alunos, de que a História que está nos livros é uma História que foi e continua sendo construída por todos nós, e que estudá-la, portanto, não significa necessariamente receber passivamente informações. Isto é, não parece haver, por parte dos alunos, a noção da implicação inerente do ser humano no processo histórico, ao contrário, o que se vê frequentemente é o tratamento desta disciplina como algo totalmente externo, *“às vezes irreal, a ser contemplado, decorado e então, esquecido, o que resulta em indivíduos ignorantes em relação à própria História e descomprometidos com a construção presente e futura da mesma”* (Rodrigues, 2001, p. 40). O que se espera, portanto, é que a instauração de situações de argumentação neste domínio facilite a construção de um ambiente reflexivo que permita ao aluno pensar sobre a História, aprendendo a aprender a mesma.

Uma segunda razão para essa escolha se deve à familiaridade em relação ao assunto, devido ao contato com estudos anteriores realizados dentro deste domínio (Pontecorvo e Giradet, 1993; Rodrigues, 2001; De Chiaro e Leitão, 2005; Ferro, De Chiaro & Ferreira, em elaboração).

### 4.3 Procedimentos de investigação

A investigação foi realizada em uma sala de aula de quinta-série, a partir da videogravação das aulas relativas a uma das unidades do planejamento anual, a Pré-História. Esta unidade foi trabalhada em nove aulas de cinquenta minutos, todas videogravadas, e a escolha pela mesma deveu-se unicamente ao ajuste dos calendários da pesquisadora e da professora. Além das nove aulas, duas anteriores, dentro de outro assunto, foram videogravadas com o intuito de familiarizar os alunos com a presença da pesquisadora e da câmara de vídeo.

A escolha pela videogravação se justifica pelo interesse em obter o máximo de informações possíveis, de naturezas diversas (verbais e não-verbais) de forma a darem subsídio para a compreensão da história do discurso construído sobre o conteúdo em questão. A videografia permitiu a recuperação de informações de extrema relevância no tipo de análise proposto por este estudo, como expressões, entonações, posicionamento físico dos alunos na sala, mensagens escritas no quadro, movimentação das pessoas, ruídos externos, falas sobrepostas, entre outras. O interesse por esse tipo de informação é compreensível na medida em que o foco das análises está nos enunciados dos alunos. Lembrando que o enunciado, segundo o dialogismo, compreende “*a atitude subjetiva e avaliadora do ponto de vista emocional do falante*” (Freitas, 1996, p. 136) entendemos porque a entonação, os gestos e o movimento dos interlocutores, enquanto recursos expressivos de suas atitudes emotivas e valorativas, não podem deixar de serem consideradas. Assim, partimos de nossa matriz epistemológica segundo a qual o diálogo não depende somente das palavras (como unidades da língua): contexto compartilhado, entonação, estímulos visuais são de grande importância na compreensão desse diálogo. Além disso, a videogravação constitui-se em um recurso mnemônico de grande valor na medida em que mesmo o pesquisador estando presente na situação de investigação, nem sempre ele consegue guardar todas as informações que gostaria

ou mesmo fazer anotações sobre tudo que julgar relevante. O próprio ato de fazer anotações inclusive, o faz perder o momento, as reações, as expressões, os movimentos do grupo de uma maneira geral.

A pesquisadora não teve interferência direta nos diálogos no decorrer da unidade, estando presente em sala de aula apenas como observadora e manejando a câmara de vídeo. Sua participação fora de sala de aula ocorreu de duas formas: 1) em entrevistas com a direção da escola, com a coordenação e com a professora para negociações a respeito da realização da pesquisa (turma, horário, pedido de autorização dos pais e responsáveis etc.) e 2) na elaboração de um formato de atividade a ser manejada pela professora em uma das aulas da unidade .

#### ***4.3.1 Atividade proposta***

Em relação ao planejamento das aulas, apenas uma delas foi pré-estruturada pela pesquisadora. Essa atividade foi construída depois de entrevista com a professora de forma que foi possível checar que conteúdos a mesma desejava abordar em cada uma das aulas. Assim, a atividade versou sobre o conteúdo a ser trabalhado na primeira aula já que a professora concordou com a pesquisadora de que seria interessante iniciar o tema a partir das opiniões e questionamentos dos próprios alunos antes que os mesmos tivessem um maior contato com o material didático. O conteúdo inicial trabalhado na atividade foi então: o surgimento do Mundo e do Homem na Terra (Unidade Pré-História) e a atividade (Vide Anexo 1) caracterizava-se pela distribuição de duas cartelas (Vide Anexo 2), uma contendo em cada lado uma Teoria, a “Criacionista” (“Adão e Eva”) e a “Evolucionista” (“Teoria da Evolução”), e outra contendo “Em dúvida”. Os alunos, depois de solicitados a lerem um trecho da Bíblia e comentarem sobre as duas teorias presentes no livro texto deles, foram

então convidados a escolher uma das cartelas, posicionando em sua frente a sua escolha. Apesar da atividade elaborada pela pesquisadora ser composta de três partes, uma em que se pedia que os alunos, em um primeiro momento, justificassem as suas escolhas, inclusive aqueles que tinham optado por “em dúvida”, em um segundo momento tentassem convencer o outro a aceitar sua posição e por último, ao final da aula, chegassem a um consenso, a professora, no momento de realização da atividade optou por apenas pedir que os mesmos se posicionassem.

De forma geral, o objetivo que se quis alcançar com esse formato de atividade foi que a mesma facilitasse a emergência de uma situação de argumentação, dificultando que os alunos se limitassem a ir buscar as respostas no livro, como é comumente observado na realização de exercícios em sala de aula, e facilitando assim a instauração de um ambiente propício para a realização do objetivo principal deste estudo, qual seja: analisar uma situação de argumentação e sua relação com o desenvolvimento das funções de auto-regulação dos alunos.

Ainda que a professora não tenha seguido todas as instruções da pesquisadora, restringindo-se a pedir aos alunos que apenas se posicionassem, a situação de argumentação emergiu sem dificuldades. Embora um consenso não estivesse sendo formalmente buscado e nem tenha sido solicitado que eles tentassem convencer uns aos outros, na medida em que os alunos foram se posicionando eles já o faziam em relação às posições enunciadas espontaneamente, ou no sentido de buscar apoio ao próprio posicionamento ou para deixar claras suas discordâncias em relação aos colegas.

## *4.4 Procedimentos Analíticos*

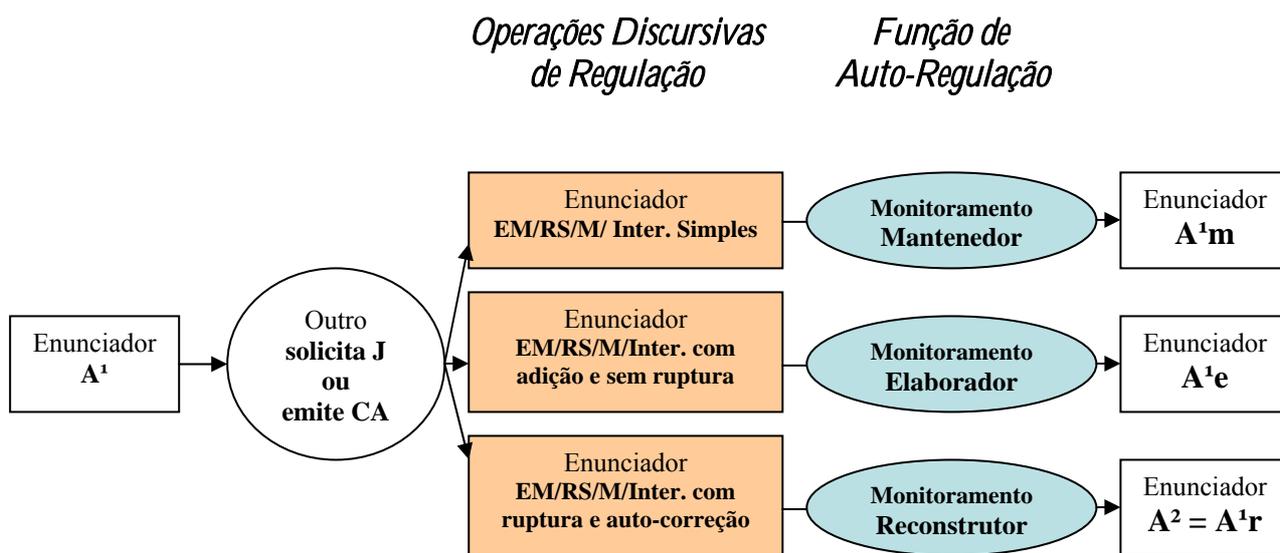
### *4.4.1 Unidade de Análise*

Antes de iniciar a análise propriamente dita é necessário que se reflita sobre qual a unidade mínima em que é possível observar o fenômeno em questão, qual seja: a relação entre a argumentação e o desenvolvimento da função auto-reguladora proposta. Uma vez que é no discurso que esta relação se dá, as operações discursivas de regulação vinculadas a essa função tornam-se parte essencial desta análise.

A unidade de análise deste estudo, portanto, reflete a relação entre os elementos constitutivos da argumentação – justificação e resposta a contra-argumentação, as operações discursivas de regulação e o desenvolvimento do monitoramento em suas três formas. Isto é, a unidade mínima para observação da argumentação facilitando o desenvolvimento da função auto-reguladora de monitoramento é justamente a construção, entre dois ou mais participantes reais ou não, de qualquer um desses elementos constitutivos – justificação e resposta a contra-argumento, mediada pelas operações discursivas de regulação comuns ao monitoramento de forma geral (EM, RS e M)<sup>21</sup> e específicas a cada uma das formas de monitoramento – mantenedor, elaborador e reconstrutor (interrupção simples, com adição sem ruptura e com ruptura e auto-correção):

---

<sup>21</sup> Na unidade de análise a seguir, a sigla EM refere-se a “Enunciado Metadiscursivo”, RS a “Recurso Supra-segmental” e “M” a modalizações



*Situação de Argumentação* →

FIGURA 4: UNIDADE DE ANÁLISE. Em um primeiro momento o enunciador constrói um argumento (A¹). O outro, por sua vez, solicita uma justificativa ou já posiciona-se contrariamente ao mesmo (CA). Neste momento, diante da reação do outro, o enunciador tem três possibilidades de monitoramento da sua construção discursiva e de seu pensamento: 1) ele pode, a partir de enunciados metadiscursivos e/ou recursos supra-segmentais e/ou modalizações e interrupção simples, monitorar a construção do seu pensamento de forma mantenedora, o que resultará na manutenção do seu A¹ (A¹m); 2) pode, através de enunciados metadiscursivos e/ou recursos supra-segmentais e/ou modalizações e interrupção com adição mas sem ruptura na sua idéia inicial, conectar justificativas monitorando sua construção de forma elaboradora, o que resultará em um argumento mais elaborado e convincente (A¹e) ou 3) pode ainda, a partir de enunciados metadiscursivos e/ou recursos supra-segmentais e/ou modalizações, interromper sua construção e através de um monitoramento reconstrutor, romper o curso do seu pensamento, formulando em sua resposta um argumento novo (A¹r).

#### 4.4.2 Etapas da Análise

Inicialmente, com as aulas videogravadas, foi necessário passar por um momento que consideramos como uma pré-análise, que se constitui na **observação** detalhada e minuciosa da pesquisadora aos vídeos das aulas e posterior **transcrição** das falas que compõe as situações investigadas. Três das nove fitas da unidade em observação foram transcritas, duas relativas a realização da atividade – que perdurou por mais de uma aula, a primeira e a segunda dessa unidade (duas fitas, uma hora e meia de gravação) – e uma terceira, a oitava aula da unidade (quarenta e cinco minutos) relativa a uma aula elaborada e conduzida livremente pela professora. A oitava aula foi selecionada pelo fato da professora ter feito questão de, mais de uma vez nos momentos em que antecederam a aula, comentar com a

pesquisadora que não deixasse de registrar, pois ela iria realizar um “debate” com os alunos. Esse “debate” seria sobre um livro paradidático lido pelos alunos sobre o mesmo assunto da unidade (Pré-história). O momento da transcrição é colocado como uma fase de “*pré-análise*” uma vez que ao ser realizada pela própria pesquisadora, essa transcrição já se constitui em um momento ímpar e de suma importância na captação de informações não verbais – expressões, movimentos - e nas decisões a serem tomadas, como por exemplo, em relação aos momentos a receberem maior investimento de análise, aos alunos que melhor retratam o fenômeno a ser observado etc.

As análises foram realizadas em dois momentos. Em um *primeiro momento*, com o intuito de observar a ocorrência da função de auto-regulação de interesse neste estudo na situação de argumentação instaurada na sala de aula a partir da atividade pré-elaborada pela pesquisadora, a análise teve como foco principal a construção discursiva de duas alunas, Luana e Amanda. Essas duas alunas foram selecionadas devido ao fato de, no momento da pré-análise, ter sido observado que as mesmas, em comparação com os colegas, tiveram uma maior participação na situação propiciando um material mais rico a ser analisado. É nesta etapa de análise, em que a relação argumentação – operações discursivas de regulação – função auto-reguladora de monitoramento é buscada, que se aplica a unidade de análise especificada na FIGURA 4.

Para investigar a hipótese levantada por este estudo de que a argumentação se constitui em uma construção discursiva **privilegiada** para a ocorrência do desenvolvimento da função auto-reguladora de monitoramento (nas suas três formas) em sala de aula, o discurso dos alunos também foi analisado, em um *segundo momento*, exatamente na terceira aula transcrita (oitava, como foi dito, no curso da unidade), definida pela professora como sendo uma aula de debate. No entanto, esse “debate” acabou por se constituir em um funcionamento bastante diverso dos debates argumentativos. Esta aula “debate” repete um padrão normalmente observado em salas de aula cujo movimento caracteriza-se pela tríade professor pergunta-

aluno responde-professor comenta, exatamente conforme defendem Meyer e Turner (2002). As autoras definem o discurso de sala de aula como ciclos de pergunta do professor seguido de respostas curtas do aluno que são então avaliadas/comentadas pelo professor. Esse formato, as autoras avaliam, traz um enorme ‘risco’ ao aluno (ser avaliado na frente dos colegas) e oferece desta forma pouca chance de participação. Mesmo que se arrisque a participar, o máximo de espaço que terá será respondendo a pergunta.

Assim, com esta segunda análise - de uma situação que não foi uma situação de argumentação e sim um modelo comum de funcionamento de sala de aula - temos a oportunidade de comparar o desenvolvimento da função auto-reguladora de monitoramento nas duas situações, buscando assim justificar porque esse tipo específico de discurso, a argumentação, está sendo colocado desde o início como privilegiado no desenvolvimento dessas funções em sala de aula. Isto é, buscando observar processos regulatórios discursivos em uma situação de argumentação e posteriormente em uma situação de não argumentação, que procuramos encontrar a aproximação entre argumentação e auto-regulação.

#### *4.4.3 Recursos lingüísticos de apoio à análise*

Neste ponto esperamos já estar claro que as análises a seguir buscarão ajudar na reflexão acerca da hipótese de que a argumentação facilita o desenvolvimento do monitoramento do pensamento de forma mantenedora, elaboradora e reconstrutora. No entanto, nos parece importante deixar claro ainda em que este estudo está se apoiando para mostrar em suas análises que estes fenômenos psicológicos estão ocorrendo no discurso argumentativo.

O ponto de apoio principal das análises aqui realizadas se situa nas operações discursivas de Chabrol (1994) definidas no tópico sobre a função reguladora da linguagem

(Cap. 3, item 3.3). Para este autor, os processos de regulação discursiva podem ser identificados a partir de: modalizações; quantificadores de intensidade e tempo; interrupções, rupturas de construção e adições. É importante lembrar que Chabrol não se refere a argumentação em sua teoria e nem em metacognição. Ele também não aborda construção de conhecimento ou de opiniões, o foco que ele dá é na construção e regulação do discurso de uma maneira geral. No entanto, é esta relação das operações discursivas de Chabrol com a argumentação e com a metacognição um dos focos que este estudo busca observar.

Além dessas operações discursivas de Chabrol (1994) foram ainda estabelecidas relações entre os enunciados metadiscursivos de Risso e Jubran (1998) e algumas características organizacionais de uma conversação (recursos supra-segmentais) propostas por Marcuschui (1994) e o monitoramento. As modalizações de Maingueneau (2004) também foram relacionadas a auto-reflexividade. Todos essas marcas discursivas são referidas neste estudo como operadores discursivos de regulação. Por ocasião do item 3.5 (Cap. 3) - O desenvolvimento de funções metacognitivas auto-reguladoras favorecidas pela argumentação – foram estabelecidas as relações entre o monitoramento em suas três formas, os operadores discursivos de regulação relacionados aos mesmas e os elementos constitutivos da argumentação – justificação e resposta a contra-argumento. O Quadro 3 a seguir foi construído com o intuito de recapitular essas relações, que são a base para a compreensão da análise realizada no primeiro momento.

		ARGUMENTAÇÃO	
		JUSTIFICAÇÃO E RESPOSTA A CONTRA-ARGUMENTO	
FUNÇÃO DE AUTO-REGULAÇÃO	MONITORAMENTO		<i>OPERAÇÕES DISCURSIVAS DE REGULAÇÃO<sup>22</sup></i>
		<i>MANTENEDOR</i>	<p><b>Auto-reflexão</b> caracterizada por um movimento auto-regulador de manutenção do pensamento inicial.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. RETICÊNCIAS;</li> <li>. PAUSAS;</li> <li>. HESITAÇÕES;</li> <li>. SILÊNCIOS;</li> <li>. ENUNCIADOS METADISCURSIVOS: marcas de abertura e fechamento, retomadas, repetições, sínteses, exemplificações, checagem da boa transmissão e recepção, suspensão do fluxo;</li> <li>. MODALIZAÇÕES;</li> <li>.INTERRUPÇÃO SIMPLES</li> </ul>
		<i>ELABORADOR</i>	<p><b>Auto-reflexão</b> caracterizada por um movimento auto-regulador de elaboração do pensamento inicial. Esse movimento elaborador se dá pelo estabelecimento de novas relações e conexões que aprofundem e fortaleçam o pensamento inicial.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. RETICÊNCIAS;</li> <li>. PAUSAS;</li> <li>. HESITAÇÕES;</li> <li>. SILÊNCIOS;</li> <li>. ENUNCIADOS METADISCURSIVOS: marcas de abertura e fechamento, retomadas, repetições, sínteses, exemplificações, checagem da boa transmissão e recepção, suspensão do fluxo;</li> <li>. MODALIZAÇÕES;</li> <li>. INTERRUPÇÃO COM ADIÇÃO SEM RUPTURA.</li> </ul>
<i>RECONSTRUTOR</i>	<p><b>Auto-reflexão</b> caracterizada por um movimento auto-regulador de reconstrução do pensamento inicial. Esse movimento reconstrutor se dá pelo rompimento com o curso do pensamento e estabelecimento de uma nova rota (auto-correção).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. RETICÊNCIAS;</li> <li>. PAUSAS;</li> <li>. HESITAÇÕES;</li> <li>. SILÊNCIOS;</li> <li>. ENUNCIADOS METADISCURSIVOS: marcas de abertura e fechamento, retomadas, repetições, sínteses, exemplificações, checagem da boa transmissão e recepção, suspensão do fluxo;</li> <li>. MODALIZAÇÕES;</li> <li>. INTERRUPÇÃO COM RUPTURA E AUTO-CORREÇÃO.</li> </ul>		

QUADRO 3: RECURSOS LINGÜÍSTICOS DE APOIO À ANÁLISE: RELAÇÃO FUNÇÕES DE AUTO-REGULAÇÃO X ARGUMENTAÇÃO X OPERAÇÕES DISCURSIVAS DE REGULAÇÃO

<sup>22</sup> O fato das operações discursivas de regulação estarem neste quadro dentro de Argumentação não significa que estejamos admitindo que as mesmas só ocorrem no discurso argumentativo, mas, apenas pelo fato de ser este tipo específico de discurso o interesse do presente trabalho. É a presença dessas operações no discurso argumentativo, como indicadoras do movimento auto-regulador de monitoramento em suas três formas, que se constituem no foco de atenção do primeiro momento de análise. Como partimos da hipótese de que a argumentação possui uma organização discursiva privilegiada para a ocorrência da função auto-reguladora de monitoramento, encontrar essas operações discursivas em menor escala no discurso típico de sala de aula (professor pergunta-aluno responde-professor comenta) do que na argumentação, é esperado no segundo momento de análise.

Além dos operadores discursivos de regulação, diretamente relacionados com os invariantes da argumentação e as três formas de monitoramento do pensamento, esta análise buscou apoio ainda nos operadores argumentativos de Koch (2000) e as marcas discursivas definidas por Schiffrin (1992). Ainda que não diretamente vinculados com a relação argumentação – metacognição, recorrer aos operadores argumentativos e marcas discursivas auxilia na compreensão da análise do discurso dos alunos.

É fundamental que comentemos neste momento que, embora este estudo se apóie na premissa principal do dialogismo, a concepção semiótica do psiquismo, não pretendemos aqui realizar uma análise do discurso de sala de aula nos moldes estritos em que os analistas bakhtinianos fazem. A questão é que, embora nosso fenômeno se passe ao nível do discurso, a transposição para a observação de fenômenos psicológicos requer uma construção teórica que ainda está em vias de elaboração (teorias da linguagem x teorias psicológicas). Assim, entendemos que o fato de nossa análise não se propor a uma análise do tipo bakhtiniana, não nos obriga a romper com as suas concepções.

Os resultados das análises encontram-se no capítulo a seguir.

*Capítulo 5:*  
**ANÁLISES**

## *5.1 Primeiro momento: A presença da argumentação em sala de aula x Monitoramento do pensamento*

Como já foi especificado anteriormente, o objetivo principal deste primeiro momento foi analisar uma situação de argumentação gerada a partir de uma atividade planejada pela pesquisadora no sentido de observar se este tipo específico de discurso realmente se constitui em uma construção discursiva favorável à ocorrência do desenvolvimento da função de autorregulação de monitoramento do pensamento em sala de aula. As construções discursivas das alunas Luana e Amanda foram o alvo principal de análise.

Em termos de organização da análise, é interessante que algumas observações sejam feitas. Inicialmente é importante que fique claro que por ocasião das transcrições dos dados os nomes foram alterados com o objetivo de proteger a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Outra questão relevante é sobre as convenções utilizadas na transcrição. Essas convenções são necessárias na medida em que a reprodução de conversações reais considera não apenas os detalhes verbais das mesmas, mas também as entonações, gestos importantes na compreensão das falas, o movimento do grupo, as pausas, as hesitações, os silêncios e os detalhes contextuais. Assim, além de tentar transcrever cada palavra de acordo com o som emitido pelo enunciador, independente de estar correto ou não em termos ortográficos ou gramaticais, os sinais utilizados foram os seguintes:

### **Sinais de transcrição:**

Aluno não identificado: Aluno

Pausas pequenas (até 3 segundos): (+) um sinal + para cada segundo

Pausas longas (mais de 3 segundos): (                    )

Prolongamento do som: Reticências ...

Dúvidas: (incompreensível)

Truncamentos bruscos: /

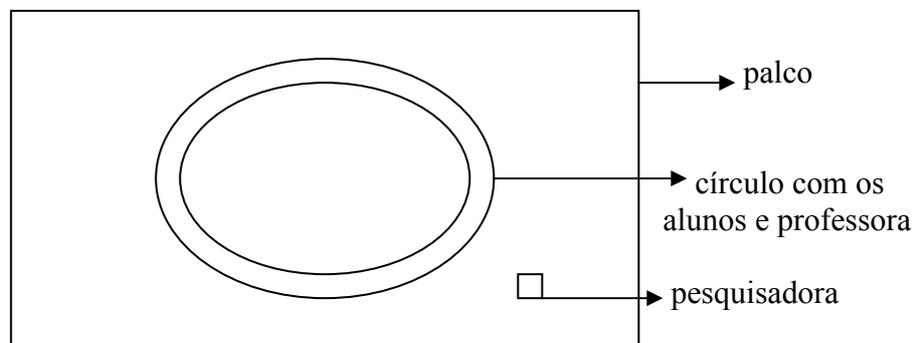
Ênfase ou acento forte: MAIÚSCULA

Comentários do analista: ((            ))  
Falas simultâneas/sobreposições: [

Optamos por incluir no texto toda a situação de argumentação das duas aulas que se referem à atividade. Se assim não fosse não haveria como o leitor compreender a construção das idéias das alunas analisadas. Assim, os turnos analisados estão em negrito, e, em cada um há a inserção da unidade de análise para que possa ficar clara a relação da argumentação com os operadores discursivos de regulação e a função de auto-regulação de monitoramento do pensamento em suas três formas.

### 5.1.1 Análise AULA 1

A aula 1 e a aula 2 foram realizadas no auditório da escola a pedido da pesquisadora por ser este um local fechado, com ar-condicionado e livre dos ruídos externos, o que facilitaria a videogravação. Infelizmente o mesmo espaço não pôde ser usado para as demais aulas da unidade já que a professora não podia ficar sem o quadro-negro todas as aulas. Os alunos sentaram no palco em círculo (no chão), a professora fazendo parte do círculo junto com eles.



((organização do espaço, alunos procuram um lugar para sentar))

**(T1) Professora:** Minha gente, veja só. Quando eu pedi que vocês trouxessem a Bíblia, “Bora”, tomo mundo se organizando e se concentrando. Quando eu pedi para vocês trazerem a Bíblia foi justamente para a gente discutir um pouco sobre essa questão do que diz a Bíblia sobre a criação do Homem, a criação da Terra, dos Planetas e sobre o que diz os cientistas. Vocês já devem ter lido no livro de História, acho que eu pedi para ler o início do capítulo, e em algumas páginas também do livro de pré-história, já pra saber um pouquinho como é que, como é que é explicado a questão da origem do Universo e da evolução do Homem. Então eu vou pedir para Luana procurar o livro dos Gêneses, que é o primeiro livro, todos vocês que tá, tão, estão com a Bíblia, procure o livro dos Gêneses. Gênesis. É logo o primeiro capítulo de Gêneses, onde tem aí “A criação”. Acharam? A criação. Então eu vou pedir o seguinte. Achou?

**(T2) Edgar:** (incompreensível)

**(T3) Professora:** Acharam? Livro dos Gênesis. Eu vou pedir pra..., como é teu nome?

**(T4) Paulo:** Paulo.

**(T5) Professora:** Paulo. Eu vou pedir pra Paulo ler a primeira, o primeiro pedaço do texto, a primeira parte do texto. Luana vai ler, como é teu nome?

**(T6) Marcelo:** Marcelo.

((a professora está checando os alunos que trouxeram a Bíblia e poderão ler trechos da mesma))

**(T7) Professora:** Marcelo. Quem está com a Bíblia vai ler um pedaço, um trecho pra gente fazer a discussão. E todo mundo deve estar ligado, prestar atenção. Começando.

**(T8) Paulo:** ((lendo)) Gênesis. A criação do céu e da terra e de tudo que (++) neles são. No princípio criou, no princípio criou Deus os céus e a terra.

**(T9) Professora:** Mais alto.

**(T10) Paulo:** No princípio criou Deus os céus e a terra. A terra, porém estava sem forma e vazia; havia trevas sobre a face do abismo; e o Espírito de Deus se movia sobre, sobre as águas. E disse Deus: haja luz. E houve luz. E viu Deus que era a luz era boa; e fez-se, fez-se a separação entre a luz e as trevas. E chamou Deus a luz, a luz Dia; e às trevas Noite. E houve ta, houve tarde e manhã. Do primeiro dia (++) do primeiro dia. E disse Deus: Haja firmamento no, no meio das águas, e a separação entre as águas e águas.

**(T11) Professora:** Bom, esse foi o primeiro dia. Luana.

((Luana olha atentamente para a sua Bíblia com expressão de procura e se volta para a colega ao lado pedindo ajuda para se situar no texto. A colega aponta para o lugar onde haviam parado))

**(T12) Professora:** Fez, fez, pois Deus (incompreensível) ((ajudando Luana a achar a parte do texto a ser lida))

**(T13) Luana:** Deus fez o firmamento e separou as águas que estavam debaixo do firmamento daquelas que estavam por cima. E assim se fez. Deus chamou o firmamento Céus (++) . Sobreveio a tarde e depois a manhã. Foi o segundo dia.

**(T14) Professora:** Mariana.

**(T15) Mariana:** Deus disse que as águas que estão debaixo dos Céus se ajuntem num mesmo lugar e apareça o elemento árido. E assim se fez. Deus chamou o elemento árido Terra. E ao ajuntamento das águas o Mar. E Deus viu que isso era bom. Deus disse: produza a terra, planta as ervas que contenham sementes e árvores frutíferas que dêem fruto segundo a sua espécie, e o fruto contenha a sua semente. E assim foi feito. A terra produziu plantas, ervas que contém sementes segundo a sua espécie e árvores que produzem frutas segundo a sua espécie, contendo o fruto e as suas sementes. E Deus viu que isso era bom. Sobreveio a tarde e depois a manhã. Foi o terceiro dia.

**(T16) Professora:** Quem continua?

**(T17) Lia:** Eu. ((Lia lê toda a parte do quarto dia em um tom de voz baixo, quase inaudível))

**(T18) Professora:** Prossiga Marcelo.

**(T19) Marcelo:** E Deus disse: pó, polu, (incompreensível) de seres vivos e veio as aves sobre a terra e, deba

**(T20) Luana:** debaixo

**(T21) Marcelo:** debaixo do ( ) ((grande dificuldade de leitura))

**(T22) Luana:** do firmamento

**(T23) Marcelo:** do firmamento do céu. Deus criou os (++)

**(T24) Luana:** (incompreensível)

**(T25) Marcelo:** (incompreensível) marítimos e todas/

**(T26) Luana:** marinhos!

**(T27) Marcelo:** (incompreensível) marinhos e todas a multidão de seres vivos que (incompreensível) as águas segundo a espécie e todas as... ((neste momento Edgar, que está sentado ao lado de Marcelo ri da sua dificuldade com a leitura das palavras)) O que é Edgar?

**(T28) Edgar:** Naada...

**(T29) Marcelo:** ((também rindo juntamente com outros colegas continua)) as aves segundo a sua espécie e De, Deus viu que isso era bom. E Deus, Deus abençoou ( ), fruti (+)

**(T30) Professora:** frutificai

**(T31) Marcelo:** frutificai, de, de, e disse ele e multiplica, multiplicai-vos

**(T32) Luana:** multipliquem

**(T33) Professora:** é porque às vezes é diferente. Vá.

**(T34) Marcelo:** e enchem as águas do mar.

**(T35) Professora:** Muito bem. Posso prosseguir agora?

**(T36) Alunos:** Pode.

**(T37) Professora:** Olhe. Houve tarde e manhã. Quinto dia. Disse também Deus: produz a terra seres viventes conforme sua espécie, animais domésticos, répteis e animais selvagens, segundo a sua espécie. E assim se fez, e Deus, e fez os animais selvagens segundo a sua espécie e animais domésticos conforme a sua espécie e todos os répteis da terra, conforme a sua espécie. E veu, e viu que isso era bom. Também Deus disse: FAÇAMOS O HOMEM, a nossa imagem conforme a nossa? semelhança. Tenha ele, ou seja, o homem, o domínio sobre os peixes do mar, sobre as aves do céu, sobre os animais domésticos, sobre toda a terra e sobre todos os répteis que rastejam pela terra. Criou Deus, pois o homem a sua imagem e

semelhança. E à imagem de Deus o criou; homem e mulher os criou. E Deus os abençoou e disse: sei que fecundes, multiplicai-vos e enchei a terra, sujeitai-a, dominai sobre, dominai sobre os peixes do mar, sobre as aves do céu, sobre todo o animal que rasteja pela terra. E disse Deus ainda: eis que vos tenho dado todas as ervas que dão semente e se (++) e se acham na superfície de toda a terra. E todas as árvores em que há fruto e dão semente. Eis vo, ei, isso será, ou vos será para o mantimento. E todos os animais da terra e todas as aves do céu e todos os répteis da terra em que há fôlego de vida, toda erva verde lhe será para mantimento. E assim os fez. Viu Deus quanto fizeres e eis que era muito bom. Houve tarde e manhã, era o sexto dia. E assim, continue ((entregando a Bíblia que estava em sua mão para o aluno logo ao lado, Paulo)).

**(T38) Paulo:** E assim, pois foram acabados os céus e a terra e to, todo o seu exercito. E, e havendo Deus terminado no dia sétimo sua obra que fizera, descansou nesse, nesse dia de toda, de toda sua obra que tinha feito e abençoou Deus o dia sétimo de santo (incompreensível) porque nele descansou de toda obra e de, e de e que como criador fizera, fizera. A formação do Homem/

((a professora faz sinal com a mão para Paulo parar))

**(T39) Professora:** Bom. A formação do homem a gente já viu, que Deus criou, né? Deus criou o homem e a mulher. Bom gente, de acordo com a Bíblia o universo é originado de quê?

**(T40) Luana:** De Deus e também/

**(T41) Professora:** De acordo com a Bíblia o universo é originado de que?

**(T42) Alunos:** De Deus.

**(T43) Professora:** Deus. Deus criou... ((gesto com as duas mãos abertas em sinal de ‘vamos lá’, ‘respondam’))

**(T44) Aluna:** A terra, os animais

**(T45) Aluno:** as árvores

**(T46) Marcelo:** tudo...

**(T47) Aluna:** o homem

**(T48) Professora:** o homem, a mulher, os planetas

((várias vozes simultaneamente, tornado-as incompreensíveis))

**(T49) Professora:** Exatamente. Essa é uma teoria que na Bíblia é chamada de? Teoria da?

**(T50) Rodrigo:**

┌	Criação.
	Evolução

**(T51) Professora:** Criação, não foi Deus que criou tudo? ((depois, diz em tom bem baixinho para dois alunos que brincavam batendo os pés um no outro)) Dá pra vocês dois pararem, por favor?

**(T52) João** ((um dos que estavam brincando com os pés)): (incompreensível) ((justificando a conversa paralela para a professora))

((a professora com gesto de tesoura cortando, pede que ele interrompa a explicação))

**(T53) Professora:** Então gente, essa é a Teoria Criacio? (+++) nista porque está ligada a palavra?

**(T54) Alunos:** Criação.

**(T55) Professora:** Criação. Será que TODAS as pessoas acreditam nisso?

Com esta frase a professora está colocando o assunto como passível de discussão, abrindo o espaço para diferentes pontos de vista, autorizando, pois, a existência de divergência sobre a questão. Neste sentido, ela está estabelecendo as condições pragmáticas para a possibilidade de estabelecimento de um debate (Rodrigues, 2001). Essa compreensão se torna ainda mais pertinente se levamos em consideração dois aspectos de sua fala: primeiro que ao utilizar o termo “*será*” em forma de interrogação ela está colocando em dúvida o grau de confiabilidade e o segundo aspecto é a presença do marcador conversacional utilizado quando ela aumenta o tom de voz para destacar a palavra “*todas*”. A mudança na entonação é aqui um recurso supra-segmental (Marcuschi, 1999) que marca um ponto específico de sua fala, levantando um questionamento quanto a possibilidade de diferentes posicionamentos sobre o tópico.

**(T56) Alunos:** Não.

**(T57) Professora:** Tem pessoas que acreditam em outros/

**(T58) Aninha:** Tem gente que, tem gente acredita (incompreensível)

**(T59) Marcelo:** Tem gente que, tem gente que nem acredita em Deus...

((vários alunos falam ao mesmo tempo, a professora tenta ouvir a todos))

**(T60) Paulo:** (incompreensível) a parte científica.

**(T61) Professora:** na parte científica, muito bem. E o que é que diz na parte científica sobre a criação do universo?

Entre os turnos 56 e 60, vemos que os alunos confirmam a possibilidade de existência de diferentes posições sobre o assunto, aceitando, pois a possibilidade de divergências de pontos de vista. No turno 61 a expressão “*muito bem*”, utilizada pela professora, aparece aqui como um índice de avaliação do que Paulo disse. Esta avaliação traduz valorização do conteúdo abordado denotando aceitação do rumo pelo qual o debate está se constituindo. Assim, ao valorar este ponto, ela conduz a discussão, entrando agora no contra-ponto do primeiro tópico levantado (Bíblia): a ciência. Com a valorização, ela ratifica a existência de uma opinião divergente da Bíblia sobre o tópico “criação do universo” e com a pergunta ela busca a

explicitação dessa outra opinião. Com essas ações discursivas, a professora aproxima os alunos da possibilidade de estabelecimento de uma situação de argumentação<sup>23</sup>.

**(T62) Amanda:** Que houve uma explosão.

**(T63) Marcelo:** Tia, Edgar disse que tem gente que nem acredita que tem terra...

((vários alunos ao mesmo tempo))

**(T64) Edgar:** Tia, ei tia, mas sabia que tem gente que nem acredita (incompreensível)

**(T65) Professora:** Mas então, vamos falar o seguinte, o que é concreto. Existe, tudo isso aí existe ((referindo-se a Edgar)) e vamos saber um pouquinho a opinião de vocês. Quem é que fala sobre a Teoria que, dos cientistas, tem algum nome? Como é que dá o nome da teoria?

**(T66) Amanda:** Big Bang

**(T67) Suzana:** Big Bang

**(T68) Professora:** Big Bang? O que é danado essa teoria do Big Bang? Você pode explicar? ((apontando para Suzana))

**(T69) Suzana:** É... foi, foi, foi surgindo no universo (++)

**(T70) Professora:** Sim?

**(T71) Suzana:** ((se atrapalha um pouco)) e, e, e ele (+) foi uma explosão. Foi uma explosão que (+++) tomou a terra.

**(T72) Professora:** Essa explosão (incompreensível)?

**(T73) Suzana:** transformando, que Deus (++) que a Bíblia disse que transformou (incompreensível)

**(T74) Professora:** Pode guardar aqui, certo? ((referindo-se à Bíblia de Paulo)). Sérgio que levantou o braço. ((como Sérgio parece não perceber que é com ele, a professora repete)) Sérgio, quer explicar?

**(T75) Sérgio:** Sobre?

**(T76) Professora:** O Big Bang?

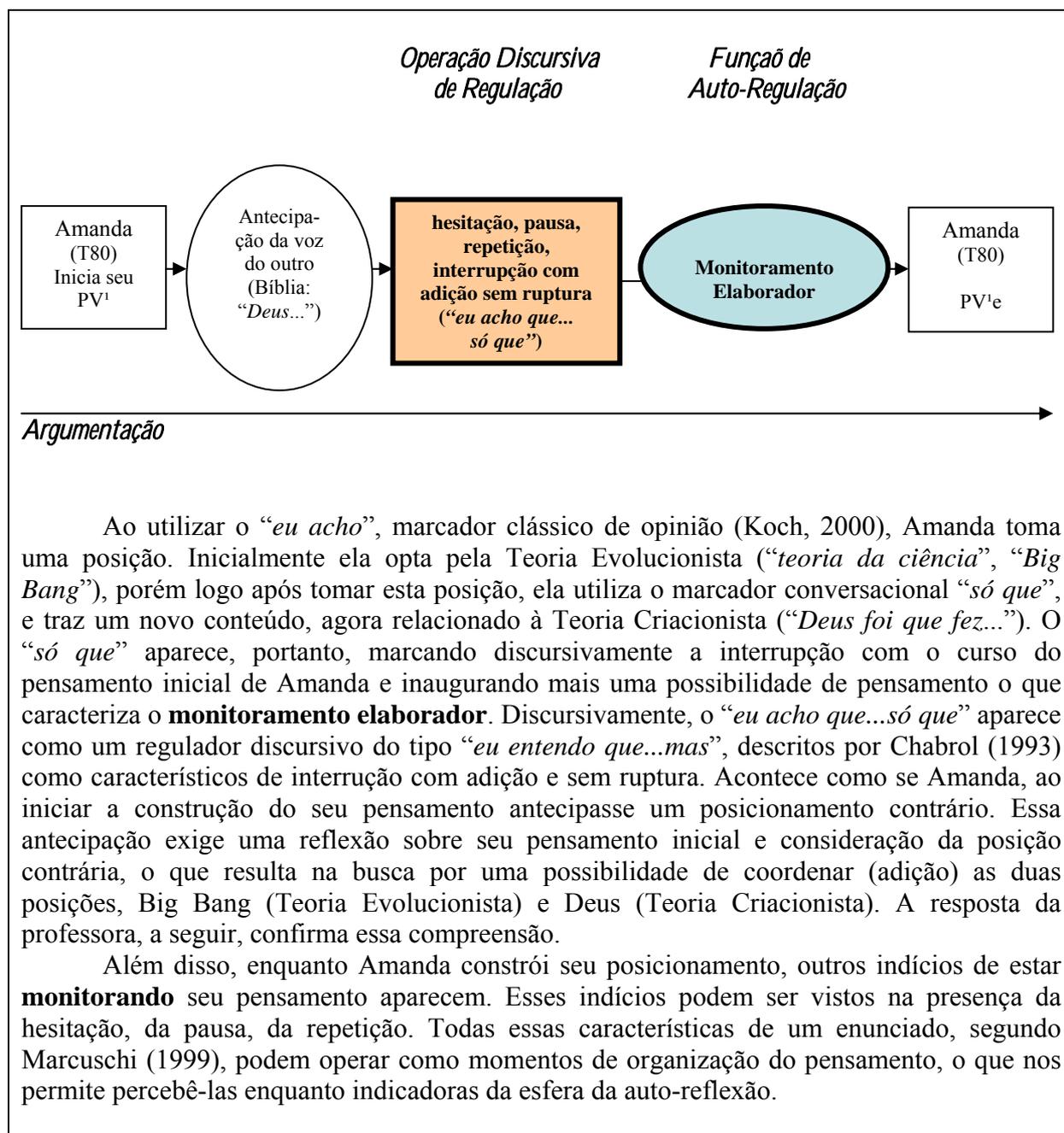
**(T77) Sérgio:** Sim. É..., tia, na realidade, é como ela disse. Eram pontos de luz que existiam no universo que se chocaram, que ficaram, que esquentaram demais até formar uma explosão, que é o Big Bang. Nessa explosão se origina, se originaram várias galáxias, entre elas a Via Láctea, que é a galáxia que a gente vive. Aí, o que a Bíblia diz (++)

**(T78) Professora:** Presta atenção no que o colega tá falando.

<sup>23</sup> Embora essas observações, assim como as feitas anteriormente, a respeito do turno 55 da professora, ainda não tenham nenhuma relação com auto-regulação, elas estão aí apenas no intuito de chamar a atenção para o início do estabelecimento da situação de argumentação.

(T79) Sérgio: é que (++) Deus, na realidade, que criou isso e a ciência é (+) fala que não. É isso.

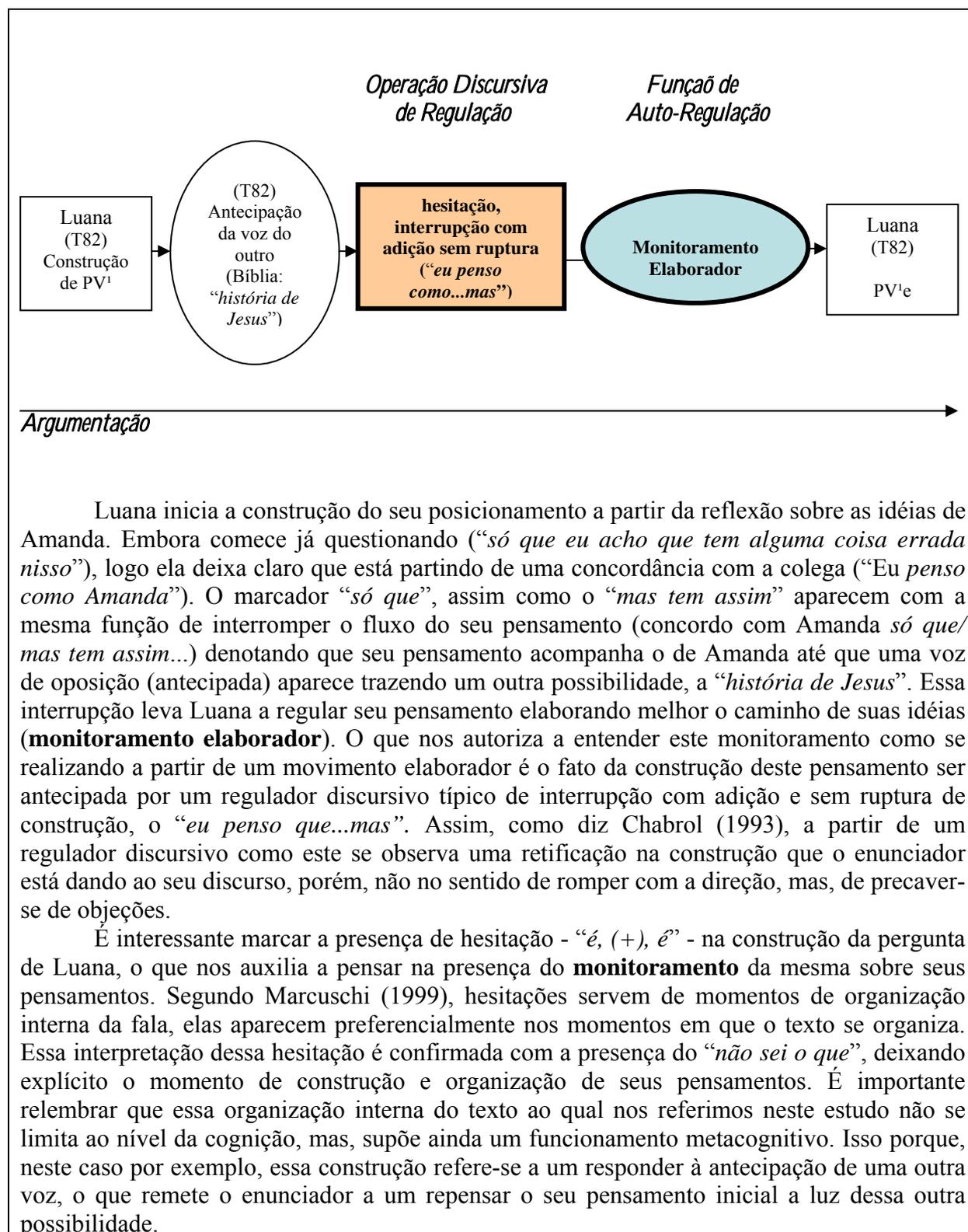
(T80) Amanda: Tia, assim, eu acho que (++) o Big Bang, é..., eu acho que foi tudo teoria da ciência, aconteceu o Big Bang, tudo detalhado, só que Deus que foi que fez acontecer tudo isso.



(T81) Professora: Certo ((balançando afirmativamente a cabeça)). Então você acha, você não exclui a Teoria da Evolução de dentro da Teoria, aliás, a Teoria da Criação dentro da Teoria da Evolução, você colocaria as duas coisas, Deus foi quem possibilitou tudo isso. ((estala o dedo em direção a Luana que levantou a mão pedindo para falar desde o meio da fala da

professora)). Luana. ((e, direcionando-se a Edgar, que está conversando, ela diz)) Meu amor, presta a atenção.

**(T82) Luana: É tia, veja, só que eu acho que tem alguma coisa errada nisso. Eu penso como Amanda, mas tem assim, o meu entendimento, que é tipo assim: é (+), é, depois desse negócio vem a história de Jesus, não sei o que, e onde é que a ciência entra nisso? ((expressão de dúvida))**



Luana finaliza sua enunciação com uma pergunta realizada com uma expressão facial clara de dúvida “*onde é que a ciência entra nisso?*”, referindo-se a “*história de Jesus*”. A utilização desse recurso paralinguístico (Marcuschi, 1999), a expressão de dúvida, confere grande ênfase à possibilidade de inadequação da junção das duas formas de pensar, ciência e Deus, proposta por Amanda. Ao incluir a “*história de Jesus*” em sua pergunta, Luana constrói um possível CA que questiona não só o conteúdo, mas a lógica e adequação do pensamento de Amanda (ao qual ela mesma, Luana, se mostra inicialmente concordante). Se este CA fará com que Amanda e a própria Luana reflitam e reconstruam seus pensamentos, o desenrolar da situação de argumentação dirá.

(T83) **Aluno:** É, onde é que Jesus nasceu?

(T84) **Professora:** Onde é que Jesus nasceu? Vocês acham que Jesus nasceu no início da evolução da terra?

(T85) **Luana:** Jesus nasceu de Maria...

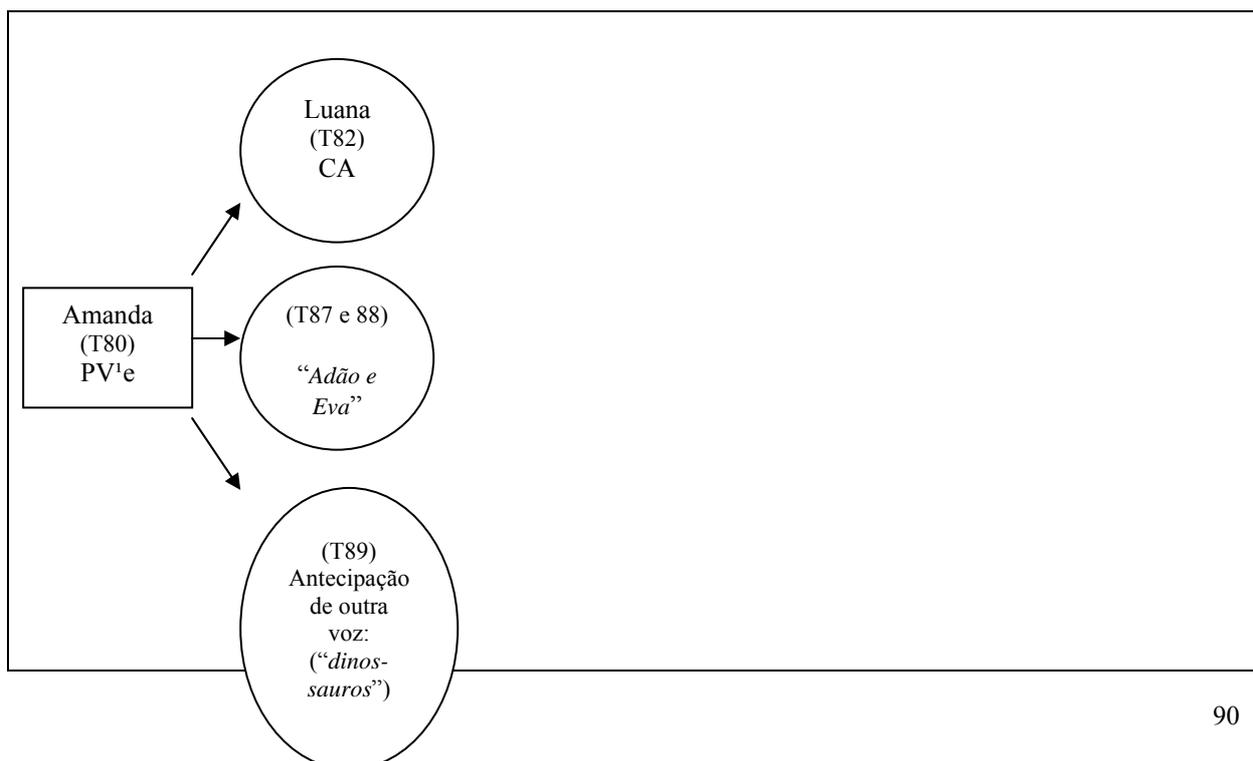
(T86) **Alunos:** Não!!! ((respondendo à pergunta da professora))

(T87) **Luana:** Não. Teve (incompreensível) Eva, teve filhos

(T88) **Professora:** Ah... tem a história de Adão e Eva ainda...((expressão de surpresa e entonação de aceitação pela lembrança do assunto))

((vários alunos falam ao mesmo tempo, alguns deles com seus colegas ao lado, deixando que as falas ficassem bastante fragmentadas, portanto, difíceis de entender))

(T89) **Amanda:** A história de Adão e Eva fica meio estranha com a história da ciência que fala do tempo dos dinossauros, da pré-história...



→  
*Argumentação*

Amanda teve seu posicionamento e sua lógica questionados por Luana quando da inserção do assunto “*Jesus*” (em T82). Além disso, facilitado pela professora, um novo tópico foi inserido na discussão, “*Adão e Eva*” (T87 e 88). Amanda inicia sua construção neste momento respondendo ao questionamento quanto à adequação ou não da junção dos temas Bíblia X Ciência, mas, a partir do novo tópico. Isto é, ela se mostra concordante a respeito da inadequação quando utiliza o termo “*fica meio estranha*”, mas, no momento, não quando o argumento se baseia na “*história de Jesus*” (levantada por Luana) e sim na “*história de Adão e Eva*” (posterior a Luana) e, em referência não ao “*Big Bang*” e sim a antecipação de um outro tópico sobre a ciência, os “*dinossauros, a pré-história*” (voz do livro didático, ou de conhecimentos anteriores, professores, se fazendo presente). Esta possibilidade de conexão (Adão e Eva x dinossauros) é descartada por Amanda.

A construção do seu pensamento sobre este tópico, no entanto, não se encerra neste turno. De fato, Amanda não pontua um final para seu enunciado (reticências ao final dando idéia de continuidade do pensamento<sup>24</sup>).

Este enunciado, portanto - tanto por estar em aberto como por não trazer operações discursivas de regulação que possam apoiar qualquer análise feita aqui (uma única reticência não nos autoriza a tanto)- não nos permite ainda saber se essa reticência faz parte de um movimento de monitoramento do pensamento da aluna e muito menos se, em sendo isso, é um movimento elaborador ou reconstrutor. Os turnos subseqüentes darão essa resposta.

(T90) Suzana: mas da ciência não, da ciência, a ciência criou o universo mas dentro do universo também, aí criou o planeta Terra, no planeta Terra aí criou os humanos. Aí, acho que esse humano é que Adão e Eva é que (incompreensível)

(T91) Professora:  
de cada vez, pra gente entender...

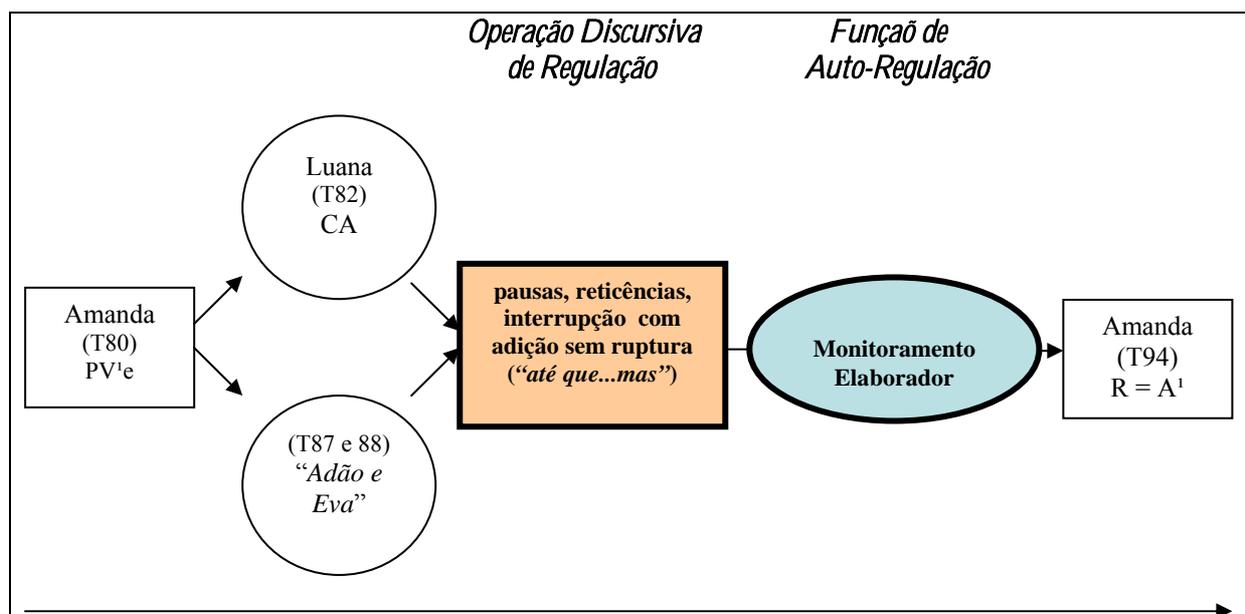
Sh... um

(T92) Amanda: tia, sabe o que eu acho dessa história?

(T93) Professora: ((faz sinal de pare, tentando organizar as falas)) Um de cada vez. ((aponta para Amanda)). Vamos lá.

(T94) Amanda: Ó, assim..., é (+) até que Luana teve razão nessa parte, mas eu acho que sei lá, que é... Deus fez o Big Bang, acho que Deus fez o Big Bang aí é... eu junto a ciência e esse ab, ab/

<sup>24</sup> A idéia de reticências, embora estejamos nos referindo a um discurso oral, é trazida pela entonação (recurso supra-segmental, Marcuschi, 1999) conferida à palavra. A palavra se alonga de forma lenta e demorada, denotando continuidade do pensamento.



### Argumentação

Se no início da construção do seu enunciado (no turno anterior, T89) ainda não nos era possível falar de monitoramento, neste momento (neste turno), ao trazer explicitamente o nome de Luana, Amanda mostra que a posição da colega a conduz a pensar sobre seus próprios pensamentos, tanto que Big Bang, ao contrário do que pareceu no turno anterior, (T89) não deixou de ser considerado em suas reflexões, tanto que aparece novamente aqui. O monitoramento do pensamento de Amanda se inicia, pois, a partir da contra-argumentação de Luana (T82) quanto a possível inadequação em tentar articular as duas teorias (Evolucionista e Criacionista).

Ao construir o enunciado “*até que Luana teve razão nessa parte, mas...*” e voltar para seu PVinicial, Amanda mais uma vez faz uso de um tipo de expressão – “*eu entendo que...mas*” ou “*mesmo considerando...*” etc. - característico do que Chabrol (1994) chama de “interrupção com adição sem ruptura de construção”. Esta se caracteriza, como vimos, por uma interrupção na produção no sentido de regulá-la, mas não no sentido de mudar de direção e sim para proteger-se das possíveis objeções. Assim, ao incluir no seu PVinicial - retomado aqui em “*Deus fez o Big Bang, acho que Deus fez o Big Bang*” - a concordância com Luana “*nessa parte*” (Jesus, Adão e Eva), Amanda inclui uma flexibilização, admitindo que nem todos os tópicos são conciliáveis dentro da relação Ciência x Bíblia (Adão e Eva x Dinossauros), mas reafirma em que ponto continua defendendo sua posição inicial (podem ser conciliáveis, “*Deus fez o Big Bang*”). Com esta flexibilização Amanda diminui a possibilidade de contra-argumentação ao seu posicionamento (defende-se do avanço de objeções e críticas, como diz Chabrol). Todo esse movimento se caracteriza por um **monitoramento** do tipo **elaborador** em curso.

Além do que já foi dito, discursivamente, a presença de pausa e reticências nos auxiliam a pensar na presença de um movimento de **monitoramento do pensamento** em curso. Interessante se faz ainda pontuar a repetição do enunciado “*Deus fez o Big Bang*”, como um movimento metadiscursivo que também ratifica a existência de monitoramento (Risso e Jubran, 1998)

Amanda, portanto, deixa claro que é a sua crença de que Deus criou o Big Bang que a faz juntar as duas teorias. Embora ela não termine a palavra, a professora no turno seguinte nos faz compreender que ela estava se referindo a Teoria Criacionista. Há aí a construção de um argumento (PV + J): “Eu só acho possível juntar as duas teorias porque eu acho que Deus fez o BigBang”.

**Assim, para construir sua resposta Amanda realiza um monitoramento do tipo elaborador.** Este monitoramento elaborador se faz presente na medida em que ela reflete sobre a possibilidade de estabelecer relações e conexões entre o próprio pensamento inicial e os pensamentos de Luana, da professora, e de outras vozes (dinossauros, pré-história...). Assim, ela descarta uma possibilidade (Adão e Eva X dinossauros), aceita a consideração de Luana e retoma sua conexão inicial (Deus X Big Bang), sem com isso romper com a sua construção inicial (“*Deus que foi que fez acontecer tudo isso*”). Isso é, **ela regula seu pensamento em função da argumentação estabelecida.**

**(T95) Professora:** Ab (incompreensível). A Teoria Criacionista, que é a da criação e a da? ‘Evolução’ ((a palavra evolução pronunciada pausadamente em tom bem didático)). Chamamos essa teoria de? ‘Evolucionista’ ((no mesmo tom))

((outros alunos falam, como Aninha que já estava de braço levantado, mas Amanda quer continuar))

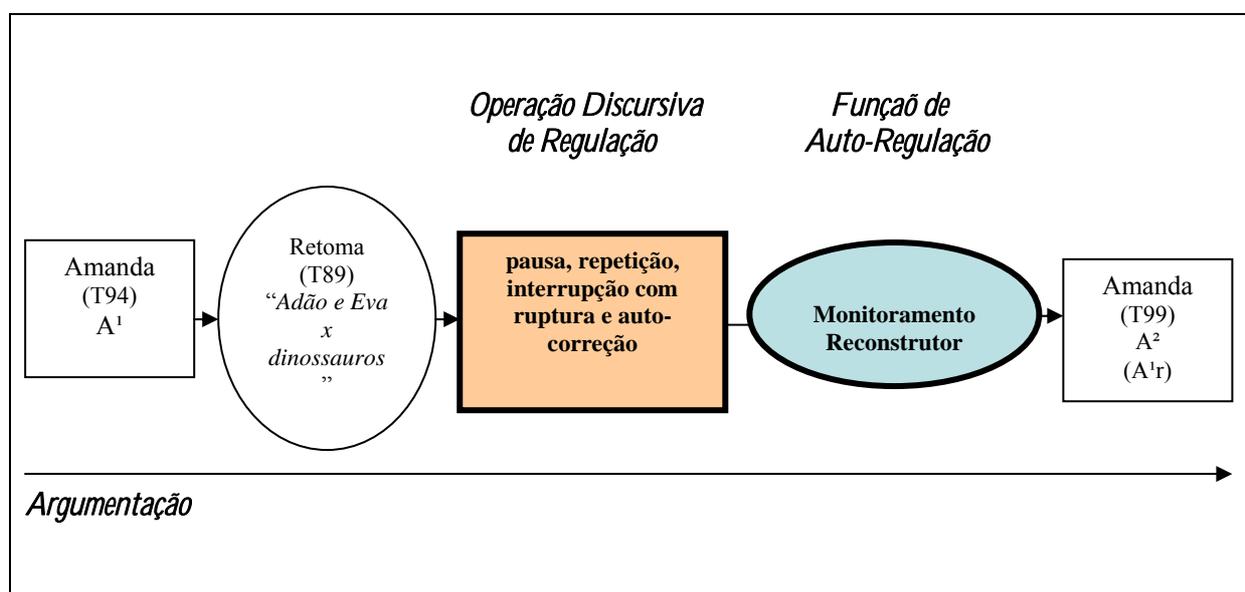
**(T96) Aninha:** (incompreensível)

**(T97) Amanda:** Aí tia/

**(T98) Professora:** ((a professora foca a atenção em Amanda)) Termine.

A expressão “aí” presente em T97 aparece como um marcador conversacional (Koch, 2000) de continuidade, mostrando que Amanda não encerrou a sua construção. A palavra “termine” utilizada pela professora confirma essa compreensão, uma vez que com esse termo ela demonstra perceber que Amanda ainda tem o que construir sobre o mesmo tema.

**(T99) Amanda:** assim, sei lá, eu acho que (++) quando tava na época dos dinossauros, pré-história, eu nunca entendi isso na vida, mas sei lá, eu acho que Adão e Eva estavam no Jardim do Éden aí ((muitas risadas, tornando a fala de Amanda inaudível))



Mostrando dar continuidade ao seu movimento de auto-avaliação característico dos processos de **monitoramento do pensamento**, Amanda utiliza os marcadores de dúvida “*assim, sei lá*”, “*mas sei lá*” além de uma pausa. O “*sei lá*” mais uma vez torna explícito o momento de organização do pensamento de Amanda, é uma expressão lingüística que denota que não foi alcançado um grau de confiabilidade e segurança necessários a um posicionamento, mas, seguido do “*eu acho que*” demonstra a tentativa de construção do mesmo (operador argumentativo de opinião, Koch, 2000). Tudo isso é confirmado com o uso da expressão “*eu nunca entendi isso na vida*” também seguido do “*mas eu acho que*”: **incerteza (auto-avaliação/monitoramento do pensamento) + construção do pensamento (tentativa de organização).**

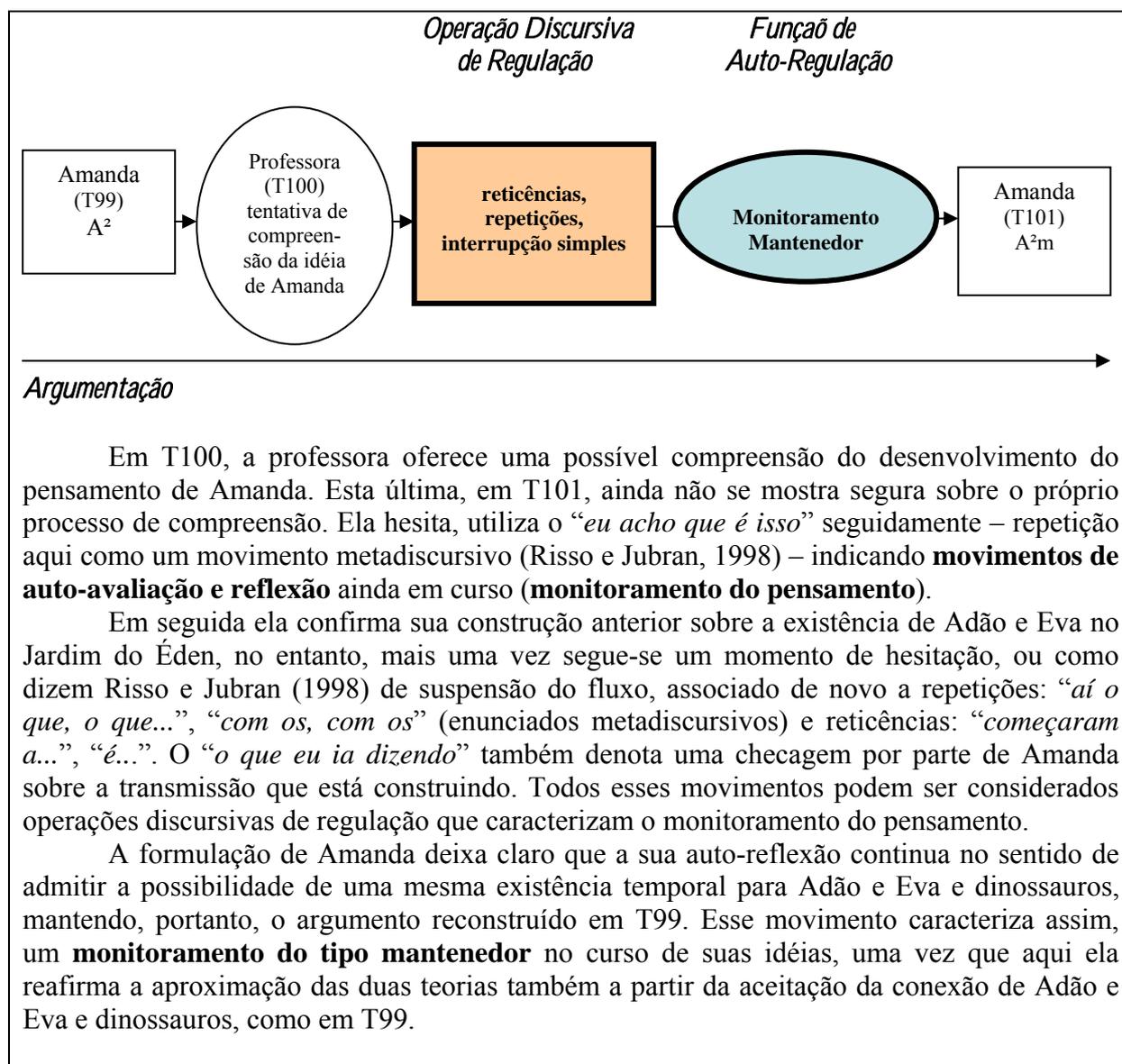
O movimento auto-regulatório de monitoramento do pensamento, neste caso, acontece da forma reconstrutora. Isso porque, se em T89 Amanda reflete sobre a possibilidade de articulação entre Adão e Eva e dinossauros e a descarta, neste momento ela retoma essa reflexão, mas, ao invés de descartá-la ela não só admite a existência dos dois como constrói uma possibilidade de pensar uma coexistência entre eles, neste caso, vivendo em espaços diferentes (Adão e Eva no Jardim do Éden). Assim, ao considerar uma nova articulação ao seu argumento que antes havia descartado, Amanda muda o fluxo de seu pensamento reconstruindo-o. É reconstrução, portanto, não no que diz respeito a possibilidade de conciliar as duas teorias, que ela já havia feito mas somente a partir do BigBang, mas no sentido de conciliar tópicos dentro dessas teorias, dinossauros e Adão e Eva, descartado por ela anteriormente. O argumento tem que ser reconstruído para que agora admita uma conexão (justificativa) antes excluída.

Discursivamente, encontramos aqui o que Chabrol (1994) chama de interrupção com ruptura da construção e auto-correção. Ela interrompe o curso do seu pensamento para assumir um novo caminho. Como Chabrol diz, tudo se passa como se a primeira construção fosse transpassada em sua rota por outra possibilidade de construção fazendo a primeira parecer insatisfatória. Embora não tenha aparecido um regulador discursivo, como chama Chabrol, explicitamente, podemos pensar que entre os turnos 89 e 99 se encaixaria bem um regulador como “*pensando bem*”, característico deste tipo de interrupção: “a história de Adão e Eva fica meio estranha com a dos dinossauros, mas, sei lá, *pensando bem* eu acho que quando tava na época dos dinossauros, eu nunca entendi isso na vida, mas sei lá, eu acho que Adão e Eva estavam no Jardim do Éden”.

A continuidade da reflexão de Amanda sobre seus próprios pensamentos pode ser percebida ainda no turno 101, ocasião em que, a partir da pergunta da professora (T100) ela confirma a retificação em seu argumento.

(T100) Professora: No Jardim do Éden eles não encontraram esses animais? — É isso que você pensa, né?

(T101) Amanda: — É... eu acho que é, eu acho que é isso. ((risadas de novo, mais uma vez interferindo na compreensão da fala de Amanda)) Adão e Eva tava lá, é, estavam no Jardim do Éden aí o que, o que eu ia dizendo é que começaram a..., é... existir os humanos com os, com os dinossauros, aí depois acabou os dinossauros e acabou uma parte da nossa vida em (incompreensível)



(T102) Aluno:

Moisés... Moisés...

(T103) Sérgio: A história dos macacos...

((Aninha continua com o braço levantado, insistentemente, balançando as pernas impacientemente e querendo chamar a atenção))

(T104) Professora: Bora ((A professora aponta para Aninha, cedendo a vez))

(T105) Aninha: Tia, acho que foi o seguinte/

(T106) Professora: Peraí Sérgio... ((para outros alunos que querem falar))

(T107) Aninha: Isso que Amanda falou tá certo. Que existiram os dinossauros, enquanto isso, Adão e Eva tavam no céu, no Jardim do Éden, aí quando, é..., eles pegaram para comer... a fruta proibida e desceram é... foi/ aí já começou a surgir o Homem assim e os pecados. A partir disso foi que começou a surgir os pecados, essas coisas...

**(T108) Professora:** Bom, mais alguém leu a Teoria de Charles Darwin ou o paradidático sobre como surgiu o Homem? Eles acham que o Homem nasceu realmente foi Deus

**(T109) Alunos:** quem fez o Homem do barro? Não. Que que a ciência diz?

**(T110) Marcelo:** Tem gente, tem gente que acredita que foi uma explosão/

**(T111) Professora:** Não, o Homem, eu quero saber o ser humano. O ser humano sobre a Terra.

**(T112) Luana:** (incompreensível) sobre o macaco, o macaco... ((fica com ar pensativo))

**(T113) Marcelo:** O macaco foi evoluindo, a bem dizer...

((vários alunos falam ao mesmo tempo, tornando as falas incompreensíveis))

**(T114) Professora:** Quem? Psiii... Presta a atenção ( ) ((eles continuam falando sobre o macaco todos ao mesmo tempo)). Não, olha gente, presta a atenção!!! Aqui ((estalando o dedo para chamar a atenção para si)). Nenhuma teoria (+++) o nome, quem é o pai dessa teoria, quem é o Homem que pensou essa Teoria da Evolução? É Charles o que? Alguém leu o nome dele?

**(T115) Alunos:** Charles Brown Júnior!! ((alunos brincando referindo-se a um cantor))

**(T116) Professora:** Charles?

**(T117) Alunos:** Darwin.

**(T118) Profesora:** Darwin. Charles Darwin, não vamos brincar porque o momento é sério, né? Charles Darwin. Então, Charles Darwin que teria pensado nessa idéia, que teria provado e comprovado a questão da evolução das espécies. Então, em nenhum momento Charles Darwin diz que o Homem nasceu do macaco não, viu gente? É... eu quero que Sérgio pegue o seu livro rapidinho, Sérgio, o seu livro de História, o que tiver mais fácil e traga aqui pra gente checar/

**(T119) Aninha:** Parece um (incompreensível). Disseram que ele era meu parente.

**(T120) Professora:** Aí ele desmistifica, né? Ele diz que não, que isso não é verdade.

**(T121) Aninha:** Mas tia, eu tenho uma dúvida ((a professora está neste momento chamando a atenção de um aluno e Aninha insiste)). Tia, eu tenho uma dúvida. Sabe tudo isso que tem na Bíblia? ((neste momento Sérgio chega com o livro, a professora continua ocupada com outros alunos e não percebe que Aninha está falando. Ela, depois de algum tempo, insiste de novo)). Ô tia, tia, sabe tudo que tem na Bíblia? ((neste momento, a professora percebe que Sérgio voltou com o livro e não chega a ouvir Aninha)).

**(T122) Professora:** Certo. Abra ((apontando para o livro de Sérgio, que passa o livro para as mãos dela)). Não, eu quero que você abra, eu vou passar a bola pra vocês. Só um

minutinho, viu minha linda? ((provavelmente se referindo a Aninha, pois, embora neste momento já esteja com os olhos baixos para o livro, segundos antes, olhou para ela)) É, o que tem dizendo aqui, ó ((apontando para a página do livro que lhe interessa)), o começo, explica como começa, começa a evolução das espécies. Nessa parte aqui ((levanta o livro e mostra para todos)) Charles Darwin fala da Teoria? E(+VO(+LU(+CIO? NISTA. Evolucionista. Ele diz que há cerca de 32 MILHÕES de anos, surgiram na Terra primeiros primatas ou primatas primitivos. Seres que andavam e conseguiam pegar as coisas com as mãos, tá? E não é... usavam somente a boca (+) para pegar os alimentos mas usavam as mãos e pegavam e se...

**(T123) Aluno:** seguravam

**(T124) Professora:** seguravam, é verdade. Aí ele diz que esses primatas evoluíram durante muitos e muitos anos até cerca de 7 MILHÕES de anos e essa evolução deu origem a um primata chamado homínídeo e esse homínídeo foi chamado de AUSTRALOPITECO. Ele não diz em nenhum momento é... que o Homem veio do macaco. Olha o que que ele diz aqui embaixo no texto: É... ((lendo)) “*Darwin nunca afirmou que os Homens descenderam dos macacos. A teoria da Evolução mostra que somos apenas parentes porquê somos descendentes de um ancestral comum que viveu há 7 milhões de anos*”. Esse ancestral comum é chamado de AUSTRALOPITECO. Esse seria o protótipo ((vários alunos falam e atrapalham um pouco a fala da professora)) o protótipo do ser humano, que teria seguido o mesmo ramo. O chimpanzé é chimpanzé, o Homem é Homem, gorila é gorila. Em nenhum momento ele diz que o Homem veio do macaco, mas ele diz que nós passamos por um processo de? evolução. Já ouviram falar alguns dos nomes, nomes que são nomes na evolução. Já ouviram falar nesse nome que eu falei na sala agora? Australopitecos?

**(T125) Sérgio:** Eu já.

**(T126) Professora:** Já? ((referindo-se a Sérgio))

**(T127) Luís:** Eu já li sobre isso.

**(T128) Professora:** Já leu sobre isso? ((referindo-se a Luís)) ((vários alunos falam ao mesmo tempo, a professora dá uma olhada geral no grupo e continua)). Gente, olhe, vamos colocar aqui na, na sala um... um questionamento. Se Deus criou só Adão e Eva (+++), como é que surgiu a humanidade todinha?

((Luana levanta o braço imediatamente))

**(T129) Luana:** Eu sei.

**(T130) Professora:** Diga lá.

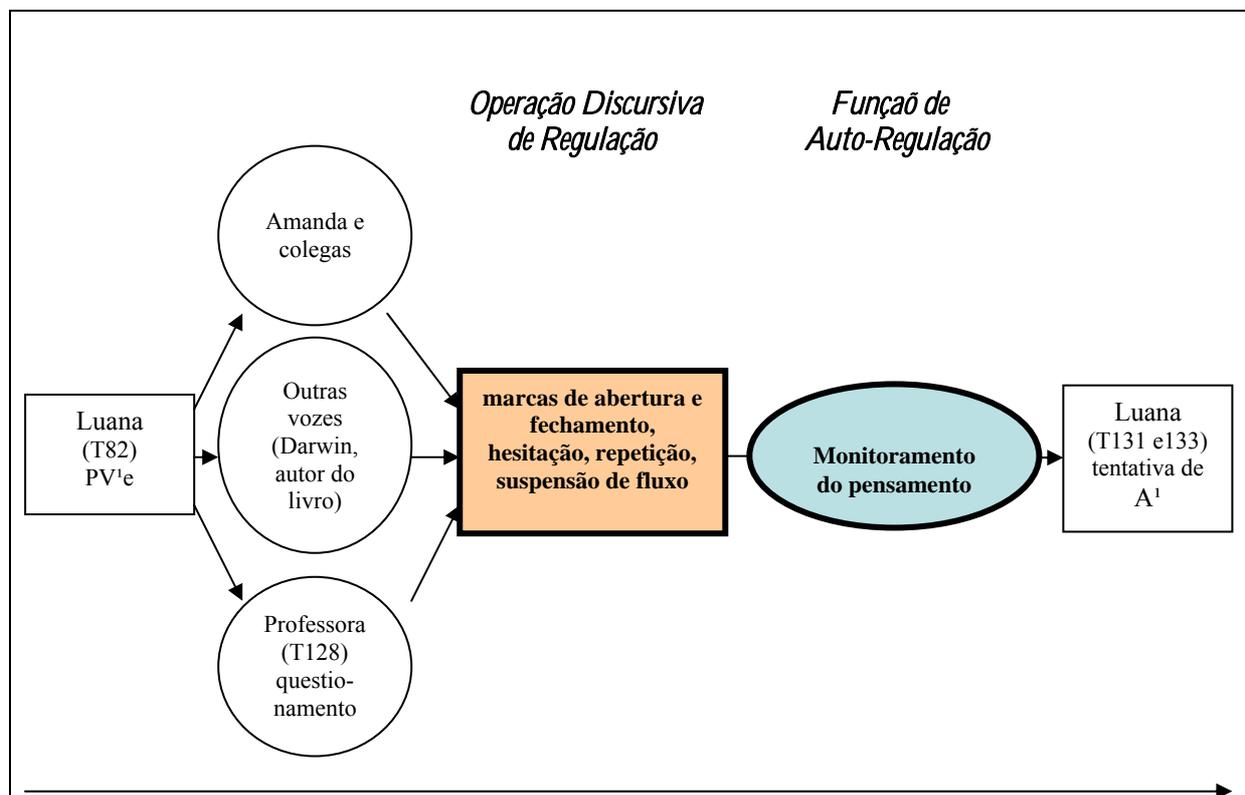
**(T131) Luana:** Foi o seguinte. Não foi, nan, ni ((mostra dificuldade em encontrar as palavras)), não, foi assim tia. Quando, quando (incompreensível) aquele negócio que, por exemplo (+++) ((coloca o dedo na testa e faz uma expressão de grande dúvida)) Não, não esqueci ((várias pessoas começam a falar, o que dificulta a compreensão da fala de Luana)). (incompreensível) tipo assim, Deus escreve, escreve certo por suas não sei o que ((a professora incentiva que ela continue com sons como ‘hã’)). Eu acho que, que ou foi ele que quis isso, que acontecesse isso, por isso ele criou um companheiro, uma

companheira pra Adão (+++) queria que crescesse mais, mais, mais a huan  
 humanidade

a  
 a

(T132) Professora:  
 humanidade

(T133) Luana: ou... foi quando... a frutinha que Eva comeu (++) sei lá tia ((desiste de  
 continuar e ri de si mesma)).



**Argumentação**

A formulação de Luana, nos turnos 131 e 133, se caracteriza pela presença de grande número de marcadores de auto-reflexão (**monitoramento do pensamento**). Além de apresentar marcas tanto de abertura – “Foi o seguinte” (T131) – como de fechamento – “sei lá tia” (ao final, desistindo em T133)- que são considerados enunciados metadiscursivos por Risso e Jubran (1998), ela apresenta dificuldade na composição das palavras mostrando grande hesitação e repete-se em vários momentos. Além disso, interrompe a sua construção (suspensão de fluxo) também mais de uma vez, inclusive em uma delas associando um marcador paralinguístico (Marcuschi, 1999): uma expressão facial de grande dúvida. Outra expressão verbal chama ainda a atenção por explicitar o processo de monitoramento em curso na construção do pensamento de Luana: “...não sei o que...” (T131).

Apesar dos colegas se mostrarem pouco pacientes com Luana quando percebem que ela não apresenta clareza em seus pensamentos, a professora incentiva a reflexão da mesma utilizando sinais verbais – “hã”. Esse sinal, mesmo não sendo lexicalizado, é bastante ocorrente em contextos conversacionais sempre com a função de assentimento e encorajamento do parceiro. Luana aceita o incentivo e mostra-se disposta a continuar refletindo. Ela, além de utilizar um operador argumentativo típico de posicionamento - “eu acho que” – faz uso também do “ou”, segundo Koch (2000) um operador argumentativo que introduz argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes. Nesse caso, Luana traz

duas possibilidades de reflexão sobre a questão – a existência determinada por Deus do companheiro e da companheira ou da frutinha que Eva comeu – como possíveis responsáveis pelo surgimento da humanidade na Terra.

Interessante se faz pontuar a localização da pergunta da professora (logo depois da explicação sobre a Teoria Evolucionista) e a forma como é construída (implicitamente questionando a plausibilidade da Teoria Criacionista: toda a humanidade a partir de duas únicas pessoas???). Apesar disso, nenhuma referência à Teoria da Evolução aparece na tentativa de resposta de Luana, o que nos faz pensar em um possível descarte da aluna a respeito da possibilidade de articulação: Teoria da Evolução x surgimento da humanidade. Além disso, o fato das duas possíveis considerações feitas pela aluna se inscreverem dentro da Teoria Criacionista nos leva a pensar que é a partir dessa teoria que ela está buscando compreender o surgimento da humanidade. Embora não haja ainda nestes turnos um posicionamento seguro da aluna, já que ela encerra seu enunciado com o marcador de dúvida “*sei lá*”, podemos dizer, no entanto, que a sua tentativa de resposta a conduz a um movimento auto-reflexivo regulador de seus pensamentos (**monitoramento do pensamento**).

Apesar de um movimento de monitoramento do pensamento já poder ser identificado, não nos é possível ainda saber que tipo de monitoramento está em curso. Isso porque as operações discursivas de regulação presentes são as que se referem ao monitoramento de forma geral, além disso, nenhuma das interrupções de Chabrol (que identificam os diferentes movimentos de monitoramento) pôde ser identificada e nem o resultado no discurso da aluna aparece de forma clara (manutenção, elaboração ou reconstrução).

**(T134) Professora:** Bom, vamos fazer o seguinte. Eu tenho aqui umas cartelas que tem ((levantando a cartela)), que tem aqui na frente, ou você é, você vai tomar uma posição agora: ou você defende a Teoria da Evolução ((mostrando um lado da cartela)) ou você defende ((virando a cartela)) que nós, nós estamos ligados a Adão e Eva. Então assim, eu vou passar prum lado e pro outro ((entrega metade das cartelas para os dois alunos ao seu lado)), vocês vão botar aqui, aqui vocês ((apontando o chão em frente e todos começam a se aproximar dela)), aqui não, junto de mim não, cada um na sua frente, onde vocês estão. Vocês vão botar. E quem está em dúvida, vai pegar a fichinha ((mostrando a cartela ‘em dúvida’ e interrompendo a fala para explicar ao aluno a sua esquerda que está com metade das cartelas na mão olhando todas ao invés de pegar uma e passar)). É tudo igual amor, vá, tire a sua e passa. Tira a sua e passa, cada um tira a sua e passa. Tira a sua ((pegando uma ficha da mão do aluno da direita, ensinando como fazer)) e passa o bloco. Tira a sua e passa o bloco. Quem está em dúvida? (++) Eu vou passar a dúvida porque pode ser que alguém esteja em dúvida. Tira uma e passa, vou passar a dúvida também. Vamos lá. ((vários alunos falam ao mesmo tempo, mostrando suas escolhas, a professora observa)) Quer as duas? Bota na sua frente qual é a sua..., não, bota na sua frente assim, não, deixa só na sua frente. A Evolução ou em dúvida ((olhando para a escolha do aluno ao seu lado direito)). Você vai ter escre, escolher ou você está em dúvida (+) geral e guarda a outra, bota aqui em cima da outra, “eu estou em dúvida”, bota assim ((fazendo uma demonstração com as cartelas do aluno a sua direita)) ou você fica com ((interrompe ao ver uma aluna com um bolinho de cartelas)). Sobrou? Me traz aqui por favor. Ou você está com a ficha que fala da Teoria e da ((neste momento vários alunos se voltam para a professora para devolver a ficha que não escolheram e interrompem a fala dela gerando uma certa confusão)). Não, traga aqui pra mim então, assim não, alguém levanta e traz, é mais fácil. Essa é sua. Traz aqui. Alguém mais? Me dá aqui. Bom, quem é que está acreditando na Teoria da Evolução, defenda seu ponto de vista, começando por... ((Márcia e outros colegas levantam a ficha)) você ((apontando para Márcia)).

((Neste momento todos os alunos estão sentados com suas fichas dispostas em frente, dentro do círculo))

**(T135) Márcia:** Eu?

**(T136) Professora:** Sim. ((Márcia coloca-se para frente para devolver sua ficha de em dúvida)) Não, pode ficar, depois eu recolho pra gente não sair do lugar.

**(T137) Márcia:** Eu acho é da Evolução assim porque Adão e Eva... muito mais uma estória, não sei explicar direito.

((alguns alunos falam ao mesmo tempo, outros levantam o braço pedindo a vez))

**(T138) Professora:** Shhh, um de cada vez. Peraí, Teoria da Evolução. Teoria da Evolução. Aqui ((apontando para Marcelo)).

Peraí, calma.

**(T139) Luana:**  
**defender Adão e Eva?**

Tia, posso

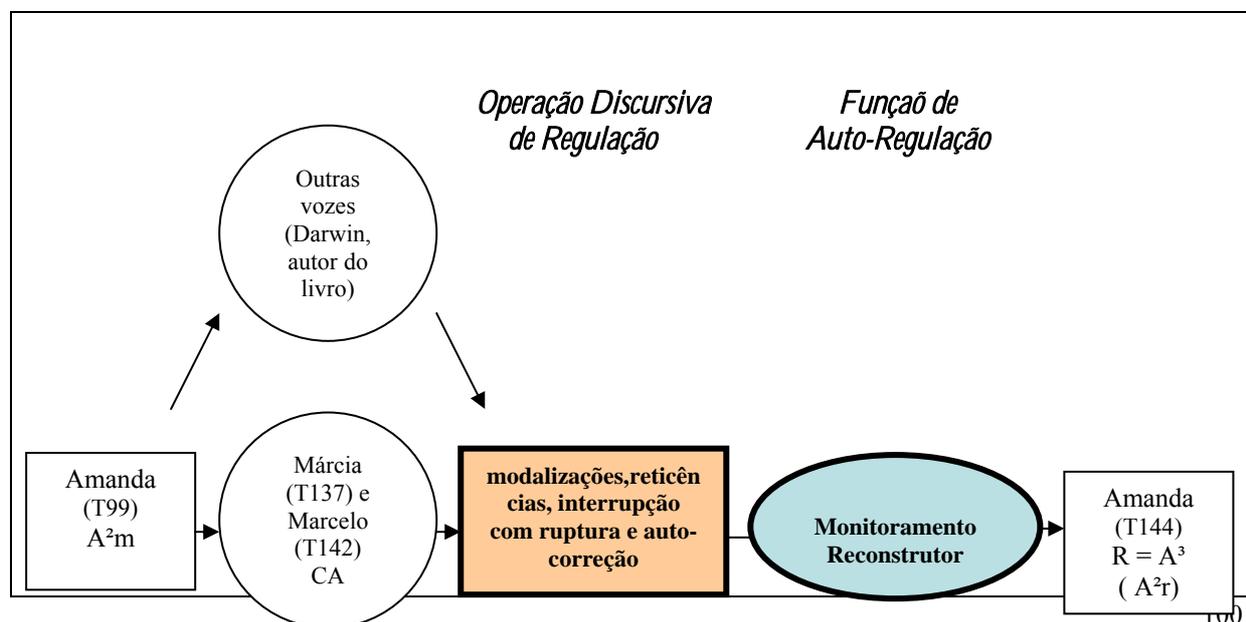
**(T140) Marcelo:** É, eu acho que é... ((Márcia vai de joelhos entregar sua cartela para a professora, passando pelo meio do círculo))

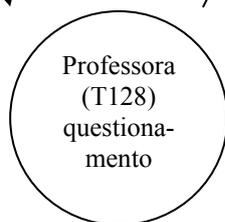
**(T141) Professora:** Peraí, depois eu pego senão (incompreensível) nada.

**(T142) Marcelo:** eu também acho que é uma estória.

**(T143) Professora:** Sim, acha que Adão e Eva é apenas uma estória ((vários alunos falam)). Peraí, calma, vamos ouvir. Não é pra devolver nada disso agora. Depois a gente tem uma outra pergunta. Diga lá ((apontando para Amanda que está de braço levantado))

**(T144) Amanda:** Olha, eu acho que a história do Big Bang que a gente leu é... inclui os dois. Só que nessa teoria eu acho que é a Teoria da Evolução porque é... eu acho que é um pouco de imaginação da gente, esse é, eu acho que Adão e Eva é mesmo uma estória (+) e essa Teoria da Evolução tem mais a ver.





O último enunciado de Amanda, em T99 e T101, se caracterizou por uma tentativa da mesma em conciliar os tópicos Adão e Eva e dinossauros (ciência). Nesta ocasião, ela chega a admitir a crença na existência de Adão e Eva no Jardim do Éden na mesma época do surgimento dos dinossauros. Aqui neste turno, no entanto, ela retoma seu posicionamento inicial, em T80 e depois T94, de que é a partir história do Big Bang que ela consegue juntar as duas teorias (Deus e ciência). Utilizando um operador argumentativo clássico que denota a introdução de uma justificativa, o “*porque*”, Amanda constrói a defesa de seu argumento pautada nas posições de Márcia e Marcelo de que “Adão e Eva” seria uma “estória”. No começo (T80 e T94) Amanda ainda não havia encontrado uma justificativa para sua posição, o que pode inclusive ter facilitado que ela considerasse outra possibilidade (em T101), mas agora parece ter encontrado na voz dos colegas um ponto de apoio para retomar seu posicionamento inicial (T89: “*a história de Adão e Eva fica meio estranha com a história da ciência*”). A organização discursiva de Amanda nesse momento caracteriza-se pelo que Chabrol (1994) chama de interrupção com ruptura de construção e auto-correção. Essa é uma operação discursiva de regulação que envolve o abandono de um argumento em favor de um novo (movimento de descarte da idéia anterior, T101, e articulação com a idéia dos colegas Márcia e Marcelo). Embora não esteja presente explicitamente um regulador discursivo específico para este tipo de interrupção, como o “*pensando bem*”, é possível perceber que o mesmo se encaixaria neste enunciado perfeitamente (“*Olha, eu acho que a história do Big Bang que a gente leu é... inclui os dois. Só que nessa teoria eu acho que é a Teoria da Evolução porque é...pensando bem, eu acho que é um pouco de imaginação da gente, esse é, eu acho que Adão e Eva é mesmo uma estória (+) e essa Teoria da Evolução tem mais a ver*”). Como vimos antes, acontece ‘como se o primeiro (T101) fosse transpassado em sua rota por uma nova possibilidade’ (a idéia dos colegas de que ‘Adão e Eva’ seja uma estória) fazendo o mesmo parecer insatisfatório e exigindo mudança.

No decorrer desse **monitoramento reconstrutor**, Amanda utiliza dois quantificadores de intensidade (Chabrol, 1994), que estão funcionando como modalizadores, o “*mesmo*” e depois o “*mais*”. Modalizadores estabelecem um posicionamento do enunciador sobre aquilo que enuncia. Assim, o “*mesmo*” aparece para dar ênfase a sua concordância em relação ao conteúdo imaginativo da história de Adão e Eva e o “*mais*” – do “*tem mais a ver*” – para deixar claro que, em uma relação comparativa, a teoria da evolução tem mais força. Segundo Chabrol (1986), marcas lingüísticas dessa natureza – modalizações, quantificadores, estabelecimento de relações – refletem regulação nas operações discursivas do enunciador. Maingueneau (2004) diz que os modalizadores apontam para a própria atividade de fala do enunciador, sendo, portanto a atividade enunciativa modalizada essencialmente reflexiva. Isto é, o enunciador não pensa só no que dizer, mas no como dizer o dito, é uma forma dele comentar seu próprio discurso.

O **monitoramento do pensamento** de Amanda também aparece na presença de suas reticências e na grande quantidade de repetições do “*eu acho*” que ela utiliza no seu enunciado (4 vezes).

(T145) **Professora:** ((acena afirmativamente com a cabeça)) E você? ((apontando para Suzana))

(T146) **Suzana:** A es, a Teoria, a outra Teoria que não é a de Adão e Eva, de Adão e Eva é... eu acredito na/

(T147) **Professora:** Teoria da Evolução. Porque?

(T148) **Suzana:** Não sei explicar.

(T149) **Professora:** Não sabe ainda

explicar. Sérgio.

(T150) **Aninha:**

E porque/

((outros alunos falam. Suzana continua falando só que agora baixinho, apenas Amanda e Sérgio podem escutar))

(T151) **Professora:** Sérgio, deixa Sérgio falar, um de cada vez.

(T152) **Sérgio:** Eu acredito na Teoria da Evolução porque eu acho que (++) Adão e Eva..., assim, é, é como disseram, talvez seja mais uma estória porque (+) é (+), assim, digamos assim (++) , como Suzana disse não é provado que foi assim, mas (+) eu acho que é a opção mais provável porque surgiu aquele, aquele aus, como é?

(T153) **Professora:** Australopiteco?

(T154) **Sérgio:** Sim, aí talvez dele tenha/

(T155) **Professora:** e dele evoluiu. Homo habilis; homo erectus; homo sapiens; sapiens, sapiens.

(T156) **Sérgio:** É, e Adão e Eva talvez pode ter até que não tenha nem mais alguns (incompreensível)

((durante toda a fala de Sérgio, Aninha manteve o dedo levantado, pedindo para falar. Sua cartela é a da dúvida))

(T157) **Professora:** Aqui, tem um ainda ((olhando as cartelas para ver quem defende a Teoria de Evolução)) Teoria da Evolução

(T158) **Aninha:** Ô Tia, deixa ((como sua fala fica sobreposta pela a fala da professora, não é possível compreender suas palavras, mas Aninha está claramente pedindo para falar, a professora percebe))

(T159) **Professora:** ((voltando-se para Aninha)) Dúvida?

**(T160) Aninha:** Vê só, já que... assim... vocês acreditam na Teoria da Evolução, e porque Deus teria a idéia de colocar, por exemplo..., os pecados? Os sete pecados? Porque?

((alguns alunos falam ao mesmo tempo))

**(T161) Luana:** Eu posso falar uma coisa? Rapidinho Aninha, eu tava ((incompreensível, já que vários alunos falam ao mesmo tempo. Luana não consegue a vez))

**(T162) Amanda:** É a vida seria é, assim, muito... fácil, muito fácil sem os pecados porque eu mato uma pessoa ((Luana tenta falar mas Amanda continua)) eu mato uma pessoa, pecado? Não, e isso não seria pecado, ou seja, não ia ter uma punição por matar uma pessoa.

**(T163) Luana: Mas ninguém teria matado ninguém se a Eva não te, não tivesse comido o negócio (++) , a maçã.**

((vários alunos falam ao mesmo tempo. Com as mãos pedindo calma a professora tenta organizar, mas as vozes ainda acontecem simultaneamente))

**(T164) Sérgio:** Peraê, só uma coisa, eu num tô entendendo o que elas tão dizendo não. Eu acho que Deus, eu acho que Deus tem muito haver com tudo isso, acho que Deus talvez tenha fe, feito a evolução. Não houve tre, o que ela ((apontando para Aninha)) está dizendo não é devido a (incompreensível)ção, é da evolução. — Você acredita

— ((falas sobrepostas, conteúdo incompreensível))?

**(T165) Aninha:** — Não, não to ((incompreensível))

**(T166) Aluna:** — Tia (incompreensível) tá amassando o negócio.

**(T167) Professora:** Não amasse não, amor. Aqui ((tocando no aluno na sua direita, Moacir)) perai, vamos ouvir o colega depois Luana e passa pra outro. Vamos lá.

**(T168) Moacir:** (incompreensível, fala muito baixo)

**(T169) Professora:** Mais alto pro colega ouvir.

**(T170) Moacir:** Eu acho a Teoria da Evolução porque como é que Deus criou o mundo se ((começa mais alto, mas, neste ponto vai baixando de novo o tom de voz até ficar inaudível. Apenas a professora parece ouvir, já que ele está logo ao seu lado e fala olhando para ela))

**(T171) Professora:** Através do hominídeo, né? Você quer dizer porque em nenhum momento o cientista diz que nós somos (+) é... (+) um macaco evoluído, em nenhum momento.

**(T172) Luana: Eu acho, eu acho, realmente, vê, que eu tava em dúvida (+) só que olha**

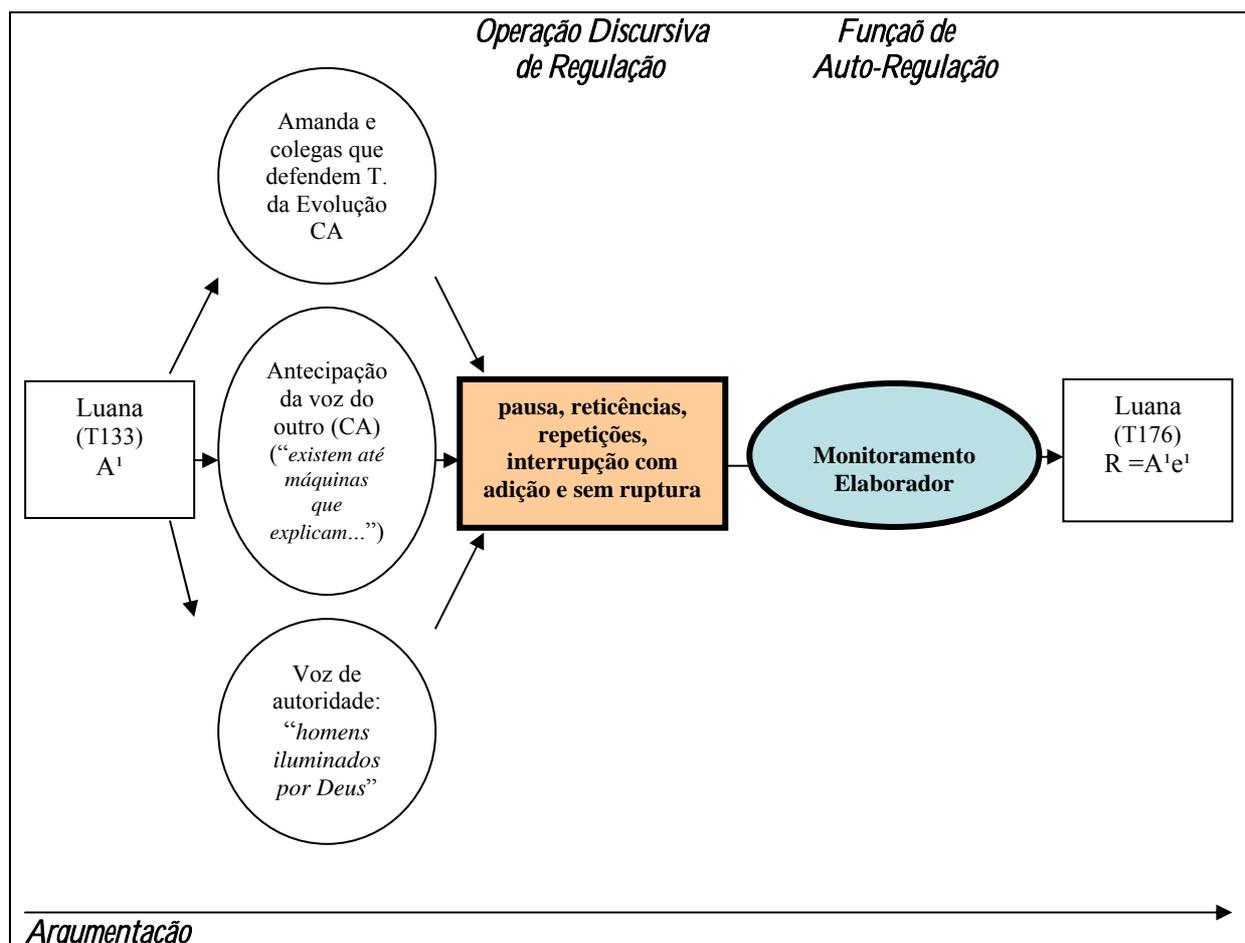
**(T173) Professora:** — Agora é ho, diga, você acredita na Teoria da Criação ((olhando a cartela nas mãos de Luana))

**(T174) Luana: É, sabe porque tia?**

((outros alunos falam))

(T175) Professora: Deixa ela só terminar, deixa ela ir, Luana agora.

(T176) Luana: Sabe porque tia? olha, eu tava em dúvida ((embora desde o começo ela tenha colocado em sua frente a cartela com a Teoria de Adão e Eva)), eu acho que tem, existem até máquinas que explicam a Teoria da Evolução mas eu acho (+) ((muda o tom, ‘amaciando a voz’, tornando-a bem explicativa e franzindo a testa)), ora veja, se tá escrito na Bíblia, você acredita em Deus, e eu acho que não tem nada a ver com estória porque... você vê que quem escreveu a Bíblia foi quem? Foi homens do passado, foi iluminado por Deus e se a Bíblia diz que foi o que, que quem criou foi, foi, foi criado assim, não dá, acho que não tem nada a ver.



A construção do A de Luana teve início muito antes de T176. Vimos que nos turnos 131 e 133 ela se mostra refletindo sobre sua compreensão. Mais adiante, em T139 Luana deixa clara a sua posição e mostra que quer defendê-la, no entanto, a professora está decidida a escutar apenas os alunos que defendem a Teoria da Evolução neste momento, não dando espaço para Luana. Esta continua tentando, como, por exemplo, em T163 quando ela mais uma vez tenta incluir seu PV.

Em T172 Luana mostra um movimento discursivo diferente dos anteriores. Com hesitação, pausa, repetições (característicos de movimentos de monitoramento), ela ao invés de continuar insistindo em ser enfática quanto ao seu PV, opta por tentar um novo caminho: admitir “dúvida”. É possível perceber que foi essa opção que garantiu o espaço para Aninha falar, como vemos na fala da professora em T159. Após tantas tentativas em vão por um

espaço para falar, Luana parece ter selecionando uma estratégia mais apropriada ao alcance de seus objetivos. É como se com essa nova formação discursiva - “*eu estava em dúvida só que...*” - ela tenha conseguido criar o ambiente apropriado para a passagem para a Teoria Criacionista, desde o início sua opção. Esta análise se pauta sobre um fato concreto, o que Marcuschi (1999) classificaria como um marcador paralinguístico, a escolha do cartão “Adão e Eva” - e descarte do cartão “em dúvida” - e posicionamento do mesmo a sua frente desde o início da atividade. Luana, de forma não verbal, denota que esta dúvida não existiu e que a mesma se encontra aqui apenas como um recurso verbal, uma mudança de estratégia, inclusive, uma estratégia bem sucedida. Outro ponto de apoio para esta interpretação é que muito mais adiante nesta atividade, em outro momento do debate (aula seguinte quando retomam esta atividade), Luana chega a puxar um cartão “em dúvida” e o coloca a sua frente, mudando o mesmo para Adão e Eva quando retoma seu posicionamento ainda mais adiante. Esse jogo com os cartões ela não faz neste momento. É com base nessas reflexões que não consideraremos um movimento de dúvida de Luana em relação aos seus pensamentos no presente momento.

Uma vez conquistado seu espaço para falar, Luana inicia sua defesa pela Teoria Criacionista utilizando inúmeros recursos. Desde tom de voz e expressão facial (mais uma vez recursos paralinguísticos) até a uma flexibilização na sua produção, mas sem ruptura na idéia – quando ela diz “*existem até máquinas que explicam a Teoria da Evolução mas...*”. Este último acontece quando ela utiliza o que Chabrol (1994) denomina interrupção com adição sem ruptura de construção. Nesta interrupção, ela inclui uma nova proposição, antecipando a possibilidade de uma contraposição à sua posição. Assim, Luana mostra que a construção de sua resposta a leva a pensar não só na sua própria construção, mas no que o outro pode pensar sobre ela e antecipa a possibilidade de contra-argumentação já adicionando sua defesa através da justificativa que insere depois do “*mas*”. Essa antecipação está caracterizando o que Chabrol (1994) chama de processo de regulação antecipada intralocutiva (ou regulação egocêntrica antecipada) que ele define, como já foi dito, como um mecanismo sócio-cognitivo-linguístico que controla a construção discursiva na medida em que permite ao enunciador antecipar a reação do interpretador à sua proposta. Este é um movimento reflexivo de auto-regulação que caracteriza um **monitoramento** do tipo **elaborador**. Para isso, ela utiliza um metadiscorso para se proteger “*até existe... mas eu acho (+), ora veja... + justificativa*”.

A construção de sua justificativa mostra sinais de monitoramento (hesitações/suspensão de fluxo, reticências, repetições) e utiliza em sua formação, a lógica formal: “*se...então*”. Com todas as suas hesitações, o que Luana defende é que **se** uma pessoa acredita em Deus **então** ela acredita que o que a Bíblia diz é verdadeiro (**A**), não havendo possibilidade de meio termo, isto é, acreditar em Deus e achar que o que a Bíblia diz é estória – “*eu acho que não tem nada a ver com estória*” (**CA**). Isso, para ela, não teria lógica – “*se a Bíblia diz que foi o que, que quem criou foi, foi, foi criado assim, não dá, acho que não tem nada a ver*”.

Interessante ainda pontuar que Luana utiliza inclusive mais dois recursos de apoio na busca do convencimento. Primeiro é a utilização da expressão “*você vê...*”, querendo dizer que todos sabem (indicador modal segundo Koch, 2000) quem escreveu a Bíblia. Para Schiffrin (1992) expressões dessa natureza, apesar de não podermos dizer que são marcas do discurso, podem ser considerados como elementos que fazem este papel no sentido de conquistar o envolvimento do outro da interação a partir de um apelo ao consenso existente previamente. O segundo recurso é o próprio apelo à autoridade para apoiar a sua justificativa quando diz que quem escreveu a Bíblia “*foi iluminado por Deus*”. Assim, ao descartar idéias (“*não tem nada a ver com estória*”) e articular novas justificativas ao seu argumento, Luana realiza um monitoramento do tipo elaborador do seu pensamento.

(T177) Professora: É acreditar sem discutir.

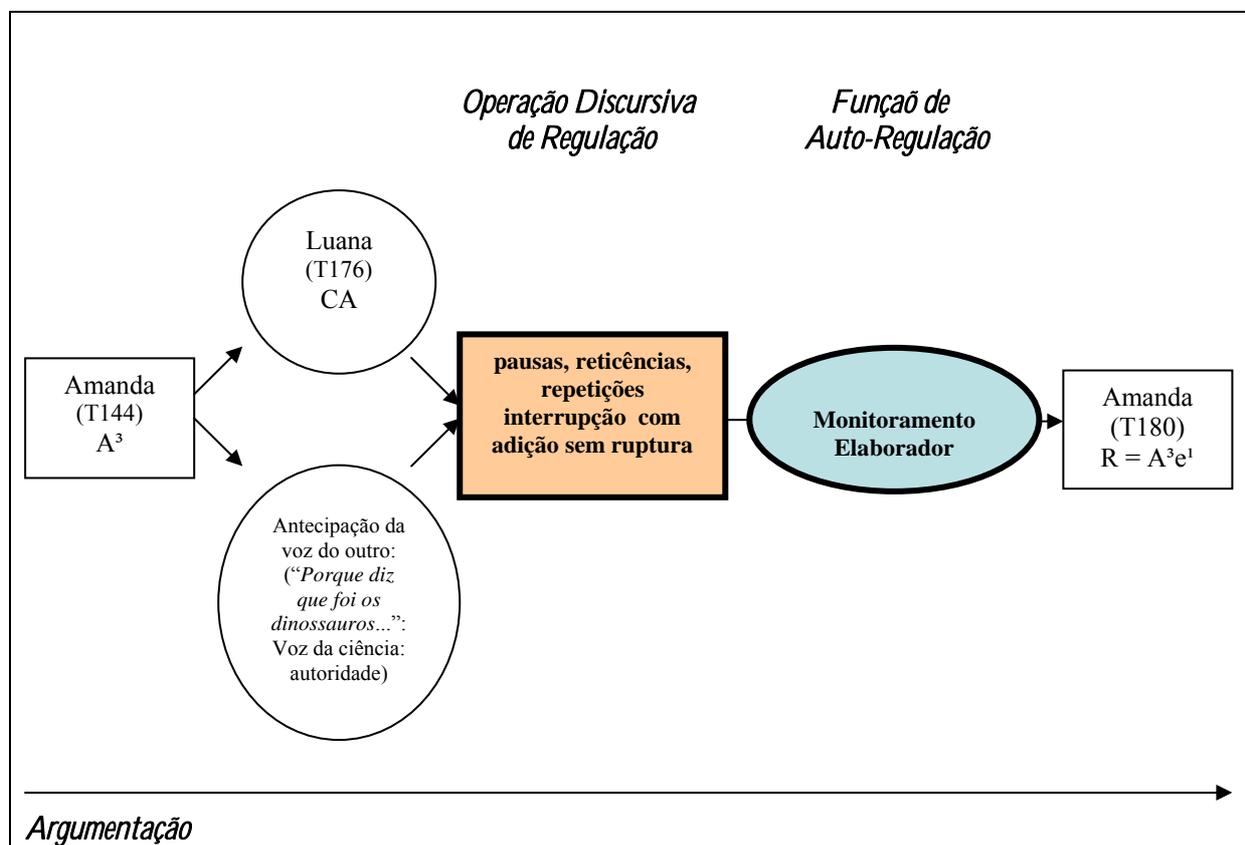
((Luana e outros alunos falam ao mesmo tempo tornando difícil a compreensão das falas))

(T178) Luana: **Eu acho que não tem nada a ver dizer que foi uma estória ((fala em tom de discordância, semblante de desaprovação e chateação))**

Luana repete o seu A. Aqui neste caso a repetição pode acontecer não só no sentido de continuidade do monitoramento, mas ainda, no sentido que Koch (2000) a aborda: para insistir em uma idéia tentando convencer o outro em aceitá-la. Mais uma vez ela também lança mão dos recursos paralingüísticos: tom de voz e expressão facial, ambos servindo para dar ainda maior ênfase à sua defesa.

(T179) Professora: Pronto, deixa eu ouvir agora, per aí. ((Amanda pede para falar, a professora fala com a pesquisadora, mas depois se volta para ela, apontando em sua direção)) Diga lá.

(T180) Amanda: **Ó tia, é..., pra mim fica meio estranho esse negócio de Adão e Eva (+) e... ( ) fica meio estranho esse negócio de Adão e Eva porque é... eu não sei de que jeito isso foi (incompreensível, fala bem rápido demonstrando dificuldade em articular as palavras) assim, imagine, é... Deus é... mostrou que no começo foi o que, os animais, Adão e Eva aí, como os animais é... surgiram antes dos dinossauros? Porque diz que foi os dinossauros que surgiram (+) logo, né? Aí...**



Amanda continua, na construção do seu A, com dificuldade de conciliar as duas teorias. Esse estranhamento em relação a associação entre Adão e Eva e os dinossauros teve início na construção de Amanda no turno 89. Mais adiante, ela retoma essa questão nos turnos 99 e 101, dizendo inclusive que *'nunca entendeu isso na vida'*. Depois de assumir que Adão e Eva seriam mesmo uma estória em T144, ela volta a falar sobre isso agora. Esse movimento de retorno a este tópico nos permite perceber um acompanhamento refletido de Amanda sobre seu próprio pensamento, em outras palavras, **monitoramento do pensamento**. Principalmente quando a mesma faz esse retorno eivado de dúvidas.

Ela apresenta várias pausas do tipo não-sintáticas de hesitação (Marcuschi, 1999) – “é...” e uma pausa longa – ( ) – além disso, demonstra dificuldade em articular as palavras, fala rápido e admite *'não saber de que jeito...'*. Outro enunciado metadiscursivo (Risso e Jubran, 1998), que junto com as anteriores compõem as operações discursivas de regulação presentes, são as repetições (*"Fica meio estranho esse negócio de Adão e Eva"*, duas vezes intercaladas por pausa).

Com as suas perguntas Amanda questiona o grau de evidência ou de confiabilidade da Teoria Criacionista (CA à Luana) quando fala *"Deus é... mostrou que no começo foi o que, os animais, Adão e Eva aí, como os animais é... surgiram antes dos dinossauros?"*. Nesta pergunta, ela parte da sua crença na existência dos dinossauros como primeiros habitantes da Terra e mostra o quanto não consegue acompanhar a lógica da Bíblia quando vista a partir dessa ótica. A pergunta que se segue, além de reforçar a sua dúvida quanto à lógica da história de Adão e Eva, aparece como uma resposta a um possível CA. Caso alguém lhe questione ou peça que justifique o que havia dito antes, sua resposta já foi antecipada: *"porque diz que foi os dinossauros que surgiram (+) logo"*. Ao regular seu pensamento a partir da demanda da situação (outros reais e antecipados) Amanda soma uma justificativa ao seu posicionamento, o que mostra a presença da operação discursiva de interrupção com adição, mas sem ruptura. O próprio formato em que constrói seu enunciado segue o padrão compreendido por Chabrol da adição sem ruptura: *"(em entendo que) Deus é... mostrou que no começo foi o que, os animais, Adão e Eva aí, (mas) como os animais é... surgiram antes dos dinossauros?"*

O *"diz que"* se refere aqui ao que dizem os cientistas (voz de autoridade), mostrando que essa sua crença é compartilhada com os mesmos, o que confere maior confiabilidade à mesma. Um fator importante que dá suporte a essa compreensão é o próprio desenrolar do debate que mostra mais adiante que Amanda conhece a existência dos fósseis como prova da existência dos dinossauros (T183).

A dificuldade de conciliação temporal das duas teorias aparece aqui como o foco da contraposição de Amanda à Teoria Criacionista e como justificativa para seu posicionamento em T144, ocasião em que defende a teoria evolucionista. Assim, aqui Amanda, mesmo que ainda de forma um pouco confusa, procura estabelecer conexões e relações entre as idéias sem, contudo, mostrar ruptura com o curso que elas vêm seguindo, isto é, com o seu argumento. Isso define um movimento auto-regulatório de **monitoramento elaborador**.

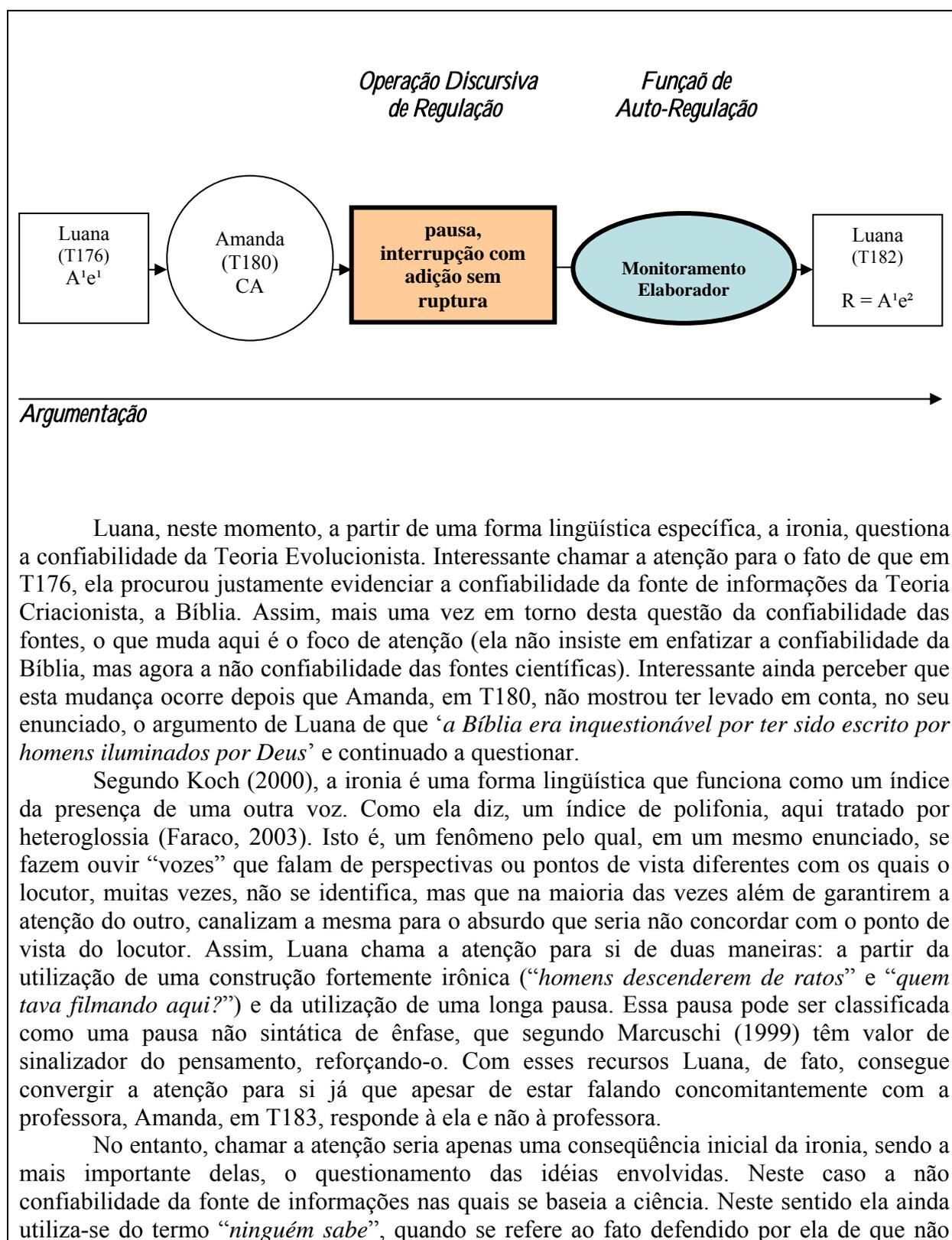
**(T181) Professora:** Será que Deus teria povoado o mundo só com os dinossauros e depois povoado com os outros animais?

A professora organiza o pensamento de Amanda de uma outra maneira, aproveitando o tema levantado. Como ela fala ao mesmo tempo que Luana, volta a insistir neste ponto em turnos seguintes, T184 e T186.

(T182) Luana:

( ) Isso que tá querendo dizer que ninguém sabe. Quem foi, quem tava filmando aqui?

A gente não poderia dizer que veio do rato?

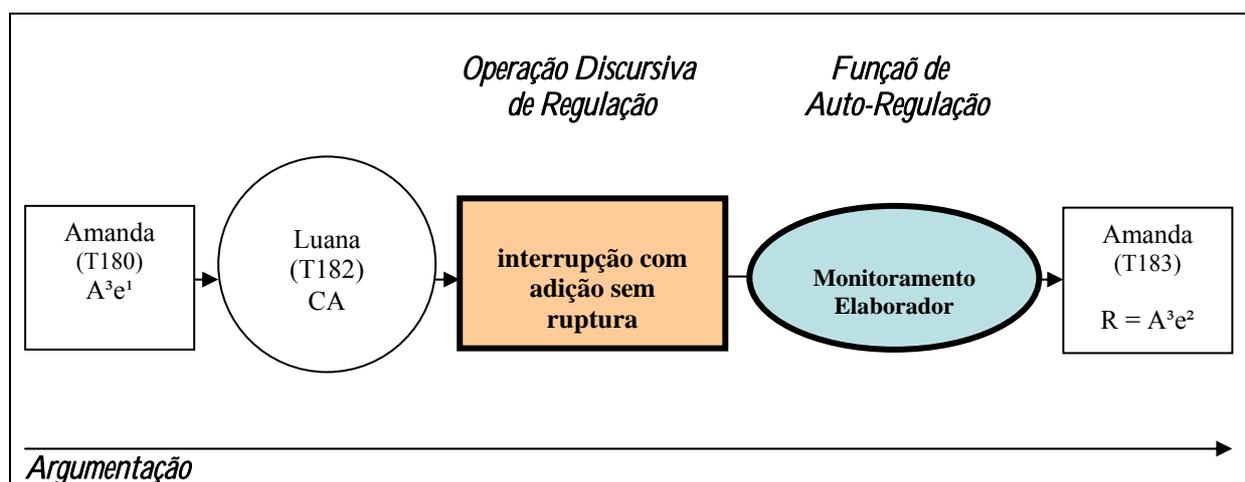


existem testemunhas para a tese científica do surgimento do homem na Terra. Expressões dessa natureza são apelativas e buscam ganhar a adesão do outro pela sensação que causam de que, em não concordando, não haverá “ninguém” compartilhando de sua posição (Schiffrin, 1992).

A defesa em relação à falta de testemunhas que garantam a confiabilidade das informações científicas fica ainda mais evidente com a última colocação irônica de Luana: “*quem foi, quem tava filmando aqui?*”.

Na medida em que constrói essa contra posição à Teoria Evolucionista, Luana está, ao mesmo tempo, agregando justificativas (ou estabelecendo novas conexões: ‘eu defendo a Teoria Criacionista porque não posso confiar nas informações provenientes da Teoria Evolucionista’) ao seu ponto de vista, que caracteriza um movimento auto-regulatório de **monitoramento elaborador**. Ela flexibiliza, estende, mas não como uma proposta de rompimento da sua idéia (interrupção com adição sem ruptura de construção, Chabrol 1994). A tentativa de estabelecimento de novas possibilidades de conexão, por si só, já leva a uma reflexão sobre seus próprios pensamentos (**monitoramento do pensamento**).

(T183) Amanda: E os fósseis? E os fósseis?



Luana e Amanda continuam envolvidas com o questionamento a respeito da validade e confiabilidade das informações defendidas pelas duas teorias.

O desenrolar do debate até o momento já nos permite a inserção de uma reflexão interessante sobre o que está acontecendo no raciocínio dessas alunas do ponto de vista domínio em questão, a História. Esse tipo de questionamento a respeito da validade e confiabilidade das teorias não causa estranhamento uma vez que esse é um procedimento epistêmico<sup>25</sup> característico da História. Pontecorvo e Girardet (1993), consideram que as ações históricas consistem de pelo menos dois componentes. O primeiro, e que chamamos atenção no momento, caracteriza-se por procedimentos de um alto nível metodológico e metacognitivo, que estão na base da atividade histórica interpretativa. Eles lidam com fatores a respeito da origem histórica, além da validade e relevância da informação, por exemplo, questionamentos sobre a autenticidade das fontes, a relevância dos dados, a pertinência e

<sup>25</sup> O termo epistêmico refere-se aqui a todo procedimento dentro de um domínio específico que esteja ligado à apropriação da forma de raciocínio própria daquele dado domínio, assim como os conteúdos que o compõe. Isso quer dizer que, além do conteúdo propriamente dito, cada domínio de conhecimento é composto por princípios, fundamentos lógicos, tipos de explicação, estruturas conceituais e valores próprios que resultam em uma forma de raciocínio peculiar ao mesmo.

suficiência das informações. São procedimentos dessa natureza que estão permeando a construção dos alunos, principalmente dessas duas alunas em questão. O segundo componente está ligado aos procedimentos de explicação usados para a interpretação de eventos históricos, como a busca da localização dos mesmos no tempo e no espaço, a interpretação de personagens, planos, intenções e atos etc. Percebemos que Amanda, quando se questiona sobre Adão e Eva e os dinossauros também está realizando esse segundo procedimento: ‘busca da localização dos eventos históricos no tempo – T180 - e no espaço – T101. Interessante perceber que a professora, em T181 e mais adiante, em T184 e T186 e depois em T189, favorece com suas perguntas o desenvolvimento dessa segunda forma de raciocínio típico do domínio da História, focando principalmente na questão da adequação temporal do desenvolvimento das idéias.

A partir, então, de uma forma de raciocínio característico do domínio da História, Amanda traz uma evidência – a existência dos fósseis – como suporte para sua contra-posição à Luana, e portanto, ao seu próprio argumento. Com essa evidência, que se constitui em mais uma justificativa para a sua crença na existência dos dinossauros (e defesa, portanto, da Teoria da Evolução), já tornada explícita anteriormente, percebemos um movimento discursivo de adição sem ruptura de construção (Chabrol, 1994). Agregar novas justificativas conduz a uma auto-reflexão e regulação dos próprios pensamentos na medida em que exige o estabelecimento de novas relações entre um pensamento já construído e uma nova idéia, sem romper com a construção (**monitoramento elaborado**).

(T184) Professora: Mas \_\_\_\_\_ e os animais, mas os dinossauros viveram na mesma época que Deus, que o Homem?

A professora volta a insistir em sua pergunta, já que a mesma não foi respondida.

((Luana presta mais atenção na fala da professora do que na de Amanda e responde à primeira))

(T185) Luana: Que?

(T186) Professora: \_\_\_\_\_ Os dinossauros viveram na mesma época?

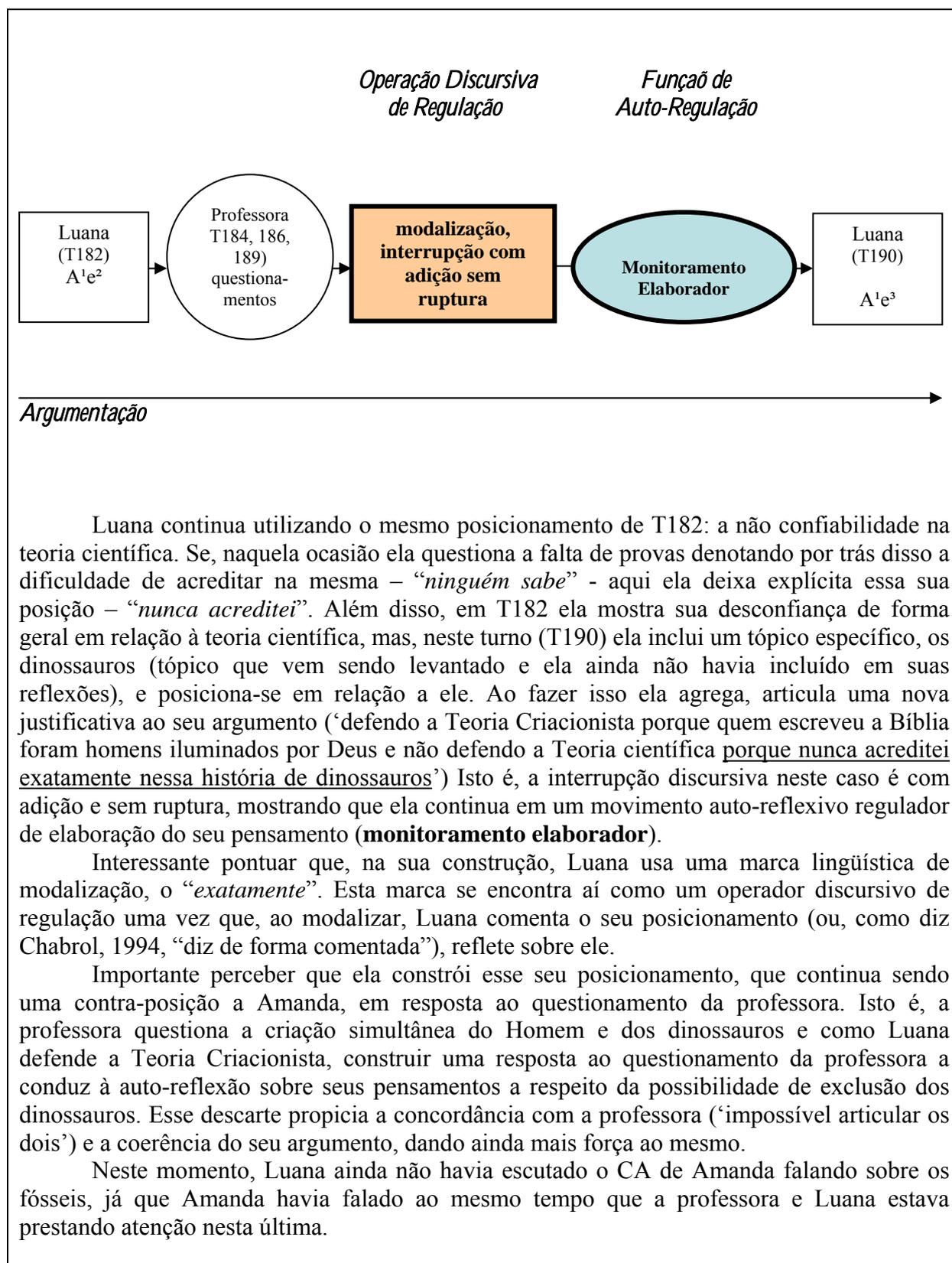
(T187) Alunos: \_\_\_\_\_ Não, não.

(T188) Marcelo: Não, eles viveram muito antes.

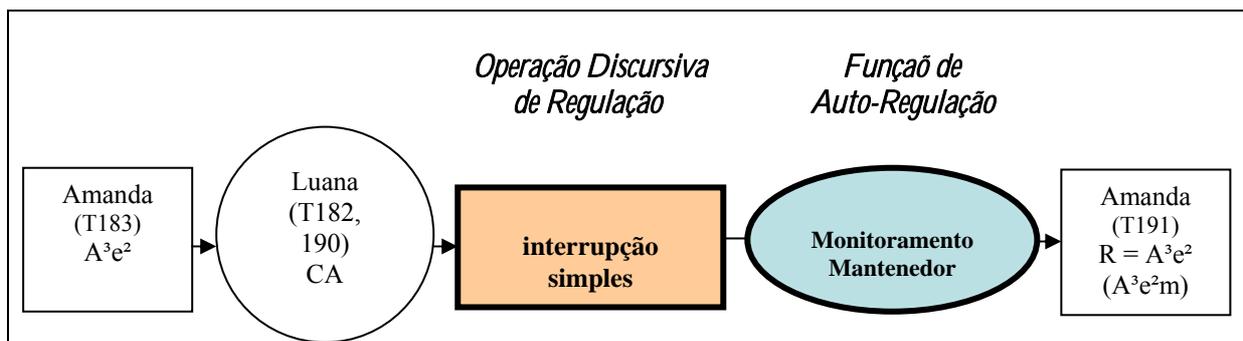
(T189) Professora: E se Deus fez os dinossauros e fez o Homem ao mesmo tempo teria que ter \_\_\_\_\_ convivido, não teria?

A professora insiste nesta linha de argumento baseada na inadequação temporal e espacial entre as duas teorias. Neste sentido, ela está mostrando concordância em relação a dificuldade de conciliação das teorias, como exposta por Amanda e retomando um ponto já levantado em T100.

(T190) Luana: — Ó tia, ó, eu nunca acreditei exatamente nessa estória de dinossauros...



(T191) Amanda: OS FÓSSEIS ((responde imediatamente após Luana falar))

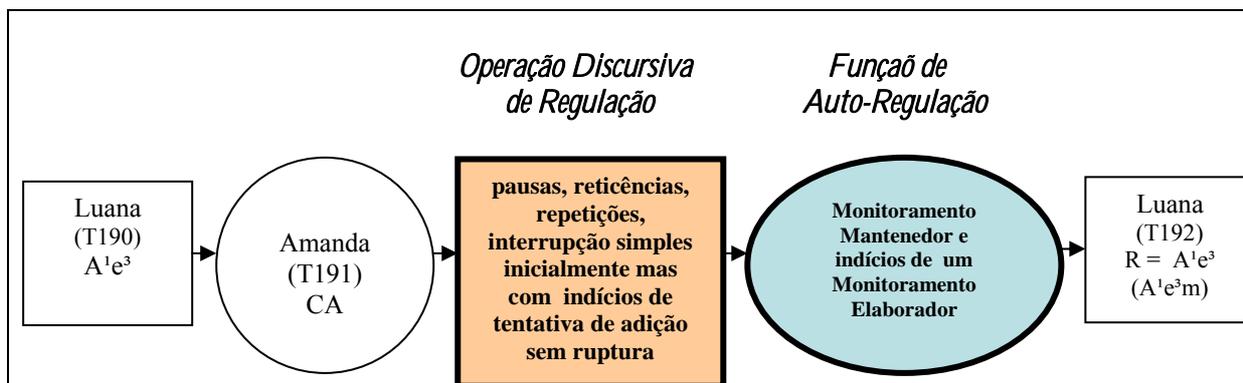


*Argumentação*

Amanda não havia sido ouvida por ocasião do turno 183 quando trouxe esta justificativa (os fósseis) para a confiabilidade na existência dos dinossauros e por isso, na teoria científica. Depois disso, Luana posiciona-se mais uma vez contrariamente a teoria científica deixando claro que não acredita na existência dos dinossauros (T190). Acompanhando e refletindo sobre seus pensamentos, Amanda descarta essa possibilidade trazida por Luana (não existência dos dinossauros) e **mantém** sua justificativa para seu posicionamento se contrapondo fortemente a Luana. Fortemente aqui se refere ao cuidado que Amanda demonstra de que sua resposta não deixe de ser ouvida por Luana desta vez. Além de falar imediatamente após a fala da colega, garantindo a vez no espaço de fala, Amanda utiliza como recurso supra-segmental (Marcuschi, 1999) a alteração do tom de voz, marcando a importância que o conteúdo trazido tem na construção do seu argumento e no desenrolar da argumentação.

A interrupção em seu discurso é simples, já que nem adiciona novas idéias nem, tampouco, rompe com o curso das mesmas.

(T192) Luana: Sim, mas... mesmo assim  $(+++)$  eu num tô acreditando num tô acreditando  $(+)$  depois esse negócio de dizer  $\left\{ \begin{array}{l} \text{que, dizer que...} \\ \text{que, dizer que...} \end{array} \right.$



*Argumentação*

Luana tenta construir uma resposta para Amanda, mas não consegue concluí-la. A construção dessa resposta a conduz a um movimento de auto-reflexão reguladora de seus

pensamentos (**monitoramento do pensamento**), caracterizado pela presença de reticências (“mas...”), pausas e repetição (“*num tô acreditando, num tô acreditando*”). Apesar de estar em aberto, esse enunciado traz em seu início o descarte da evidência que Amanda traz como contra-argumento (os fósseis) e, portanto, um movimento de **monitoramento mantenedor** em curso (“*eu num tô acreditando num tô acreditando*”), ela interrompe sua construção, mas retorna a sua crença de que as fontes da teoria científica não são confiáveis (interrupção simples). Mas, o seu movimento de monitoramento não se encerra aí. A presença de uma pausa seguida do “*depois*”, que aqui se encontra fazendo as vezes de um operador que soma argumentos a favor de uma mesma conclusão (como o “e também” ou “além disso”, Koch, 2000), nos indica a busca de Luana por mais uma justificativa para sua posição. Segue-se então uma nova repetição (“*esse negócio de dizer que, dizer que...*”), que confere, mais uma vez, um movimento de reflexão sobre os próprios pensamentos e desta vez na tentativa de construção de uma nova articulação de conteúdo apropriado ao seu objetivo (**indícios de um início de monitoramento elaborador**). Esse conteúdo, no entanto, não chega a ser elaborado neste turno.

Outros indícios de um monitoramento elaborador podem ser encontrados em outros marcadores discursivos. O “*sim mas*”, além de ser uma marca de abertura que caracteriza um movimento de monitoramento (Risso e Jubran, 1998), leva ainda o outra interessante reflexão. O “sim”, por si só, é um marcador clássico de aceitação, o que poderia indicar mudança no posicionamento de Luana por adesão à Amanda. No entanto, este marcador vem associado ao “mas”, operador argumentativo que contrapõe argumentos orientados para conclusões contrárias (Koch, 2000). Assim, tanto a apresentação dos dois juntos, como ainda a inclusão em seguida do “*mesmo assim*” fazem a função de uma interrupção sem ruptura de construção (Chabrol, 1994), semelhante às formações “mesmo considerando...”, “ainda que...” ou “mesmo se...” (típicas deste tipo de interrupção, segundo Chabrol). Formações dessa natureza denotam flexibilização, mas não ruptura. Ao contrário, geralmente vêm associadas a novos conteúdos (justificativas) que reforçam a idéia inicial (interrupção com adição sem ruptura). Assim, essa flexibilização não a leva a aderir ao ponto de vista da colega mas, ao contrário, a não só manter seu posicionamento mas ainda buscar novos pontos de apoio ao mesmo (“*depois esse negócio de dizer que, dizer que...*”, no sentido de “ainda tem mais”). Essas características nos mostram que Luana estava em um movimento de tentar agregar novas justificativas ao seu argumento, que caracterizaria, portanto, um movimento de elaboração, não concluído de fato (que pode ser porque ela é interrompida por Marcelo, que insiste em falar ao mesmo tempo).

Por enquanto, no entanto, o que aluna nos apresenta em seu enunciado nos autoriza apenas a falar da presença de um monitoramento mantenedor que pode ou não vir a se tornar um monitoramento elaborador, conforme poderemos ver em seus enunciados seguintes.

**(T193) Marcelo:**

eles, eles existiram.

Os fósseis, os fósseis indicam que ele (++)  
((Marcelo pára para escutar e aceita a sugestão do aluno)) Afirmam que

**(T194) Aluno:**

Indicam não, afirmam.

((como Marcelo insiste em falar ao mesmo tempo que Luana ela se irrita e resolve parar de falar, olha para ele com expressão de raiva e dá um tapa na própria perna em sinal de irritação))

Com esses recursos paralinguísticos – expressão de raiva + tapa na perna em sinal de irritação – Luana parece estar indicando chateação com Marcelo por ele ter atrapalhado a conclusão de sua fala, porém, podem por outro lado indicar que Luana se irritou com a contra-evidência apresentada à sua posição e que, deixar que Marcelo tome o turno seja uma maneira encontrada por ela de não admitir não ter resposta ainda a este contra-argumento. O que nos autoriza a pensar nessa possibilidade de interpretação são os dois turnos que se seguem onde Marcelo cede a vez e Luana não aceita mais.

(T195) **Marcelo:** ((dirigindo-se a Luana)) Vá, fale minha filha.

(T196) **Luana:** Desabafe meu filho, eu num vou falar mais (incompreensível) nenhuma.

((os dois riem))

(T197) **Professora:** Eu quero ouvir, meu jovem como é teu nome?

(T198) **Tiago:** Eu? ((Tiago estava deitado no chão brincando com a cartela, aparentemente desligado da discussão))

(T199) **Professora:** Edgar. Senta direitinho Edgar pra falar (incompreensível).

(T200) **Aluno:** Tiago.

(T201) **Professora:** Tiago, perdão.

(T202) **Tiago:** Eu acho que é uma estória de Adão e Eva.

(T203) **Professora:** Que é uma estória, né? Agora... quem estava com dúvida e mudou de idéia após ouvir os colegas? (+) Quem estava em dúvida e acabou tomando uma posição?

(T204) **Marcelo:** Eu tava em dúvida, mas o que eu, com o que (incompreensível) eu mudei ((Marcelo fala deitado e ao mesmo tempo que outros colegas))

(T205) **Professora:** Fala, fala, fala sentado pra eu ouvir Marcelo.

(T206) **Marcelo:** Eu tava em dúvida, mas sendo que eu pensei muito bem aí mudei ((a cartela a sua frente indica Teoria da Evolução, a mesma opção de Marcelo desde o início da atividade)).

(T207) **Professora:** — Acabou a dúvida. Você também, né?

(T208) **Moacir:** — Eu também.

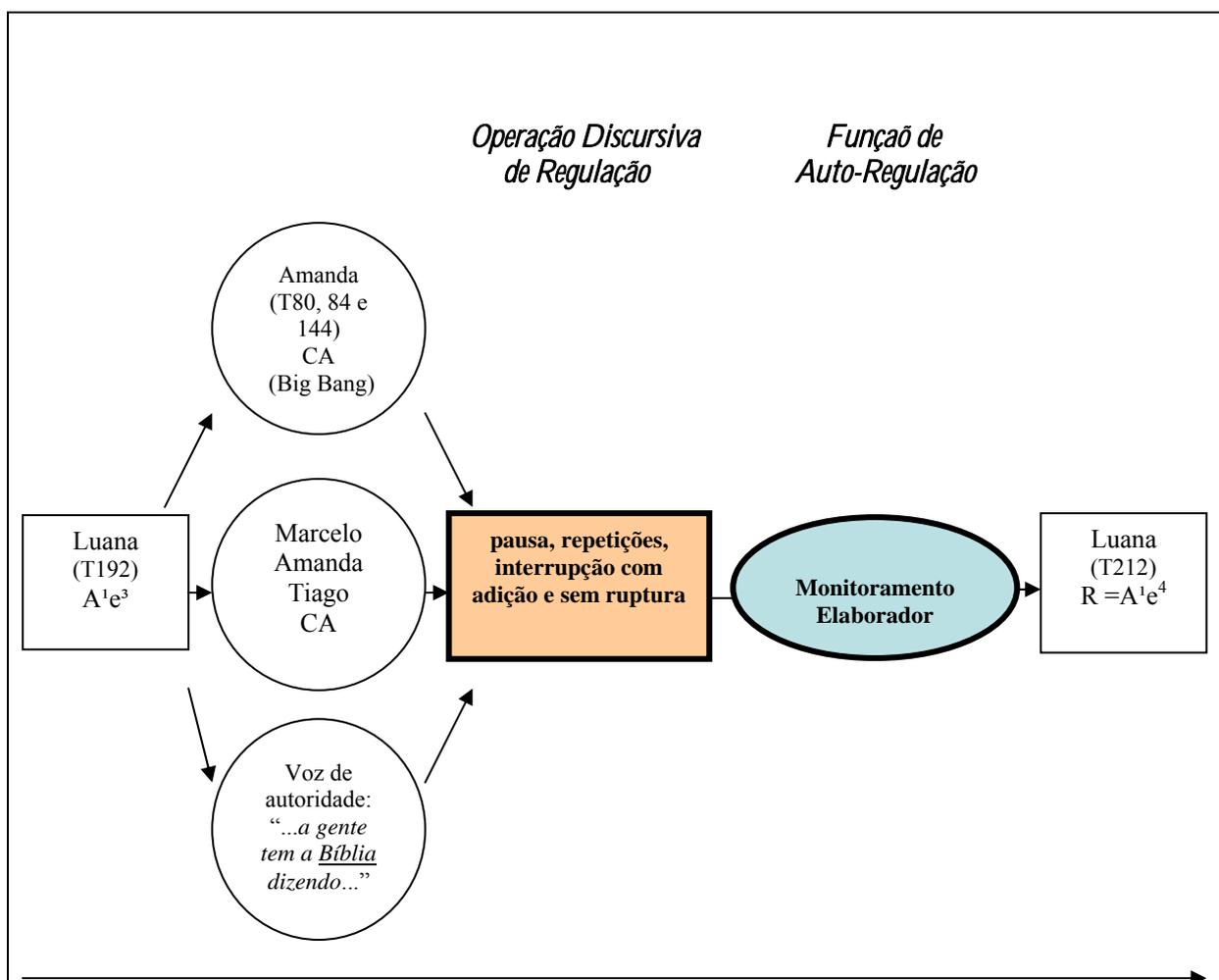
(T209) **Alunos:** Eu também.

(T210) **Professora:** E você, fale vá ((apontando para Lia que tem a sua frente as duas cartelas: em dúvida e Adão e Eva))

(T211) **Lia:** Eu num mudei, eu num mudei, mas ach, acho que... eu tô em dúvida porque... a Teoria diz que... diz que foram surgindo os povos primatas, essas coisas, e a Teoria de Adão e Eva eu também acho que está certa, quem acredita na Teoria de Adão e Eva...

(incompreensível)

(T212) **Luana:** **Quem (+++), quem diz que cri, se, esses pontos luminosos cresceram ((referindo-se ao Big Bang))?** **Mas, a gente tem a Bíblia dizendo que, que, que tinha/ ((fala batendo veementemente com o dedo indicador na Bíblia que está bem na sua frente)).**



### Argumentação

A maneira como Luana reinicia a sua contraposição depois de uma interrupção (em T192), é característica de um movimento de reflexão quanto a própria construção. Uma pausa logo no início da formulação, a repetição do “quem” e do “que”, a dificuldade na escolha das palavras e da forma com que formula a pergunta são todos indícios da presença desse acompanhamento refletido e regulador de Luana quanto aos seus próprios pensamentos (**monitoramento do pensamento**).

Interessante perceber que a reflexão a respeito da confiabilidade das teorias continua sendo o foco de Luana (desde T176) na defesa de sua posição. Se em T176 ela cria condições para valorizar a confiabilidade da fonte de informações a respeito Teoria Criacionista e em T182 ela coloca em questão a confiabilidade da fonte de informações da Teoria Evolucionista,

neste momento ela traz em um mesmo enunciado as duas coisas. Inicia questionando a veracidade do Big Bang e segue confirmando a validade da Teoria de Adão e Eva ('está na Bíblia'). Mesmo tendo sua fala interrompida, ao bater veementemente na Bíblia (marcador paralingüístico, Marcuschi, 1999), ela deixa clara sua posição.

A compreensão de que aqui estamos diante de um movimento de **monitoramento elaborador** se dá uma vez que Luana reúne, em um mesmo enunciado, relações estabelecidas anteriormente mostrando conectar esses conhecimentos e ainda a dúvida sobre as provas da existência do Big Bang. Ao conectar as justificativas, a partir de uma interrupção com adição e sem ruptura, ela imprime maior força ao seu argumento. Podemos dizer, a partir disso, que ao melhor elaborar seu argumento Luana apresenta uma regulação egocêntrica retroativa (Chabrol, 1994). Isto é, as reações dos seus interlocutores, as respostas dos mesmos às suas propostas, os posicionamentos contrários e a tentativa de construir respostas aos mesmos levaram-na à auto-reflexão, regulando retroativamente seu pensamento e sua construção discursiva.

Pode ainda ser ressaltada a presença do marcador de discurso "mas" entre as duas idéias trazidas e somadas por Luana. Segundo Schiffrin (1992), o "mas" marca o início de uma idéia contrastante e a possibilidade de retorno do falante a um ponto já iniciado anteriormente. Essa é exatamente a função deste marcador aqui, quer dizer, é como se Luana dissesse: 'não podemos confiar na Teoria da Evolução, por outro lado, como já disse antes, temos motivos para confiar na Teoria Criacionista'. Não estaria completo encerrar sem citar que este marcador encontra-se aqui ainda enquanto um operador argumentativo que contrapõe argumentos orientados para posições contrárias - 'A Teoria Evolucionista não é confiável, mas a Teoria Criacionista é' (Koch, 2000).

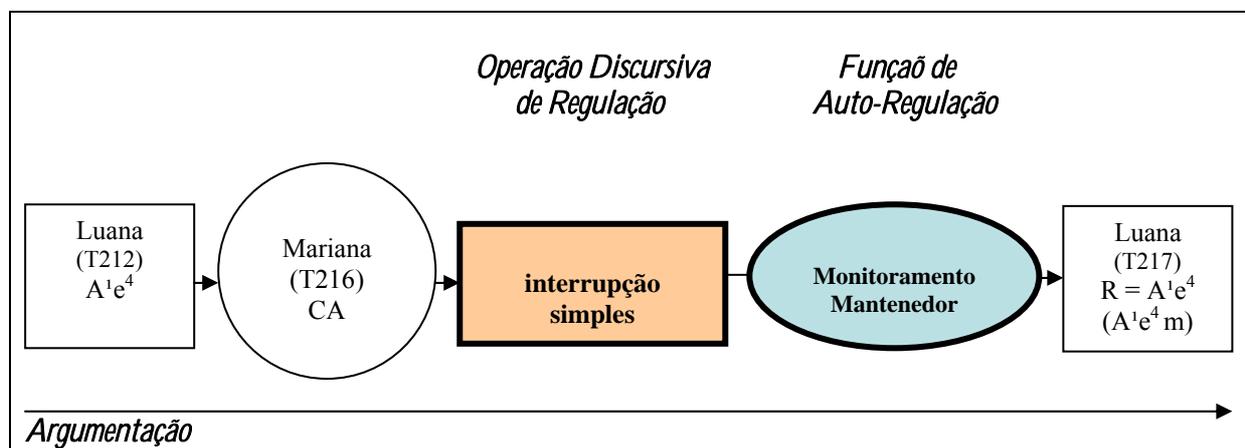
(T213) Professora: E a colega, como é teu nome? ((apontando para Mariana, que está com o dedo levantado pedindo para falar))

(T214) Mariana: Mariana.

(T215) Professora: Mariana vai falar porque ela não falou ainda. Vamos ouvir Mariana?

(T216) Mariana: Eu tô, eu tô em dúvida porque assim, num, hoje em dia não tem ninguém pra comprovar se... era a Te, se existiu a Teoria do Big Bang ou se foi a criação de Adão e Eva.

(T217) Luana: E a Bíblia?

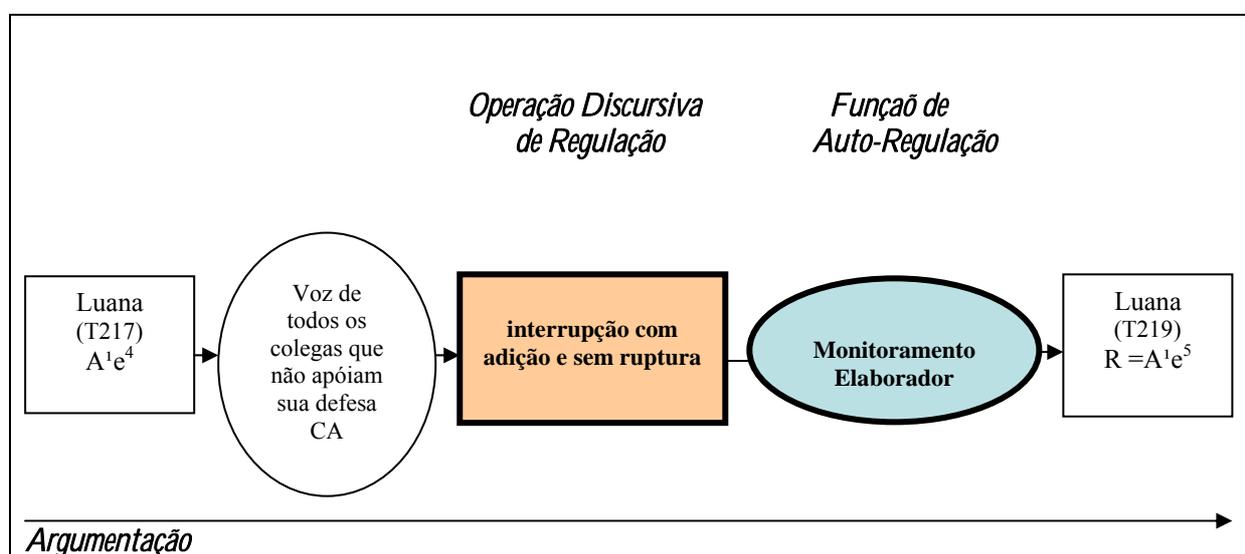


Ao insistir na validade que a Bíblia confere às idéias defendidas pela Teoria Criacionista, entre elas, a existência de Adão e Eva, Luana descarta a possibilidade trazida por Mariana de que “*não tem ninguém pra provar*” e **mantém** sua justificativa para seu posicionamento. Esse movimento de descarte e reafirmação do próprio posicionamento a partir da construção de uma resposta à oposição de Mariana denota um acompanhamento reflexivo mantenedor (**monitoramento mantenedor**) que acontece a partir de uma interrupção simples - já que não traz nem adições nem ruptura.

(T218) Professora: Existe a Bíblia, a Bíblia é um dos, é o livro mais importante do mundo. Mas nem todas as pessoas acreditam na Bíblia ao pé da letra. E a teoria da (++)/

(T219) Luana:  
falando assim vocês não estão acreditando na Bíblia.

É porque vocês



Luana tem defendido de forma muito solitária a Teoria Criacionista. Apenas Lia admitiu a possibilidade de acreditar em Adão e Eva, mas ainda assim, ‘em dúvida’. Neste sentido, Luana parece incluir no “*vocês*” que utiliza nesse seu enunciado, todos aqueles que não compartilham do seu ponto de vista, aparentemente todos aqueles que estão participando ativamente da situação de argumentação.

O início do enunciado marcado pelo “*é porque*” tem um significado interessante. O “*porque*” é um operador argumentativo que introduz uma justificativa ou uma explicação relativamente ao enunciado anterior (Koch, 2000), ou como diz Schifffrin (1992), é uma marca discursiva que precede qualquer causalidade relacionada ao material discursivo, assumindo um papel de subordinação e conduzindo assim a um significado de ‘causa’. Analisando essas referências percebe-se que, embora não exista explicitamente no mesmo turno o ‘enunciado anterior’ ao qual a justificativa elaborada se dirige, a participação anterior de Luana no debate nos autoriza a inferir que a mesma está justificando porque discorda de todos, isto é, a causa de sua discordância é que a não consideração dos seus argumentos faz dos seus interlocutores pessoas descrentes da Bíblia e, portanto, das palavras proferidas por pessoas “*iluminadas por*

*Deus*”. A resistência dos colegas em aceitar os seus argumentos e a forte contra-posição que vem recebendo mais uma vez levam Luana a uma auto-reflexão reguladora do seu pensamento. A conexão de uma nova justificativa para seu posicionamento acontece a partir de um movimento de estabelecimento de novas relações sem rompimento em sua construção (interrupção com adição sem ruptura), o que caracteriza um **monitoramento elaborador**.

(T220) **Sérgio e outros alunos:** Não, não tem nada a ver.

(T221) **Luana:** ((aponta para alguns colegas, os que disseram “não tem nada a ver”, e diz)) Não tô falado de vocês não.

(T222) **Professora:** e a Teoria da Evolução, existe uma mon, assim, muitos cientistas pesquisando e procurando um elo de ligação que explique a Teoria de Charles Darwin.

(T223) **Sérgio:**  
(incompreensível)

Mas como é que, como é

((vários alunos falam, Sérgio interrompe a fala, mas a professora cede a vez para ele))

(T224) **Professora:** Sérgio. ((apontando para ele))

(T225) **Sérgio:** Deixa eu só fazer uma pergunta. Luana, quem prova que os pontos luminosos existiram? (++) Eu vou dizer quem prova ((fala de maneira enfática)) As estrelas. Eles estudam as (incompreensível) a partir disso é... possível sa, não saber exato, mas ter uma idéia da idade.

Sérgio foi um dos colegas que demonstrou em T220 não ter gostado da observação de Luana em T219. Essa insatisfação parece o ter encorajado a defender-se formulando uma resposta a um contra-argumento que Luana construiu em T212 sobre o Big Bang. Essa resposta tem valor de contra-posição à Luana e reforço à crença na teoria científica.

A maneira enfática que Sérgio se posiciona contra Luana e o diálogo acirrado entre os dois a partir desse momento mostra o quanto o último contra-argumento dela provocou descontentamento nele, o que o faz, conseqüentemente, atuar como opositor de forma mais acentuada, como vemos em T227 e T229. Nesses momentos ele praticamente não a deixa falar, deixando-a irritada e na defensiva, o que faz com que a professora sinta necessidade de intervir (T231).

(T226) **Luana: Então pronto!**

(T227) **Sérgio:** Então! Você dizendo que ninguém pode provar que existiram.

(T228) **Luana: Olhe, eu não disse que não existia, eu disse simplesmente acho/**

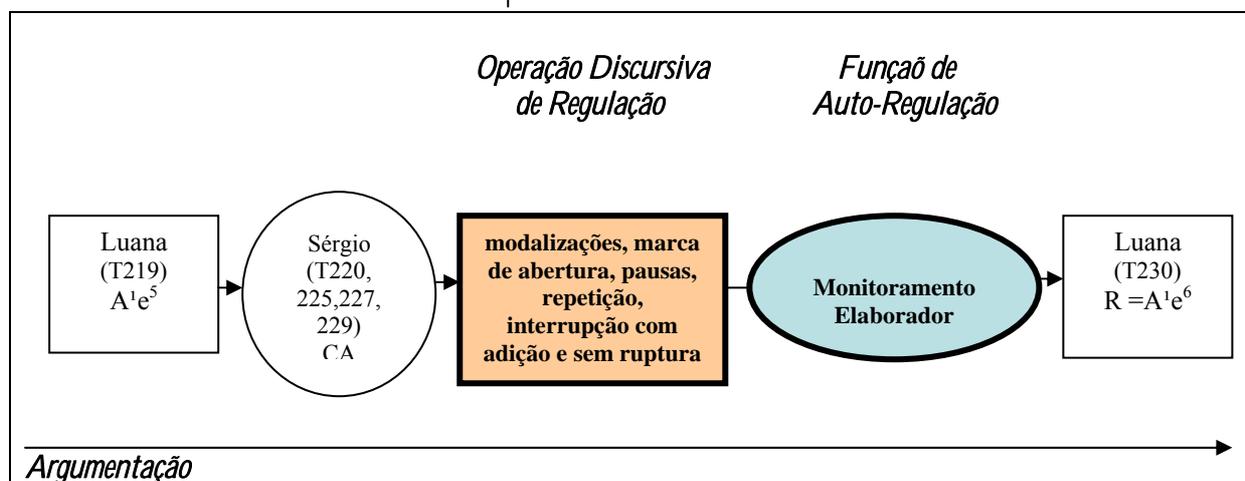
que EU

(T229) **Sérgio:**

que não tem nada que prova que ali as estrelas se chocaram.

Você disse

(T230) Luana: ((agora está bem irritada)) SÉRGIO, olhe, preste atenção, não fale do que você NÃO SABE. Olhe, eu disse que estava em dúvida, mas olhando assim, eu acho que realmente (++), eu apoio a Bíblia, eu acho que é Adão e Eva. (++) E eu não, eu disse que EU ACHO que não existe isso. (incompreensível)



Em T212, Luana havia questionado a existência do Big Bang realmente pautada na falta de informações verossímeis (“*quem diz...?*”), como pontuado por Sérgio em T227 e T229. Agora, diante da contra-posição de Sérgio, ela tenta defender-se modalizando sua maneira de posicionar-se. Essa modalização pode ser sentida desde o turno 226 quando ela admite o que Sérgio diz sem contestar. Depois disso, ao ser questionada por Sérgio quanto a sua coerência, ela, em T228, formula sua resposta utilizando duas formas de modalização. Primeiro quando ela procura flexibilizar suas formulações trazendo-as a um nível pessoal – “*eu não disse que não existia... EU ACHO*” e mais para frente quando utiliza o termo “*simplesmente*”. Utilizando esse marcador “*eu acho*” Luana procura se eximir da responsabilidade do que havia dito diante da “*verdade*”, tomando-a apenas para si. O “*simplesmente*” a ajuda neste sentido, uma vez que também modaliza as suas palavras na medida em que deixa claro o alcance das mesmas – ‘são simplesmente minhas essas idéias e não precisam ser de todos’. Da mesma forma que os outros modalizadores, ao final, em T230, quando utiliza o termo modal “*realmente*”, ela está mais uma vez se posicionando em relação ao que ela mesma diz, e, para isso um movimento de pensar sobre seus próprios pensamentos se faz necessário (**monitoramento do pensamento**). Este movimento auto-regulatório de monitoramento também pode ser evidenciado pela marca de abertura que Luana imprime em seu enunciado (T230) – “*Sérgio, olhe, preste atenção...*” (Risso e Jubran, 1998).

É possível fazermos um paralelo entre a flexibilização de Luana diante do CA de Sérgio (tornando sua posição “*simplesmente sua*”) e o que Chabrol (1994) define como uma interrupção com adição sem ruptura. O autor diz que esse tipo de interrupção se refere a retificações que envolvem mudanças no sentido de flexibilizar, alongar, mas sem romper com o conteúdo. É certo que Luana não rompe com a sua posição (“*realmente (++) eu apoio a Bíblia, eu acho que é Adão e Eva*”), mas, a forma como vai construindo seu discurso nesse momento permite que ‘o enunciador (Luana) se defenda do avanço de objeções e críticas direcionadas à ele’ (como define Chabrol) Ela portanto, interrompe sua construção para que possa encontrar uma formulação mais adequada para o momento, mas sem romper com sua posição original. Essa forma de interrupção caracteriza um movimento de auto-reflexão reguladora do pensamento do tipo elaborador - **monitoramento elaborador** (busca pelo

estabelecimento de relações e conexões que não comprometam a idéia original e ainda tornem o argumento mais defensável).

Um movimento de monitoramento do pensamento em T230 também pode ser justificado pela presença das pausas. Além delas, Luana diz claramente “*olhando assim...*”, isto é, ela revela estar “olhando”, acompanhando refletidamente seu processo de aprendizagem, as relações estabelecidas, auto-avaliando seu posicionamento. Apesar de sua postura na situação de argumentação não denotar dúvida em seu posicionamento, aqui essa alusão a um momento de dúvida parece servir para abrir espaço de forma mais flexível à reafirmação de sua crença na Teoria Criacionista. Para isso ela utiliza-se ainda de pausas, repetição e, como vimos por ocasião da modalização, do uso do advérbio “*realmente*”, que é também um quantificador de intensidade (Chabrol, 1994), conferindo ênfase à sua defesa. Até o final de sua enunciação, Luana continua a defender-se e agora de forma mais veemente – utiliza aumento no tom de voz, recurso supra-segmental (Marcuschi, 1999).

(T231) **Professora:** Pronto, a opinião de cada um a gente vai ouvir e vai respeitar. Ninguém aqui vai mudar a opinião de ninguém.

(T232) **Luana:** Sim, mas ele tá dizendo o que?... ((fazendo expressão de chateação))

(T233) **João:** Professora.

((vários alunos falam ao mesmo tempo))

(T234) **Professora:** Atenção!

(T235) **João:** Eu acredito na Teoria de Evolução em dúvida.

((Luana, Amanda e Sérgio continuam falando, Luana reclamando e Amanda tentando explicar algo. A professora não continua e muda o foco para um novo aluno. Parece querer acalmar os ânimos))

(T236) **Professora:** Ah! Tá em dúvida ainda...Ó, tem a coleguinha ((referindo-se a Suzana que estava pedindo para falar)), depois você se posiciona ((falando para João)). Diga lá.

(T237) **Suzana:** Eu acredito na Teoria da Evolução, MAS também assim (++), eu acredito, mas também/ acredito em dois sendo que eu acredito em dúvida. (incompreensível)

(T238) **Professora:** Um pouco em dúvida (+)

num e noutro...

(T239) **Suzana:** Não mais eu acredito mais nesse aqui ((apontando para a cartela que está na sua frente, mas que não é possível ver)). Porque como Amanda disse, os fósseis se (incompreensível) que existiram animais anteriormente e os macacos também (++) pode ter existido/

(T240) **Professora:** Hominídeos, os hominídeos?

(T241) **Suzana:** É, é podem ter existido (incompreensível). A Teoria da Evolução.

(T243) Sérgio: (incompreensível)

(T244) Professora: Certo. ((vários alunos começam a falar ao mesmo tempo, alguns pedindo para falar)) Peraí que a vez é dele ((referindo-se a João)). Calma, a vez é sua. Diga lá. Ele está em dúvida.

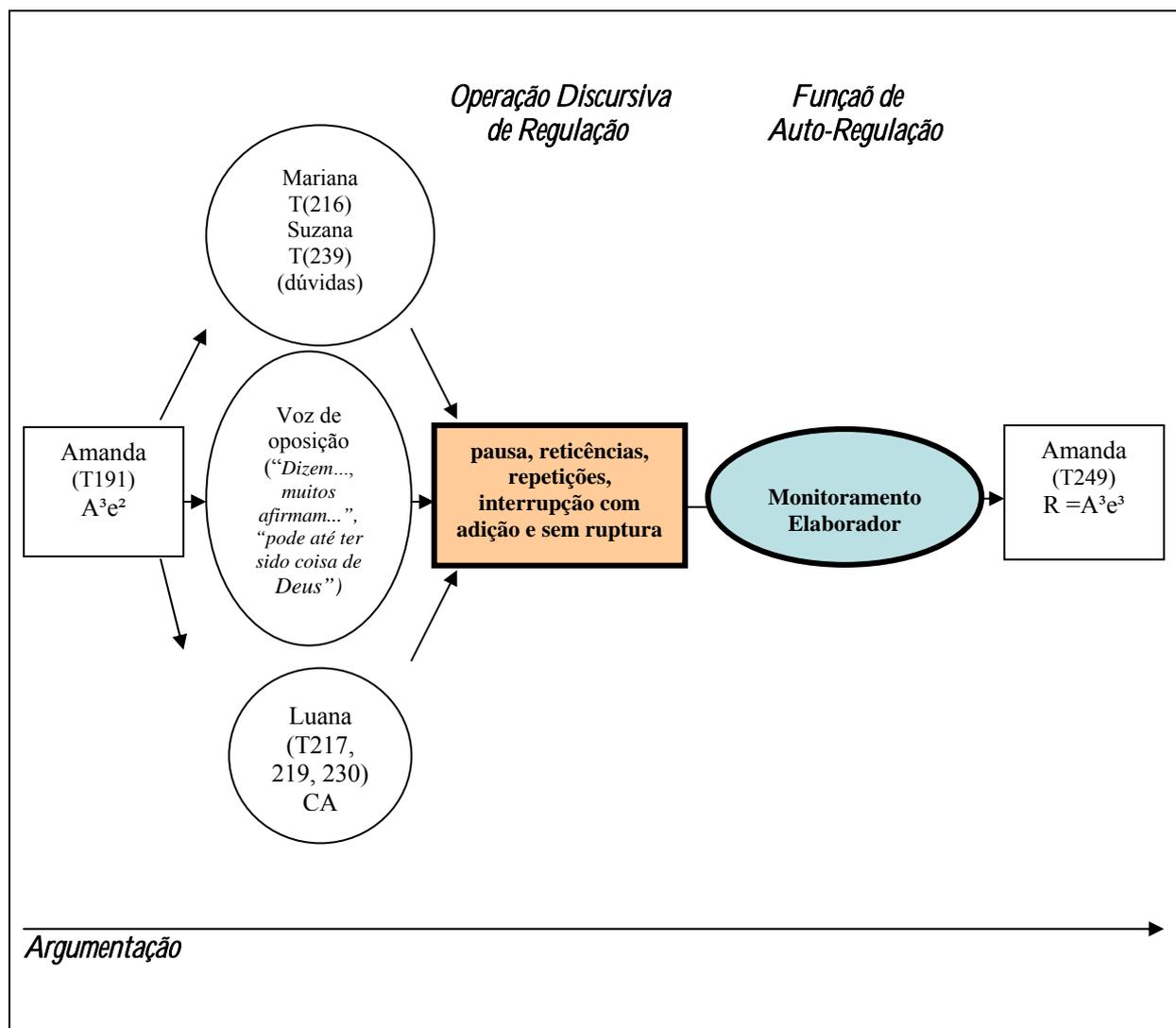
(T245) João: Eu acredito ((fala bem baixinho))

(T246) Professora: Fala mais alto.

(T247) João: Eu acredito na Bíblia e nessa teoria do Big Bang porque, porque é... na Bíblia é... foi, é., muita gente é... diz que não acredita na Bíblia mas tem que... é..., você... eu num sei não.

(T248) Professora: Ah, você tá em dúvida. Mais alguém quer se colocar?

(T249) Amanda: Tia olhe (+), é... dizem, dizem quer dizer/ muitas di, afirmam que Adão e Eva são humanos, né? (++) Foram humanos, foram humanos (+) então é... eu não sei, pode ter sido coisa de Deus, mas é nunca foi é.. encontrado nenhum esqueleto, assim, que possa, (incompreensível) sei lá, qualquer coisa, que possa é... dizer que não era ilusão, qualquer... parte do corpo/



Este enunciado de Amanda reflete um apoio a uma parte da posição defendida por Mariana em T216 quando a mesma se coloca em dúvida em relação a existência de Adão e Eva por falta de provas. Ao mesmo tempo, esse enunciado é um CA à Luana em seus turnos T217, T219 e T230, sempre que a mesma defende a Bíblia como fonte de prova da existência de Adão e Eva. Para Amanda, parece que a Bíblia como argumento não é suficiente e ela descarta essa possibilidade de articulação. É interessante perceber que Amanda continua na mesma linha de raciocínio (se questionando sobre a validade e confiabilidade das duas teorias), pois, em suas últimas participações (T183 e T191) ela estava justamente fornecendo informações sobre dados científicos (os fósseis) que comprovam a existência dos dinossauros.

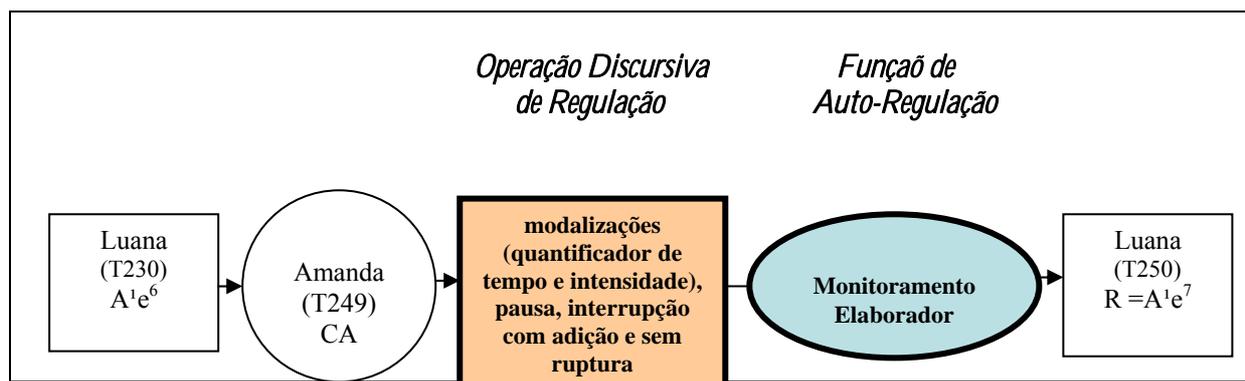
Para expressar sua dúvida em relação a validade e confiabilidade sobre o tema Adão e Eva, Amanda utiliza os termos: “*dizem*” e “*afirmam*”. Esses termos estão aqui expressando linguisticamente a atitude de incerteza de Amanda direcionada a este tópico na medida em que os mesmos se referem a um modo de conhecimento proveniente do senso comum, da ordem do “boato” (Chafe, 1986).

A construção do seu argumento caracteriza-se por movimentos constantes de **monitoramento de seu pensamento**, evidenciados pela grande presença de hesitações, pausas e repetições. Outro ponto de apoio que justifica a existência de monitoramento é a presença da expressão “*eu não sei*” bem no meio da sua formulação. Amanda deixa claro que está em processo de auto-reflexão sobre as idéias apresentadas.

O **monitoramento** do pensamento em curso neste momento é do tipo **elaborador**. O que nos autoriza a compreender dessa forma é justamente a presença de interrupções com adição, mas sem ruptura de construção (Chabrol, 1994). Como vimos, interrupções dessa natureza se caracterizam por retificações que adicionam flexibilizando, mas não rompem com o conteúdo. Aqui, a produção é interrompida provisoriamente para inserir uma proposição – “*pode ter sido coisa de Deus*” – mas sem mudança de direção, e sim no sentido de auto-proteção. Ela utiliza para isso um meta-discurso próprio desse tipo de formulação “*pode até ser... mas..., mesmo se...*”, e aí retorna ao seu posicionamento de origem.

Mas, também caracterizando a atividade auto-regulatória de elaboração percebemos que Amanda não só flexibiliza e retorna à sua posição inicial, mas depois disso ela ainda insere uma nova justificativa para seu posicionamento quando questiona a falta de provas materiais para a real existência de Adão e Eva como humanos. Ela se apóia, como tem sido durante toda a situação de argumentação, no questionamento a respeito do grau de confiabilidade da Teoria Criacionista. Amanda denota precisar de uma prova concreta, como ela mesma utiliza o termo, “*qualquer coisa*” que retire a aparência ilusória da “*estória de Adão e Eva*”.

**(T250) Luana: MENINA! Isso faz muito tempo (++) . Acho que já...**



## Argumentação

O grande aumento no tom de voz (recurso supra-segmental, Marcuschi, 1999) com que Luana inicia a construção de sua resposta à contra-posição de Amanda já confere à mesma uma força maior, uma vez que dá um tom de absurdo ao que Amanda havia levantado. É como se essa entonação estivesse fazendo as vezes de certas marcas discursivas, como o “todos sabem...” por exemplo. Ao colocar desta forma ela já inicia enfraquecendo o contra-argumento da colega.

A referência ao tempo tem a mesma função e a pausa utilizada aqui pode ser considerada do tipo não-sintática de ênfase (Marcuschi, 1999), que tem valor de sinalizador do pensamento, reforçando-o ou chamando a atenção para ele. Segue à pausa uma justificativa para seu argumento implícito de que ‘não tem sentido querer uma prova concreta para algo que aconteceu faz tanto tempo’. Aliás, interessante chamar a atenção para o fato de que a elaboração de sua justificativa se inicia com a utilização do “*faz muito tempo*”, expressão que traz em si quantificadores de tempo e de intensidade, que segundo Chabrol (1994), são operações discursivas de regulação.

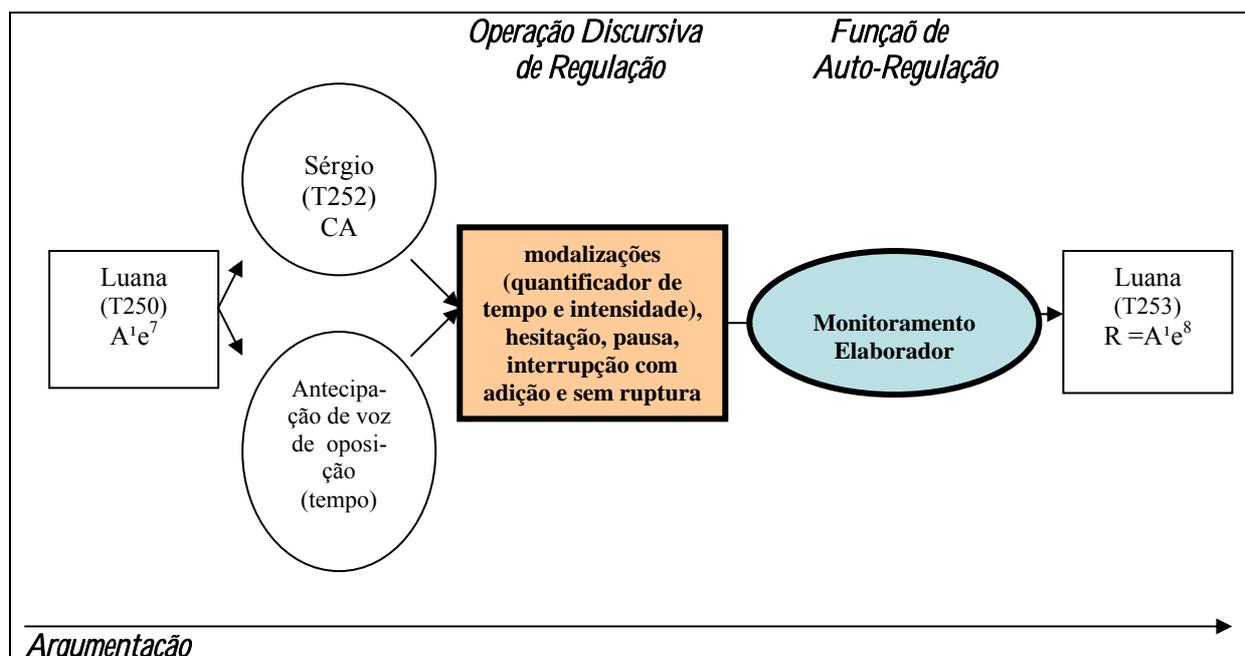
Apesar de incompleta (termina em reticências), é possível perceber que sua formulação não rompe com seu posicionamento, ao contrário, o reforça. Essa justificativa é finalizada por um colega (em T251), que demonstra apoio à idéia de Luana. A resposta de Luana questiona a lógica utilizada por Amanda na construção do seu contra-argumento e, portanto, denota que a sua construção levou Luana à reflexão e à tentativa de estabelecimento de relações entre as idéias já presentes na discussão e a idéia trazida por Amanda. Essa nova relação aparece sem romper com o curso de suas idéias (interrupção com adição sem ruptura). Movimentos dessa natureza caracterizam um **monitoramento elaborado** e tiveram origem a partir de uma regulação retroativa interlocutiva.

(T251) **Aluno:** Acho que já virou cinza...

(T252) **Sérgio:** E os fósseis?

Resposta em forma de contra-posição ao questionamento de Luana em relação a Amanda. Sérgio traz os fósseis como um dado de realidade que dificulta a defesa de Luana, e conseqüentemente, fortalece a posição de Amanda.

(T253) **Luana:** E o povo era igual a agora é? Que ficava cavando pra descobrir? ( ) ((vários alunos falam ao mesmo tempo)) Antes de Cri, minha gente, iss, iss ((mostra dificuldade em articular as palavras)), isso existiu antes de Cristo... ((estalando os dedos em sinal de muito tempo atrás))

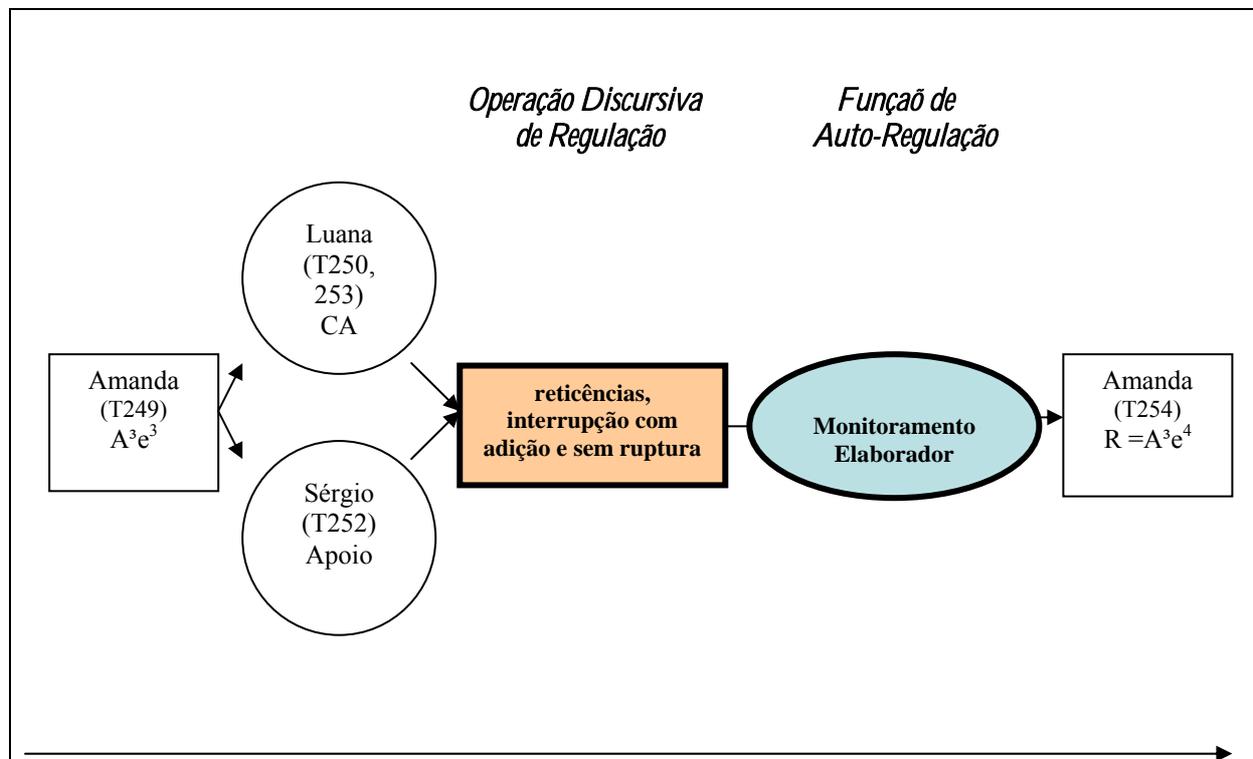


Em forma de questionamento, Luana mais uma vez, como tem sido bastante presente nessa situação de argumentação, realiza um tipo de raciocínio próprio da História, a busca da localização dos eventos históricos no tempo e no espaço.

Para defender-se da evidência apresentada por Sérgio, ela alia a esta forma de raciocínio uma outra também típica deste domínio, a interpretação dos personagens históricos, neste caso, o povo antigo. Percebe-se que ela não questiona a evidência – os fósseis – mas sim o porquê dos fósseis de Adão e Eva não terem sido encontrados. Assim, depois de todo um debate já estabelecido antes sobre a existência dos fósseis como dado de evidência (T191 a T196), Luana aqui não entra neste mérito da questão. Não nos é possível saber, no entanto, se ela muda de opinião em relação a este assunto (passa a acreditar nos fósseis enquanto prova) ou se ela não inclui este assunto porque na ocasião ela ficou sem argumentos (T192) e desistiu (T196) de levantar esta questão, encontrando uma nova saída para este contra-argumento - ‘mesmo que os fósseis tenham existido, podem não ter sido encontrado porque as pessoas daquela época não procuravam como hoje’. Independente dessa dúvida, o fato é que o conteúdo deste questionamento soma forças ao seu argumento (adição de justificativa relacionando-a com o conhecimento anterior: interrupção com adição e sem ruptura). Mais uma vez, falamos aqui de um movimento de **monitoramento elaborador**.

Segue-se ao questionamento de Luana uma longa pausa levando, junto com a hesitação e a dificuldade em articular as palavras, a um processo de auto-reflexão. Neste momento, como que antecipando a possibilidade de uma objeção a qual não pode deixar de responder (a possibilidade de alguém questionar este ‘tempo’) percebe-se um processo de inserção (Koch, 2000), onde ela retoma a questão temporal suspendendo o tópico em curso – ‘o que faziam ou não os povos antigos’ – para atenuar, fazer uma ressalva a respeito do quão antigamente isso aconteceu. Para fortalecer essa idéia ela associa ainda um recurso paralingüístico (Marcuschi, 1999), o ‘estalar dos dedos’. Esse processo de inserção, proveniente de uma regulação antecipada intralocutiva, funciona no sentido de proteção, precaução quanto a uma possibilidade de objeção. Além disso, ela introduz a partir do “*minha gente*” uma ‘avaliação e atitude sua em relação ao assunto em questão’ (movimento típico dos processos de inserção, segundo Koch, 2000). Esse “*minha gente*” funciona aqui como um marcador lingüístico da ordem do “*vamos lá...*” direcionando seu discurso no sentido de ganhar o envolvimento dos colegas a partir de um apelo aos mesmos.

(T254) Amanda: OS DINOSSAUROS TAMBÉM foi antes de Cristo... e ainda tem ...



*Argumentação*

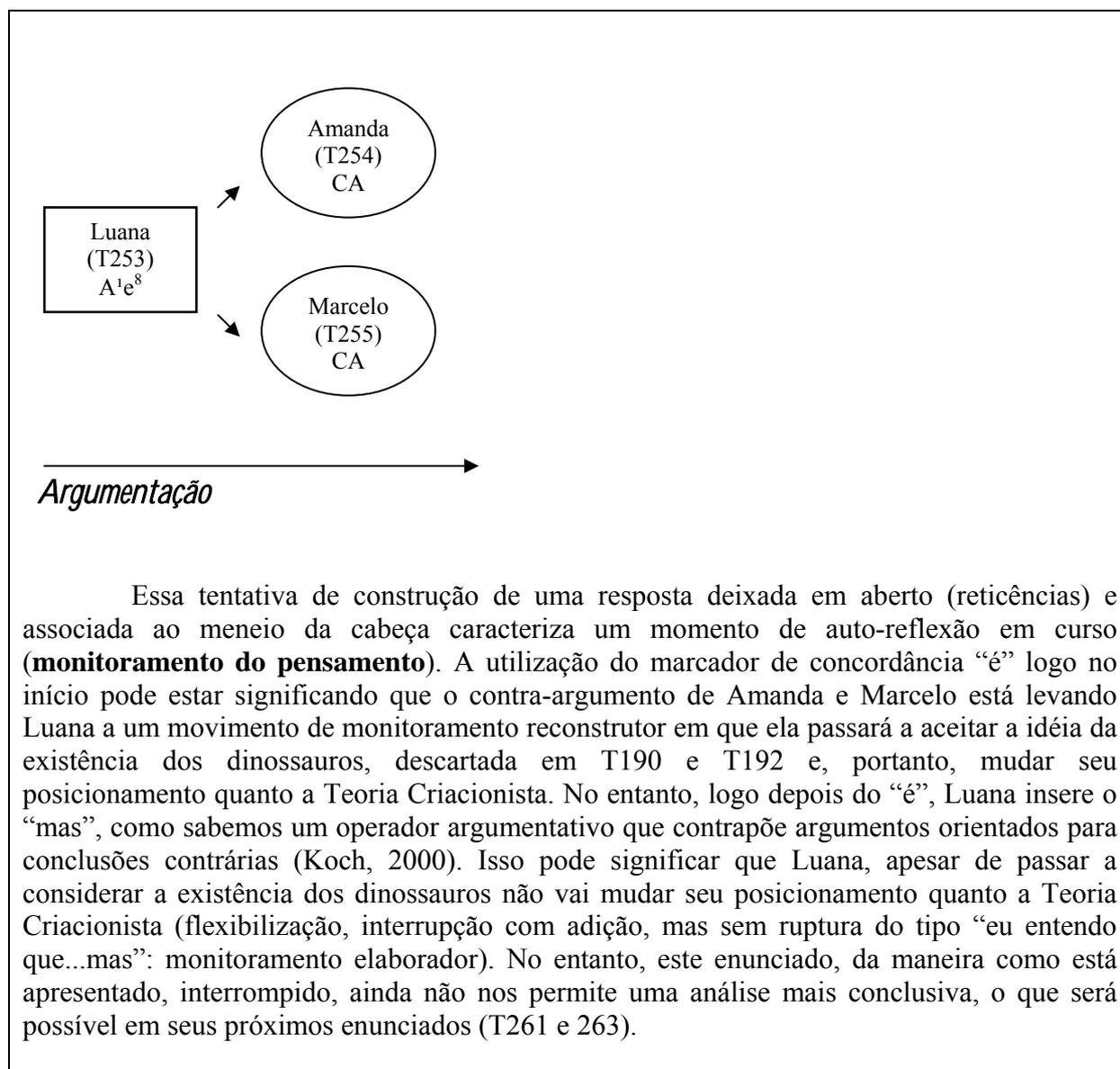
A resposta de Amanda à Luana mostra que esta última tinha razão em se preocupar com esta questão temporal, no entanto, ao precaver-se acabou complicando sua defesa e fortalecendo o posicionamento de Amanda. É que Amanda toma exatamente a justificativa de Luana para apoiar-se, mostrando a fragilidade da mesma – ‘se até hoje é possível encontrar fósseis dos dinossauros e eles também foram anteriores a Cristo, mais um motivo para estranhar não encontrar nenhum fóssil da época de Adão e Eva’. Podemos perceber este aproveitamento de Amanda do conteúdo de Luana contra a própria Luana tanto pelo aumento que ela (Amanda) imprime ao tom de voz (recuso supra-segmental, Marcuschi, 1999), chamando a atenção para o fato, como pela utilização do “*também*”, operador argumentativo que soma argumentos a favor de uma conclusão (Koch, 1999), neste caso, a conclusão de Amanda reforçada pela fala de Luana.

Ao somar esta justificativa ao seu argumento em T249, podemos dizer que Amanda está realizando um movimento auto-reflexivo regulador do seu pensamento que se caracteriza neste momento pela articulação de novas conexões entre o conhecimento já defendido (T249) e o novo (trazido por Luana), sem ruptura de construção (interrupção com adição sem ruptura). O **monitoramento** em curso é do tipo **elaborador** e é proveniente de uma regulação retroativa interlocutiva.

Assim que adiciona mais uma justificativa ao seu argumento, Amanda apresenta reticências em sua construção e a tentativa de continuar sua construção. Apenas tentativa, pois ela não conclui seu pensamento. Essas características do seu enunciado denotam que novos movimentos de **monitoramento do pensamento** (acompanhamento refletido) entram em curso.

(T255) **Marcelo:** Sim, os dinossauros também minha filha, antes de Cristo... ((fazendo o mesmo gesto de Luana estalando os dedos))

(T256) **Luana:** É mas...((Luana fica balançando a cabeça em sinal negativo))



((Vários alunos falam ao mesmo tempo))

(T257) **Professora:** Olha pessoal, devido ao avançado da hora... Você ainda quer falar? ((referindo-se a Lia)) Pronto, pra fechar tem uma colega.

(T258) **Lia:** (incompreensível)

((Lia começa a falar, mas é impossível ouvi-la, pois todos falam ao mesmo tempo))

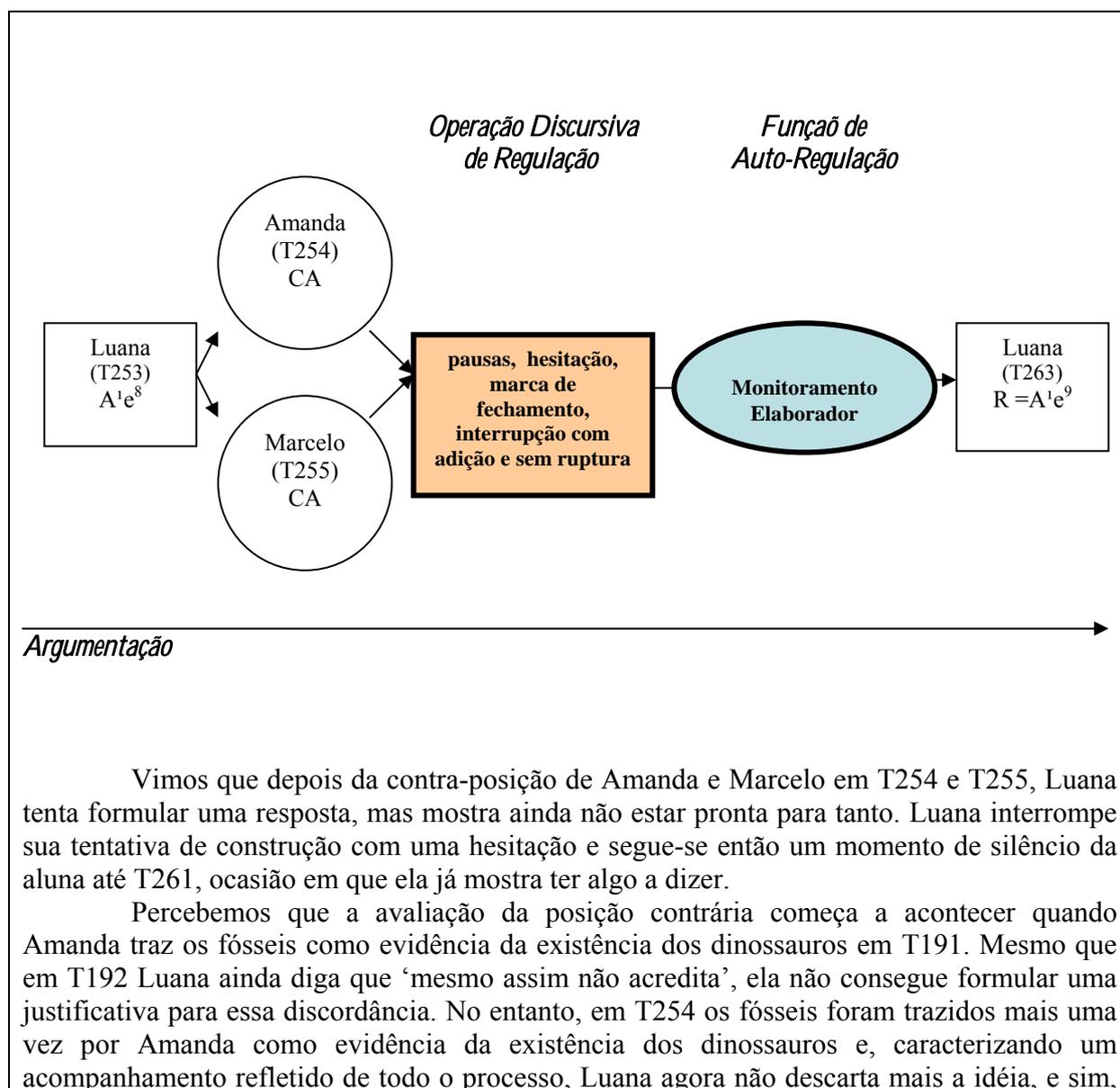
(T259) Professora: Sh!!!! Peraí... um pouquinho só pra gente ouvir a colega.

(T260) Lia: É justamente o que eu acho, mas, assim, é deixa eu ver é... Deus criou o universo lá aí tem os pontos luminosos aí formou a Terra aí é vamos dizer aí (incompreensível) escolher a Terra pra... gente viver (+) aí ele... assim, assim, eu acho que assim (+), aí eu fico meio em dúvida... (++)

(T261) Luana: Não tia, eu vou pelo ponto de vista/ ((pára porque Márcia começa a falar, mas, mantém o braço levantado querendo falar))

(T262) Márcia: Eu acho que..., que..., ele não foi, acho que (++) não foi Deus que quis que as pessoas fossem (incompreensível) porque (+) é.. a Terra foi esfriando de acordo com o tempo aí a gente, aí depois que surgiram as pessoas, eu não sei...

(T263) Luana: Ô tia, eu vou pelo ponto de vista de Amanda, eu acho que ela tá certa (++) , eu acho que assim (++) os dinossauros existiram em um canto enquanto que Adão e Eva existiam em outro (+++). Mas assim, se for pra defender uma, eu prefiro Adão e Eva.



passa a aceitar essa evidência (“*os dinossauros existiram em um canto enquanto que Adão e Eva existiam em outro*”). No entanto, essa flexibilização não implica em abandono de seu argumento principal: ‘a teoria que explica o surgimento da humanidade é a teoria criacionista’. Luana aceita a existência dos dinossauros, mas continua acreditando na existência de Adão e Eva, realizando um processo parecido com o que Amanda realizou no início da situação de argumentação quando tentou conciliar as duas teorias (T99 e T101) e por isso a identificação de Luana com Amanda (“*eu vou pelo ponto de vista de Amanda*”). No entanto, o desenrolar do processo de Amanda é diferente, ela acaba por abrir mão, retirar sua crença em Adão e Eva, reconstruindo seu argumento em T144 (“*Adão e Eva é mesmo uma estória*”). Aqui não percebemos um movimento de reconstrução justamente porque apesar de Luana dizer literalmente “*eu vou pelo ponto de vista de Amanda*”, ela está se referindo a questão da existência dos dinossauros. Isto é, é com naquele momento de tentativa de conciliação de Adão e Eva e dinossauros de Amanda que Luana busca um apoio.

O que nos apóia a compreender este enunciado desta forma é o tipo de interrupção que Luana deu ao seu discurso: uma ‘interrupção com adição sem ruptura da construção’ (Chabrol,1994). Isto é, sua resposta adere ao ponto de vista de Amanda quanto a existência dos dinossauros, estabelecendo uma nova relação entre os conhecimentos, no entanto, essa adesão não a obriga a abrir mão de seu ponto de vista no que se refere a Adão e Eva. Assim, é possível observarmos uma flexibilização na construção que Luana está dando ao seu discurso, mas não no sentido de mudar de direção, mas de proteger-se, uma vez que não acreditar na existência dos dinossauros tendo os fósseis como evidência não parece mais possível.

Vimos, na definição de **monitoramento elaborador** que o mesmo implica na construção de *links* entre novas informações e a base de conhecimento já existente. Esses *links* podem assumir formas variadas, desde a simples adição até a adição com a reorganização do conhecimento existente, sendo esta última o caso de Luana, uma vez que a inserção dessa nova idéia acontece a partir de uma flexibilização da primeira (já que ela chegou a questionar a validade das fontes de informação da teoria científica). Mas, vimos ainda que para falarmos em monitoramento elaborador e não em reconstrutor é necessário que ainda seja perceptível a presença do seu argumento original para assim podermos dizer que não houve retirada de argumento para entrada de outro. Para isso ela utiliza um meta-discurso típico deste tipo de interrupção: ‘ok, posso concordar com isso mas...’ semelhante a formações citadas por Chabrol (1994) “mesmo considerando”, “eu entendo que...mas” etc. Esse meta-discurso pode ser encontrado quando ela considera a posição de Amanda e acrescenta: “*Mas assim, se for pra defender uma, eu prefiro Adão e Eva*”, deixando claro que não está havendo um descarte.

O enunciado de Luana se caracteriza pela presença de momentos de pausa e hesitação, além da construção de uma síntese ao final de seu enunciado, marcando um fechamento ao mesmo. Estamos falando aqui de operações discursivas de regulação que caracterizam movimentos de monitoramento do pensamento.

Obs.: Talvez seja interessante deixar claro que se analisássemos cada ponto de vista independente da articulação com o argumento central do aluno, diríamos que, em relação ao ponto de vista isolado de Luana sobre a existência dos dinossauros, houve um movimento reconstrutor, já que antes ela descartava a idéia e agora passou a considerá-la. No entanto, como a proposta deste estudo foi acompanhar a construção do argumento central, a existência ou não dos dinossauros estava aqui como justificativa e a mudança em relação a mesma foi analisada do ponto de vista do quanto essa mudança refletiu no argumento central.

**(T264) Professora:** Olha (++) é... na próxima aula, que é sexta, é sexta-feira a gente tem duas aulas, então a gente vai fazer uma grande discussão a respeito disso, agora, num levante não pra eu terminar de dar o recado ((referindo-se a Márcia que foi indo em direção a ela para devolver a cartela)). Eu vou pedir que vocês é... procurem ler, não, procurem ler o texto, não ((esses 'nãos' são em direção a um aluno que está dizendo algo incompreensível), presta a atenção, não a Bíblia mais não, procurem ler o texto da página, peraí, calma, calma, calma, calma... da 38 a 43, certo? Da 38 a 43 e entregar para mim as fichas que vocês ficaram de pintar.

((neste momento todos se levantam e começam a falar ao mesmo tempo, encerrando a aula)).

### 5.1.2 Análise AULA 2

Esta foi a aula seguinte ao debate (argumentação). É do nosso interesse continuar a análise uma vez que, como poderá ser visto, o tema da aula anterior será o foco inicial desta aula, trazido espontaneamente pelos alunos e aproveitado pela professora, já que era mesmo sua intenção retomar o debate. A análise, portanto, acontece até o momento em que o foco da aula muda. Mais uma vez os alunos estão no auditório, sentados no palco em círculo.

((Os alunos entram no auditório conversando bastante a respeito da aula anterior. A professora já ao sentar, interfere na conversa))

**(T1) Professora:** Ficou chateada porque Luana?

**(T2) Luana:** Foi porque..., foi assim, depois que a gente desceu pro vôlei/

**(T3) Professora:** Shhh...ô gente, eu quero, só um minutinho, eu quero Luís aqui ((ele estava conversando)), por favor Luís.

**(T4) Luís:** Comigo?

((neste momento Luís se levanta para ir sentar ao lado da professora e muitos alunos falam ao mesmo tempo))

**(T5) Professora:** Peraí, vamos ouvir a opinião de cada um, vamos fazer o seguinte, vamos RESPEITAR a opinião de cada coleguinha porque isso que é extremamente importante. Luana ficou chateada porque Luana? ((termina a pergunta passando a mão no joelho de Luana, que nesta aula está sentada ao seu lado, carinhosamente))

**(T6) Luana:** Porque o povo tava me chamando de burra, não foi ninguém daqui não. Porque... disseram que... Deus não fez a Terra só pra duas pessoas, tá entendendo? Aí me chamaram de burra (+) e como é que eu ia poder defender uma teoria tão idiota?

**(T7) Sérgio:** Eu lembro que eu tava no vôlei tudinho aí veio é... uns meninos falar aí ela saiu correndo com a bolsa.

**(T8) Aninha:** Tia, eu tenho uma estória (incompreensível, pois vários alunos falam ao mesmo tempo) que eu fiquei muito chateada também. A menina liga pra mim: “Alô, liga no MSN” e o computador todo desligado lá, né? Eu disse: “Tá bom Júlia, eu ligo”. Aí demora um ano pra entrar no computador porque tem que ir de 1 até 100 lá, aí eu primeiro tenho que con, eu primeiro ainda tenho que conseguir entrar no MSN que Diego colocou lá um ((faz cara e gesto de confusão)) deu um, quebrou lá um negócio aí a gente tem que entrar no IG pra poder entrar no MSN.

(T9) **Sérgio:** No IG?

(T10) **Aninha:** É, não, mas é assim ((vários alunos entram na conversa, falando ao mesmo tempo, a professora interrompe))/

(T11) **Aninha:** [ Aí quando eu fiz/ ((para para ouvir a professora))

(T12) **Professora:** [ Afinal de contas, tem alguma relação com a aula, isso que você tá chateada?

(T13) **Aninha:** Tem, aí finalmente quando eu consegui entrar tia, ela chegou e disse assim: “Alô, já desliguei o computador”.

(T14) **Aluna:** Tem a ver com a aula?

(T15) **Aninha:** Tem... que eu fiquei muito chateada também...

(T16) **Suzana:** A Teoria do (incompreensível)

((vários alunos falam ao mesmo tempo))

(T17) **Márcia:** Mas é fogo mesmo dizerem que Luana é burra... Não. Alguém tem certeza?

(T18) **Amanda:** Não, Luana tá opinando.

(T19) **Márcia:** Então, não tem, não tem razão pra chamarem ela de burra porque,

saber... [ ninguém [ tem certeza, ninguém viveu há tantos anos atrás pra

(T20) **Sérgio:** [ Porque são burros... Chamaram ela de burra porque são burros...

(T20) **Professora:** [ Nada a ver... nada a ver, nada a ver (++). Bom, gente, vocês lembram a que pé a gente tava nas discussões da aula passada?

(T21) **Suzana:** Eu lembro, de Adão e Eva e da Evolução. Teoria da Evolução.

(T22) **Professora:** Discussão das Teorias Evolucionista e? Criacionista. ((fala enquanto pega de novo as cartelas e começa a separar as cartelas das teorias das cartelas de em dúvida)) Bom, gente, aqui tem as cartelinhas, ou vocês estão em dúvida ou alguma das teorias.

(T23) **Suzana:** De novo tia?

(T24) **Professora:** É porque aí a gente, se a gente ainda voltar pra discutir alguma coisa a gente parte por esse princípio aí (++), certo? ((e passa as cartelas para que cada aluno escolha a sua)) É...

(T25) **Amanda:** Eu vou continuar na minha teoria.

(T26) **Professora:** Vai continuar na sua teoria?

(T27) **Sérgio:** Eu vou continuar na minha também.

(T28) **Aninha:** Ô tia, eu vou mudar

(T29) **Professora:** Após vocês terem lido...

(T30) **Aninha:** Eu antes estava em dúvida ((aponta para cartela em dúvida)) e agora eu vou mudar pra Teoria da Evolução ((colocando a cartela de Teoria da Evolução por cima da de em dúvida e apontando para as palavras Teoria da Evolução)).

(T31) **Professora:** Porque?

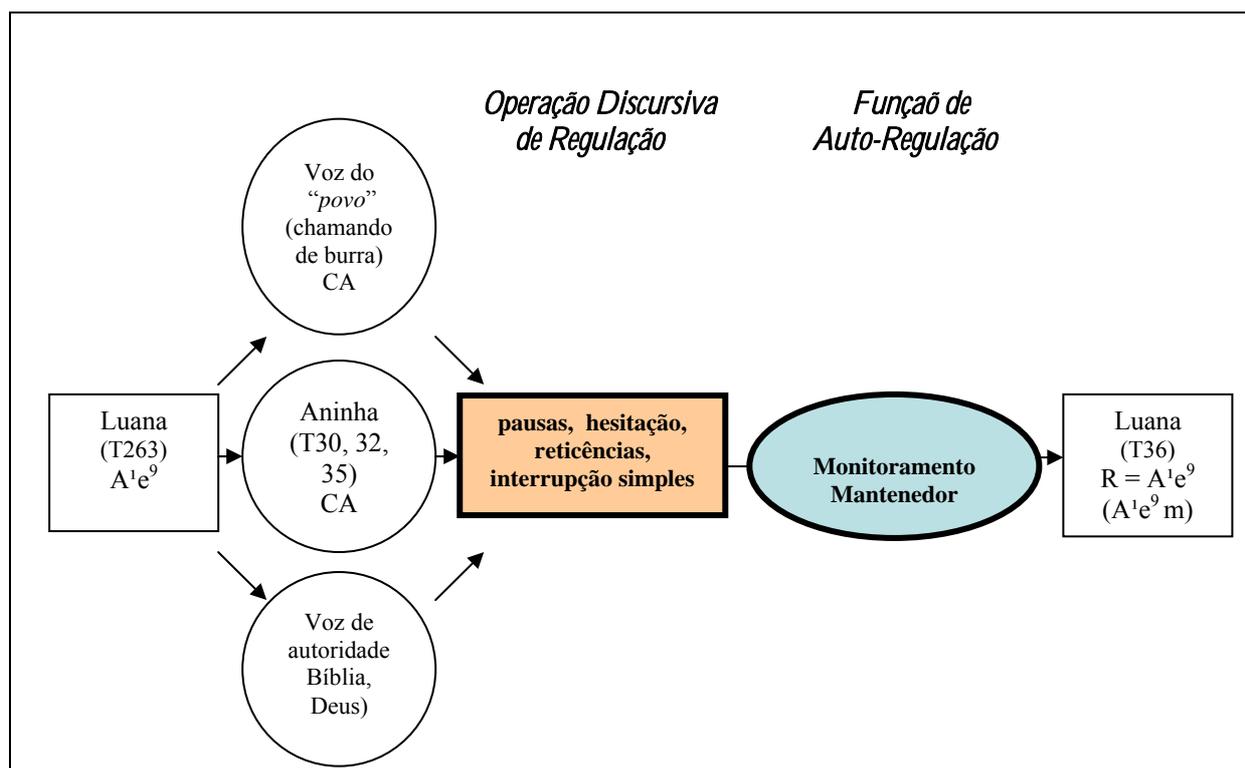
(T32) **Aninha:** Porque é o seguinte. Eu, assim, tudo isso que é data do universo.., ter surgido assim a partir de uma explosão eu acredito. E acredito também que antigamente esse negócio de Adão e Eva... acho que foi coisa que inventaram assim (+) aí depois (++), aí, mas tudo isso que aconteceu o, a gente existir agora, a força pras plantas crescerem, e o que fez o universo surgir foi Deus. Entendeu?

(T33) **Professora:** Quem mais quer se colocar?

(T34) **Luana:** E tu acha que a gente que tava escrevendo a, que escreveu a Bíblia tava inventando estória?

(T35) **Aninha:** Antigamente eu acho que inventaram essa estória de Adão e Eva.

(T36) **Luana:** E aquilo que tem escrito na Bíblia que disseram que (++) a, as pessoas, os homens que escreveram Bíblia (++)), as pessoas que escreveram a Bíblia ((batendo o dedo indicador nas palavras Adão e Eva que estão em sua cartela logo a sua frente)) elas foram, elas foram é... iluminadas, escolhidas por Deus. Então foram elas que escreveram, você acha que o que elas escreveram era uma estória?

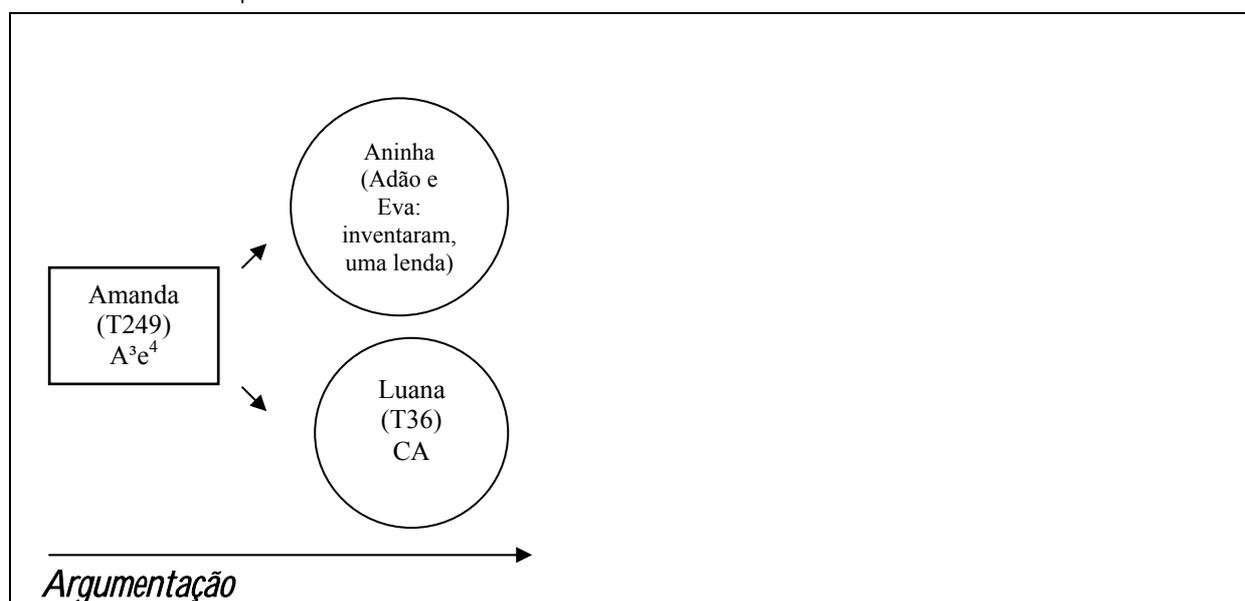


Luana **mantém** sua defesa pela Teoria Criacionista mesmo depois de ter se chateado tanto com a crítica de alguns colegas na aula passada (“*o povo*”). É possível perceber que não há a inclusão de nenhuma nova justificativa em seu argumento, uma vez que ela retoma a questão da confiabilidade naquilo que está escrito na Bíblia, já utilizado no turno 176 da aula anterior. Naquela ocasião, Luana constrói sua defesa justamente falando a respeito das pessoas que escreveram a Bíblia como tendo sido iluminadas por Deus (voz de autoridade). Assim, ainda que Aninha, ao construir seu argumento nesta aula não esteja se referindo diretamente a Luana neste momento, sua posição é contrária a posição que Luana já havia defendido na aula anterior.

Luana, ao trazer um argumento já utilizado, incluí-lo em uma nova situação, direcionada à construção de uma contraposição a uma outra colega mostra que continua refletindo sobre seus próprios pensamentos (**monitoramento do pensamento**). O monitoramento de Luana também pode ser observado pela presença de pausas, hesitação na forma como abordar o assunto (“*as pessoas... os homens... as pessoas...*”), as repetições (“*elas foram, elas foram*”) e as reticências. Todas essas marcas seguidas da retomada do mesmo posicionamento sem adições e, muito menos, rupturas, marcam interrupções do tipo descrito por Chabrol (1994) de interrupções simples. A interrupção simples caracteriza um movimento de **monitoramento mantenedor**.

Na construção do contra-argumento de Luana à Aninha, portanto, percebemos mais uma vez a presença a voz de autoridade (Deus), quer dizer, como Aninha pode achar que pessoas escolhidas e iluminadas por Deus podem inventar estórias? Tomando esse curso, Luana mantém seu argumento inicial sem mudança (**manutenção**), mostrando uma regulação retroativa interlocutiva.

(T37) Amanda: — **É, eu acho que isso não é uma estória, acho que isso é verdadeiro que foram escolhidas por Deus mas...**



Da mesma forma que a construção da resposta de Luana em T256, Amanda deixa seu enunciado em aberto. Também aqui, a utilização do marcador de concordância “é” logo no início pode estar significando que o contra-argumento de Luana está levando Amanda a um movimento de monitoramento reconstrutor em que ela passará a aceitar a idéia da existência de Adão e Eva, descartada nos turnos 144 e 180 e questionada em T249 (todos na aula anterior) e, portanto, mudar seu posicionamento quanto a Teoria Evolucionista. Até porque, logo depois do “é”, Amanda confirma sua crença agora de que os homens que escreveram a Bíblia foram escolhidos por Deus. No entanto, a presença do “mas” e das reticências nos permite pensar em um outro movimento, um movimento de monitoramento elaborador, o qual, a partir de uma flexibilização proveniente de uma interrupção com adição, mas sem ruptura (do tipo “eu entendo que...mas), acaba por adicionar novas conexões à idéia da defendida (‘eu entendo que os homens que escreveram a Bíblia foram escolhidos por Deus mas continuo acreditando na Teoria da Evolução’).

Também como na ocasião de Luana (T256) somente a partir do próximo enunciado de Amanda (T42) é que poderemos saber qual dos dois movimentos de monitoramento a aluna está realizando.

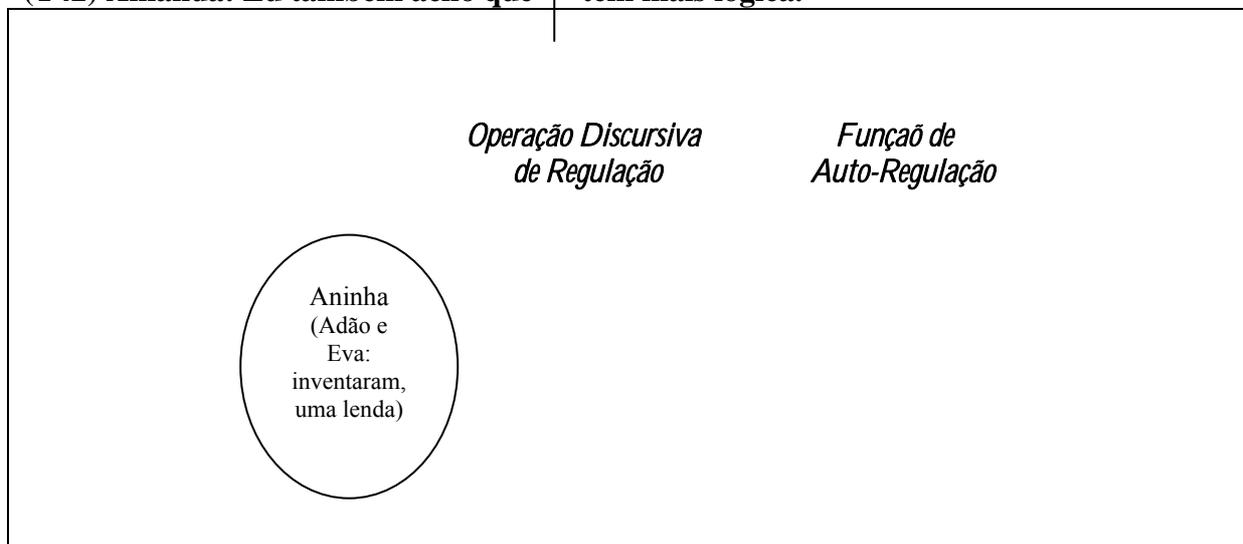
**(T38) Aninha:** Adão e Eva era — É, eu não sei não, eu acho assim, mas eu acho que em compensação isso de tipo assim uma lenda daquele tempo, entendeu?

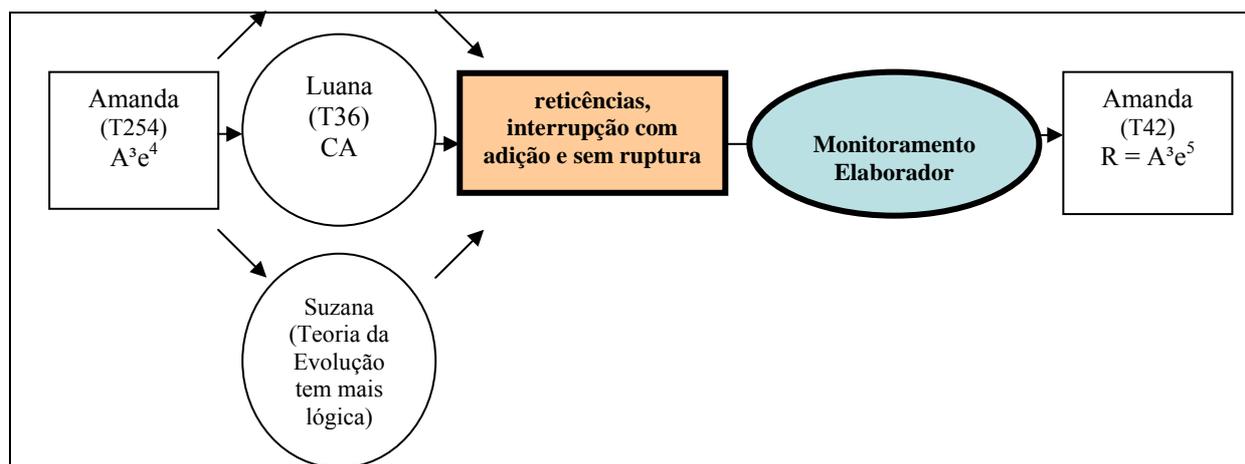
**(T39) Suzana:** — Eu acho assim ó, eu acho assim ó...  
— Eu acho que são duas teorias, eu acho que são duas teorias, (incompreensível) vai acreditar

**(T40) Professora:** Shhhh, um de cada vez... sem arrastar a cartelinha... ((falando para Márcia que está arrastando uma cartela que sobrou, devolvendo para a professora, ficando de joelhos no meio do círculo, movimentando e atrapalhando um pouco a discussão))

**(T41) Suzana:** Eu acho que são duas teorias, duas coisas inventadas, mas (++) eu acho que a Teoria da Evolução tem mais sentido, sei lá ((dá de ombros)).

**(T42) Amanda:** Eu também acho que — tem mais lógica.





### Argumentação

Amanda continua, na construção do seu A, tentando encontrar uma maneira de conciliar as duas teorias, como já foi visto na aula anterior. Aqui nesses dois turnos (T37 e T42) percebemos que ela se mostra concordante com duas colegas que defendem teorias diferentes, primeiro (em T37) concordando com Luana (T36: confiabilidade das fontes da Teoria Criacionista) e depois concordando com Suzana (T42) e voltando ao seu posicionamento da aula anterior (a Teoria da Evolução tem mais lógica, já dito em T144 da aula anterior). Esse movimento de retorno a este assunto nos mesmos moldes da aula anterior nos permite perceber não apenas um acompanhamento refletido de Amanda sobre seu próprio processo de compreensão como também um movimento de **monitoramento elaborador**.

Podemos dizer que está havendo uma flexibilização de Amanda em seu argumento, mas sem abandono de sua posição. Na aula anterior, apesar de tentar muitas vezes conciliar as duas teorias, ela diz categoricamente em T144 que acha que Adão e Eva é uma estória, em T180 questiona a lógica desse “*negócio de Adão e Eva*” e em T249 duvida da existência dos mesmos por falta de provas materiais (esqueleto) apesar de “*dizerem que Adão e Eva foram humanos*”. Agora, ela já admite confiar que as pessoas que escreveram a Bíblia foram escolhidas por Deus, mas continua insistindo no seu posicionamento de que a Teoria da Evolução tem mais lógica. O que nos permite perceber desta forma é a presença de um tipo de meta-discurso (“eu acho que ...é verdadeiro... mas...”) própria de uma interrupção com adição sem ruptura de construção (Chabrol, 1994): “eu entendo que...mas” ou “mesmo considerando...”. Como diz Chabrol, neste tipo de formulação a produção é interrompida para permitir a inclusão de uma proposição dentro daquela que já vinha sendo construída sem ruptura da mesma. Há, pois, uma flexibilização na construção da aluna, porém, não no sentido de mudança de direção.

A interrupção que Amanda aceita, caracterizada pelas reticências no final de T37 e só voltando a falar em T42, permite um maior tempo para auto-reflexão, que por sua vez, a conduz a um retorno ao seu posicionamento, definindo um movimento auto-regulatório retroativo de **monitoramento elaborador**.

Obs.: Também da mesma forma que nos turnos 256, 261 e 263 de Luana na aula anterior, aqui, localmente podemos falar de um ponto de vista que passou por um monitoramento reconstrutor se levarmos em consideração o ponto de vista isolado de Amanda sobre a confiabilidade das fontes da teoria Criacionista. Embora não tenha sido tão explícita quanto Luana quando se referiu aos dinossauros (não acreditava), Amanda deixou clara na aula

passada a sua dificuldade em aceitar as informações vindas da Bíblia sem provas materiais e agora, desde T37 ela rompe com esse seu posicionamento e passa a mostrar-se confiante quanto as fontes da Teoria Criacionista (“*acho que isso não é estória*”, “*é verdadeiro*”, “*homens escolhidos por Deus*”). No entanto, cabe reforçar que o que nos interessa analisar é o movimento maior de construção do argumento principal: que teoria explica o surgimento da humanidade? Por isso nos interessou aqui chamar mais a atenção para o fato de que, mesmo passando por um movimento de monitoramento reconstrutor local de uma de suas justificativas, Amanda não rompe com seu argumento maior (Teoria da Evolução).

(T43) **Aninha:**

└ Assim, tia ┌ assim, é o seguinte

(T44) **Professora:**

└ Um de cada vez...

(T45) **Aninha:** Eu acredito um pouco nisso da energia que criou a gente, que faz as plantas crescerem, mas em compensação eu acho que Adão e Eva era uma lenda daquele tempo, entendeu?

(T46) **Professora:** É... meu jovem ((referindo-se a Marcelo)), vá, como é teu nome?

(T47) **Marcelo:** Marcelo.

(T48) **Professora:** Pronto, diga aí o que que você tava querendo falar.

(T49) **Marcelo:** Não, a mesma coisa que... a Teoria da Evolução é mais provável.

(T50) **Professora:** É mais provável.

(T51) **Sérgio:** Tia, tia ((apontando para Moacir, que está ao seu lado, como se o mesmo estivesse querendo falar, mas a professora não vê))

((vários alunos falam ao mesmo tempo))

(T52) **Edgar:** (incompreensível) o livro (incompreensível) que você tá na mão ou esse aí?

(T53) **Professora:** Qual? O paradidático ou o livro de História? Mas a gente vai trabalhar os dois.

(T54) **Edgar:** É não é porque eu tenho esse daí, só não tenho o outro.

((os alunos fazem confusão com o livro paradidático que, na nova edição, mudou de capa))

(T55) **Professora:** Sim ┌ mas (++) é o mesmo livro, só muda a capa

(T56) **Aluna:** └ Ô tia, minha mãe comprou esse.

(T56) **Edgar:** Não porque (incompreensível)

(T57) **Professora:** É o mesmo livro. Antônio Carlos Olivieri, editora Ática, a mesma coisa, só muda a apresentação.

**(T58) Aluno:** Sim, meu pai comprou esse, sem comprar aquele.

**(T59) Professora:** É a mesma coisa amor, não tem diferença não. ((outros alunos continuam comentando)) É a mesma coisa, é o mesmo autor...

((vários alunos falam ao mesmo tempo, esse assunto ainda toma a atenção dos mesmos, eles folheiam o paradidático, comentam a confusão com a mudança da capa))

**(T60) Professora:** Pronto, vamos lá gente, Marcelo silêncio, o autor mudou a capa ((em tom de ponto final, encerramento de assunto)) Veja só gente, eu gostaria que vocês dessem uma olhadazinha no livro da gente, na página do capítulo... do capítulo segundo, que é sobre a evolução humana. É...

((nesse momento a câmara foca de novo as cartelas de alguns alunos e em frente a Luana não se vê mais a cartela de Adão e Eva e sim, a cartela de em dúvida))

**(T61) Alunos:** Que página?

**(T62) Professora:**... na página 38, 39, quem já deu uma lida no, no livro? a gente vai comentar sobre o surgimento da vida na Terra.

**(T63) Alunos:** Eu...

**(T64) Aluno:** Você disse pra gente ler até a 45.

**(T65) Luana:** Posso ler?

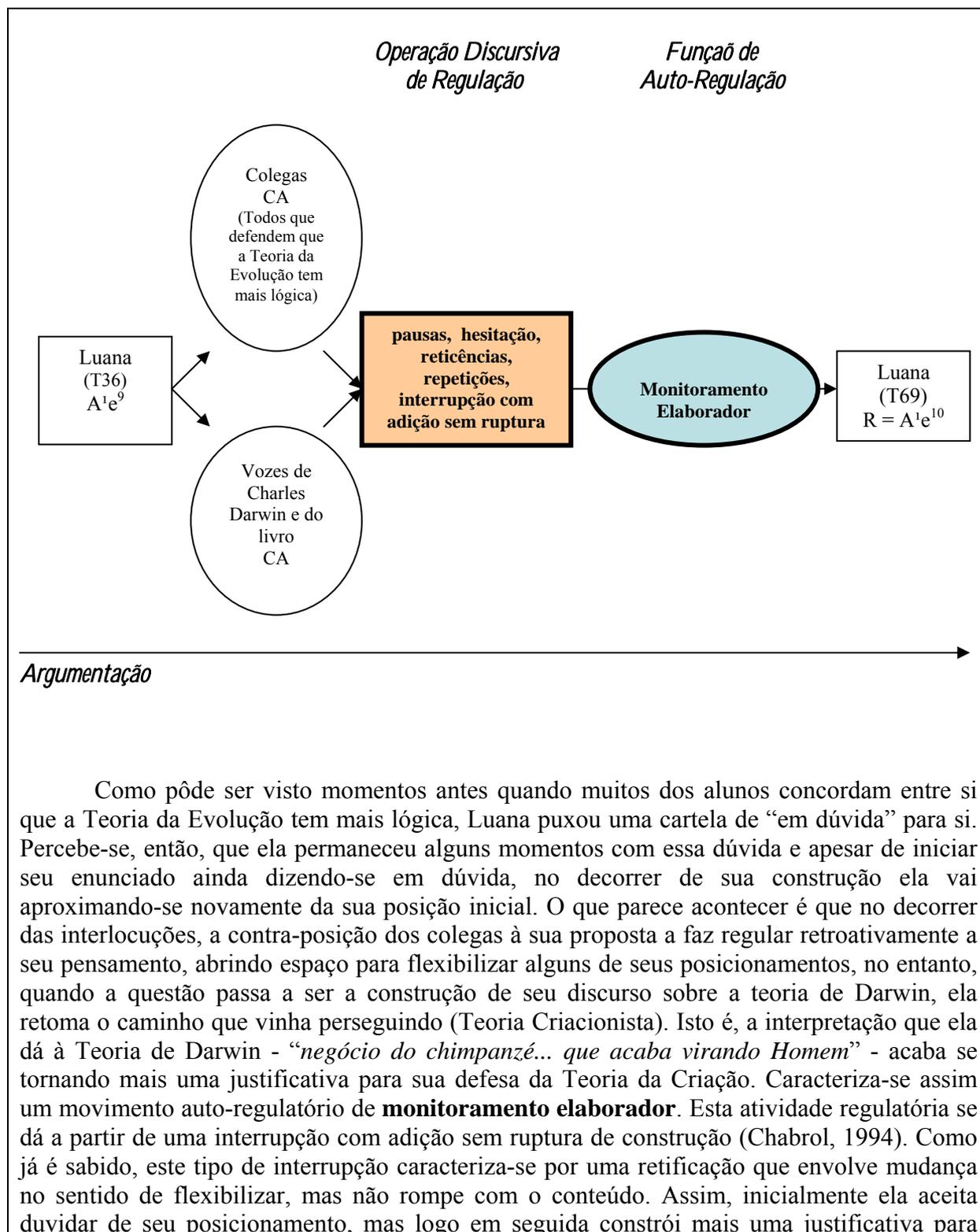
**(T66) Professora:** É, eu não queria mais ler sabe Luana? Eu já pedi pra ler, eu queria... comentar com vocês assim, o que é que os cientistas falam, a gente até já discutiu tudo isso, como é que surgiu a Terra. A gente já falou da Teoria do Big Bang, da teoria defendida pelos cientistas (++) e... assim, a ciência nos diz que a Terra ela tem aproximadamente 18, aliás, a Terra não, o universo tem aproxi, aproximadamente 18 bilhões de anos. Eu sei que isso na cabeça de vocês é muito difícil, né? Pra gente entender QUANTOS anos. A gente às vezes não entende NEM 500 anos de História do Brasil imagine 18 BILHÕES de anos... E assim, os cientistas, um dos principais cientistas da Teoria Evolucionista é o cientista... ((estala os dedos chamando a turma à completar sua frase)) Charles... ((continua estalando os dedos e olhando pra todos))

**(T67) Alunos:** Darwin. Charles Darwin.

**(T68) Professora:** Charles Darwin ((em tom de aceitação da resposta dos alunos)). Charles Darwin é que teria formulado a... Teoria da Evolução das Espécies. Pra ele, todas as espécies do planeta estão sempre em? Evolução, elas passaram por um processo de evolução ((Luana levanta o dedo querendo falar)). E assim, a Teoria da Evolução ela bate um pouco com a Teoria da Criação porque a gente acredita que dentro da Bíblia, quando ela diz que Deus fez todos os animais de sua espécie, cresci e multiplicai de acordo com a espécie é que eles não teriam (+) talvez evoluído, mas sim já estariam igual Deus criou. Mas aí fica muito a, a discussão, né? Quem a/ quem tem fé, quem acredita na Bíblia (+) é... vai sempre defender a sua posição, o meu papel aqui não é fazer ninguém mudar de opinião, é a gente fazer, falar sobre as duas teorias, e a gente... como é que se diz (+++) falar sobre as duas teorias e tirar um

lição dessa, uma lição de vida dessa discussão que a gente... começou agora ((Luana continua pedindo para falar)). Diga Luana.

**(T69) Luana: Ô tia (++) eu acredito na dúvida ((referindo-se a cartela ‘na dúvida’)), mas eu não acredito nesse negócio de Charles Darwin de que eles..., uma coisa assim (+++), que o negócio, que esse negócio de chimpanzé ((folheia o livro e acha uma figura com os macacos)) ( ) que acaba virando Homem? Tia, eu acho que não tem LÓGica esse negócio.**

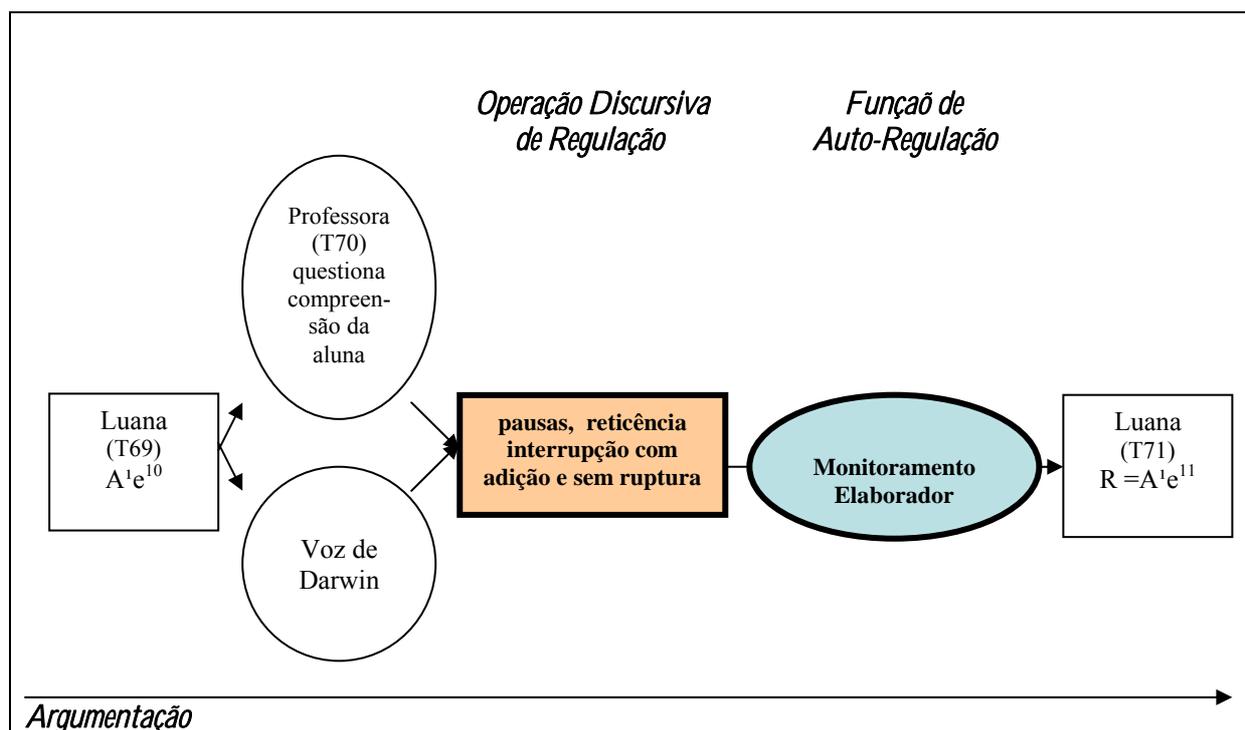


enfraquecer esta dúvida. Para tanto, ela fez uso da marca discursiva “*mas*” que vem caracterizar aqui exatamente o que Schiffrin (1992) fala sobre essa marca: o retorno do falante a um ponto iniciado anteriormente.

Interessante perceber ainda que ao refletir sobre a Teoria da Darwin e construir seu enunciado, Luana não só retoma sua direção, mas ainda inclui a mesma formulação utilizada pelos seus antagonistas, a questão da “lógica” – questionando o posicionamento daqueles que defenderam que a Teoria da Evolução tem mais “lógica”. Inclusive, é quando chega na palavra “lógica” que ela utiliza como recurso supra-segmental o aumento no tom de voz (Marcuschi, 1999), marcando esse ponto. Um acompanhamento auto-reflexivo e regulador de seu pensamento e do desenvolvimento da discussão de forma geral parece estar, de fato, em curso. A própria presença dessa flexibilização de sua posição – quando se coloca em dúvida – já denota por si só um acompanhamento refletido de Luana sobre seu pensamento. Além disso, denota-se aí a presença de operações discursivas que caracterizam esse movimento regulatório. São elas: as reticências, as pausas, as hesitações e a repetição.

**(T70) Professora:** Mas olhe, veja direitinho se é isso que ele tá dizendo...

**(T71) Luana:** Não, eu sei que o que ele não tá querendo dizer que a gente veio do macaco (++) ele tá dizendo que a gente veio de outra coisa (+), mas é claro que... / ((Fecha as mãos a sua frente balançando a cabeça em sinal negativo))



Neste turno, Luana demonstra que continua envolvida na reflexão sobre o assunto. As pausas na formulação de seu enunciado e a não conclusão de seu pensamento (reticências) indicam a presença do monitoramento de seu pensamento.

Embora Luana inicie sua construção admitindo que a compreensão que havia dado à Teoria de Darwin em T69 não estava adequada, a utilização da expressão “*é claro que*” e os gestos utilizados por ela ao final do seu enunciado (marcadores paralingüísticos, Marcuschi,

1999) indicando descontentamento e reprovação mostram que ela continua contrária à teoria de Darwin. O movimento em curso é o de monitoramento elaborador já que acontece a partir de uma interrupção que flexibiliza a idéia, mas não rompe com a mesma (*'ainda que não seja exatamente como eu falei, não concordo com a teoria'*). Esse tipo de interrupção é definido por Chabrol (1994) como retificações que envolvem mudanças no sentido de flexibilizar, alongar, mas sem romper com o conteúdo. Mesmo sem mudar de posição, a forma como Luana vai construindo seu discurso nesse momento permite que ela se defenda do avanço de objeções e críticas (como define Chabrol). Ela, portanto, interrompe sua construção para que possa encontrar uma formulação mais adequada para o momento, adicionando relações e conexões que não comprometam a idéia original e ainda tornem o argumento mais defensável (*'dizer que a gente veio de outra coisa justifica a minha não concordância com a teoria de Darwin'*). Essa forma de interrupção caracteriza um movimento de auto-reflexão reguladora do pensamento do tipo elaborador - **monitoramento elaborador**.

(T72) **Professora:** de um primata, de um primata próximo aos gorilas e chimpanzés então assim, em nenhum momento, certo gente? [ Os cientistas/

(T73) **Luana:** [ **Posso voltar pra Adão e Eva? ((mostrando a cartela de em dúvida para a professora, mas esta está concentrada em sua resposta apesar de interromper rapidamente sua fala, logo continua e Luana coloca sua cartela no chão de novo))**

(T74) **Professora:** Em nenhum momento os cientistas eles dizem que (++) é... que o Homem veio do macaco. Ele diz que há muitos anos, há 7 milhões de anos um... como é que se diz..., um... protótipo hominídeo, chamado australopiteco, na página 42, ele teria passado por um processo de evolução ao longo de milhares e milhares de anos e teria evoluído para espécime humana. Outros animais teriam permanecido esses animais mesmo, gorila é gorila, chimpanzé é chimpanzé e esse hominídeo, que era australopiteco, teria passado por um processo de evolução e seria o homo, o homem ou homo sapiens sapiens. Diga meu amor ((referindo-se a Carla que pede atenção)).

(T75) **Carla:** Posso ler?

(T76) **Professora:** Ler? Foi o que eu disse, a maioria num já fez a leitura do texto? Já fizeram a leitura desse texto, dessa página não? Diga Luana ((Luana está abanando a cartela do em dúvida na frente da professora, mas alguns alunos falam ao mesmo tempo e Luana se distrai))

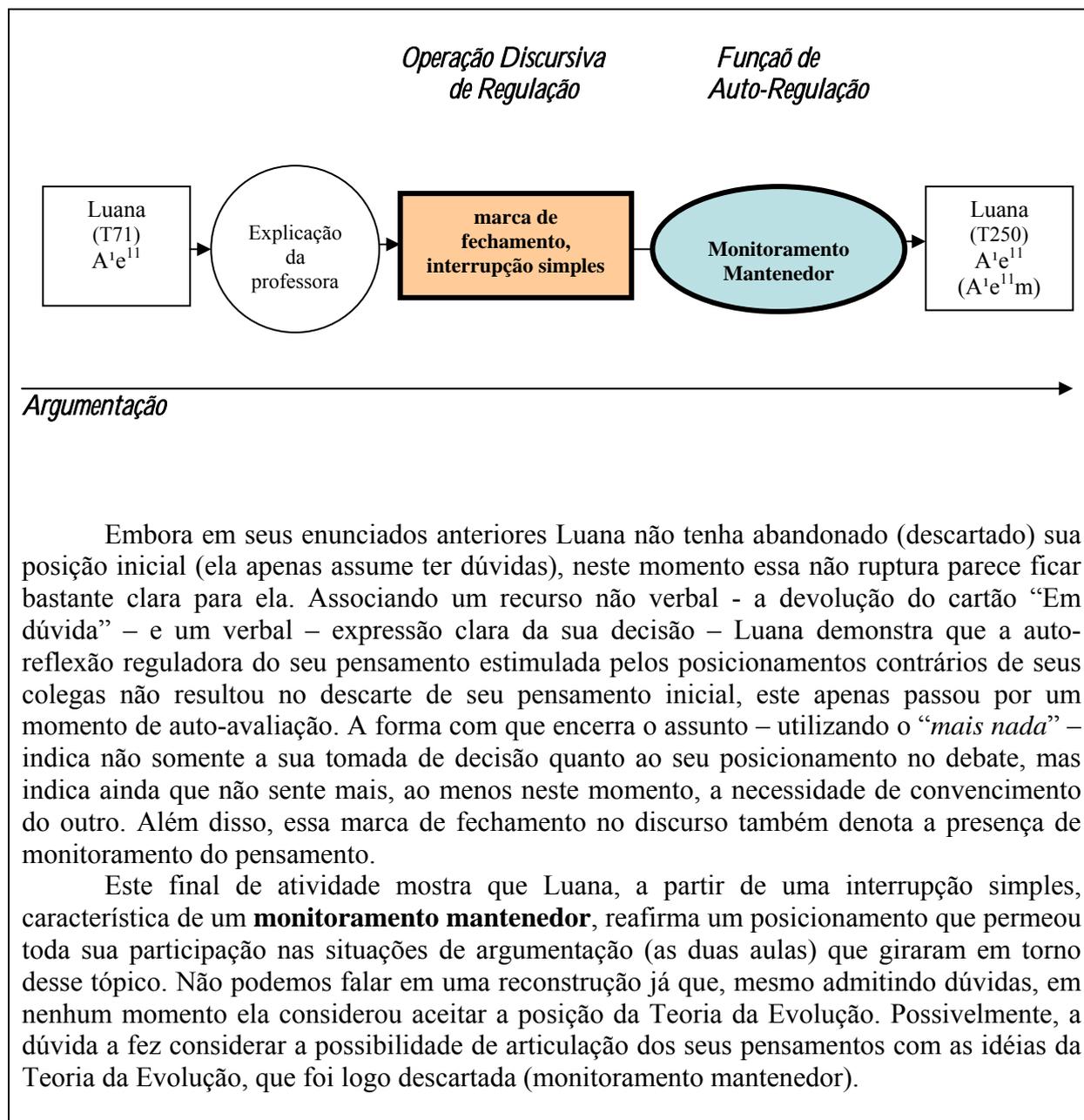
(T77) **Márcia:** Já, tu mandou ler da 38 até a 43...

(T78) **Professora:** Pronto, então eu já pedi pra ler, vou só comentar, tá certo? Diga Luana, fale.

(T79) **Luana:** Não, eu tava perguntando se eu podia mudar, voltar pra Adão e Eva.

(T80) **Professora:** Pode ((fala e fica olhando para Luana)).

(T81) **Luana:** ((sente que a professora mantém o olhar nela, como que esperando que ela continuasse e diz)) **Mais nada ((colocando como encerrada a sua fala)).**



((neste momento se encerra a atividade espontaneamente, pois a professora dá seguimento à leitura do livro texto e não voltam a debater o assunto))

## *5.2 Segundo Momento: Uma aula do tipo 'Professor pergunta-aluno responde-professor comenta' x Monitoramento do pensamento*

Como já definido, é a partir desse segundo momento de análise que este estudo pretende mostrar o privilégio da organização discursiva da argumentação sobre uma organização discursiva comum em sala de aula, professor pergunta-aluno responde-professor comenta, no que diz respeito ao desenvolvimento do pensamento metacognitivo, mais especificamente, da função metacognitiva auto-reguladora de monitoramento mantenedor, elaborador e reconstrutor do pensamento.

Trata-se de uma aula em que a professora busca checar os conhecimentos adquiridos pelos alunos sobre o tópico da unidade (Pré-história) a partir de perguntas sobre um livro paradidático, que os alunos haviam lido em casa. Nesta escola, a cada unidade trabalhada no livro texto, os alunos tem ainda um livro paradidático a ser lido sobre o tópico e, esses livros vêm acompanhados de uma ficha a ser respondida sobre o mesmo, que baseia as perguntas feitas pela professora na sala de aula. Neste sentido, a aula definida como “debate” pela professora acontece de fato a partir das perguntas da mesma sobre esse livro, seguidas da resposta de algum aluno ou, em muitos momentos, de mais de um aluno ao mesmo tempo, e enfim, alguma observação da professora sobre esta(s) resposta(s).

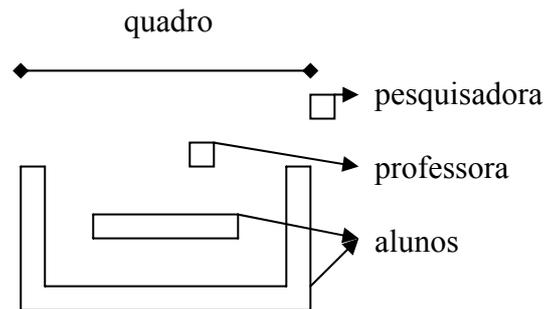
Essa aula foi transcrita na íntegra, respeitando os mesmos sinais de transcrição e alteração dos nomes, (Vide Anexo 3) e, como pode ser observado, o mesmo padrão de funcionamento (professor pergunta-aluno responde-professor comenta) acontece em toda a sua extensão de forma repetida. Por este motivo, a partir da pré-análise de toda essa extensão, foram selecionados três fragmentos que representam este padrão. Foi considerado, portanto, que a análise de toda aula, em sendo seu formato tão repetitivo, se tornaria cansativa ao leitor e não traria mais informações do que os três fragmentos já trazem ao representar toda a extensão. Além de ter sido levado em consideração, na seleção dos três fragmentos, o fato

deles representarem o funcionamento da aula como um todo, tivemos como critério também a possibilidade dos fragmentos terem um início e um final em relação ao conteúdo em questão. Por último, também houve a preocupação de que nesses fragmentos pudesse ser observada manutenção, elaboração ou reconstrução para que permitisse justamente analisar a diferença no nível de funcionamento cognitivo dos alunos em uma situação com e sem argumentação. Isto é, será que manter, elaborar e reconstruir o discurso nessa situação específica de funcionamento de sala de aula em que o professor pergunta, o aluno responde e o professor comenta, implica em um nível de funcionamento metacognitivo auto-regulador como foi observado na situação de argumentação?

Assim, a análise realizada nestes fragmentos busca observar a possível presença da função de auto-regulação de monitoramento em suas três formas, mantenedora, elaboradora e reconstrutora do pensamento dos alunos a partir deste padrão de funcionamento de sala de aula. Para podermos falar de um privilégio da argumentação no desenvolvimento dessa função de auto-regulação em sala de aula, além de analisar a ocorrência da mesma em uma situação de argumentação propriamente dita, pareceu-nos interessante analisar ainda a possibilidade de ocorrência dessa mesma função em outra situação discursiva. Pareceu-nos ainda mais interessante que essa outra situação discursiva fosse uma formação comum no que se refere ao discurso de sala de aula.

### 5.2.1 Análise AULA 3

Nesta aula os alunos permaneceram na sala de aula e a mesma estava organizada com as bancas dos alunos colocadas em “U” com uma fileira no meio do “U” de frente para o quadro, da seguinte maneira:



#### *Fragmento 1:*

A aula se inicia com a professora solicitando aos alunos que digam do que se trata o livro que eles leram. Assim, o fragmento a seguir refere-se a este momento inicial em que alguns alunos tentam contribuir trazendo informações lidas no livro. Na maioria das vezes, a professora vai alocando as falas, como faz em T42 solicitando que a vez agora seja de Lia.

**(T42) Professora:** Agora (incompreensível) ((passando a palavra para Lia, que está de braço levantado desde metade da fala de Aninha)) de cabelo curto.

**(T43) Lia:** Assim, (incompreensível)

((Além de Lia falar em tom muito baixo, há muita conversa paralela na sala))

**(T44) Professora:** Mais alto.

**(T45) Lia:** Eu entendi aquela parte

**(T46) Professora:**

do nomadismo/  
Atenção meninos! Sim ((referindo-se a Lia))?

**(T47) Lia:** Nomadismo e sedentarismo.

**(T48) Professora:** Nomadismo (+) sedentarismo. Qual é a diferença entre os dois?

(T49) Lia: **É porque no nomadismo é (incompreensível) e o homem das cavernas não ficavam mudando de lugar em lugar** (incompreensível)

(T50) Professora: **Nomadismo eles FICAVAM mudando de lugar em lugar.**

(T51) Lia: **Ah sim, (incompreensível) ((faz uma expressão como se tivesse trocado, se enganado no que estava querendo dizer)). E o sedentarismo, eles ficavam em um só lugar porque eles tinham aprendido a agricultura e já não precisavam ir pra outro lugar.**

(T52) Professora: Luana, depois...

(T53) Mariana: Mariana.

(T54) Professora: Mariana.

((as duas estavam pedindo pra falar enquanto Lia falava))

(T55) Luana: **A gente aprendeu também, né, como vivia os... hominídeos**

(T56) Professora: **Hominídeos...**

(T57) Luana: **É... no pale, pale, paleolítico, e assim, a gente foi vendo outros períodos na pré-história, né? Viu, é, Idade dos Metais (++) e vários outros.**

(T58) Professora: **Quais eram os animais que existiam e conviveram com o Homem na época da pré-história? ((referindo-se a todos os alunos))**

(T59) Aluno: Os mamutes.

(T60) Alunos: Mamutes!

(T61) Professora: Os mamutes.

((vários alunos falam ao mesmo tempo))

(T62) Sérgio: A preguiça-gigante.

(T63) Aluno: Onça.

(T64) Sérgio: A preguiça-gigante!

(T65) Professora: A preguiça-gigante...

(T66) Aluno: Onça.

(T67) Professora: Onça.

((Vários alunos continuam falando todos ao mesmo tempo))

**(T68) Marcelo:** Mamute.

**(T69) Professora:** Mamute.

**(T70) Paulo:** Tigr — Tigre dente de sabre

**(T71) Professora:** — Tigre dente de sabre... Um animal que eles aproveitam a pele?

((Muita conversa paralela, muito barulho na sala))

**(T72) Aninha:** Urso.

**(T73) Lia:** Urso.

**(T74) Professora:** Bisão

**(T75) Lia:** Bisão! Era isso que eu ia falar (incompreensível)

Neste fragmento da aula 3, alguns momentos nos chamam a atenção. Em primeiro lugar, os turnos 49, 50 e 51, que estão em negrito. Neste momento, em que a professora vinha pedindo que os alunos contribuíssem com aquilo que haviam apreendido do texto, é concedido a Lia espaço para falar e ela traz sua compreensão sobre o assunto nomadismo-sedentarismo. Ao começar a construção de sua fala em T49, é possível perceber que ela se engana na definição de nomadismo. O que nos permite perceber desta forma, apesar de alguns trechos de sua fala não serem compreensíveis devido ao seu baixo tom de voz e às conversas paralelas que geram muito ruído na sala, é a resposta da professora em T50. Nesta fala, a professora se utiliza de um recurso supra-segmental (Marcuschi, 1999), o aumento do tom de voz, para enfatizar o engano de Lia (“*FICAVAM*”). Imediatamente após a correção da professora, Lia reconstrói a sua fala, mudando o curso em que vinha construindo o seu discurso. Em T51, portanto, Lia inicia sua fala com a expressão “*ah, sim*” que marca, juntamente com a expressão facial de “engano” que a acompanha (expressões faciais, olhares, gesticulação: recurso não verbal, Marcuschi, 1999), o início de uma correção em sua construção. Mas, o que chama a atenção neste episódio é a impossibilidade de afirmarmos que essa reconstrução tenha acontecido a um nível metacognitivo, motivada, portanto por uma auto-reflexividade, isto é, por um repensar de Lia sobre seus próprios pensamentos. Isso porque não há, nesse enunciado, nenhuma operação discursiva de regulação que permita falarmos de um movimento de monitoramento reconstrutor em curso. A aluna pode ter simplesmente retificado localmente um equívoco percebido ou podemos pensar ainda que sua reconstrução tenha sido resultada de uma aceitação imediata daquilo que foi trazido pela professora, como detentora de maior autoridade naquela situação. O que queremos chamar a atenção aqui é que a professora, em T50, quando não só mostra que Lia se enganou como já traz pronta a resposta correta, não está abrindo espaço para um repensar e para uma busca da aluna de uma resposta mais apropriada, ela já está sim enquadrando a resposta da aluna em uma construção mais apropriada. Além disso, considerando a assimetria característica desta relação professora-aluna e a figura de detentora do saber da primeira, não é difícil imaginar porque a aluna aceita tão prontamente essa reconstrução. Quando Meyer e Turner (2002) se referem ao risco que o aluno corre neste tipo de funcionamento em sala de aula é justamente sobre a possibilidade de situações como essa acontecerem, do aluno se ver apontado em seu erro diante dos colegas pela figura, para muitos inquestionável, do professor.

Assim, a interrupção no discurso de Lia não é motivada pela própria aluna, nem denota tempo para reflexão. Ao contrário, seu discurso é atravessado pelo da professora, que já o enquadra naquilo que é aceitável dentro daquele domínio em questão, e aceito de imediato pela aluna. Há, portanto, uma reconstrução presente no discurso de Lia, no entanto, não é possível dizer que essa reconstrução tenha ocorrido em um nível metacognitivo enquanto uma função de auto-regulação do pensamento. O que nos parece é que essa reconstrução acontece no plano da cognição.

Situação parecida, porém mais evidente quanto a não passagem de um funcionamento cognitivo para um funcionamento metacognitivo, acontece entre os turnos 73 e 75, também em negrito. Nesta troca de turnos, vemos outra reconstrução de Lia a partir de uma correção da professora. Mais uma vez a correção da professora já conduz a resposta da aluna não dando espaço para um movimento auto-reflexivo. Nesta situação, que representa um formato comum neste tipo de discurso de sala de aula, fica claro o privilégio concedido à rememoração e não ao repensar do aluno sobre seus pensamentos sobre o conteúdo trabalhado. Assim, apesar de haver a reconstrução, a mesma não pode ser vista como resultado de um monitoramento reconstrutor do pensamento, isto é, como uma função metacognitiva de auto-regulação, já que o funcionamento da aluna permanece no plano da cognição.

Podemos dizer que esse pequeno fragmento de T73 a T75, que mostra a valorização da professora de um funcionamento baseado em uma recuperação mnemônica, é representativo do funcionamento geral desta aula quando observamos, por exemplo, as trocas de turno entre T58 e T75. Podemos ver que antes disso, entre T55 e 57, Luana inicia uma tentativa de desenvolvimento do seu pensamento sobre o assunto. Nestes enunciados da aluna podemos inclusive perceber reticência, pausa, repetição, checagem da boa transmissão e recepção (“né?”), o que já seria suficiente para falarmos de um monitoramento de seu pensamento, mas, essa tentativa é desencorajada pela professora quando a mesma encerra a participação de Luana em T58 propondo aos alunos de forma geral que relembrem os animais presentes naquela época. Entre os turnos que se seguem então, o que acontece é uma valorização por parte da professora de que o funcionamento dos alunos permaneça no plano da recordação. Suas inserções acontecem apenas no sentido de confirmar quando um aluno traz uma lembrança correta do texto, de forma que eles possam assim organizar conjuntamente o conteúdo trazido pelo livro.

## *Fragmento 2:*

No fragmento que se segue o tópico levantado é sobre a comunicação na Pré-história. Mariana (T91) inicia um questionamento sobre a linguagem, outra aluna, Aninha, se interessa e a professora aproveita para tentar recuperar as informações que o livro traz sobre a comunicação.

**(T91) Mariana:** Tia, a escrita foi nessa época?

**(T92) Professora:** A escrita é posterior, a escrita é do final da Idade dos Metais, início da Antiguidade.

**(T93) Aninha:** Tia, dizem ((espera a professora terminar de falar e continua)) Dizem que a pré-história acabou com a invenção da língua da escri, da...

**(T94) Professora:** Da língua escrita.

**(T95) Aninha:** É. E/

**(T96) Edgar:** DA ESCRITA.

**(T97) Aninha:** Nos primeiros tipos, assim, nos primeiros seres assim que inventaram a língua escrita foi até (incompreensível)

((Os outros alunos não estão prestando atenção. Alguns debruçados sobre a mesa, vários distraídos com canetas, cadernos, ou mesmo, sem nenhum foco de atenção específica, mostrando dispersão))

**(T98) Professora:** Certo. Alguém pode dizer, num trecho do livrinho, como é que o autor fala da comunicação desse povo, como é que se dava a comunicação?

((Metade da turma fala ao mesmo tempo e diretamente para a professora, que fala junto e fica impossível compreender qualquer fala. A outra metade boceja, abre a bolsa, se esconde atrás do livro aberto, escreve ou conversa paralelamente))

**(T99) Professora:** Bom, a comunicação (incompreensível) linguagem (incompreensível)

((os alunos continuam falando junto))

**(T100) Aninha:** Símbolos

**(T101) Professora:** Como é que se dá o nome, pinturas o que?

**(T102) Sérgio:** Rupestres!

**(T103) Professora:** Pintura rupestre. Alguém sabe me informar quando o forasteiro chegou ((referindo-se a estória do livro paradidático)) numa..., numa caverna— ele viu comida e depois entrou, como foi que ele fez a... tinta pra pintar a caverna?

**(T104) Sérgio:** Eu ((fica de braço bem levantado esperando a professora terminar a pergunta)) Ele MIJOU! E botou várias pedras ((faz o gesto de esfregar a pedra na mesa, no caso referindo-se ao forasteiro esfregando o xixi))

**(T105) Aninha:** Xixi, colocou...

**(T106) Aluna:** Xixi, gordura.

(T107) **Professora:** Gordura.

(T108) **Mariana:** Sangue

(T109) **Professora:** Sangue. Misturou tudo, fez uma pasta e fez, como foi que ele pintou?

(T110) **Aninha:** Com o dedo (incompreensível)

(T111) **Suzana:** Com uma pedra

(T112) **Aluna:** Com madeira.

(T113) **Aluna:** Com uma pedra. Uma pedra.

(T114) **Professora:** melou as mãos e pintou depois os dedos e pintou o que? Qual foi o desenho que ele fez na caverna?

(T115) **Aluno:** Animais

((Outros alunos falam))

(T116) **Professora:** Qual foi o desenho que ele fez?

(T117) **Aninha:** Animais.

(T118) **Professora:** Foi um animal, foi um bi? Um bizão. Qual era o objetivo de deixar um animal pintado na parede?

(T119) **Sérgio:** Bizão, bizão, bizão, bizão ((fala brincando)). É porque tia, ele foi caçado.

(T120) **Professora:** Ele foi caçado ou?

(T121) **Aluna:** Matado.

(T122) **Mariana:** Pra dizer que existia, pra dizer que existia.

((Os alunos falam quase ao mesmo tempo e em direção à professora, sem ouvir um ao outro))

(T123) **Professora:** (incompreensível) aquele animal, que ele também existia.

(T124) **Aninha:** E também para assim, por exemplo, contar os animais eles usavam, faziam os desenhos dos animais assim...

(T125) **Professora:** Ou então para... com o desejo de querer caçar aquele animal.

(T126) **Sérgio:** Eles desenhavam tudo que caçavam.

**(T127) Professora:** Exatamente. Agora (incompreensível) vai contar à Luana uma informação sobre tio Hanz. Se eu quiser saber Luana, “Luana quem é tio Hanz”?

Neste fragmento observa-se mais uma vez a professora privilegiando um funcionamento baseado na rememoração, como podemos ver, por exemplo, logo no início. Entre T93 e T97 Aninha tenta construir seu conhecimento sobre o surgimento da língua escrita. A professora, em T98, não só não concede maior espaço para continuação da reflexão de Aninha sobre o assunto como encerra sua participação. Isso se dá pela confirmação da sua fala com a expressão “Certo”, seguido da utilização do termo “alguém”, caracterizando uma abertura para uma mudança (deslocamento) do locutor (aluno). Além disso, a professora, ao convidar os alunos a buscar o conhecimento “num trecho do livrinho” também está deslocando a forma de funcionamento dos alunos. Isto é, ao fazer questionamentos, Aninha está buscando construir seu conhecimento a partir de uma tentativa de discussão sobre o assunto em questão, porém, ao propor que os alunos busquem as informações na lembrança de um trecho do livro, a professora desencoraja a discussão e privilegia um funcionamento baseado na recordação. As perguntas da professora que se seguem acontecem sempre neste sentido, de recuperar as informações do livro e assim ir organizando conjuntamente o tópico em questão, como podemos ver em T103 (“*quando o forasteiro chegou... como foi que ele fez a tinta...*”).

Não se pode deixar de observar o funcionamento da turma de uma maneira geral, o que pode inclusive explicar essa busca da professora de não se deter por mais tempo em um único aluno. É que neste formato de atividade, não há interação dos alunos, suas falas são direcionadas à professora e quando um deles está falando, é como se a maioria entendesse que aquele fosse o momento daquele colega com a professora e que, portanto, não lhe diz respeito. Assim, há muita dispersão e conversas paralelas, que a professora parece tentar conter fazendo perguntas que gerem respostas rápidas de forma que vários alunos possam participar, como acontece entre T103 e T117. Neste trecho as perguntas da professora giram em torno de lembrar de que material foi feita a tinta, como foi pintada a caverna e o que foi pintado. Todas são perguntas privilegiam apenas a rememoração e não a reflexão e mesmo que vários alunos se interessem em participar buscando lembrar o texto lido, eles falam ao mesmo tempo, sempre cada um direcionado à professora e raramente escutando o que o outro diz. Neste sentido, o conteúdo trazido pelo outro não é utilizado como referência para um repensar sobre o próprio pensamento sobre aquele assunto, o que faz com que, mesmo que possamos tentar ver uma construção de um conteúdo conjuntamente, este se faz pelo acúmulo ou soma daquilo que é trazido por cada aluno e confirmado como adequado pela professora. Isto é, o foco é no conteúdo e não na auto-reflexão. Assim, podemos dizer, por exemplo, que os alunos elaboraram juntos a idéia de que a tinta era feita de urina, gordura e sangue, mas, não podemos dizer que essa elaboração envolveu uma reflexão sobre o estabelecimento de novas relações e conexões de forma a aprofundar o pensamento dos envolvidos (como definimos o monitoramento elaborador enquanto função metacognitiva de auto-regulação), sendo a colaboração de cada um apenas uma parte do somatório da idéia final. Essa elaboração, portanto, permanece ao nível da cognição dos alunos.

Essa forma de participação dos alunos também aparece entre os turnos 118 e 127. Esses turnos giram em torno da pergunta da professora sobre qual seria o objetivo de deixar um animal pintado. Logo de início, em T119, Sérgio diz que eles deixavam pintado para mostrar que aquele animal foi caçado. Depois da participação de Sérgio, vários colegas, e inclusive a professora, contribuem com novas idéias: “*para dizer que existiam*”, “*para contar os animais*”, “*para mostrar o desejo de caçar*”. A colaboração sobre esse assunto se encerra com Sérgio em T126, mantendo seu ponto de vista inicial dizendo que eles “*desenhavam tudo*”

*que caçavam*”. Para compreender a natureza dessa manutenção de Sérgio (em negrito) é importante considerarmos que as outras idéias trazidas acontecem no mesmo formato anterior, cada aluno falando diretamente com a professora, quase ao mesmo tempo, sem interação alguma entre eles. A rapidez com que esse acúmulo de idéias acontece, o pouco envolvimento de cada um com o discurso do outro e a ausência no discurso do aluno de operações discursivas de regulação nos levam a considerar que Sérgio, em T126 apenas repete sua idéia (já trazida em T119), sem que a mesma tenha passado por qualquer reflexão a luz das outras possibilidades trazidas, o que não caracterizaria aqui um movimento de monitoramento mantenedor enquanto função de auto-regulação, ou seja, um funcionamento metacognitivo. A repetição aqui aparece, portanto, como uma técnica, chamada por Koch (2000) de “água mole em pedra dura” utilizada pro Sérgio para dar ênfase à sua idéia.

Este trecho se caracteriza, assim, por uma construção conjunta, caracterizada mais uma vez simplesmente pelo somatório de idéias (e, portanto, não como função de auto-regulação) - que pode ser confirmado pela utilização dos marcadores “*e também*”, “*ou então*” (aqui utilizado no sentido de mais uma possibilidade).

### *Fragmento 3:*

Este fragmento traz como tópico a descoberta da arma, mais especificamente, neste momento a professora está interessada que os alunos discorram sobre o episódio do livro em que os hominídeos descobriram que poderiam usar a pedra como arma.

**(T196) Professora:** Bom, eu quero agora alguém que conte pra gente a estória da grande descoberta dos hominídeos lá no começo ((fala estalando os dedos em menção de ‘muito tempo atrás’)), qual foi a grande descoberta?

**(T197) Márcia:** O fogo.

**(T198) Aninha** A agricultura.

**(T199) Luana:** A escrita, a escrita.

((Alguns alunos falam ao mesmo tempo, algum deles diz algo que ela concorda, mas que parece que apenas ela ouviu, pois outros alunos continuam tentando))

**(T200) Aluno:** (incompreensível)

**(T201) Professora:** Certo. Eu quero que você conte como foi que eles descobriram que a pedra poderia ser uma arma ((enquanto ela fala outros alunos ainda continuam tentando))

(T202) **Aluno:** — A roupa.

(T203) **Aluno:** O arco e flecha.

(T204) **Professora:** Não. Atenção!!

(T205) **Sérgio:** ((faz uma pergunta inaudível, são muitas vozes sobrepostas, tanto de alunos querendo participar como daqueles que não estão envolvidos com a atividade e conversam entre si))

(T206) **Professora:** É. Eu não quero saber nem do fogo, quero saber da pedra.

(T207) **Sérgio:** **Eles é... viram que se eles jogassem, se eles pegassem a pedra (+) e ela tivesse afiada eles podiam..., digamos assim, usar como arma. Eles e el eu acho que eles (incompreensível) fazer fogo também, isso ((faz o gesto de arrastar uma pedra na outra))**/

(T208) **Professora:** Sim, mas qual, qual foi o episódio que fez com que eles descobrissem que a pedra poderia ser uma arma?

((Luana, Sérgio e Carla falam ao mesmo tempo, tornando suas falas inaudíveis))

(T209) **Luana:** [ eu, eu, eu, eu, eu..

(T210) **Sérgio:** [ (incompreensível)

(T211) **Carla:** [ (incompreensível)

(T212) **Professora:** Carla, que não falou ainda.

(T213) **Sérgio:** Não!!

(T214) **Carla:** É pra espantar bichos.

(T215) **Professora:** Sim, mas qual é o episódio?

((Os alunos que queriam falar aproveitam que Carla não disse o que a professora esperava e tomam a vez dela ao mesmo tempo. Carla quer continuar, mas não consegue por causa do barulho e desiste))

(T216) **Carla:** (incompreensível)

(T217) **Márcia:** É que eles viram (incompreensível) atacou um deles do grupo e aí os outros tacaram pedras aí ele foi, ele foi morrendo (incompreensível) ((o barulho é grande, Márcia desiste de continuar))

(T218) **Lia:** (incompreensível) na cabeça (incompreensível)

(T219) **Professora:** Sim? Ele bateu várias vezes até ter certeza de que o animal estava? Morto.

(T220) **Lia:** Morto.

(T221) **Aninha:** Tia eu, eles perceberam que a pedra poderia ser usada como uma arma quando eles jogaram um pedra no animal e ele começou a [ correr desesperado e (+) fazer corte assim...

(T222) **Aluno:**

Passar mal.

(T223) **Professora:** A se machucar [ e a sentir dor.

(T224) **Aninha:**

É... e... sair.

(T225) **Professora:** Eu quero quer vocês falem do episódio em que ele, ele conta uma estória (incompreensível) que o Homem de Neanderthal desapareceu. Aí ele conta uma estória de um grupo que estava reunido e foi atacado de novo. Alguém sabe como é essa parte? Esse episódio?

(T226) **Luana:** É quando ele foi atacado pelo... pelo urso ((com expressão de dúvida)), é, pelo urso, não foi?

(T227) **Professora:** Não sei. Sei que tem uma, uma parte que ele diz, conta a estória que era a disputa pela comida, chega um grupo e rouba a comida [ dos homens e das mulheres/

(T228) **Sérgio:**

duas mulheres,

[ dois homens e uma criança/

EU! Era aquela caverna que tinha

(T229) **Professora:** Sim.

[ Exato!

(T230) **Sérgio:** Aí eles... aí eles eram, vamos dizer assim, eles eram um grupo, eles tinham fogo, eles tinham carne/

(T231) **Professora:** (incompreensível) uma armadilha pra pegar/

(T232) **Sérgio:** É, foi um coelho, ele pegou um coelho, ele falou.

(T233) **Professora:** Sim?

(T234) **Sérgio:** (incompreensível) eles falavam algum tipo de dialeto, aí é... eles nem quiseram saber, como eles tinham as armas mais fortes ((levanta o braço encenando alguém com uma pedra na mão))/

(T235) **Professora:** Agora, eles fizeram o que?

(T236) **Sérgio:** [ (incompreensível) ((quando ele tenta responder, a professora continua falando se sobrepondo a sua voz))

(T237) **Professora:** [

Mataram os homens, roubaram a mulher, ou as mulheres e o menino?

(T238) **Sérgio:** Saiu correndo em zig zag e fugiu.

Esse fragmento caracteriza mais uma vez a valorização da professora de um funcionamento que privilegia a recuperação mnemônica, o foco no acúmulo de conteúdo, sem questionamento das informações e sem o estímulo sobre um pensar sobre as mesmas. Ela já inicia esse trecho (em T196) com uma pergunta que traz implícita apenas uma resposta aceitável, resposta essa que deve ser “adivinhada” pelos alunos. Os turnos que se seguem mostram bem esse funcionamento do tipo adivinhação, cada aluno arriscando uma resposta e esperando que a sua seja “a agraciada” pela atenção da professora. Porém, entre essas respostas do tipo adivinhação, aparece Sérgio, em T207, tentando formular um argumento (presença do “*eu acho*”, operador argumentativo típico de início de posicionamento – Koch, 2000). A sua formulação se caracteriza por momentos de hesitação e pausa (Marcuschi, 1999), que aqui é possível que apareçam como operações discursivas características de uma auto-reflexão em curso. Isso porque a tentativa da professora, em T206, de querer desvincular a pedra da idéia do fogo, parece ter levado Sérgio a iniciar uma reflexão sobre seus pensamentos sobre este assunto como vemos nessa sua tentativa, em T207, de construir um argumento (“*Eles e el eu acho que eles (incompreensível) fazer fogo também*”). Ele inicia este turno dando a resposta esperada pela professora (pedra como arma), mas depois, tenta construir seu posicionamento incluindo a questão do fogo, arriscando não seguir o caminho proposto pela professora no turno anterior (T206). Sua insistência em refletir sobre esse tópico termina com um corte em sua fala pela professora (T208) que se utiliza do “*sim mas*” como marcador de retomada de tópico. Isto é, ela desencoraja o movimento auto-reflexivo de Sérgio, mostrando que prefere que ele foque na tentativa de recordar uma parte do livro do que que ele pense sobre a possibilidade de outros usos para a pedra que não apenas aquele “dado” pelo livro. Assim, ela deixa clara a sua intenção de trabalhar com a recordação dos alunos. Importante chamar a atenção para o fato de que apenas quando há a tentativa de construção de um argumento é que a possibilidade de um movimento auto-reflexivo aparece (argumentação x auto-reflexão).

Dizer que a professora privilegia um funcionamento baseado na recordação, neste fragmento, se torna mais fácil quando observamos os turnos 215 e 225, por exemplo, em que ela retoma sua insistência na lembrança do “episódio”, deixando claro seu objetivo e, depois no mesmo turno 225 e no T227, quando ela começa a conduzir o pensamento dos alunos na medida em que fornece “dicas” de onde quer que eles cheguem. Entusiasmo pode ser sentido na fala de Sérgio quando, em T228, capta a intenção da professora. Ele aumenta seu tom de voz (recurso supra-segmental, Marcuschi, 1999) ao dizer “*EU!*”, abrindo espaço para “presentear” a professora com a almejada informação. Ela, por sua vez, não deixa de reforçar sua resposta logo em seguida (T229) utilizando as marcas de aceitação “*sim*” e “*exato*”, deixando claro que o funcionamento desejado para este momento é da ordem da recordação e não da construção e do pensamento reflexivo. O que se segue então é a tentativa de construção de Sérgio focado unicamente na recordação do conteúdo lido acompanhada de perto pela professora, que insiste em conduzir seu pensamento até o momento em que, em T235, ela chega a sua pergunta principal “*Agora, eles fizeram o que?*”. A utilização do marcador “*agora*” aponta discursivamente que ele havia chegado ao ponto desejado, a definição da utilização da pedra como arma. No entanto, quando Sérgio tenta trazer (T236) a informação tão esperada, a professora se sobrepõe a sua fala e dá a resposta (T237). Mais uma vez, como é característico desta aula, os alunos permanecem no plano da cognição.

Esses são, portanto, alguns fragmentos que buscam representar uma aula que, mesmo tendo sido definida inicialmente pela professora como um “debate”, caracterizou-se pela

ausência de situações de argumentação. Repetindo um funcionamento bastante observado em sala de aula, a professora parece acreditar que ao fazer com que os alunos falem e tragam informações de forma que possam organizá-las conjuntamente, estaria propiciando o debate de idéias. A ausência do desenvolvimento da função de monitoramento do pensamento nesta organização discursiva nos mostra que é preciso algo mais que muitas vozes juntas para falarmos em desenvolvimento metacognitivo auto-regulador em sala de aula.

*Capítulo 6:*  
**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

## 6.1 Conclusões e discussões

*“Argumentar é estar para o outro, é desafiar os próprios conceitos, é, em suma desafiar a si mesmo diante do outro. Quando um indivíduo se arrisca a engajar-se em uma situação de argumentação ele não sabe quem será ao final da mesma, uma vez que ao permitir-se dialogar com o outro – presente ou ausente no tempo ou espaço - ele se permite ver a partir dos olhos desse outro o excedente de visão que o último tem dele e que ele sozinho não teria. Neste lugar, onde o outro mostra aquilo que o é impossível ver, possibilidades se abrem, inclusive a possibilidade de não ser mais quem o era a momentos atrás. Olhar esse movimento de constituição acontecendo entre “eus e outros” - que alteram esses papéis de forma que em determinado momento nos é difícil saber quem é o eu e quem é o outro, tal a imbricação, o envolvimento de um no outro - em uma situação dialógica como a argumentação é, no mínimo, um desafio”. (De Chiaro, 2006).*

As análises realizadas em dois momentos distintos, uma situação de argumentação e outra de não-argumentação traz interessantes reflexões no que diz respeito ao desenvolvimento da metacognição em sala de aula. A principal delas recai justamente sobre a diferença no que diz respeito ao desenvolvimento da função de auto-regulação de monitoramento do pensamento nas duas situações.

Foi possível observar uma grande diferença no funcionamento cognitivo dos alunos nestas duas situações discursivas, o que de fato nos faz perceber o quanto a especificidade de cada discurso traz implicações diferentes no que diz respeito à constituição do pensamento dos indivíduos. Na aula 3, onde não foi percebida a presença de argumentação no discurso dos alunos, e sim um funcionamento comum em sala de aula (como já foi definido), os alunos parecem permanecer, durante toda sua extensão, em um nível de funcionamento cognitivo, o que implica dizer que eles trabalham na construção dos conteúdos da disciplina, lembrando

leituras, organizando seus discursos sobre o assunto sem que para isso tenha sido necessário um repensar sobre seus pensamentos sobre esses conteúdos. O que se quer dizer aqui é que a situação discursiva em que estão inseridos, ao primar pela rememoração de conteúdos, não só não privilegia como não parece conceder espaço para a auto-reflexão, permanecendo o funcionamento dos alunos no plano da cognição e não da metacognição. Até foi possível perceber os alunos hora mantendo, hora reconstruindo seus discursos, no entanto, em nenhum dos casos pareceu envolver uma auto-reflexão reguladora. Tomando como exemplo as reconstruções encontradas, as mesmas aparecem como resultado de uma retificação local demandada pela professora, sem indícios de auto-reflexão do aluno. O monitoramento, nesta situação de busca mnemônica de conteúdos, parece voltado à compreensão do texto lido, e desestimulado nos momentos em que passa a implicar uma auto-reflexividade.

A análise comparativa dessas duas situações nos permite observar, portanto, que é preciso algo mais que a participação coletiva na situação discursiva em que os alunos se encontram que os permita essa passagem de um plano cognitivo para um plano metacognitivo. Esse algo mais encontramos em um ambiente de negociação, característico de uma situação de argumentação. Assim, no momento em que os alunos são estimulados pela situação discursiva a não só colaborar trazendo partes do conteúdo aprendido para serem articuladas com as partes de seus colegas, mas a discutir suas compreensões, assumindo posições e defendendo-as a luz de posições contrárias, eles passam a um funcionamento que tem na auto-reflexividade sua principal característica. **Na situação de argumentação analisada pudemos ver que o monitoramento do pensamento implica uma auto-reflexão contínua que permite ao aluno, a partir da interrupção em sua construção discursiva, movimentar-se de forma mantenedora, elaboradora ou reconstrutora em relação aos próprios pensamentos, funcionando assim em um nível metacognitivo.** Aqui, portanto, essa função de monitoramento do pensamento acontece nos indivíduos a partir de um repensar contínuo, seja diante da presença do outro que o interpele ou pela antecipação de suas

possíveis posições; seja na presença real desse outro, seja a partir de vozes sociais, como vimos tão claramente quando os alunos trazem as vozes dos autores de seus livros, dos personagens de nossa história e de figuras de autoridade. Seja como for, o que parece fazer a diferença é o “estar disponível” a uma diferente possibilidade e responder à mesma, características da argumentação. Foi apenas diante do espaço concedido ao posicionamento, reflexão e discussão dos conteúdos, e não apenas memorização dos mesmos, que os alunos mostraram um nível de funcionamento metacognitivo.

Algumas observações quanto à relação entre os elementos constitutivos da argumentação e a função de auto-regulação de interesse neste estudo merecem ser pontuadas. No capítulo da fundamentação teórica que constrói essa relação (3.5), foi estabelecido fundamentalmente que dois elementos constitutivos principais estariam relacionados ao desenvolvimento do monitoramento do pensamento em suas três formas: o pedido de justificção e de resposta a um contra-argumento. Não podemos deixar de observar que a situação de argumentação analisada teve na contra-argumentação sua base de funcionamento. O fato é que as duas alunas analisadas tinham desde o início, diferentes posições sobre o assunto em questão e as mesmas primaram por construir contra-argumentos ao posicionamento da outra de forma a enfraquecê-lo. Assim, a análise teve como foco os contra-argumentos e respostas porque o fenômeno buscado neste estudo e com esses dados foi mais encontrado nestes elementos constitutivos da argumentação. Podemos dizer, portanto, que neste estudo, a contra-argumentação foi o elemento desencadeador por excelência dos tipos de monitoramento focalizados.

Outra questão merece ser levantada. Ao construirmos as relações entre os elementos constitutivos da argumentação, pedido de justificção e resposta a contra-argumento, e a função de monitoramento em suas formas mantenedora, elaboradora e reconstrutora, as figuras que ilustram estas relações (figuras 1, 2 e 3) mostram um movimento de reflexão sobre outras idéias a serem agregadas e a possibilidade de descarte de algumas delas. É

importante, no entanto, observar que, embora nas análises realizadas tenhamos podido perceber o movimento de idéias sendo agregadas às respostas das alunas em questão, o possível descarte de outras idéias nos foi menos acessível. Explicamos isso levando em consideração que, embora teoricamente consideremos esse movimento de seleção, empiricamente este estudo teve como foco o discurso dos alunos a partir de uma situação de argumentação, portanto o discurso externalizado, o que dificulta o acesso a esse movimento de descarte (dificilmente externalizado em um diálogo). Assim, não temos aqui a intenção de atribuir menor importância à reflexão sobre a possibilidade de articulação seguida de descarte, mas temos sim, a intenção de marcar que, na análise do presente estudo, o estatuto deste movimento é diferente pela dificuldade de capturá-lo empiricamente. O próprio delineamento metodológico dificultou esse acesso. Sabemos que o acesso a esse tipo de informação sobre o processo de pensamento dos alunos é possível a partir de técnicas do tipo “*thinking aloud*” (pensando alto) em que os indivíduos vão justamente discorrendo sobre o que acontece com seus pensamentos na medida em que os mesmos se desenvolvem (como, por exemplo, realizado por Santa-Clara, 2005). No entanto, um funcionamento como este inviabilizaria uma situação de argumentação em sala de aula, caracterizada pela troca dinâmica de idéias entre os envolvidos. Assim, além de incompatível com o estudo do discurso de forma naturalista, o “*thinking aloud*” é de difícil produção para crianças (pela própria demanda cognitiva do procedimento). Enfim, talvez seja interessante, em um outro momento, pensar em um delineamento metodológico que possa dar conta também dessa questão.

Outra observação que não pode deixar de ser feita é quanto à consideração dos professores de uma maneira geral em relação ao que seria um “debate” ou discussão em sala de aula. A construção de uma atividade pela pesquisadora a ser ministrada pela professora para garantir a emergência de uma situação de argumentação refletiu justamente a preocupação com esta consideração. Pesquisa anterior (Rodrigues, 2001) e observações contínuas em sala de aula justificam essa preocupação, que foi confirmada também nesta

pesquisa. Grande parte dos professores, mesmo aqueles inseridos em escolas construtivistas, tem como idéia sobre debate e discussão em sala de aula a participação de um maior número possível de alunos em uma construção conjunta dos conteúdos. E, isso não significa necessariamente que a participação desses alunos implique na reflexão dos mesmos sobre seus pensamentos. Ao contrário, o que se observa normalmente é uma preocupação do professor em trocar sucessivamente de alunos, alocando a fala de forma que nenhum aluno a “monopolize”. Exatamente o que acontece com a “aula-debate” (aula 3) da professora desta pesquisa. Acreditando estabelecer um debate em sala de aula, a professora, em sua ânsia de fazer participar o maior número possível de alunos, muitas vezes corta a reflexão e tentativa de elaboração do pensamento de seus alunos. Isso nos mostra que construir conjuntamente não reflete necessariamente uma construção baseada na reflexão, na troca e no desenvolvimento do raciocínio dos alunos. Neste sentido, conhecer os resultados desta pesquisa parece trazer importantes implicações educacionais.

## *6.2 Implicações Educacionais*

Mais que ampliar o conhecimento científico a respeito dos processos de constituição do pensamento, este estudo teve implícita, desde sua concepção, a preocupação em proporcionar uma aplicabilidade prática de seus resultados. Essa preocupação se reflete em uma simples pergunta: em que pode implicar o conhecimento de um professor a respeito dos resultados desta pesquisa? Acreditamos que esse conhecimento implica em algo relevante: a possibilidade do professor, ao organizar sua aula, refletir não só sobre que conteúdo trabalhar, que instrumentos utilizar, que atividade realizar, mas, fundamentalmente, que organização discursiva pretende fazer emergir a partir de seus objetivos quanto ao

desenvolvimento cognitivo de seus alunos. Retomamos aqui, portanto, o terceiro fator motivador para o surgimento da idéia deste estudo, descrito na página 4: a “*crença de que o papel do professor em sala de aula vai muito além do de ensinar conteúdos, mas sim, juntamente com isso, desenvolver habilidades e formas de raciocínio dos alunos...*” .Assim, não basta ao professor ter conhecimento dessa sua responsabilidade, ele precisa ainda saber como realizá-la em sua prática no dia a dia de sala de aula. Esperamos aqui estar contribuindo com isso.

Esperamos ainda que com esta observação, o leitor não esteja imaginando que advogamos uma causa única e que, portanto, estamos aqui a defender que somente o discurso argumentativo em sala de aula deve ser almejado. Isso iria de encontro ao que defendemos anteriormente de que organizações discursivas diferentes, em suas especificidades, têm diferentes funções na formação do psiquismo. Isto é, essas conclusões, que colocam a argumentação enquanto organização discursiva privilegiada no que diz respeito ao desenvolvimento metacognitivo, não aparecem aqui com a intenção de fazer pensar que nenhuma outra situação em sala de aula, que não reflita um funcionamento argumentativo, tem importância. Interessa de fato, mostrar exatamente o que foi dito, que a argumentação, a partir de uma organização discursiva que lhe é específica, promove o desenvolvimento da função de auto-regulação de monitoramento do pensamento. Ponto. Outras organizações discursivas, como a utilizada pela professora na aula 3, embora não sejam privilegiadas nesse sentido, promovem outro tipo de desenvolvimento que deve ser levado em consideração em estudos destinados a este fim. O que realmente importa, acreditamos, é que considerações dessa natureza façam parte do conhecimento do professor, e que ele não só busque esses conhecimentos como os utilize para organizar seu funcionamento em sala de aula enquanto facilitador não só da construção de conhecimento dos alunos, mas do desenvolvimento de habilidades de raciocínio e competências.

Assim, comparar funcionamentos discursivos diferentes não teve, em nenhum momento, como intenção mostrar que determinado funcionamento seja ruim ou negativo, mas que cada um traz conseqüências diferentes e que é de responsabilidade do professor conhecê-las.

Ao conhecer essa dimensão metacognitiva da argumentação, o que a confere um importante papel no desenvolvimento da auto-regulação do pensamento, percebemos a grande importância que esse tipo específico de discurso em sala de aula pode ter quando o objetivo do professor naquele momento estiver voltado ao desenvolvimento das habilidades de raciocínio de seus alunos.

## **Bibliografia**

- ADOLPHS, S. (2002). Genre and Spoken Discourse: Probabilities and Predictions. *Nottingham Linguistic Circural*, 17, 47-60.
- BAKHTIN, M. (V. N. Volochínov) (1995). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: HUCITEC.
- BAKHTIN, M./VOLOSHINOV, V. N. “O discurso na vida e o discurso na arte”. Trad. para uso didático por C. Tezza e C. A. Faraco. Mimeo.
- BAKHURST, D. (2002). A memória social no pensamento soviético. Em H. DANIELS (Org), *Uma introdução a Vygotsky* (pp. 229-254). São Paulo: Edições Loyola
- BASTURKMEN, H. (1998). Aspects of Impoverished Discourse in Academic Speaking: Implications for Pedagogy from a Mini-corpus. *Asian Journal of English Language*, 8, 81-91.
- BILLIG, M. (1987). *Arguing and Thinking. A rhetorical approach to social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BORUCHOVITCH, E (2004). A auto-regulação da aprendizagem e a escolarização inicial. Em E. BORUCHOVITCH & J. A. BZUNECK (Orgs.), *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola* (pp.55-88). Petrópolis, RJ: Vozes.
- BROWN, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms . Em F. WEINERT, F. E. & KLUWE, R. H. (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- BROWN, A. (1997). Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist*, 52, 4, 399-413.
- CANDELA, A. (1998). A construção discursiva de contextos argumentativos no ensino de ciências. Em C. COLL & D. EDWARDS (Orgs.), *Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso educacional* (pp. 143-169). Porto Alegre: Artes Médicas.
- CARON, J. (1983). *Les régulations du discours. Psycholinguistic et pragmatique du langage*. Paris: Presses Universitaires de France.
- CHABROL, C. (1994). *Discours du travail social et pragmatique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- CHAFE, W. (1986). Evidentiality in English Conversation and Academic Writing. Em W. L. CHAFE & J. NICHOLS (Eds.). *Evidentiality: the linguistic coding of epistemology* (pp. 261-272). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

- COLE, M. (1998). Psicologia sócio-histórico-cultural: algumas considerações gerais e uma proposta para um novo tipo de metodologia genético-cultural. Em J. V. WERTSCH, P. DEL RÍO & A. ALVAREZ (Orgs), *Estudos socioculturais da mente* (pp. 161-183). Porto Alegre: ArtMed.
- DE CHIARO, S. & LEITÃO, S. O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. (no prelo).
- FARACO, C. A. (2003). *Linguagem e Diálogo. As idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar.
- FARACO, C. A. (2005). Autor e autoria. Em B. BRAIT (org.), *Bakhtin. Conceitos-chave* (pp. 37-60). São Paulo: Contexto.
- FLAVELL, J. H. (1987). Speculations about the nature and development os metacognition. Em F. WEINERT & R. KLUWE (eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 21-29). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- FREITAS, M. T. A. (1996). *Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e Educação: um intertexto*. São Paulo: Ática.
- GARAVAGLIA, L. S. (2002). An exploratory study of academic goal setting, achievement calibration and self-regulated learning. <http://www.findarticles.com/JournalofInstructionalPsychology> [data de acesso: 12/04/2005]
- GÓES, M. C. R de (2000). A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, ano XX, 50, 9-25.
- GUPTA, G. C. (1992). *Edology, cognition, metacognition and mind. A developmental perspective*. Shimla/Delhi: Indian Institute of Advanced Study/ B. R. Publishing Corporation.
- KOCH, I. G. V. (2000). *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto.
- KUHN, D. (1999). Metacognition Development. Em L. BALTER & C. TAMIS-LEMONDA (eds.), *Child Psychology: a handbook os contemporary issues* (pp. 259-286). Ann Arbor, MI: Edwards Brothers.
- KUHN, D. (2000). Metacognitive Development. *Current directions in psychological science*, 9, 5, 178-181.
- KUHN, D. (2001a). How do people know?. *Psychologia Science*, 12, 1, 1-8.
- KUHN, D. (2001b). Why Development Does (and Does Not) Occur: Evidence form tha Domain of Inductive Reasoning. Em J. L. MCCLELLAND & R. SIEGLER (eds.), *Mechanisms of cognitive development: behavioral and neural perspectives* (pp. 221-249). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- LACASA, P., MARTÍN, B & HERRANZ, P. (1995). Autorregulación y relaciones entre iguales en tareas de construcción: um análisis de las situaciones de interacción. *Infância Y Aprendizaje*, 72, 71-94.
- LEITÃO, S. (1999a). Contribuições dos estudos contemporâneos da argumentação à uma análise psicológica de processos de construção de conhecimento em sala de aula. *Arquivos Brasileiros de Psicologia.*, 1, 91-109.
- LEITÃO, S. (1999b). *The place of the counterargument in knowledge construction* [abstracts]. Trabalho apresentado na IXth European Conference on Developmental Psychology. Island of Spetses, Grécia.
- LEITÃO, S. (2000a). *A construção discursiva da argumentação em sala de aula*. Trabalho apresentado na XXX Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, Brasília, Brasil.
- LEITÃO, S. (2000b). The potencial of argument in knowledge building. *Human Development*, 43, 332-360.
- LEITÃO, S. (2000c). *Argumentando e Aprendendo*. Trabalho apresentado na 3ª Conferência em Pesquisa Sociocultural, Campinas, Brasil.
- LEITÃO, S. (2003). *O potencial da argumentação no desenvolvimento meta-cognitivo*. Trabalho apresentado no IV Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento, João Pessoa, Brasil.
- LEITÃO, S (2004). *Argumentação e construção do conhecimento: a dimensão auto-reguladora da argumentação*. Trabalho apresentado no X Simpósio da Associação de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia – Anpepp, Vitória, Brasil.
- LEMKE, J. L. (1993). *Talking science: language, learning, and values*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Lerner-Centered Principles Work Group of the American Psychological Association's Board of Educational Affairs (1997). *A Framework for School Reform and Redesign*. <http://www.apaonline> [data de acesso: 13/04/2005]
- MAINGUENEAU, D. (2004). *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez.
- MANNING, B. H. & PAYNE, B. D. (1996). *Self-talking for teachers and students: metacognitive strategies for personal and classroom use*. Massachusetts: Simon & Schuster Company.
- MARCUSCHI, L. A. (1999). *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática.
- MARKOVÀ, I. (1990). Introduction. Em I. MARKOVÀ & K. FOPPA (eds.), *The Dynamics of Dialogue* (pp. 1-22). New York: Springer-Verlog.
- MARKOVÀ, I. (1990). A three-step process as a unit of analysis in dialogue. Em I. MARKOVÀ & K. FOPPA (eds.), *The Dynamics of Dialogue* (pp. 129-146). New York: Springer-Verlog.

- MATTOS, C. L. G. de & MACIEL, S. (2000). *Metacognição em sala de aula*, relatório final da pesquisa A Metacognição no cotidiano de jovens infratores: aprendendo a aprender em privação de liberdade. Rio de Janeiro: UERJ/DEGASE.
- MEYER, D. K. & TURNER, J. C. (2002). Using Instructional Discourse Analysis to Study the Scaffolding of Student Self-Regulation. *Educational Psychologist*, 37, 1, 17-25.
- MORATO, E. M. (1996). *Linguagem e Cognição: as reflexões de L. S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem*. São Paulo: Plexus Editora.
- MORENO, A. (1995). Autorregulación y solución de problemas: un punto de vista psicogenético. *Infancia y Aprendizaje*, 72, 51-70.
- MUUKKONEN, H; HAKKARAINEN, K; LIPPONEN, L & LEINOENE, T. (1999). *Computer Support for Knowledge Buiding*. Papper presented at the Ninth European Congress on Work and Organizational Psychology, Innovations for Work, Organization and Well-being. Espoo-Helsinki, Finland.
- OAKHILL, J. & YUILL, N. (1996). Higher order factors in comprehension disability: Process and remediation. Em C. CORNOLDI & J. OAKHILL (eds.), *Reading Comprehension difficulties. Process and intervention* (pp. 69-92). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- OLIVIERI, A. C. (2000). *Pré-História*. São Paulo: Ática.
- PALANGANA, I. C. (1994). *Desenvolvimento & Aprendizagem em Piaget e Vygotsky. A relevância do social*. São Paulo: Plexus Editora.
- PERFETTI, C. A.; MARRON, M. A. & FOLTZ, P. W. (1996). Sources os comprehension failiure: Theoretical perspective and case studies. Em C. CORNOLDI & J. OAKHILL (eds.), *Reading Comprehension difficulties. Process and intervention* (pp. 137-165). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- PERRY, N. E., VANDEKAMP, K. O.; MERCER, L. K. & NORDBY, C. J. (2002). Investigating Teacher-Student Interactions That Foster Sel-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 37, 1, 5-15.
- PONTECORVO, C. (1987). Discussing for reasoning: The role of argument in knowledge construction. Em E. DE CORTE; J. G. C. LODEWIJKS; R. PARMENTIER & P. SPAN (Eds.). *Learning and Instruction*.(pp. 71-82). Oxford/Leuven University Press.
- PONTECORVO, C. (1993). Social interaction in the aquisition of knowledge. *Educational Psychology Rewiew*, 3, 293-309.
- PONTECORVO, C. & GIRARDET, H. (1993). Arguing and reasoning in understanding historical topics. *Cognition and Instruction*, 11, 365-395.
- PORTILHO, E. M. L. (2004). Um olhar sobre a metacognição na aprendizagem. *Jornal Olho Mágico*, 6, 23, 22-23.

- RODRIGUES, S. R. de C. (2001). *A emergência da argumentação como recurso mediador na construção de conhecimentos em uma sala de aula de história*. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade Federal de Pernambuco.
- RISSE, M. S. & JUBRAN, C. C. A. S. (1998). Self-reflexive discourse: Metadiscursive processing of the text. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-4450](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-4450) [data de acesso: 23/07/2004]
- SANTA-CLARA, A. M. O. (2005). *A Construção Dialógico-argumentativa do Conhecimento no Processo de Produção do Texto Escrito*. Tese (doutorado). Universidade Federal de Pernambuco, CFCH, Psicologia.
- SANTA-CLARA, A. & DE CHIARO, S. *Que Outro é esse? Reflexões acerca das diferenças entre o Outro da interação e o Outro do dialogismo*. (em preparação)
- SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G & SACKS, H. (1977). The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. *Language*, 53, 2, 361-382.
- SCHIFFRIN, D. (1992). *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHMIDT, M. (2002). *Nova História Crítica*. São Paulo: Nova Geração.
- SEMINERIO, F. P.; ANSELMÉ, C. R. S. & CHAHON, M. (1999). Metacognição: um novo paradigma. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 51, 1, 110-126.
- SILVERMAN, D. (1994). *Interpreting Qualitative data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*. London: SAGE Publications.
- VALSINER, J. (1997). *Culture and the development of children's action. A theory of human development*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- VAN DER VEER, R. & VALSINER, J. (2001). *Vygotsky. Uma síntese*. São Paulo: Edições Loyola.
- VAN EEMEREN, F. , GROOTENDORST, R. & KRUIGER, T. (1987). *Handbook of argumentation theory*. Dordrecht, Holland: Foris.
- VAN EEMEREN, F. H.; GROOTENDORST, R.; HENKEMANS, F. S. et al. (1996). *Fundamentals of argumentation theory. A handbook os historical backgrounds and contemporary developments*. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- VYGOTSKY, L. S. (1981). The Genesis os Higher Mental Functions. Em J. Wertsch (ed.), *The Concept os Activity in Soviet Psychology* (pp. 144-188). New York: M. E. Sharpe.
- VYGOTSKY, L. S. (1993). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- VYGOTSKY, L. S. (2001). *A Construção do Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- VYGOTSKY, L. S. (2002). *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

- WALKER, S. A. (2005). *Is s/he really necessary? The effect of tutor presence before and during synchronous CMS discussion*. Recent Research Developments in Learning Technologies. [http:// www.foramtex.org/micte](http://www.foramtex.org/micte) [data de acesso: 03/08/2004]
- WEAVER, C. A., BRYANT, D. S. & BURNS, K. D.(1995). Comprehension monitoring: Extension of the Kintsch and Van Dijk model. Em C. A. WEAVER; S. MANNES & C. R. FLETCHER (Eds.), *Discourse comprehension. Essays on honor of Walter Kintsch* (pp.177-193). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- WERTSCH, J. V. (1978). Adult-child Interaction and the Roots of Metacognition. *Institute for Comparative Human Development*, 1, 15-18.
- WERTSCH, J. V. & STONE, C. A.(1985). The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions. Em J. WERTSCH (Ed.), *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian perspectives* (pp.162-179). Cambridge: Cambridge University Press
- WERTSCH, J. V., DEL RIO, P. & ALVAREZ, A. (1998). Estudos socioculturais: história, ação e mediação. Em J. V. WERTSCH, P. DEL RÍO & A. ALVAREZ (Orgs), *Estudos socioculturais da mente* (pp. 11-38). Porto Alegre: ArtMed.
- ZIMMERMAN, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17
- ZIMMERMAN, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: an overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70

# *ANEXOS*

## *Anexo 1*

# **HISTÓRIA**

## **Unidade: PRÉ-HISTÓRIA**

### **ATIVIDADE**

A professora inicia a aula fazendo uma introdução ao assunto e dizendo que o foco da aula de hoje será refletir sobre COMO APARECEU A VIDA NA TERRA. Para dar subsídio à discussão a professora esclarece que existem duas correntes de pensamento que defendem origens diferentes:

1. BÍBLIA: Adão e Eva (rápida explanação: pode pedir que alguém leia já que eles estarão com a Bíblia em mãos)
2. TEORIA DA EVOLUÇÃO (rápida explanação)

Depois de uma rápida situada em relação às duas idéias, distribuir cartões para que os alunos escolham um lado: um lado tem Adão e Eva e do outro Teoria da Evolução. Existe a opção de estar em dúvida e um cartão específico para esta opção. A atividade então dos grupos será a seguinte:

- Justificar a escolha pelo seu posicionamento (inclusive os “em dúvida”);
- Aqueles que tem uma posição, devem então tentar convencer os outros colegas (do outro grupo e os “em dúvida”) a mudar de lado.
- Deve ser dito aos mesmos que, ao final da aula, é preciso que a turma toda chegue a um consenso (monitorar o tempo).

**IMPORTANTE:** Deve ser explicado aos alunos que, na medida em que eles achem que estão mudando de posição, devem trocar o lado do cartão ou trocar de cartão (caso fique em dúvida ou, ao contrário, deixe de estar em dúvida e opte por uma posição).

**ADÃO E EVA**

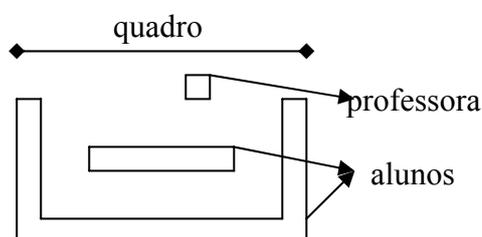
**TEORIA DA  
EVOLUÇÃO**

**EM DÚVIDA**

## Anexo 3

### Aula 3

Essa aula refere-se a aula que a professora insiste que a pesquisadora grave uma vez que ela havia programado um debate com os alunos. Esse debate ela pretende fazer em torno de umas fichas que os alunos deviam ter respondido sobre o livro paradidático referente ao assunto dessa unidade. A sala de aula está organizada com as bancas dos alunos colocadas em “U” com uma fileira ainda no meio do “U” de frente para o quadro, da seguinte maneira:



**(T1) Professora:** Veja só, nós temos hoje ( ). Eu preciso que vocês prestem MUITA, mas MUITA atenção. (incompreensível) Então eu vou pedir que cada um guarde todo o seu material e deixem sobre a mesa apenas o material que é as fichas que eu pedi para... (incompreensível) ((vários alunos falam ao mesmo tempo))

**(T2) Professora:** O seu livrinho, as fichas (incompreensível)

((eles continuam fazendo muito barulho para se organizar com o material. Suzana passa algum tempo negociando com a professora a data de entrega de algumas atividades passadas pela professora e outros alunos interferem na conversa dizendo se fizeram ou não, se entregaram ou não))

((a professora vendo a confusão que os alunos estão fazendo para se organizar, pega o livro paradidático de uma das alunas e levanta o braço de forma a mostrá-lo para todos))

**(T3) Professora:** Pessoal olhe, eu só vou querer sobre a mesa esse livrinho aqui. Não quero bolsa, caneta, nada mais, só isso aqui e a fichinha dele (incompreensível), certo?

((a professora pacientemente espera que eles se organizem, o barulho na sala continua grande, as conversas e organizações ainda não acabaram, ela assim não pode começar. Alguns alunos ainda estão lanchando, essa é a primeira aula depois do recreio))

**(T4) Professora:** 1, 2 e 3, quem ‘tá’ lanchando pare de lanchar porque senão vai descer. Guarde a bolsa quem ‘tá’ com a bolsa em cima da mesa ((neste momento ela ajuda a afastar uma banca que está com uma bolsa em cima, coloca para o lado))

**(T5) Professora:** Bom gente, como a nossa avaliação é dia 4, dia 4 ((os alunos continuam falando muito)) No final da aula eu entrego as provas. Como nossa prova é dia 4, o meu objetivo na aula de hoje é (++) a gente pegar alguns elementos do texto paradidático pré-história e discutir, certo? Debater. Então a primeira coisa que eu vou querer saber de vocês é: do que se trata este livro que vocês leram? Esse paradidático?

**(T6) Alunos:** Posso ir? ((vários alunos pedem para falar ao mesmo tempo e não se consegue entender nada))

**(T7) Professora:** Eu quero ouvir. Quem vai falar, levanta só o braço que eu dou a vez.

**(T8) Sérgio:** Veja só/ ((Sérgio interrompe sua fala, pois percebe que outro colega também quer falar e faz menção de ceder a vez)) Tá vai ((referindo-se ao colega))

((A professora interfere))

**(T9) Professora:** vai Sérgio.

**(T10) Sérgio:** Veja só. Eu acho que esse livro, ele fala sobre, é... assim, ele começa falando de um cientista e um sobrinho dele e tempo e com voz em uma

(incompreensível) ((a professora fala ao mesmo tempo e com voz em uma

Esse cientista e o sobrinho seriam personagens da estória?

**(T11) Professora:** Estória?

**(T12) Sérgio:** Ahã ((concordando)).

**(T13) Professora:** Seria quem? Tio?

**(T14) Sérgio:** Hanz

**(T15) Alunos:** Hanz

((A medida que os alunos vão falando a professora vai escrevendo no quadro para todos verem))

**(T16) Professora:** E o outro?

**(T17) Alunos:** (incompreensível) ((vários alunos falam ao mesmo tempo e fica impossível um entender o outro))

**(T18) Suzana:** (incompreensível) C U N C H R, sei lá

((muitas falas sobrepostas, barulho fora da sala de aula. Sérgio dá um grito em direção ao barulho lá de fora))

**(T19) Sérgio:** Aí é... aí/ ((Sérgio tenta continuar mas não consegue))

(T20) **Luana:** Ó tia, tem um erre no final, aquilo ali é um erre é? ((apontando para o quadro))

(T21) **Professora:** É. É um erre.

(T22) **Sérgio:** Aí ((Sérgio continua tentando falar e inicia contando a estória do livro)). Aí (incompreensível) ele é neto de alemães, é o que o tio dele fala, aí é, o, o tio dele, ele pede pro tio dele ler um livro que fala dos (incompreensível).

(T23) **Professora:** Certo.

(T24) **Sérgio:** Aí ele começa a ler o livro e é sobre a pré-história, no caso, fala sobre como foi a vida aqui na Terra há milhões de anos atrás. É... aí é conta várias estórias, conta a estória é... sobre os dinossauros, da época dos dinossauros, é..., dos homo, homo, homo ((se enrola um pouco para falar a palavra))

(T25) **Professora:**  
tralopiteco, Neandethal, Homo Sapiens.

Aus-

(T26) **Sérgio:** Fala como eles viviam, fala aqui que eles, eles é...

(T27) **Suzana:** ((levantando o dedo, pedindo pra falar)) Ele vai falar isso tudo? ((ri, fala algo incompreensível e espera com o dedo levantado))

((Sérgio nem percebe que Suzana quer falar também))

(T28) **Sérgio:** Eles é...saíam pra procurar caça e só depois (incompreensível) é que ele fala que surgiu a... a cultura.

(T29) **Professora:** ((referindo-se a Sérgio)) Para agora. Suzana. Que mais Suzana, que você aprendeu com esse livro?

(T30) **Suzana:** A Pré- história, tudo isso que ele já falou... ((fala rindo))

(T31) **Professora:** Certo, mas assim, algum detalhe interessante que você descobriu com esse livro. ( ) A sobrevivência dos grupos, como é que se dava? Eles tinham que viver em grupos? Eles viviam independentes? Sozinho alguém sobrevivia?

((Enquanto a professora direciona essas perguntas à Suzana, que presta bastante atenção, outros alunos conversam))

(T32) **Suzana:** É, é porque eu li até uma parte, não li até o fim não. (incompreensível) aí ele explica que é o (+), que tem o (+) Australopiteco, o Homo sapiens, o ( ) ((fica olhando para cima com semblante de quem está se esforçando para lembrar)) Homo erectus.

(T33) **Professora:** Sim?

(T34) **Suzana:** Aí, é... pronto ((dá de ombros))

(T35) **Professora:** É, aqui na frente, quem vai ser o primeiro?

**(T36) Aninha:** Tia, vê, aqui. Eu entendi que o livro, assim, ele fala sobre os tipos de sobrevivência e, do, de uma suposição do surgimento da agricultura, que foi um sonho assim... ((ri um pouco envergonhada))

**(T37) Professora:** Certo... ((encorajando Aninha. Enquanto isso a maior parte da turma está distraída, conversando, mexendo em seus pertences))

**(T38) Aninha:** Aí eu também entendi que os homens da caverna eles tinham que sempre viver em grupos senão eles morriam, o homem entende? Porque assim, as... antigamente, os homens faziam as armas e as mulheres faziam assim (+) mais os alimentos, ajeitavam o couro. Aí, sem os homens naquela época, as mulheres iam morrer porque sem as armas e, sem as mulheres, os homens iam morrer de fome/

**(T39) Professora:** Também não iam poder progre/, pro?

**(T40) Alunos:** Procriar.

**(T41) Sérgio:** Agora, tem aqueles que caçam, tem esse fator.

**(T42) Professora:** Agora (incompreensível) ((passando a palavra para Lia, que está de braço levantado desde metade da fala de Aninha)) de cabelo curto.

**(T43) Lia:** Assim, ((fala muito baixo)) (incompreensível)

((Além de Lia falar em tom muito baixo, há muita conversa na sala))

**(T44) Professora:** Mais alto.

**(T45) Lia:** Eu entendi aquela parte

do nomadismo/

**(T46) Professora:**

Atenção meninos! Sim ((referindo-se a Lia))?

**(T47) Lia:** Nomadismo e sedentarismo.

**(T48) Professora:** Nomadismo (+) sedentarismo. Qual é a diferença entre os dois?

**(T49) Lia:** É porque no nomadismo é (incompreensível) e o homem das cavernas não ficavam mudando de lugar em lugar

(incompreensível)

**(T50) Professora:**

lugar.

Nomadismo eles FICAVAM mudando de lugar em

**(T51) Lia:** Ah sim, (incompreensível) ((faz uma expressão como se tivesse trocado, se enganado no que estava querendo dizer)). E o sedentarismo, eles ficavam em um só lugar porque eles tinham aprendido a agricultura e já não precisavam ir pra outro lugar.

**(T52) Professora:** Luana, depois...

**(T53) Mariana:** Mariana.

**(T54) Professora:** Mariana.

((as duas estavam pedindo pra falar enquanto Lia falava))

**(T55) Luana:** A gente aprendeu também, né, como vivia os... hominídeos

**(T56) Professora:** Hominídeos...

**(T57) Luana:** É... no pale, pale, paleolítico, e assim, a gente foi vendo outros períodos na pré-história, né? Viu, é, Idade dos Metais (++) e vários outros.

**(T58) Professora:** Quais eram os animais que existiam e conviveram com o Homem na época da pré-história? ((referindo-se a todos os alunos))

**(T59) Aluno:** Os mamutes.

**(T60) Alunos:** Mamutes!

**(T61) Professora:** Os mamutes.

((vários alunos falam ao mesmo tempo))

**(T62) Sérgio:** A preguiça-gigante.

**(T63) Aluno:** Onça.

**(T64) Sérgio:** A preguiça-gigante!

**(T65) Professora:** A preguiça-gigante...

**(T66) Aluno:** Onça.

**(T67) Professora:** Onça.

((Vários alunos continuam falando todos ao mesmo tempo))

**(T68) Marcelo:** Mamute.

**(T69) Professora:** Mamute.

**(T70) Paulo:** Tigr

**(T71) Professora:**  Tigre dente de sabre... Um animal que eles aproveitam a pele?

((Muita conversa paralela, muito barulho na sala))

**(T72) Aninha:** Urso.

**(T73) Lia:** Urso.

**(T74) Professora:** Bisão

(T75) **Lia:** Bisão... Era isso que eu ia falar (incompreensível)

((Continua a conversa, vários alunos falando entre eles e outros diretamente com a professora. Mariana começa a falar, mas o início de sua fala fica impossível de recuperar))

(T76) **Mariana:** (incompreensível) importância pra pré-história e também para eles. Também falava que eles vivam em grupo e a coisa mais importante era o fogo para eles, que nu/

(T77) **Professora:** Ah sim! Interessante, a importância do fogo, né?

(T78) **Mariana:** É porque o fogo (incompreensível) os animais, naquela, naquela época eles ainda não cozinhavam alimentos.

(T79) **Aluno:** Porque...

(T80) **Professora:** Sim?

(T81) **Mariana:** E eles comiam... Quando eles matavam o animal eles já aproveitavam a pele pra fazer casacos.

(T82) **Aninha:** Tia, é, é, antes da descoberta do fogo eu acho que era mais comum a doença por conta das bactérias que existem nos animais e quando matavam... ((faz uma expressão de nojo))

(T83) **Professora:** É verdade...

(T84) **Aninha:** Aí depois quando aprendeu o fogo e começaram a cozinhar os alimentos acho que diminuiu a quantidade de doenças.

((Mariana e Edgar levantam o braço pedindo para falar))

(T85) **Professora:** Vá. ((referindo-se a Edgar))

(T86) **Edgar:** Eu acho que muita gente (incompreensível)

((Edgar fala muito baixo e de forma tímida. Como está sentado bem em frente à professora, fala só para ela. Além disso, demonstra grande dificuldade em falar, espremendo os olhos e baixando a cabeça))

(T87) **Professora:** Sim? ((incentivando Edgar))

(T88) **Edgar:** ((continua tentando falar)) de frio, ele, ele/

(T89) **Professora:** De frio, da fome...

(T90) **Edgar:** Ele aquecia, ele (incompreensível) antigamente (incompreensível).

(T91) **Mariana:** Tia, a escrita foi nessa época?

**(T92) Professora:** A escrita é posterior, da Antiguidade. a escrita é do final da Idade dos Metais, início

**(T93) Aninha:** Tia, dizem ((espera a professora terminar de falar e continua)) Dizem que a pré-história acabou com a invenção da língua da escri, da...

**(T94) Professora:** Da língua escrita.

**(T95) Aninha:** É. E/

**(T96) Edgar:** DA ESCRITA.

**(T97) Aninha:** Nos primeiros tipos, assim, nos primeiros seres assim que inventaram a língua escrita foi até (incompreensível)

((Os outros alunos não estão prestando atenção. Alguns debruçados sobre a mesa, vários distraídos com canetas, cadernos, ou mesmo, sem nenhum foco de atenção específica, mostrando dispersão))

**(T98) Professora:** Certo. Alguém pode dizer, num trecho do livrinho, como é que o autor fala da comunicação desse povo, como é que se dava a comunicação?

((Metade da turma fala ao mesmo tempo e diretamente para a professora, que fala junto e fica impossível compreender qualquer fala. A outra metade boceja, abra a bolsa, se esconde atrás do livro aberto, escreve ou conversa paralelamente))

**(T99) Professora:** Bom, a comunicação (incompreensível) linguagem (incompreensível)

((os alunos continuam falando junto))

**(T100) Aninha:** Símbolos

**(T101) Professora:** Como é que se dá o nome, pinturas o que?

**(T102) Sérgio:** Rupestres!

**(T103) Professora:** Pintura rupestre. Alguém sabe me informar quando o forasteiro chegou ((referindo-se a estória do livro paradidático)) numa..., numa caverna— ele viu comida e depois entrou, como foi que ele fez a... tinta pra pintar a caverna?

**(T104) Sérgio:** Eu ((fica de braço bem levantado esperando a professora terminar a pergunta)) Ele MIJOU! E botou várias pedras ((faz o gesto de esfregar a pedra na mesa, no caso referindo-se ao forasteiro esfregando o xixi))

**(T105) Aninha:** Xixi, colocou...

**(T106) Aluna:** Xixi, gordura.

**(T107) Professora:** Gordura.

(T108) **Mariana:** Sangue

(T109) **Professora:** Sangue. Misturou tudo, fez uma pasta e fez, como foi que ele pintou?

(T110) **Aninha:** Com o dedo (incompreensível)

(T111) **Suzana:** Com uma pedra

(T112) **Aluna:** Com madeira.

(T113) **Aluna:** Com uma pedra. Uma pedra.

(T114) **Professora:** melou as mãos e pintou depois os dedos e pintou o que? Qual foi o desenho que ele fez na caverna?

(T115) **Aluno:** Animais

((Outros alunos falam))

(T116) **Professora:** Qual foi o desenho que ele fez?

(T117) **Aninha:** Animais.

(T118) **Professora:** Foi um animal, foi um bi? Um bizão. Qual era o objetivo de deixar um animal pintado na parede?

(T119) **Sérgio:** Bizão, bizão, bizão, bizão ((fala brincando)). É porque tia, ele foi caçado.

(T120) **Professora:** Ele foi caçado ou?

(T121) **Aluna:** Matado.

(T122) **Mariana:** Pra dizer que existia, pra dizer que existia.

((Os alunos falam quase ao mesmo tempo e em direção à professora, sem ouvir um ao outro))

(T123) **Professora:** (incompreensível) aquele animal, que ele também existia.

(T124) **Aninha:** E também para assim, por exemplo, contar os animais eles usavam, faziam os desenhos dos animais assim...

(T125) **Professora:** Ou então para... com o desejo de querer caçar aquele animal.

(T126) **Sérgio:** Eles desenhavam tudo que caçavam.

(T127) **Professora:** Exatamente. Agora (incompreensível) vai contar à Luana uma informação sobre tio Hanz. Se eu quiser saber Luana, “Luana quem é tio Hanz”?

**(T128) Luana:** É um tio de um garoto que ele, ele estudava, o tio dele estudava, sabia muito sobre a pré-história/

**(T129) Professora:** Então vamos lá. Quem estuda sobre a pré-história é chamado de que?

((Vários alunos falam ao mesmo tempo, interrompendo a professora))

**(T130) Alunos:** Historiador.

**(T131) Professora:** E pode ser um AN(+)TRO(+) PÓLOGO.

**(T132) Aninha:** Historiador.

((Vários alunos falam ao mesmo tempo))

**(T133) Aluna:** Ou Historiador que é bem mais simples.

**(T134) Professora:** Qual é a nacionalidade....?

**(T135) Sérgio:** Alemão, Alemão, Alemão, Alemão.

((Tudo que os alunos vão falando sobre o personagem, a professora vai escrevendo no quadro))

**(T136) Professora:** Ele vem de onde?

**(T137) Aluna:** Alemanha.

**(T138) Professora:** Alemão. Ele é um senhor ou ele é um jovem?

**(T139) Alunos:** Senhor!

**(T140) Professora:** Senhor. E ele está fazendo o que?

((Vários alunos falam coisas diferentes ao mesmo tempo. As falas ficam sobrepostas e incompreensíveis. Metade da sala continua dispersa, sem acompanhar a atividade))

**(T141) Aninha:** Uma pesquisa.

**(T142) Luíza:** (incompreensível) sobre a pré-história pra (incompreensível) ((fala bem rápido e volta a conversar com a colega ao lado))

**(T143) Professora:** Ele está fazendo um estudo ( ) sobre os índios (++) os índios ( ) da Amazônia. ((enquanto fala, vários alunos falam ao mesmo tempo))

((De novo várias falas sobrepostas))

**(T144) Professora:** É... Márcia, me dê informações sobre o garoto (incompreensível)

**(T145) Márcia:** Ele é o sobrinho do tio Hanz/

**(T146) Professora:** Sim, é um menino, um garoto...curioso, o que mais?

((outros alunos falam e Márcia fica sem espaço))

**(T147) Aluno:** que queria...

**(T148) Márcia:** queria...

**(T149) Aluno:** estudante de alemão.

**(T150) Márcia:** aprender alemão.

**(T151) Professora:** (incompreensível) alemão, então ele é um garoto, curioso/

**(T152) Aninha:** Que queria aprender alemão.

**(T153) Professora:** Que queria aprender (++) sobre (++) a língua, né? Queria principalmente aprender sobre a pré-história, a partir da, daquele livro que é uma palavra escrita que se chama “Pré-história (incompreensível)” sobre a... (incompreensível). Agora, presta atenção. Além desses dois personagens do livro (incompreensível) o narrador da estória, digamos, aparecem outros nomes interessantes ligados aos homens lá na pré-história. Alguém sabe me dizer o nome de algum deles? “Bora” citar?

**(T154) Sérgio:** Cabelo de fogo.  
Cabelo de fogo.

Cabelo de fogo.

((A professora continua escrevendo as respostas dos alunos sobre os personagens no quadro))

**(T155) Professora:** Cabelo de fogo.

**(T156) Lia:** Muitas luas.

**(T157) Professora:** Muitas luas.

**(T158) Sérgio:** É... tem a outra... ((fica balançando o braço demonstrando esforço para se lembrar))

**(T159) Aninha:** É... (incompreensível) ((também demonstra esforço para lembrar e impaciência, batendo as duas mãos na mesa várias vezes)) Urso Panda, um negócio assim. (incompreensível), tia?

**(T160) Professora:** Quem lembra? No livro tem tudo isso.

((Aninha continua demonstrando impaciência. A maior parte dos alunos está completamente dispersa: conversam, olham as figuras do livro, mexem nos pertences, se debruçam sobre a mesa))

**(T161) Sérgio:** Peraí tia, eu “tô” procurando... ((fala rindo enquanto olha no livro))

**(T162) Professora:** Filar não pode, vamos sem filar.

((Sérgio olha mais um pouco o livro e depois o fecha))

**(T163) Professora:** Dedos? ( ) Dedos o que?

**(T164) Aninha:** Tia!!!

**(T165) Professora:** Dedos?

**(T166) Sérgio:** Dedos tortos!

**(T167) Professora:** Tortos. Quem mais sabe me dizer/

**(T168) Aninha:** Ô tia, alguma coisa branco... urso, onça, onça branca, alguma coisa assim.

**(T169) Sérgio:** (incompreensível) pássaro, pássaro, pássaro, pássaro.

**(T170) Professora:** Pássaro branco não, é um nomezinho... qual é?

((vários alunos ficam tentando nomes de animais diferentes ao mesmo tempo))

**(T171) Aluno:** Mamute branco

**(T172) Tiago:** Urso branco.

**(T173) Professora:** Gente, [ psss..., sem adivinhar...

**(T174) Aluno:** [ Onça.

**(T175) Aluno:** Pantera branca.

((A professora faz que não com a cabeça))

**(T176) Professora:** ((coloca a mão na cabeça em sinal de esforço para lembrar)) Não sei o que é, que nome é esse, deu um branco. Alguém sabe me dizer?

**(T177) Aluno:** Tigre branco.

**(T178) Aluno:** Foca branca.

((A professora continua balançando a cabeça negativamente))

**(T179) Aluno:** Falcão branco.

**(T180) Professora:** (incompreensível)

**(T181) Aluna:** Búfalo branco!!

**(T182) Professora:** Búfalo braaanco!!

**(T183) Aninha:** Isso!! Búuufalo branco!!

((Alguns alunos riem))

**(T184) Professora:** Olho de?

**(T185) Aninha:** Sapo!!

**(T186) Professora:** Javali. Olho de javali. ((Alguns alunos falam algo incompreensível)) Não. Aqui “tá” faltando um!! (incompreensível) pássaro é?

((Alguns alunos falam juntos))

**(T187) Professora:** Não ((e já começa a escrever o nome do último no quadro junto aos demais: Pequeno pássaro. Enquanto isso os alunos conversam)). Presta atenção! Depois (++) depois eu vou querer saber alguma informação sobre essas pessoas...

**(T188) Sérgio:** Eu sei Cabelo de fogo foi (incompreensível)/

**(T189) Professora:** Quem é o forasteiro que não aparece aqui?

**(T190) Sérgio:** Não sei.

**(T191) Professora:** O forasteiro foi o homem que? (+) Ensinou os outros a pintar. Eles ficaram assustados ou (incompreensível) ((a fala de Aninha se sobrepõe a da professora e ambas se tornam incompreensíveis)) muitas misturas. O forasteiro foi o que (++) ensinou ( ) a pintar ((fala lentamente enquanto escreve))

**(T192) Aninha:** (incompreensível)

**(T193) Alunos:** A pintar, a pintar.

**(T194) Professora:** Fez um desenho na parede. Vocês depois vão (incompreensível)

**(T195) Alunos:** (incompreensível)

**(T196) Professora:** Bom, eu quero agora alguém que conte pra gente a estória da grande descoberta dos hominídeos lá no começo ((fala estalando os dedos em menção de ‘muito tempo atrás’)), qual foi a grande descoberta?

**(T197) Márcia:** O fogo.

**(T198) Aninha** A agricultura.

**(T199) Luana:** A escrita, a escrita.

((Alguns alunos falam ao mesmo tempo, algum deles diz algo que ela concorda, mas que parece que apenas ela ouviu pois outros alunos continuam tentando))

**(T200) Aluno:** (incompreensível)

**(T201) Professora:** Certo. Eu quero que você conte como foi que eles descobriram que a pedra poderia ser uma arma ((enquanto ela fala outros alunos ainda continuam tentando))

**(T202) Aluno:** — A roupa.

**(T203) Aluno:** O arco e flecha.

**(T204) Professora:** Não. Atenção!!

**(T205) Sérgio:** ((faz uma pergunta inaudível, são muitas vozes sobrepostas, tanto de alunos querendo participar como daqueles que não estão envolvidos com a atividade e conversam entre si))

**(T206) Professora:** É. Eu não quero saber nem do fogo, quero saber da pedra.

**(T207) Sérgio:** Eles é... viram que se eles jogassem, se eles pegassem a pedra (+) e ela tivesse afiada eles podiam..., digamos assim, usar como arma. Eles e eu acho que eles (incompreensível) fazer fogo também, isso ((faz o gesto de arrastar uma pedra na outra))

**(T208) Professora:** Sim, mas qual, qual foi o episódio que fez com que eles descobrissem que a pedra poderia ser uma arma?

((Luana, Sérgio e Carla falam ao mesmo tempo, tornando suas falas inaudíveis))

**(T209) Luna:** [ eu, eu, eu, eu, eu..

**(T210) Sérgio:** [ (incompreensível)

**(T211) Carla:** [ (incompreensível)

**(T212) Professora:** Carla, que não falou ainda.

**(T213) Sérgio:** Não!!

**(T214) Carla:** É pra espantar bichos.

**(T215) Professora:** Sim, mas qual é o episódio?

((Os alunos que queriam falar aproveitam que Carla não disse o que a professora esperava e tomam a vez dela ao mesmo tempo. Carla quer continuar mas não consegue por causa do barulho e desiste))

**(T216) Carla:** (incompreensível)

**(T217) Márcia:** É que eles viram (incompreensível) atacou um deles do grupo e aí os outros tacaram pedras aí ele foi, ele foi morrendo (incompreensível) ((o barulho é grande, Márcia desiste de continuar))

**(T218) Lia:** (incompreensível) na cabeça (incompreensível)

**(T219) Professora:** Sim? Ele bateu várias vezes até ter certeza de que o animal estava? Morto.

(T220) **Lia:** Morto.

(T221) **Aninha:** Tia eu, eles perceberam que a pedra poderia ser usada como uma arma quando eles jogaram um pedra no animal e ele começou a correr desesperado e (+) fazer corte assim...

(T222) **Aluno:**

Passar mal.

(T223) **Professora:** A se machucar e a sentir dor.

(T224) **Aninha:**

É... e... sair.

(T225) **Professora:** Eu quero quer vocês falem do episódio em que ele, ele conta uma estória (incompreensível) que o Homem de Neanderthal desapareceu. Aí ele conta uma estória de um grupo que estava reunido e foi atacado de novo. Alguém sabe como é essa parte? Esse episódio?

(T226) **Luana:** É quando ele foi atacado pelo... pelo urso ((com expressão de dúvida)), é, pelo urso, não foi?

(T227) **Professora:** Não sei. Sei que tem uma, uma parte que ele diz, conta a estória que era a disputa pela comida, chega um grupo e rouba a comida dos homens e das mulheres/

(T228) **Sérgio:**

caverna que tinha duas mulheres, dois homens e uma criança/

EU! Era aquela

(T229) **Professora:** Sim.

Exato!

(T230) **Sérgio:** Aí eles... aí eles eram, vamos dizer assim, eles eram um grupo, eles tinham fogo, eles tinham carne/

(T231) **Professora:** (incompreensível) uma armadilha pra pegar/

(T232) **Sérgio:** É, foi um coelho, ele pegou um coelho, ele falou.

(T233) **Professora:** Sim?

(T234) **Sérgio:** (incompreensível) eles falavam algum tipo de dialeto, aí é... eles nem quiseram saber, como eles tinham as armas mais fortes ((levanta o braço encenando alguém com uma pedra na mão))/

(T235) **Professora:** Agora, eles fizeram o que?

(T236) **Sérgio:** (incompreensível) ((quando ele tenta responder, a professora continua falando se sobrepondo a sua voz))

(T237) **Professora:** Mataram os homens, roubaram a mulher, ou as mulheres e o menino?

(T238) **Sérgio:** Saiu correndo em zig zag e fugiu.

(T239) **Professora:** Será (+) será que o menino iria sobreviver sozinho [ nesse mundo?

(T240) **Aluna:**

[ Ia não.

(T241) **Sérgio:** Ó, ele ia morrer de frio.

(T242) **Professora:** Provavelmente ele morreria de frio.

(T243) **Aluno:** Não e se ele [ (incompreensível)

(T244) **Aluna:** [ (incompreensível) a roupa...

((Muitas falas sobrepostas, tornando-as incompreensíveis. Vários alunos falam ao mesmo tempo sempre direcionados para a professora, sem escutar um ao outro. A professora percebe a contra-posição de alguns alunos, estala os dedos pedindo que parem de falar e responde))

(T245) **Professora:** Sozinho ele ia conseguir caçar?

(T246) **Alunos:** Não!!

(T247) **Professora:** Ele também ia ser (+) fácil presa do animal maior. Ele também não iria conseguir se abrigar. Não iria ter raciocínio [ se virar sozinho. (incompreensível) tem que fazer roupa.

(T248) **Aluno:**

[ (incompreensível)

(T249) **Professora:** Outro episódio. Então vamos citar os episódios (incompreensível): ((enquanto vai escrevendo no quadro)) A descoberta da pedra ou da arma, foi a pedra, o ataque, foi também a disputa pela comida que o menino salvou-se, mas depois morreu. Outra coisa importante foi a questão da descoberta (+) descoberta da pintura. ((enquanto a professora vai falando e escrevendo no quadro apenas quatro alunos de toda a sala olham para ela, os outros estão distraídos conversando ou de cabeça baixa olhando algo na mesa ou na bolsa, ou descansando com a cabeça deitada na carteira)) Quem foi que descobriu a, a, o fogo? Como é que foi o [ episódio do fogo?

(T250) **Amanda:**

[ Foi assim. É... eles foram atacados pelo tigre de sabre

(T251) **Professora:** Sim?

(T252) **Amanda:** Aí é.../

(T231) **Aninha:** Então eles começaram a [ tacar uma pedra ((faz o gesto de bater uma mão fechada na outra como se fossem duas pedras, mas interrompe sua fala para deixar Amanda continuar))

(T254) **Amanda:**

carinhas aí um carinha tava com fogo

[ Ah! Pelo tigre de sabre e atacaram uns

(T255) **Luana:** ((fazendo graça)) O carinha...

**(T256) Professora:** O homínídeo?

**(T257) Amanda:** É, o homínídeo. É... quando o tigre de sabre foi atacar, ele se assustou (+++) eles perceberam que, é..., o fogo servia pra (incompreensível)

**(T258) Professora:** O fogo. Espantar os animais. Alguém mais quer se colocar. Como era feito o fogo? ((apontando para o lado esquerdo da sala))

((vários alunos falam ao mesmo tempo, impossibilitando a compreensão das falas))

**(T259) Professora:** Shhh... Como era feito o fogo ((agora apontando diretamente para um aluno do lado esquerdo da sala, Moacir))

**(T260) Moacir:** ((fazendo o gesto de duas mãos fechadas, como duas pedras, batendo uma na outra)) Assim ó. (incompreensível) ((os alunos continuam tentando responder juntos))

**(T261) Sérgio:** Assim tia, assim ((faz o gesto de duas mãos abertas raspando uma na outra com uma caneta no meio em cima de uma borracha na mão de Márcia)) Assim tia.

**(T262) Márcia:** ((brincando, fazendo gesto de vencedora)) A gente conseguiu, com uma borracha e uma caneta!

((Muita conversa paralela. Alguns tentando se fazer ouvir, outros conversando entre si))

**(T263) Professora:** Atenção. Atenção. Shhh... Posso prosseguir? Aqui. Atenção. Shhh. Prestem atenção. Concentrado mais concentrado do que suco engarrafado!!! ((fala em tom de brincadeira)) Luís, como é que se deu a descoberta da agricultura? Como foi que isso aconteceu?

((Luís só sorri, mostrando-se bastante envergonhado))

**(T264) Sérgio:** EU!!

**(T265) Professora:** Luís, o senhor leu como se deu a descoberta da agricultura?

**(T266) Sérgio:** EU!!

((Luís permanece calado envergonhado e seu colega ao lado, Paulo, tenta ajudar falando algo baixinho para ele))

**(T267) Marcelo:** Quando eles descobriram (incompreensível) aí eles não precisavam mudar de lugar.

**(T268) Professora:** Sim, mas (incompreensível)

((muitas vozes ao mesmo tempo. Aninha levanta o braço pedindo a vez))

**(T269) Marcelo:** (incompreensível)

**(T270) Professora:** Não. Quero ouvir de você meu jovem. ((apontando para João)) Como se deu a descoberta da agricultura?

(T271) **João:** É (+++) eu não sei (incompreensível) eu não li porque/

(T272) **Professora:** Pois tem que ler porque no próprio paradidático pede pra você (incompreensível)

((os alunos fazem barulhos dispersos sempre que o foco é escolhido, isto é, quando alguém é selecionado para falar há dispersão dos demais))

(T273) **João:** (incompreensível) ó aqui veja, pode ver ((João continua se justificando porém, é impossível escutar uma vez que ele fala bem baixinho e o restante da turma conversa em tom alto, alguns pedindo para falar))

(T274) **Aninha:** Eu tiaaaaa!

(T275) **Professora:** Pssiii! Peraí, deixa Luana falar depois eu passo.

(T276) **Luana:** Eles descobriram né, a..., a..., peraí, (++) eles descobriram, eles descobriram a agricultura e isso de formou um fato mais utilizado para a sobrevivência deles, não é isso que você quer saber?

(T277) **Professora:** É, mas eu quero que alguém /

((alguns alunos pedem a vez, principalmente Sérgio que está indócil levantando o braço pra falar))

(T278) **Aninha:** Eu tia! Eu me lembro (incompreensível) ((ninguém escuta devida às conversas e ela começa de novo)). Tia, eu me lembro de um episódio na estória que ocorreu que um homem ((a professora estala os dedos pedindo silêncio, Aninha pára de falar enquanto isso e depois retoma de onde parou)) que um homem sonhou e..., as mulheres em num, num campo assim ((faz um gesto delimitando um espaço)) colhendo al, as plantas aí ele sonhou com isso e botou muda no campo e..., e... ((coloca as mãos na testa parecendo querer lembrar))

(T279) **Professora:** ((a professora ajuda, mas sua fala é incompreensível))

(T280) **Aninha:** ((repete o que a professora disse, ainda incompreensível)) pra procurar/

(T281) **Professora:** Ele mandou ir no sentido norte?

((vários alunos conversam))

(T282) **Sérgio:** Na agricultura ((é interrompido pelas falas)) na agricultura tia ((pára de novo por não estar sendo ouvido)) É... ((Sérgio espreme os olhos em sinal de impaciência e resolve começar mesmo com as conversas altas impedindo que seja escutado)) (incompreensível) dois (incompreensível) o cabeça (incompreensível) mostrou à eles o negócio da agricultura aí depois (incompreensível) uma árvores bem bonitas é..., aí o, o chefe falou, é, mostrou à eles como é que plantava, que jogava a semente e deixa que o sol e a chuva é..., fizesse.../

(T283) **Professora:** se encarregue

(T284) **Sérgio:** se encarregue de fazer crescer, aí é só cuidar, não precisava é... ficar viajando pra trazer comida (incompreensível)

(T285) **Professora:** (incompreensível) aí seria a sobrevivência do grupo  
(incompreensível)

(T286) **Sérgio:** (incompreensível)

(T287) **Professora:** Exatamente. Não só da caça e da coleta, mas, poderiam, o homem poderia prover seus próprios, seu próprio alimento, sua própria sobrevivência. Bom gente, na ((Lia pede pra falar)) Diga.

(T288) **Lia:** ((Lia está sentada bem na frente da professora e fala bem baixinho)) Eles diziam que a terra ficava grávida como uma mulher.

(T289) **Professora:** Ah é, gente, olha que interessante, eles diziam que a terra ficava grávida como uma?

(T290) **Alunos:** mulher  
mulher

(T291) **Professora:** porque ela recebia a semente depois germinava e dava grãos e frutos pra todos, não é? Assim é o filho...

(T292) **Aluno:** Danou-se!

(T293) **Professora:** (incompreensível) até poesia em relação à fertilidade. Por isso que eles fizeram muitas estatuetas de mulheres gordas com seios fartos. Era como se representasse a fertilidade. Qual mulher dev, poderia é... amamentar um bebê? A que fosse ((faz gesto de seios grandes com as mãos))

(T294) **Amanda:** Se eles viessem hoje em dia pra cá eles iam adorar porque hoje todo mundo é obeso...

(T295) **Professora:** ((ela ri e responde)) Que não representa exatamente a fertilidade, a obesidade é doença, provoca pressão arterial/

(T296) **Sérgio:** É, eu vi no Fantástico...

(T297) **Aluno:** Problema de coração!

(T298) **Professora:** O coração fica grande...

(T299) **Aluno:** Derrame.

(T300) **Suzana:** Tia, tu vi ontem no Fantástico (incompreensível)

(T301) **Sérgio:** EU VI!!! A mulher pesava 120 quilos.

(T302) **Professora:** Alguém viu (incompreensível) ontem no Fantástico?

**(T303) Suzana:** Eu vi, eu vi, eu vi ((pára de falar para ver uma figura do livro que Márcia veio mostrar))

((Sérgio faz que não com a cabeça))

**(T304) Professora:** Eu vi, Suzana viu também, mostrando como a (incompreensível) para conseguir sobreviver. ((vários alunos falam ao mesmo tempo)) Bom, gente, o que é eu quero que vocês façam (incompreensível) para casa.

**(T305) Suzana:** Eu não acredito Márcia!!

**(T306) Professora:** Suzana!!

**(T307) Suzana:** Tia, é porque ela (incompreensível) ((explica de forma bem rápida o que Márcia estava fazendo gestos de procurar no livro)) aí tava procurando aquela frase (incompreensível) aí procurou pelo livro todo (incompreensível)

**(T308) Professora:**

(incompreensível) pedacinho

**(T309) Márcia:** Eu fui olhar (incompreensível) no final... porque tá aqui sublinhado umas coisas aí eu fui ver aí no final tá escrito...

**(T310) Professora:** Certo. Outra coisa que eu quero que vocês saibam: Tio Hanz, espera um pouquinho ((referindo-se ao barulho das conversas na sala)), quando tio Hanz pesquisa sobre os índios ele chega à uma conclusão. Ele ainda encontra é... uma comparação entre pré-história, lá na época da pré-história e o índio, qual é a comparação que ele faz?

((Lia levanta o braço pedindo pra falar))

**(T311) Aluna:** EU!!

**(T312) Suzana:** Ah! Da escrita, ele pega a escrita/

**(T313) Luana:** Não ((fala algo baixinho e como ela está sentada ao lado de Suzana ninguém ouve))

((Lia, Aninha e Amanda pedem pra falar))

**(T314) Suzana:** Ah não, não...

**(T315) Aninha:** (incompreensível) a caça.

**(T316) Professora:** quanto a caça...

**(T317) Sérgio:** (incompreensível)

((vários alunos tentam ao mesmo tempo))

**(T318) Aninha:** O fogo.

**(T319) Alunos:** Fogo!

**(T320) Professora:** Fogo.

**(T321) Aninha:** Pintura tia.

**(T322) Professora:** (incompreensível) a comida, os alimentos, a vida simples. Presta a atenção, levanta o braço quem trouxe essa ficha ou a xerox dela ((levanta a ficha para todos verem)).

((Deste momento em diante a conversa entre a professora e os alunos versa apenas sobre as tarefas e responsabilidades dos alunos com a disciplina. O assunto trabalhado na aula é dado por encerrado pela professora))