

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

FRANCISCO EDMAR PEREIRA NETO

Orientadora: Prof^a. Dra. Selma Leitão

**Argumentação e Construção do Conhecimento: Análise Retórica dos
Acordos e Adesões em uma Sala de Aula de História**

Recife
2005

Francisco Edmar Pereira Neto

**Argumentação e Construção do Conhecimento: Análise Retórica dos Acordos
e Adesões em uma Sala de Aula de História**

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

Área de concentração: Psicologia Cognitiva

Recife
2005

Pereira Neto, Francisco Edmar

**Argumentação e construção do conhecimento:
análise retórica dos acordos e adesões em uma sala
de aula de historia / Francisco Edmar Pereira Neto.
– Recife : O Autor, 2005.**

126 folhas.

**Dissertação (mestrado) – Universidade Federal
de Pernambuco. CFCH. Psicologia, 2005.**

Inclui bibliografia e apêndice.

**1. Psicologia cognitiva. 2. Argumentação – Teoria
filosófica. 3. Construção do conhecimento. 4.
Retórica. I. Título.**

**159.953
153**

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

**UFPE
BC2005-447**

FOLHA DE APROVAÇÃO

Francisco Edmar Pereira Neto

Argumentação e Construção do Conhecimento: análise retórica dos acordos e adesões em uma sala de aula de história.

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

Aprovado em: 25 de fevereiro de 2005

Banca Examinadora

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

Assinatura: Selma Leitão Santos

Profa. Dra. M^a de Fátima Vilar de Melo
Instituição: UNICAP

Assinatura: Maria de Fátima Vilar de Melo

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

Assinatura: Glória Carvalho

AGRADECIMENTOS

*À **Selma Leitão**, minha orientadora, pelo estímulo, apoio e confiança no meu trabalho, desde o começo e durante todo o difícil processo de pesquisa e elaboração da dissertação;*

*Ao **CNPQ**, pelo apoio à pesquisa recebido em forma de bolsa de estudos, o que me permitiu a dedicação exclusiva a este trabalho;*

*À **Sylvia Rodrigues**, por ter acreditado no potencial desse trabalho, e pela gentileza em ceder os protocolos obtidos em sua pesquisa de mestrado, fonte das minhas análises empíricas;*

*Aos meus colegas e amigos do **Grupo de Argumentação**, que me proporcionaram um rico espaço de discussões e trocas de idéias preenchendo de modo produtivo muitas das monhas tardes de sexta-feira;*

*Aos meus pais, **Edmar e Auxiliadora**, e minha irmã **Érica**, pelo apoio e compreensão. Especialmente ao meu **pai**, pelo estímulo permanente à superação dos meus limites pessoais e na busca incessante do melhor em todas as dimensões da minha vida;*

*À **Cristina Vieira**, pela paciência, companheirismo, incentivo constante, doação e amor incondicional durante todo o processo de pesquisa do meu mestrado..*

PEREIRA NETO, F. E. Argumentação e Construção do Conhecimento: Análise Retórica dos Acordos e Adesões em uma Sala de Aula de História. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005

Resumo

O objetivo dessa pesquisa é investigar a relação entre argumentação e a construção do conhecimento em sala de aula, sob um ponto de vista retórico. Nossa hipótese procura relacionar os pontos de convergências na argumentação, ou seja, os acordos e as adesões, e o compartilhamento de significados. No primeiro capítulo, apresentamos os princípios do nosso trabalho retirados da lingüística pragmática, no que diz respeito à questão de entender a linguagem como ação; da psicologia sócio-histórica, que nos permite pensar a relação entre cognição e linguagem; e da psicologia do discurso, a qual nos ajuda a compreender as especificidades do discurso em sala de aula. No segundo capítulo, apresentamos, em primeiro lugar, as teorias da argumentação e os estudos que relacionam construção do conhecimento e argumentação, porém focalizam a dialética como característica principal. Em um segundo momento, discutimos os estudos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) que enfatizam os acordos e as adesões e os colocam como elementos necessários para o desenvolvimento da argumentação. A análise empírica foi feita em uma turma de quinta série do Ensino Fundamental. A unidade de análise desenvolvida por nós consistia no relacionamento do ponto de vista ou da justificativa do orador (ou proponente do argumento) com o ponto de vista da audiência (ou por aquele que reage ao argumento). A análise dos resultados nos indicou que em uma sala de aula se busca muito mais aumentar a adesão dos alunos às teses já aderidas do que persuadi-los a novas teses. Encontramos indícios de que a argumentação em sala de aula é usada como instrumento de avaliação do grau de adesão às idéias selecionadas para o ensino-aprendizagem formal. Por último, em três casos, encontramos indícios da relação dos acordos e adesões com o processo de aquisição de novos conhecimentos gerados a partir de um contra-argumento. Nesses casos, vemos como os acordos e adesões integram as oposições do contra-argumento na resposta do sujeito relacionando o aspecto dialético e o aspecto retórico da argumentação.

Palavras-chaves: argumentação; acordos; construção do conhecimento; retórica.

PEREIRA NETO, F. E. **Argumentation and Construction of Knowledge: Rhetorical Analysis of the Agreements and the Adhesions in a History Classroom**. Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005

Abstract

This research's objective is to investigate the relation between argumentation and knowledge constructions in classrooms, under rhetorical viewpoints. Our hypothesis looks forward to relate the convergence points at the argumentation, in other words, the agreements, adhesions and the sharing of meanings. In the first chapter, we introduce the basic principles of our work took from pragmatic linguistics, in what concerns to the idea of understanding the language as an action; from social historical psychology, which allows us to think about the relation between cognition and language; and from the psychology of speech, which helps us to understand speech specificities in classrooms. In the second chapter, we introduce, at first, the argumentation theories and the studies that relate knowledge construction and argumentation, however focusing on dialectics as a main characteristic. In a second moment, we discuss Perelman and Olbrechts-Tyteca's studies (1996), which emphasize the agreements and adhesions, and put them as essential elements to the argumentation development. The empirical analysis was made on a fifth grade classroom. The analysis unit we have developed consists in the relation of the speaker's point of view or justification (or argument's proponent) to the audience's point of view (or those who react to the argument). The analysis of the results showed us that in a classroom, students are more enticed to adhere to thesis already accepted than persuaded to adhere to new thesis. We found indication that argumentation in classrooms is used as an instrument of evaluation of adhesion degree to the selected ideas for formal teaching learning. At last, in three cases, we found indication of the relation between agreements and adhesions with the acquisition process of new knowledge generated by an argument against it. In these cases, we notice how agreements and adhesions integrate the oppositions of the arguments against them on the subject's response, relating the dialectic and the rhetorical aspects of argumentation.

Key Words: argumentation; agreements; construction of knowledge; rhetorical.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS

RESUMO

ABSTRACT

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....09

CAPÍTULO 1: LINGUAGEM E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: UMA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA NO DISCURSO EM SALA AULA

1.1. Linguagem e ação.....13

1.2. Linguagem e cognição do ponto de vista da psicologia sócio-histórica.....19

1.3. A psicologia do discurso em sala de aula.....28

CAPÍTULO 2: ARGUMENTAÇÃO, RACIOCÍNIO E RETÓRICA

2.1. Argumentação e raciocínio informal.....33

2.2. A Nova Retórica.....38

CAPÍTULO 3: ANÁLISES DOS RESULTADOS

3.1. Sobre o Banco de Dados..... 50

3.2 Informações sobre o contexto de produção da discussão em sala de aula

3.2.1. Sobre os participantes.....50

3.2.2. Sobre a escola.....50

3.2.3. Sobre o registro da aula.....51

3.2.4. Sobre a atividade durante a qual a discussão foi produzida e registrada.....52

3.2.5. Sobre o desenvolvimento da atividade durante a aula.....53

3.3. Unidade de Análise.....55

3.4. Códigos usados na transcrição dos protocolos.....56

3.5. Fragmentos analisados.....56

CAPÍTULO 4: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....80

REFERÊNCIAS.....88

APÊNDICE.....92

APRESENTAÇÃO

O objetivo geral dessa pesquisa é investigar a relação entre argumentação e construção de conhecimento no contexto da sala de aula, analisando os pontos de convergência da argumentação, os acordos e as adesões, sob um ponto de vista retórico. Recentemente, a questão da relação entre construção do conhecimento e argumentação tem sido objeto de estudo de várias pesquisas. O diferencial do nosso trabalho com relação às pesquisas anteriores é o referencial retórico para a argumentação, que a define como uma prática verbal, social e racional (Van Eemere, Grootendorst e Henkemans, 1996) voltada para a persuasão mediante o acordo dos ouvintes (ou aquele que recebe a argumentação) às premissas (fundamentos do argumento) apresentadas pelo orador (ou aquele que apresenta a argumentação), com o objetivo de aumentar a adesão daqueles às teses apresentadas pelo orador. A argumentação, segundo o modelo da nova retórica, parte de premissas, que, se aceitas pelos ouvintes, levariam estes a aderirem às teses que aquelas fundamentam (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1996).

Pesquisas anteriores (Perkins, Farady e Bushey, 1990; Pontecorvo, 1993; Santos, 1996; Leitão, 1999; Leitão, 2003) se detiveram no aspecto dialético da argumentação, ou seja, na existência de oposição entre os pontos de vistas dos interlocutores. Essa característica essencial a toda argumentação possui um aspecto cognitivo importantíssimo para o processo de construção do conhecimento: o confronto entre pontos de vista concorrentes estimula o processo de revisão de crenças nos sujeitos. Isso permite, dentro do processo de construção de conhecimento, o surgimento de novos conteúdos, de novas configurações de significados.

A argumentação, fundamentada na retórica, tem como elemento central o acordo relativo às premissas entre o orador e seus ouvintes (o auditório). Não esquecendo que ela tem também

uma dimensão dialética, ou seja, de conflito entre pontos de vistas concorrentes, o modelo retórico sugere que o objetivo da argumentação se realiza mediante o uso de acordos, de premissas que o orador pressupõe que sejam aceitas pelo auditório. Desse modo, a nós, interessados nos processo de construção de conhecimento em sala de aula, coloca-se a seguinte questão: o acordo desempenha qual função no processo de construção do conhecimento em sala de aula?

Nossa hipótese é de que o processo de construção do conhecimento mediado pela argumentação se realiza na revisão de crenças, a qual utiliza a multiplicidade de pontos de vista para permitir ao sujeito agregar mais perspectivas ao seu conhecimento sobre a questão (característica dialética da argumentação); e na convergência de idéias entre os interlocutores, permitindo o acordo e a adesão entre pontos de vistas e justificativas de sujeitos distintos. Ou seja, a idéia fundamental da nossa pesquisa diz que a emergência de novos significados não ocorre apenas mediante a oposição de opiniões, mas também nos pontos de convergência de opiniões.

Fundamentando teoricamente a nossa pesquisa, temos três principais eixos. Em psicologia, adotamos uma perspectiva sócio-histórica, com a qual compartilhamos as seguintes idéias: a) a relação de mútua constituição entre linguagem e cognição; b) a função mediadora da linguagem; c) a importância da interação social para o processo de ensino aprendizagem e de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos; e d) o processo de construção do conhecimento entendido como a emergência de novos significados. Em lingüística, adotamos a perspectiva da pragmática da linguagem, que se interessa pela linguagem enquanto atividade discursiva que realiza coisas (linguagem performativa), e da análise da conversação, que nos fornece um imenso arsenal teórico-metodológico para a análise do discurso em situações cotidianas. O último eixo teórico é o da teoria da argumentação. Como já mostramos no começo dessa introdução, nossa

forma de entender a argumentação é fortemente influenciada pelos trabalhos de Perelman e Olbrechts-Tyteca sobre a lógica dos juízos de valor, retórica e argumentação. Deles adotamos as seguintes idéias: a) a argumentação tem como objetivo a persuasão dos ouvintes a quem se dirige; b) a importância dos acordos para o desenvolvimento da argumentação; e c) a argumentação pode servir tanto para a adoção de uma nova perspectiva de pensamento (caráter dialético), como pode servir para aumentar a adesão a teses já aceitas pelo auditório. Além de Perelman, nosso leque de fundamentos teóricos da argumentação aproveita: a) a idéia de Toulmin de que a argumentação é antes de tudo um processo de justificação, isto é, de que, cotidianamente, as pessoas não organizam seus discursos argumentativos de modo silogístico (premissas e conclusão), mas de uma maneira a justificar um ponto de vista (ponto de vista e justificação); b) a idéia de que a argumentação pode ser um modelo muito melhor do que o lógico para os estudos do raciocínio informal ou cotidiano; c) a idéia de que argumentação pode ser um importante instrumento no processo de construção do conhecimento.

Dedicaremos o primeiro capítulo a explicitar os nossos fundamentos teóricos no que diz respeito à pragmática da linguagem e à psicologia sócio-histórica. Além disso, no final do capítulo, discutiremos a proposta de uma psicologia do discurso que procura unir as propostas da pragmática da lingüística, com as idéias psicológicas da teoria sócio-histórica, oferecendo aporte teórico-metodológico para as nossas análises.

O segundo capítulo discute as teorias da argumentação, raciocínio informal e alguns estudos sobre o papel da argumentação na construção do conhecimento. Primeiramente, haverá uma discussão da perspectiva de Toulmin sobre a função justificatória da argumentação e o estabelecimento de dois lugares argumentativos: o ponto de vista e a justificativa. Depois, apresentaremos os modelos de argumentação que mostram a articulação entre argumentação e o processo de construção do conhecimento. Em seguida, discutiremos as principais noções da Nova

Retórica. Nesta parte, encontra-se uma discussão sobre os acordos e as adesões; sobre a possibilidade da argumentação retórica servir para aumentar a intensidade das adesões e não apenas se movimentar na conquista de novas adesões; do processo de iniciação e vulgarização que medeiam a entrada de novos adeptos em auditórios particulares.

No terceiro capítulo, efetivamos a análise de uma aula de história. O modelo ofertado permite capturar empiricamente o acordo, evento, simultaneamente, lingüístico e cognitivo, pois, ao mesmo tempo em que o acordo faz parte da realidade do discurso persuasivo da argumentação, ele mostra uma convergência de idéias entre os interlocutores, quando empenhados em uma situação de disputa. É exatamente o acordo ou adesão com as idéias do outro que nos permite pensar em uma articulação da argumentação com o processo de construção do conhecimento.

No quarto e último capítulo, apresentaremos uma discussão das análises feitas no terceiro capítulo, nossas conclusões e as principais implicações para os estudos do discurso em sala de aula, do raciocínio informal, e dos estudos sobre a articulação entre argumentação e construção do conhecimento.

1 – LINGUAGEM E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: UMA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO DISCURSO EM SALA DE AULA

1.1. Linguagem e ação

O primeiro fundamento desse trabalho é que a dimensão fundamental da linguagem é a ação, ou seja, ao usamos a linguagem agimos (OLIVEIRA, 1996, p.158). A reviravolta lingüística, na filosofia contemporânea, depois radicalizada com a reviravolta pragmática, coloca a questão da linguagem na esfera dos fundamentos. É através da linguagem que significamos o mundo e que o tornamos compreensível para os outros e para nós mesmos. Com relação a isso, Oliveira nos diz que:

A pergunta pela possibilidade do conhecimento confiável, que caracterizou toda a filosofia moderna, se transformou na pergunta pelas condições de possibilidade de sentenças intersubjetivamente válidas a respeito do mundo (...). Numa palavra, não existe mundo totalmente independente da linguagem, ou seja, não existe mundo que não seja exprimível na linguagem. A linguagem é o espaço de expressividade do mundo, a instância de articulação de sua inteligibilidade (OLIVEIRA, 1996, p.13).

Nosso segundo pressuposto é que a linguagem constitui espaços de interação. Se através da linguagem agimos no mundo e não apenas representamos ou comunicamos algo, ela será o meio pelo qual nós e outros agimos e interagimos, portando-nos como agentes no mundo na e através da linguagem. Segundo Koch (2000),

É preciso pensar a linguagem humana como lugar de interação, de constituição das identidades, de representação de papéis, de negociação de sentidos. ‘Em outras palavras’, é preciso encarar a linguagem não apenas como representação do mundo e do pensamento ou como instrumento de comunicação, mas sim, acima de tudo, como forma de inter-ação social (KOCH, 2000, p.110).

Os falantes de uma língua não a utilizam apenas para se comunicarem ou representarem o mundo, porém, quando interagem lingüisticamente entre si, significam a si mesmos e aos seus atos em um lento processo de constituição do significado dos mundos interno e externo. Assim sendo, a compreensão da linguagem como fenômeno sócio-interativo inaugura um espaço em que os sentidos particulares de cada pessoa são negociados continuamente em um processo que objetiva a constituição de significados cada vez mais compartilhados socialmente.

Diante dessa nova forma de conceber a linguagem e a atividade dos falantes da língua, começa a nascer a lingüística pragmática:

Tanto a lingüística estrutural quanto a gerativa (...) procuravam descrever a língua em abstrato, fora de qualquer contexto de uso. Muitos lingüistas, contudo, (...) passaram a voltar sua atenção para a linguagem enquanto atividade, para as relações entre a língua e seus usuários e, portanto, para a ação que se realiza na e pela linguagem: vai ganhando terreno, aos poucos, a lingüística pragmática (KOCH, 2000, p.11).

Segundo Koch, a lingüística pragmática tem duas fontes teóricas: a teoria da enunciação e a teoria dos atos de fala. Acerca da teoria da enunciação, a autora nos diz que:

A teoria da enunciação tem como postulado básico que não basta ao lingüista preocupado com questões de sentido descrever os enunciados efetivamente produzidos pelos falantes de uma língua é preciso levar em conta, simultaneamente, a enunciação – ou seja, o evento único e jamais repetido de produção do enunciado. Isto porque as condições de produção (tempo, lugar, papéis representados pelos interlocutores, imagens recíprocas, relações sociais, objetivos visados na interlocução) são constitutivas do sentido do enunciado: a enunciação vai determinar a que título aquilo que se diz é dito (...) a par daquilo que efetivamente é dito, há o modo como o que se diz é dito: a enunciação deixa no enunciado marcas que indicam ('mostram') a que título o enunciado é proferido (KOCH, 2000, p.14).

O terceiro fundamento do nosso trabalho, pautado na lingüística pragmática, diz-nos que o estudo da linguagem deve considerar o contexto de produção dos enunciados, ou seja, para a efetiva compreensão daquilo que é dito não basta apenas o entendimento do enunciado, mas se deve pesquisar, também, nos elementos que circundaram e possibilitaram sua produção. A

enunciação, entendida aqui como o contexto em que se produzem os enunciados, pode ser estudada através das marcas que deixa nos próprios enunciados, tais como pausas, entonações, troca de falas entre os interagentes, olhares, gesticulações, entre outras marcas verbais ou não-verbais.

A teoria dos atos de fala, de J.L. Austin, é a segunda grande influência teórica da lingüística pragmática. Segundo Oliveira (1996), para Austin, a linguagem é performativa, ou seja, ela é uma ação realizada pelo sujeito para dizer algo, tal como nomear um objeto (ato locucionário), para causar alguma reação em uma pessoa, como fazê-la sorrir (ato perlocucionário), ou realizar uma ação por meio da fala, como a condenação proferida por um juiz na situação de julgamento, sendo que nesse caso a fala condenatória do juiz implica necessariamente na execução do ato de condenação do réu (ato ilocucionário). Para Austin, segundo Oliveira (1996), esses atos constituem as três as dimensões dos atos de fala. Em resumo, o ato locucionário é o ato de dizer algo; ato ilocucionário é quando no ato de dizer algo, também, fazemos algo (como pergunta, aconselhar ou condenar); e o ato perlocucionário é quando, no ato de fazer algo dizendo alguma coisa, pretende-se causar determinado efeito “nos sentimentos, pensamentos e ações de outras pessoas” (OLIVEIRA, 1996, p.160). Nesse último caso, colocar-se-ia o objetivo de persuadir as pessoas por meio da argumentação. Vale frisar que

os três atos são realizados por meio da mesma expressão lingüística, o que manifesta que não se trata de três atos distintos, mas de três dimensões do mesmo ato de fala. Não se trata, pois, de atos diversos, mas de ‘três aspectos, dimensões, momentos do único ato de fala’ (OLIVEIRA, 1996, p.160).

Oliveira (1996), seguindo a teoria de Austin, mostra-nos que o sentido da linguagem humana para ser captada depende da “situação em que os sujeitos interagem simbolicamente”, e continua,

para Austin o sentido se constitui num contexto situacional, em que faz sentido usar determinadas expressões ou não. Ou seja, investigar a linguagem significa tematizar o contexto de sociabilidade, ou seja, o contexto sócio-cultural, onde ela se insere (OLIVEIRA, 1996, p.166).

O estudo da linguagem enquanto interação simbólica e situada nos coloca a questão de pensar as condições socioculturais da produção dos atos de fala. Desse modo, compreendemos que, no estudo da linguagem, as questões sobre o contexto da produção dos enunciados se conectam com as condições socioculturais, que determinam e orientam a enunciação.

Como o nosso interesse é estudar os processos de construção do conhecimento em uma interação verbal entre sujeito reais numa situação de sala de aula, temos de enfrentar uma série de questões empíricas que vão desde saber se as pessoas realmente se entendem durante a interação e como elas sabem disso; se agem cooperativa e coordenadamente; e o modo em que usam seus conhecimentos lingüísticos ou quaisquer outros para criar condições de compreensão mútua e, por fim, como criam e resolvem conflitos interacionais (MARCUSCHI, 2003, p.7). Todas essas questões giram ao redor da possibilidade de constituição de um espaço intersubjetivo na comunicação, e, especificamente para nós, permite-nos buscar as condições pragmáticas gerais para o estabelecimento da argumentação.

Para responder a essas várias questões, no começo da década de 60, a partir da influência dos estudos da etnometodologia e de antropologia cognitiva, nasce uma disciplina chamada análise da conversação (AC). Esta possui como principal característica metodológica o uso da indução, ou seja, a inexistência de modelos *a priori* para que o analista esteja aberto às próprias categorias usadas pelos interlocutores. Isso dá às suas análises um tom naturalista, prevalecendo as descrições e as interpretações, características de uma abordagem qualitativa. Segundo Marcuschi:

A AC estabeleceu desde o início sua preocupação básica com a vinculação situacional e, em consequência, com o caráter pragmático da conversação e de toda atividade lingüística diária. Em outros termos, a vinculação contextual da ação e interação social faz com que toda a atividade de fala seja vista ligada à realidade local, mas de uma forma complexa, uma vez que a contextualidade é reflexiva e o contexto de agora é, em princípio, o emulador do contexto seguinte. Nesse processo, são os próprios interlocutores que fornecem ao analista as evidências das atividades por eles desenvolvidas (MARCUSCHI, 2003, p.7-8).

A idéia de que, para entendemos como as pessoas se compreendem em uma conversação, não se deve fazer uso de categorias *a priori* do analista, mas se deve fazer uma investigação naturalística, na qual os próprios interlocutores fornecem as evidências, as marcas das atividades que eles realizam, será um dos fundamentos teórico-metodológicos de nossa pesquisa. Sendo uma de nossas hipóteses a de que, em uma sala de aula, realiza-se uma atividade persuasiva, na qual os próprios interlocutores compreendem a ocorrência desta atividade, deixando, assim, nos seus enunciados, as marcas do seu engajamento.

Mas poderíamos pergunta-nos agora: por que utilizar os estudos da conversação para investigar as atividades argumentativas em uma sala de aula? Vejamos o que diz Marcuschi sobre a conversação:

A conversação é a primeira das formas de linguagem a que estamos expostos e provavelmente a única da qual nunca abdicamos pela vida afora. Em suma, além de ‘matriz para a aquisição da linguagem’, a conversação é o **gênero básico da interação humana** (grifos nossos). Tais observações, além de sugerirem que a linguagem é de natureza essencialmente dialógica, realçam o princípio fundamental do caráter par da linguagem, ou seja, quando conversamos, normalmente o fazemos com perguntas e respostas, ou então, com asserções e réplicas (MARCUSCHI, 2003, p.14).

A idéia da conversação como “gênero básico da interação humana” nos será útil quando estivermos analisando as características da argumentação em uma situação natural. Se a argumentação ocorre em situações naturais – como na sala de aula – podemos pressupor que ela

obedece às estruturas básicas da interação durante uma conversação, pois são elas que permitem a construção da compreensão entre os interlocutores.

Desse modo, para uma conversação ocorrer e se desenvolver, é necessário que os interlocutores compartilhem de conhecimentos mínimos, tais como serem usuários de uma mesma língua, compartilharem a mesma cultura e dominarem as características sociais envolvidas naquele tipo de interação (MARCUSCHI, 2003, p.16). Ou seja, para haver o mínimo de compreensão entre os sujeitos interagentes, deve existir o compartilhamento dessas características.

Alguns analistas da conversação, segundo Marcuschi (2003) relata, identificaram algumas características estruturais (universais) básicas da conversação como: a de que a conversação se organiza em turnos de fala; e que os sujeitos trocam de turno pelo menos uma vez durante a conversação. Seguiremos esta forma de organização do discurso na transcrição das falas dos sujeitos de nossa pesquisa, ou seja, separando as falas por turnos e delimitando estes à medida que os outros falantes tomam o turno para si.

Os teóricos da análise da conversação identificaram ainda o uso de outro tipo de organizador da conversação que, passando da esfera do turno para a esfera da seqüência de turnos, mostra o caráter dialógico da linguagem. Entre os organizadores que excedem o perímetro do turno está o par adjacente (ou par conversacional) que é “uma seqüência de dois turnos que co-ocorrem e servem para a organização local da conversação. Muitas vezes eles representam uma co-ocorrência obrigatória, dificilmente adiável ou cancelável, como no caso dos cumprimentos” (MARCUSCHI, 2003, p.35).

A existência de pares conversacionais permite o mapeamento da compreensão mútua entre os interlocutores no momento exato da interação. Segundo Marcuschi:

Sob o aspecto semântico-pragmático, os pares podem ser tomados como indícios da existência de compreensão ou pelo menos de uma compreensão existente, na medida em que a segunda parte do par só pode ser produzida se a primeira parte foi, de alguma forma, entendida. Assim, seja qual for a natureza significava da segunda parte do par, ele é um indicador de como os falantes analisam suas contribuições (MARCUSCHI, 2003, p.36).

O par conversacional, para nós, é um indicio lingüístico de que as pessoas, nas suas interações verbais, buscam pontos que permitam a compreensão mútua, ou seja, estabelecem padrões objetivando um maior entendimento entre os falantes. O par conversacional mostra que a busca pela compreensão mútua está na própria organização da interação verbal entre sujeitos. Os sujeitos, quando interagem, sentem, eles próprios, a necessidade de se compreenderem, organizando suas falas com esta finalidade. Nossa pesquisa, pautada neste ponto, pretende encontrar indícios da necessidade de compreensão da interação verbal na argumentação. Assim como os sujeitos em conversação montam algumas estruturas (como os pares conversacionais) para facilitar o estabelecimento da compreensão mútua; a argumentação, como um gênero mais complexo de interação, possivelmente possui os seus próprios organizadores, os quais permitem não apenas uma compreensão mútua, mas, também, uma convergência de pontos de vista.

1.2. Linguagem e cognição do ponto de vista da psicologia sócio-histórica

O estudo da consciência humana perpassa toda a obra de Vygotsky. Para ele, segundo Morato (1996), a chave para a compreensão do fenômeno da consciência estaria na relação entre pensamento (cognição) e linguagem. Em seu livro *A Construção do Pensamento e da Linguagem* (2001), dedicado a pensar a temática das relações entre pensamento e linguagem, Vygotsky

constrói um texto crítico em que denuncia as concepções atomísticas, tanto em lingüística como em psicologia, as quais não solucionam a problemática das relações entre pensamento e linguagem. Era, pensava Vygotsky, necessário o estabelecimento de uma unidade de análise que permitisse ao pesquisador, verdadeiramente interessado em desvelar a natureza das relações entre pensamento e linguagem, a captura da natureza imbricada da dimensão cognitiva e da dimensão lingüística do humano. Para ele, essa unidade é o significado da palavra. Vygotsky explica o entrelaçamento de pensamento e linguagem no significado da palavra nos seguintes termos:

A palavra nunca se refere a um objeto isolado mas a todo um grupo ou classe de objetos. Por essa razão, cada palavra é uma generalização latente, toda palavra já generaliza e, em termos psicológicos, é antes de tudo uma generalização. Mas a generalização, como é fácil perceber, é um excepcional ato verbal do pensamento, ato esse que reflete a realidade de modo inteiramente diverso daquele como esta é refletida nas sensações e percepções imediatas (...) o significado da palavra (...) tem na sua generalização um ato de pensamento na verdadeira acepção do termo. Ao mesmo tempo, porém, o significado é parte inalienável da palavra como tal, pertence ao reino da linguagem tanto quanto ao reino do pensamento. Sem significado a palavra não é palavra mas som vazio. Privada do significado, ela já não pertence ao reino da linguagem. Por isso o significado pode ser visto igualmente como fenômeno da linguagem por sua natureza e como fenômeno do campo do pensamento. Não podemos falar de significado da palavra tomado separadamente (...). Ele é ao mesmo tempo linguagem e pensamento porque é uma unidade de pensamento verbalizado (VYGOTSKY, 2001, p.9-10).

O significado da palavra, segundo Vygotsky, é o elemento mínimo (unidade) da união íntima e indissolúvel entre pensamento e linguagem. Ele está, ao mesmo tempo, no plano do discurso e no plano do intelecto. Uma importante característica do significado da palavra que a pesquisa desenvolvida por Vygotsky nos mostra é que ele não é estático, porém apresenta um processo de desenvolvimento contínuo no decurso da ontogênese.

Quando o indivíduo nasce, pensamento e linguagem não estão interligados. Existe, no começo da ontogênese, um pensamento pré-verbal e uma fala pré-intelectual. O entrelaçamento entre essas duas linhas em desenvolvimento somente se dará com o surgimento da fala interior.

No entanto, a psicologia da época de Vygotsky esbarrava no problema de como estudar essa fala, sabendo-se que ela não estava acessível à observação direta e sem recorrer aos métodos poucos frutíferos da introspecção da psicologia tradicional. A solução encontrada foi o estudo da fala egocêntrica. Ela guardava na sua manifestação características da fala exterior – ou seja, era pública – e, com relação aos seus direcionamentos, apresentava características da fala interior, isto é, era direcionada para o planejamento da ação, e, de modo geral, para a regulação do próprio comportamento do indivíduo. A fala egocêntrica marca o ponto na história do desenvolvimento do sujeito em que cognição e linguagem se interconectam no significado da palavra. Isso, porque essa fala, ao mesmo tempo em que faz uso de um código de signos compartilhados socialmente por indivíduos inseridos em uma cultura particular, coloca esses mesmos signos a serviço das funções cognitivas superiores, regulando, assim, as suas próprias ações através da palavra. Ou seja, a fala egocêntrica, enquanto momento do desenvolvimento da fala interior, apresenta de modo embrionário as características de uma fala intelectualizada e de um pensamento verbalizado.

O surgimento da relação íntima entre cognição e linguagem permite um salto qualitativo nas funções cognitivas superiores (memória, pensamento, raciocínio, percepção, linguagem, etc.) do sujeito. Isso porque a linguagem capitaneia o processo de transformação da cognição em virtude da sua função reguladora exercida pelos seus signos e significados, constituindo, assim, novos modos de funcionamento das funções cognitivas. Em outras palavras, a linguagem externa, quando se internaliza em fala interior conectando-se, assim, com o pensamento (cognição), permite ao sujeito regular as suas próprias ações mediante o uso dos signos e significados lingüísticos, modificando qualitativamente as funções cognitivas superiores, inclusive a própria linguagem, que também é cognição. A mudança qualitativa da função da linguagem permite que as primeiras evocações fonéticas e a fala egocêntrica se desenvolvam em fala plenamente socializada.

Para Vygotsky (2001), a principal contribuição das pesquisas relatadas em *A Construção do Pensamento e da Linguagem* foi a descoberta de que o significado das palavras se desenvolvem. Em suas próprias palavras:

O significado da palavra é inconstante. Modifica-se no processo do desenvolvimento da criança. Modifica-se também sob diferentes modos de funcionamento do pensamento. É antes uma formação dinâmica que estática. O estabelecimento da mutabilidade dos significados só se tornou possível quando foi definida corretamente a natureza do próprio significado. Esta se revela antes de tudo na generalização que está contida como momento central, fundamental, em qualquer palavra, tendo em vista que qualquer palavra já é uma generalização. Contudo, uma vez que o significado da palavra pode modificar-se em sua natureza interior, modifica-se também a relação do pensamento com a palavra (VYGOTSKY, 2001, p.408).

O desenvolvimento do pensamento (generalização) não pode mais ser separado do desenvolvimento da própria linguagem. A generalização encontrada no processo de formação de conceitos foi o caminho seguido por Vygotsky e os seus colaboradores na busca de compreender as mutações por que passam os significados da palavra. As idéias não se desenvolvem como entidades puras do pensamento, ao contrário, precisam estar ligadas aos significados das palavras e expostas às mesmas intempéries que estes. Desse modo, à medida que os significados se transformam, as idéias ligadas a eles se modificam também, fazendo, assim, a história do desenvolvimento do conhecimento, pois a sua história não pode mais estar separada do destino da linguagem e dos seus significados em constante mudança.

O entrelaçamento no desenvolvimento ontogenético do sujeito entre cognição e linguagem, possibilitando compreender o desenvolvimento do próprio conhecimento humano através da história do desenvolvimento dos significados da palavra, coloca para o pesquisador em psicologia, interessando em estudar as formas como os novos conhecimentos emergem na consciência do sujeito, a questão inadiável da “natureza” da linguagem. Ou seja, de suas

características e funções que possibilitam a realização dessa “revolução” na história do desenvolvimento das funções cognitivas superiores do sujeito.

Segundo Smolka (1995), os textos de Vygotsky apresentam várias noções de linguagem. As duas principais desenvolvidas por ele são, primeiramente, a da linguagem como instrumento, no sentido marxista do termo que implica um instrumento de dupla ponta, uma voltada para a transformação do mundo externo, e voltada para o mundo interno; já a segunda noção busca entender a linguagem enquanto signo. Esta última, segundo Smolka (1995), foi a concepção trabalhada por Vygotsky, principalmente na construção do pensamento e da linguagem, e é a única que permite pensar o caráter constitutivo da linguagem. A seguir, temos uma divisão entre os conceitos de instrumento e símbolo (signo) proposta por Blanck (1996) dentro dos estudos sócio-históricos da mente:

As investigações de Vygotsky tentaram descobrir como as pessoas, com a ajuda de instrumentos e símbolos, direcionam sua atenção, organizam a memorização consciente e regulam sua conduta. A essência do comportamento humano reside em sua mediação por instrumentos e símbolos. Os instrumentos orientam-se para fora, em direção à transformação da realidade física e social. Os símbolos são orientados para dentro, em direção à auto-regulação da própria conduta (BLANCK, 1996, p.44).

Seja nas suas relações com o mundo externo (físico e social) ou nas suas relações com o mundo interno (mental), o humano necessita de um mediador. A linguagem, nessa perspectiva, seria um mediador especial. Ela possui a função de representar, no entanto, não é uma representação da essencialidade imutável do objeto, mas a história das suas significações. A linguagem comunica, exercendo sua função básica como disse Vygotsky (2001), porém é uma comunicação que se realiza em contexto, que se constitui enquanto um emaranhado complexo de fatores que vão muito além do lingüístico e o marcam decisivamente. É a natureza sócio-histórica da linguagem que permite a ela realizar as funções de representar e comunicar, pois, para realizar as

funções de significar o mundo (representar) e compartilhar os conhecimentos do sujeito (comunicar), necessita antes se conjugar com o pensamento. Ou seja, a linguagem, antes de exercer qualquer outra função, desempenha o papel essencial na formação da função reguladora da mente humana (MORATO, 1996), sua função sîgnica. A linguagem não é meio ou instrumento, ela é "a própria essencial da vida mental" (MORATO, 1996, p.119). Ela é um mediador simbólico porque é através da sua intervenção que a vida mental se transforma. É mediante o uso dos seus signos que ao sujeito é dada a possibilidade de regular o seu próprio comportamento, constituindo, em um novo patamar, as funções cognitivas superiores. É ainda a responsável principal pela mediação com outros sujeitos na emergência de novos significados, do seu desenvolvimento.

A partir da compreensão da função mediadora da linguagem, podemos retirar um outro fundamento essencial à nossa pesquisa: a questão da interação social. A linguagem está inserida em uma cultura e é mediante a inserção do sujeito numa cultura, através da linguagem, que ele conhece o mundo e a si próprio. A seguinte citação de Pereira Neto, Prata e Colaço esclarece um pouco essa questão:

Dessa forma, pensamento e linguagem, funções psicológicas superiores – qualidade exclusivamente humana – apresentam uma relação intrínseca, na qual está implicada a interação social. Isto significa que, o princípio organizador e fornecedor da atividade não é interno ao sujeito, mas se constitui na interação verbal. O pensamento se reestrutura como a linguagem, isto é, ele se realiza nela. A linguagem não funciona apenas como expressão do pensamento, mas o transforma. Ela orienta e antecipa a ação, regulando o próprio modo de pensar e agir (PEREIRA NETO; PRATA; COLAÇO, 2003, p.157).

Disso, já podemos afirmar o princípio vygotskiano do desenvolvimento, importante nesse trabalho: que tudo o que hoje é intrapsicológico anteriormente foi interpsicológico. Ou seja, estava presente nas interações sociais da criança, pois são por meio destas que ela se insere na cultura e esta lhe fornece os conteúdos e formas do seu mundo mental (VYGOTSKY, 1984).

A perspectiva de Vygotsky sobre o papel da interação social é, segundo Garton (1992), baseada na noção de colaboração. Para entendê-la melhor, é preciso que fique claro o papel mediador do outro no processo de construção do conhecimento. Essa colaboração pode ser efetivada entre um adulto e uma criança, ou entre duas crianças sendo uma mais capaz que a outra na resolução da atividade que se propõem solucionar em conjunto. Para Garton (1992), esse auxílio social é um dos elementos necessários no desenvolvimento. Isso mostra que, na teoria de Vygotsky, o adulto age como um representante social da cultura estabelecida. Ele é o mediador entre a cultura e a criança, ou seja, ele, no momento em que interage com as crianças, insere-as, através do compartilhamento de conhecimentos e práticas socioculturais, no mundo e na cultura dos outros membros de uma sociedade ou grupo.

O aspecto colaborativo no desenvolvimento das crianças motivou a pesquisa de Tudge (1996), a qual mostra que a interação se torna muito mais efetiva, no sentido de que as crianças atingem com maior facilidade os objetivos estipulados nas tarefas, quando elas trabalham em colaboração para alcançar um objetivo comum, e não disputando a adesão de outro em um ambiente de conflito e de disputa de pontos de vista.

Assim podemos dizer com Rosa e Montero (1996), que a abordagem vygotskyana

ênfatisa o desenvolvimento do indivíduo na interação social, especificamente, o individual é formado pela interiorização de atividades que têm lugar no meio social e pela interação que ocorre na zona de desenvolvimento proximal (ZDP). A cognição é um produto social alcançado por intermédio da interação” (ROSA; MONTERO, 1996, p. 79).

Aqui entra em cena a última das noções sócio-históricas para entender o papel construtivo da interação social: a ZDP.

Segundo Castorina (1998), para Vygotsky, os processos de desenvolvimento e aprendizagem estão intimamente inter-relacionados, sendo que a aprendizagem orienta o curso do desenvolvimento. A noção que fundamenta essa idéia é a de ZDP:

Quando se demonstrou a capacidade de crianças com iguais níveis de desenvolvimento mental, para aprender sob a orientação de um professor, variava enormemente, tornou-se evidente que aquelas crianças não tinham a mesma idade mental e que o curso subsequente de seu aprendizado seria, obviamente, diferente. Essa diferença entre doze e oito ou nove e oito (anos) é o que nós chamamos a zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1984, p.112).

A ZDP é a medida do futuro desenvolvimento da criança, em que a participação de um “adulto” ou “companheiros mais capazes” para auxiliar no estabelecimento das potencialidades do desenvolvimento infantil é ressaltada. Isso mostra que existe um fator social que promove e orienta o desenvolvimento. Segundo Meira (2003), no entanto, essa primeira formulação contribui para a idéia muito popular de que a ZDP é uma propriedade do indivíduo, que o envolve como um “campo de força”, e que contradiz as elaborações posteriores na teoria vygotskyana.

Meira (2003), baseando-se nas últimas elaborações teóricas de Vygotsky, mostra que as idéias de que a ZDP é uma propriedade do indivíduo, uma medida do seu desempenho, são deixadas de lado em favor dos aspectos simbólicos, discursivos e interacionais. Desse modo, o autor propõe uma noção de ZDP como campo semiótico:

Entendo a ZDP como um campo semiótico, um espaço simbólico de significação, no qual a interação e a comunicação promovem o desenvolvimento guiado pela aprendizagem. Neste sentido, ZDPs emergem, ou não, momento-a-momento, como parte da microcultura da sala de aula e outros contextos de aprendizagem. Esta perspectiva nos conduz à análise da variedade de discursos emergentes entre os participantes de situações instrucionais, em particular na sala de aula (MEIRA, 2003, p.03).

As ZDPs seriam constituídas pela linguagem em um esforço simbólico por parte do sujeito e da cultura, inseridos em contextos dialógicos, de criarem zonas de espaço-tempo em que a emergências de novos significados ocorra. Assim, as ZDPs, entendidas desse modo, mostram o importante papel que a linguagem desempenha no processo de ensino-aprendizagem. Elas fazem parte de um conjunto coeso, um espaço simbólico, no qual novos significados surgem.

Vygotsky, em outro momento do mesmo texto torna mais claro como entende a relação entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento:

(...) o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimentos vários processos de desenvolvimento que de outra forma seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, 1984, p.118).

Desse modo, vimos como os processos, segundo uma linha de pensamento baseada em Vygotsky, unem de forma íntima e necessária os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Poderíamos dizer inclusive que, sem uma participação ativa e consciente de outros membros da cultura em que um determinado indivíduo faz parte, não existiria nele um real desenvolvimento das potencialidades humanas. A participação ativa dos membros de um grupo cultural em promoverem a inserção de outros indivíduos no seio de uma cultura particular é o direcionamento que guia a aprendizagem, que por sua vez impulsiona o desenvolvimento e o compartilhamento cada vez maior dos conteúdos socioculturais.

Para finalizar, vejamos uma tentativa, na perspectiva vygotskyana, de compreender os processos de ensino-aprendizagem que ocorrem em sala de aula:

Acreditamos que zonas de desenvolvimento proximal são criadas entre os estudantes no contexto de atividades. Adultos que trabalham com crianças são sensíveis às direções as quais a curiosidade das crianças as leva, às suas tentativas de expressar necessidades ou compreensões, assim como aos significados que estão criando. Esses adultos encaminham o desenvolvimento dos estudantes e estão ansiosos para ajudá-los a aprender (...). Estes adultos são

capazes de envolver os estudantes em atividades e experiências funcionais relevantes, que ampliarão suas capacidades. Da mesma forma, eles medeiam as trocas dos estudantes com o mundo de modo a nelas se intrometerem o menos possível, apoiando a aprendizagem sem controlá-la. Eles descobrem oportunidades para encorajar os estudantes a trabalharem em colaboração sobre uma variedade de problemas importantes e significativos para eles (GOODMAN; GOODMAN, 1996, p.224).

Desse ponto de vista, é importante ressaltar a importância da colaboração na construção gradual dos conhecimentos pelos alunos. O professor medeia a relação entre o aluno e a cultura e o faz orientando o aluno através do discurso exposto em sala de aula. Por isso acreditamos ser importante apresentar alguns dos princípios da psicologia do discurso que contribui na constituição dos fundamentos do nosso trabalho.

1.3. A psicologia do discurso em sala de aula

Nessa seção, abordaremos os fundamentos, baseados em diversos trabalhos, de uma psicologia do discurso em sala de aula. Essas idéias nos embasaram na caracterização do contexto da produção da sala de aula, sem nos desviar do centro de nosso interesse que é o a construção de conhecimento através da argumentação.

Os principais elementos acerca de como entendemos o discurso na sala de aula e as suas principais implicações nessa pesquisa são, em primeiro lugar, que a sala de aula é um processo discursivo sociocultural. Isso coloca a linguagem em ação como o principal mediador no compartilhamento das experiências histórico-culturais selecionadas para formarem as futuras gerações, ou seja, compõe o conjunto básico daquilo que achamos necessário para tornar alguém bem-educado dentro de um contexto sociocultural específico; em segundo lugar o compartilhamento dessas experiências surge do esforço conjunto de interação entre professor e

aluno, e entre os próprios alunos, sendo que ao professor cabe o papel de orientar o esforço educativo; em terceiro, e último lugar, o discurso em sala de aula é pautado no estabelecimento de um “conhecimento comum”, ou seja, os esforços interacionais dos professores e alunos estão voltados para o estabelecimento, no aluno, dos conhecimentos e práticas básicas necessárias para a vivência adulta, permitindo, além disso, o manejo com o discurso de determinadas disciplinas e contextos intelectuais (MERCER, 1998, p.14).

Consideramos a educação um processo público em que, segundo Edwards (1998):

mesmo as suas características aparentemente privadas e internas, tais como crianças pensando e aprendendo ou os objetivos dos professores e as filosofias de práticas educacionais, são características que precisam ser compreendidas e definidas de modo interativo para virem a fazer parte da educação (EDWARDS, 1998, pp.47-48).

Em outras palavras, a educação é um processo público, interativo, discursivo e sociocultural de compartilhamento de conhecimentos e práticas, e se faz através do papel mediador e orientador do professor, sendo necessário que os participantes do processo (professores e alunos) compreendam publicamente os objetivos e as operações cognitivas importantes para a realização da atividade educacional. Isso permite tanto aos interlocutores do processo, como os analistas interessados na análise do discurso em sala de aula ter acesso aos conteúdos, inclusive os psicológicos, relevantes para os participantes. Isso porque, segundo a nossa perspectiva teórico-metodológica, são os próprios interagentes que nos fornecem as pistas daquilo que é interativamente relevante para a realização da atividade, no caso da atividade de educar. A seguinte citação resume as idéias que apresentamos e defendemos nesse trabalho:

A realidade e o conhecimento são abordados [na psicologia do discurso] como na etnometodologia, ou seja, como uma preocupação dos participantes. A realidade é o que os participantes em qualquer discurso tratam como tal, e não o que o analista pode observar por si mesmo, olhando de fora das práticas dos participantes. Este foi um passo essencial no estabelecimento de estudos sobre ciências para os analistas se distanciassem de qualquer consenso preestabelecido sobre a verdade científica. De maneira semelhante, os

processos psicológicos, incluindo os estados do conhecimento e da aprendizagem, também são preocupações do participante. Eles são os tipos de descrições implicações e recursos explicativos que os próprios participantes constroem, usam ou então para o qual se orientam em seu discurso (EDWARDS, 1998, p.53).

Ainda dentro dos estudos de psicologia do discurso, um artigo de C. Coll e J. Onrubia investiga os meios de influência na sala de aula. Eles nos falam do desejo deles de:

Identificar e compreender alguns dos processos e mecanismo envolvidos no exercício da influência educacional, apoiada na convicção de que determinados usos da fala possibilitam que os agentes educacionais ou membros mais competentes na interação ajudem – assistem e orientem – os aprendizes ou membros menos competentes, na construção de sistemas de significados cada vez mais ricos e culturalmente válidos sobre diferentes parcelas da realidade (COLL; ONRUBIA, 1998, p.75).

A influência educacional se faz através da aprendizagem, orientada e planejada pelo professor, na dupla vertente de socialização e individualização.

Segundo Coll e Onrubia (1998), existem pelo menos três dimensões que devem ser investigadas no estudo dos meios de influência educacional durante os processos de construção de significados compartilhados: a relativa à estrutura de participação social que rege as obrigações e os direitos comunicativos dos participantes; a relativa à estrutura da tarefa acadêmica em torno da qual é articulada a atividade conjunta; e a relativa à finalidade ou intencionalidade instrucional que preside essa atividade (Coll e Onrubia, 1998, p.76). Essas dimensões são importantes para a delimitação das formas em que a atividade educacional é organizada e realizada.

No centro da aprendizagem escolar, está o processo de construção do conhecimento, que, dentro da perspectiva de estudo adotada por nós, é entendida como um processo contínuo de compartilhamento de significados cada vez mais complexos, orientado pelo professor, através de atividades sistemáticas e planejadas (COLL; ONRUBIA, 1998, p.78). Nesse ambiente, a

linguagem tem um papel especial devido à sua dupla função que possibilita as pessoas “tornar públicas, comparar, negociar e, finalmente, modificar as suas representações da realidade no transcurso das relações que mantêm com outras pessoas, o que transforma a linguagem em ferramenta essencial para a construção do conhecimento” (COLL; ONRUBIA, 1998, p.79).

Por fim, os estudos em psicologia do discurso apontam também para a existência de uma organização retórica da atividade em sala de aula. Ou seja, durante a atividade, os participantes se preocupam consideravelmente:

Diante do que pensa, sabe ou afirma cada pessoa em relação ao que os outros pensam, sabem ou afirmam. O *design* retórico da fala e do texto constitui esta preocupação permanente não só em relação com a igualdade e a diferença, mas também em relação às possibilidades alternativas, versões contraditórias, compreensões alternativas e à necessidade de garantias, justificativas e argumentos quando não se adotam perspectivas compartilhadas (EDWARDS, 1998, p.55).

Como ação necessária para o estabelecimento de um modelo retórico de organização da atividade educacional, compreendemos ser o *ato retórico*, como nos explica Ramirez e Wertsch (1998), um elemento básico no esclarecimento da dimensão retórica da educação. Vejamos nas palavras dos autores:

Entender o ato retórico como um evento comunicativo, movido exclusivamente pelo desejo de alcançar a persuasão do público, representa somente o primeiro dos dois aspectos citados; o segundo é compreendê-lo como um ato que afeta, da mesma forma, o orador e seus interlocutores. Para que ocorra esse duplo efeito, é necessário superar uma visão de linguagem como neutra e meramente descritiva, substituindo-a por uma visão mais dinâmica, que nos permita compreender o ato retórico como uma ação real; uma forma particular de ação que afeta a audiência e transforma o orador que a realiza. Ao levar em consideração a dupla direção que orienta a retórica, o conceito de persuasão, concebido desde a Antiguidade como o seu motivo fundamental, passa a ocupar um lugar secundário, sendo substituído por outro de maior importância, a consecução da coesão social, tão necessária para a vida em grupo (RAMIREZ; WERTSCH, 1998, p. 205).

Em suma, para investigar a natureza dos processos de construção do conhecimento em sala de aula, acreditamos que seja útil o uso do instrumental teórico-metodológico gestado pelos

pesquisadores na linha da psicologia do discurso. Assim, podemos compreender a educação como uma atividade de ensino-aprendizagem, em que o compartilhamento de significados cada vez mais complexos direciona as crianças para uma inserção cada vez maior no mundo do adulto. Além disso, não devemos esquecer que a atividade educacional também possui uma dimensão retórica, isto é, uma preocupação constante dos participantes do processo sócio-interacional em sala de aula com o que o outro pensa, sabe ou afirma, devendo, para isso, expor suas opiniões, justificativas, discordância e concordâncias entre si, objetivando não apenas a persuasão, mas uma maior coesão social.

2 – Argumentação, raciocínio e retórica

2.1. Argumentação e raciocínio informal

Segundo Santos (1996), o estudo da argumentação se insere no conjunto dos recentes e ainda pouco extensos estudos sobre o raciocínio informal. A argumentação, nesse contexto, aparece como um possível modelo teórico no estudo do raciocínio informal, pois a argumentação é, normalmente, um tipo de raciocínio que os indivíduos empregam no cotidiano, seja para julgarem os prós e contras de um determinado ponto de vista com o intuito de tomarem uma decisão, seja para justificarem suas opiniões e crenças sobre a mais variada gama de assuntos. Desse modo, o estudo do raciocínio argumentativo adquire fundamental importância para uma maior compreensão dos usos da razão nos mais diversificados contextos.

Os primeiros estudos sobre o raciocínio humano em psicologia foram baseados nos modelos da lógica formal, principalmente a silogística. O *modus ponens* e o *modus tollens* são as formas básicas do raciocínio dedutivo estudado. Nesse tipo de raciocínio, garantida a verdade das proposições, a relação entre elas leva necessariamente a uma conclusão verdadeira. O raciocínio lógico dedutivo valoriza as relações abstratas entre as idéias e desconsidera o conteúdo. É uma pretensão a um conhecimento universalmente verdadeiro independente das situações específicas. No entanto, mesmo os estudos baseados nos modelos lógicos formais (DIAS, 1999), já mostraram que o conteúdo das premissas exerce uma influência sobre o processo de raciocínio.

Em muitas situações, o raciocínio lógico não atende as necessidades práticas das pessoas. Isso envolve principalmente questões relativas ao cotidiano delas. Continuamente, elas se envolvem em situações nas quais está em jogo a negociação de posições diferentes, a defesa e a

justificativa de opiniões, o julgamento rápido baseado em parco conhecimento dos problemas, a tomada de decisões em situações diárias, porém tudo isso com fortes implicações para as vidas delas e das comunidades ou grupos de que façam parte. O que está em jogo nessas situações não é a verdade de um modelo científico, mas a necessidade de persuadir o outro a compartilhar das idéias do seu interlocutor. Através da fundamentação de pontos de vistas, os diversos interlocutores vão posicionando-se, debatendo, engendrando os mais variados argumentos para justificar suas opiniões. Muitas das decisões que tomamos em contextos informais não são passíveis de serem postas em uma forma lógica de raciocínio, pelo simples motivo que não dizem diretamente da verdade, mas do verossímil. Ou seja, uma verdade possível, embora não totalmente certa ou garantida, geralmente é verdadeira, mas pode ser falsa também. Existem muitas situações em que aquilo que está em jogo não é a verdade ou a falsidade de alguma coisa, porém qual a melhor decisão a tomar mediante as informações, dados e valores possuídos naquele momento. Assim, vários estudiosos resolveram propor um novo modelo para o estudo do raciocínio em situações cotidianas: a argumentação.

Leitão (2003) define argumentação como uma “atividade de natureza discursiva que se realiza pela justificação de pontos de vista e considerações de objeções a que estes estão sujeitos, com o objetivo último de tornar as posições defendidas aceitáveis àqueles a quem a argumentação se dirige” (LEITÃO, 2003, p.01). Van Eemere, Grootendorst e Henkemans (1996) mostram que a argumentação é uma atividade com três dimensões: verbal, social e racional. Verbal porque necessariamente ocorre em uma língua, utilizando palavras, organizando sentenças, perguntas e respostas e utilizando recursos paralingüísticos. É uma atividade social porque se dirige ao outro, preocupa-se com ele, com o que ele pensa e sabe, interessando-se, assim, pelo destino das suas opiniões. Envolve os sujeitos em uma intensa atividade de negociação de ponto de vistas, em que a existência de opiniões divergentes defendidas pelos

sujeitos é o motor do debate. Por último, a argumentação é uma atividade prioritariamente racional visto que se baseia na construção de apoios e justificativas para as suas asserções. Mesmo que a natureza ou o conteúdo das asserções e das justificativas sejam de caráter emocional, o processo de justificar é uma atividade do pensamento, e, portanto, racional.

Tradicionalmente, o estudo dos argumentos seguiu o esquema aristotélico do silogismo, ou seja, na formulação do argumento, primeiro se apresentam as premissas (os fundamentos do argumento) e depois uma conclusão derivada delas. O livro do filósofo inglês Toulmin (2001) *Os usos dos argumentos* nos oferece uma perspectiva diferente para a análise dos argumentos. O autor nos diz que a lógica se move por um “interesse retrospectivo, justificatório – com os argumentos que podemos apresentar depois, provamos que são aceitáveis as conclusões a que já chegamos, porque nos mostramos capazes de justificar nossas conclusões” (TOULMIN, 2001, p.8). A função primária da argumentação é a justificação, ou seja, os argumentos, em geral, estruturam-se como apoios a determinadas asserções. É a necessidade de se defender de prováveis críticas que, para Toulmin, motiva a formação das justificativas. Dessas primeiras formulações, o autor deriva uma diferença básica: “as declarações de nossas asserções e as declarações dos fatos aduzidos em seu apoio são (...) de ‘tipos lógicos diferentes’” (TOULMIN, 2001, p.19). A diferença que existe entre as asserções que defendemos e as declarações que damos em seu apoio seguirá, na nossa pesquisa, como uns dos fundamentos teórico-metodológicos nas análises efetivadas no capítulo seguinte.

Segundo Voss e van Dyke (2001), a argumentação é uma das mais comuns formas de interação humana e, devido a isso, conquista o interesse de vários pesquisadores na área de psicologia que reconhecem a existência de uma relação de constituição entre a linguagem e a cognição. Nesse trabalho, exploraremos a tese de que a argumentação é um espaço propício para a emergência de novos significados medidos pela linguagem. Ou seja, a argumentação permite

que se possa, a partir dela, aperfeiçoar os conhecimentos já existentes no sujeito pelo compartilhamento de novos sentidos, ou o fortalecimento de suas crenças através do exame crítico de outras perspectivas e o aprimoramento e acréscimo das justificativas em defesa de um ponto de vista. Assim, a argumentação se apresenta como um meio discursivo rico em favorecer a construção de novos conhecimentos. A seguinte citação de Leitão (1999) mostra como pensamos a relação entre argumentação e construção de conhecimento:

A construção de significados em situações sociais é descrita como um complexo processo de negociação mediado por uma gama de instrumentos simbólicos disponibilizados na cultura e por interações sociais que possibilitam aos indivíduos o acesso à significação culturalmente compartilhados. Entre estes instrumentos simbólicos de mediação, a linguagem é vista como instrumento por excelência devido à sua dupla função representativa e comunicativa. Esta dupla função permite aos indivíduos a construção de representações externalizadas da realidade que, ao serem confrontadas com as de outros indivíduos, favorecem o desencadeamento de processos de negociação que possibilitam transformações na natureza das representações originais dos indivíduos e permitem a emergência do novo (LEITÃO, 1999, p.95).

A argumentação, como atividade lingüística, catalisa a confrontação entre as “representações externalizadas” dos indivíduos e, desse modo, favorece o aparecimento de novas representações.

Estudos que relacionam a argumentação e a construção de conhecimento, como o desenvolvido por Pontecorvo (1993), enfatizam o papel dos desacordos nas discussões de sala de aula. A idéia principal, deste estudo, é que as estratégias argumentativas empregadas pelas crianças são usadas para resolver os desacordos surgidos durante uma discussão em sala de aula. Esses desacordos criam a necessidade de as crianças empregarem técnicas discursivas, como a argumentação, para resolvê-los. Explicitar idéias, apontar as ligações entre causas e eventos, aprofundar significados são todas técnicas discursivas voltadas tanto para a persuasão dos colegas, como para responder aos pedidos de esclarecimento e explicação. Pontecorvo (1993)

identificou que os diferentes domínios do conhecimento científico tinham as suas práticas discursivas peculiares. Ou seja, procedimentos discursivos, estratégias de raciocínio, e tipos de argumentos específicos daquela área de conhecimento. A autora pesquisou especificamente as práticas discursivas da História, e dividiu em duas grandes categorias os procedimentos científicos da História, a saber: procedimentos metodológicos, que falam da validade e relevância da informação histórica trabalhada; e os procedimentos de explicação, usado para a interpretação dos eventos históricos. Os estudos da autora indicaram que as crianças não apenas entendiam os procedimentos específicos do domínio da história, como “internalizavam uma representação da ‘atividade de aprender’ como contraparte ‘ativa’ do ensino. Na escola, você deve, para se envolver no entendimento, argumentar, explicar e raciocinar” (Pontecorvo, 1993, p. 306).

Dentro da linha nos estudos de argumentação que dão ênfase ao aspecto de confronto dos pontos de vista, Leitão (2003) propôs uma unidade de análise que captura a relação entre as oposições e a construção do conhecimento. Criou uma unidade de análise constituída por três elementos: argumento, contra-argumento e resposta. Vejamos uma descrição dessa unidade de análise segundo as próprias palavras de Leitão:

O primeiro elemento, o argumento, é o elemento que permite identificar os pontos de vista defendidos por um falante numa discussão e as idéias com as quais os justifica. O segundo elemento, contra-argumento, consiste em qualquer idéia que possa ‘por em xeque’ o ponto de vista de um falante, seja este desafio trazido por um oponente presente na situação imediata da argumentação ou antecipado pelo próprio proponente de um argumento. O surgimento de objeções e desafios a posições defendidas é visto como condição pragmática indispensável para que um processo de revisão de pontos de vista se instale no discurso do proponente. Finalmente o terceiro elemento, a resposta, define-se como a reação imediata ou remota do proponente de um argumento a contra-argumentos levantados. Identificar a reação do proponente a objeções é considerado um passo particularmente crítico à análise que busca capturar o impacto que o confronto entre perspectivas exerce sobre um argumento, bem como transformações que este eventualmente sofre. É a comparação entre a formulação inicial do argumento e a retomada deste, ante a emergência de contra-argumentos, o recurso analítico que possibilita capturar eventuais mudanças de perspectiva (LEITÃO, 2003).

Nessa perspectiva, os novos significados aparecem apenas mediante o jogo de oposições. A crítica contida no contra-argumento desencadeia no interlocutor uma revisão de suas crenças. É essa revisão que cria a possibilidade do aparecimento de novos significados.

Na perspectiva no nosso trabalho, a ênfase dialética da argumentação não é suficiente para compreender a riqueza do processo de construção do conhecimento em uma sala de aula mediada pela argumentação. Existe muita coisa além. Para isso, defendemos a adoção de uma perspectiva complementar para os estudos do raciocínio informal dentro do modelo da argumentação: o modelo da *Nova Retórica* Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), que, não esquecendo as valiosas lições dialéticas da argumentação, colocam no centro da sua teoria o acordo, como ponto essencial para o desenvolvimento de qualquer argumentação.

1.2. A nova retórica

Logo nas primeiras páginas do *Tratado da Argumentação*, os autores definem assim o seu objeto de estudo: “Com efeito, o objeto dessa teoria é o estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se lhes apresentam ao assentimento” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p. 4). A argumentação, nessa perspectiva, tem como meta o aumento da adesão das pessoas a determinadas teses por meio de técnicas discursivas, favorecendo, assim, a tomada de decisão em favor da tese defendida. As técnicas discursivas iriam da formulação dos próprios argumentos em favor de uma tese até a forma de apresentação deles, passando pela escolha de quais tipos de argumentos seriam mais persuasivos em determinado contexto.

A partir da definição de argumentação apresentada aqui, podemos retirar dois conceitos importantes para entender argumentação na perspectivas dos autores, a saber: os conceitos de

orador e auditório. O orador é aquele que propõe determinadas idéias e deseja, através do uso de argumentos, fazer com que as pessoas que o ouvem aumentem a sua adesão às idéias propostas. O auditório é o conjunto das pessoas para qual o discurso do orador se dirige com o objetivo de influenciar as ações. “Cada orador pensa, de uma forma mais ou menos consciente, naqueles que procura persuadir e que constituem o auditório ao qual se dirigem seus discursos”, e, um pouco mais adiante, os autores completam, “o conhecimento daqueles que se pretende conquistar é, pois, uma condição prévia de qualquer argumentação eficaz” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p.22-23). Conhecer as crenças básicas das pessoas a quem se dirige é tarefa essencial ao orador que deseja tornar o seu discurso o mais eficaz possível, pois é a partir do conhecimento dessas crenças que o orador pode selecionar os argumentos mais persuasivos para determinado auditório.

A teoria da argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca formula a existência de dois tipos de auditórios: o auditório universal e os auditórios particulares. O primeiro é uma abstração, em que seria possível reunir todas as pessoas independentemente de tempo ou espaço. Os argumentos apropriados a esse tipo de auditório teriam, portanto, valor universal porque valeriam para todo e qualquer sujeito. Já os auditórios particulares são compostos por grupos de pessoas particulares que compartilham de um conjunto de crenças básicas que têm validade apenas nos limites desse determinado grupo.

Segundo os autores, toda argumentação tem algo que é aceito como ponto de partida de um raciocínio. Nas suas palavras:

Tanto o desenvolvimento como o ponto de partida da argumentação pressupõe acordo do auditório. Esse acordo tem por objeto ora o conteúdo das premissas explícitas, ora as ligações particulares utilizadas, ora a forma de servir-se dessas ligações; do princípio ao fim, a análise da argumentação versa sobre o que é presumidamente admitido pelos ouvintes (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p.73).

O acordo sobre as premissas seria, assim, elemento essencial para o estabelecimento da argumentação. De fato, sem um acordo sobre as premissas de um argumento, o desenvolvimento da argumentação pára, pois não há convergência sobre pontos básicos para o prosseguimento da discussão. Ou seja, se para haver argumentação é necessário haver ponto de vistas concorrentes, por outro lado, sem acordo sobre os fundamentos das teses em debate, não há desenvolvimento da argumentação.

Exatamente pelo acordo ter um lugar essencial no desenvolvimento da argumentação é que desejamos esclarecer o seu papel em situações em que a argumentação é um dos meios para a construção de conhecimento. Todos nós estamos inseridos em uma cultura que tem um conjunto de crenças básicas, ou acordos gerais, tomados como fundamentos das opiniões. Esse conjunto é, geralmente, chamado de senso comum. Mas, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca, existe, ao lado desses acordos mais gerais, uma série de outros tipos de acordos que são característicos de auditórios particulares. Para os autores: “tais acordos constituem o *corpus* de uma ciência ou de uma técnica podem resultar de certas convenções ou da adesão a certos textos, e caracterizam certos auditórios”. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p.112). Dentro desses auditórios particulares, encaixam-se muito bem as diversas disciplinas científicas que existem em nossa sociedade. Seus fundamentos, seus *corpus* de conhecimentos constituem as suas crenças básicas, seus acordos necessários, sem os quais não se poderia construir uma argumentação no interior desses auditórios. Isso não significa que essas crenças não possam ser questionadas, pois elas mesmas já foram, no passado, e poderiam tornar-se, no futuro, objeto das mais vivas controvérsias e disputas, porém, hoje, são tomadas como ponto de partida na construção de outros argumentos dentro dessas disciplinas.

Para que alguém seja admitido no seio desses auditórios particulares, é necessário que ele seja iniciado. Segundo os autores:

Para entrar num grupo especializado, faz-se necessária uma iniciação. Enquanto o orador deve adaptar-se normalmente ao seu auditório, não se dá o mesmo com o mestre encarregado de ensinar aos alunos o que é admitido no grupo particular ao qual estes desejam agregar-se ou, pelo menos, ao qual desejam agregá-lo as pessoas responsáveis por sua educação. A persuasão é, nesse caso, prévia à iniciação. Deve ela obter a submissão às exigências do grupo especializado do qual o mestre aparece como porta-voz (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p.112).

O processo de iniciação a uma disciplina particular se faz em dois momentos principais. O primeiro consiste em uma persuasão prévia, com o objetivo de sensibilizar as pessoas para que elas sejam iniciadas. Ou seja, é preciso que elas estejam inicialmente convencidas da veracidade e legitimidade do saber construído pela disciplina em questão e da capacidade do mestre-orador em ser o representante fiel e veraz da disciplina específica. A adesão prévia às crenças de uma disciplina específica é feita muitas vezes, segundo os autores, com o auxílio da autoridade do mestre, que pode finalizar uma discussão fazendo valer a sua posição e os acordos do grupo de que é porta-voz. Este primeiro momento é quando é dado ao iniciante as teses e fundamentos básicos necessários serem ouvidos no interior do auditório particular de uma disciplina. O segundo momento consiste na iniciação propriamente dita em que se vai “informar regras e técnicas, noções específicas, de tudo quanto nela é admitido, e a maneira de criticar seus resultados conforme exigências da própria disciplina”(PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, pp.112-113). É quando ao iniciado é dado os mediadores simbólicos específicos da construção e renovação (crítica) da disciplina em que foi iniciado.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) nos falam de um outro processo que corre ao lado da iniciação, pois não é dirigido a um público especializado, mas ao público em geral: a vulgarização. Esta se distingue da iniciação, além da diferença de público, por ser muito mais informativa de certos resultados construídos no interior de disciplinas particulares, sem se preocupar com os detalhes de como aqueles conhecimentos foram construídos pelos especialistas

da área e os métodos de crítica ou validação de uma disciplina específica, ou seja, “tais resultados são, de certo modo, apresentados como independentes da ciência que os elaborou: eles adquirem o estatuto de verdades, de fatos” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p.113). Desse modo, poderíamos pensar, em um primeiro momento, que iniciação e vulgarização são dois processos que se opõem radicalmente. A primeira a serviço de um saber consciente e a segunda feita para os leigos, diletantes e outras pessoas que não têm o interesse de saber os reais caminhos de como se faz ciência. Mas essa divisão é ilusória. Todos nós somos leigos com relação à grande parte dos saberes especializados. O químico desconhece os detalhes do trabalho do historiador, assim como o sociólogo provavelmente nem imagina o que se passa no interior do laboratório de um físico. Desse modo, sugerimos como uma de nossas hipóteses que a vulgarização, principalmente em ambiente escolar, anda a serviço da iniciação, fazendo as honras do primeiro momento do processo da iniciação. Ou seja, auxiliando a persuadir previamente os espíritos leigos, que, apesar de ser um público geral, guarda em si a potencialidade de tornarem-se especialistas. Assim, para aqueles que um dia resolverem tornar-se especialista em determinada disciplina, o processo de vulgarização ao qual foram submetidos serviria como uma persuasão prévia (primeiro momento da iniciação). Nossa hipótese é de que ocorre, em termos retóricos, algo desse tipo em uma sala de aula. O professor é, ao mesmo tempo, um agente da cultura com a tarefa de criar nos alunos as crenças básicas para se acreditar no saber de determinada disciplina, e um porta-voz de um saber particular interessado em arregimentar para suas fileiras novos adeptos.

Se Pontecorvo (1993) enfatiza o aspecto do desacordo na dinâmica da argumentação, Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) mostram a importância do acordo para o desenvolvimento e realização dos fins da argumentação. A argumentação que necessita de uma diferença de opinião entre os interlocutores para existir, também, precisa de pontos de convergência para prosseguir.

Quando esses pontos forem direcionados aos fundamentos de uma tese, às suas justificativas, chamaremos de acordos. Quando se debruçarem sobre as próprias teses defendidas, chamaremos de adesão, que é a finalidade da argumentação em uma concepção retórica. Se a necessidade de argumentar se faz a partir da diferenças entre as idéias dos debatedores, a argumentação somente chega ao seu termo com o estabelecimento de acordos e adesões durante todo o desenvolvimento do processo.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) dividem os acordos em três grandes grupos: os relativos às premissas propriamente ditas, os relativos à apresentação das premissas e os relativos à escolha das premissas. O último tipo é o acordo relativo às premissas que são escolhidas para serem usadas em uma argumentação. O orador tem sempre diante de si uma certa variedade de premissas que pode usar e escolhe umas e não outras com fins a enfatizar determinado aspecto ou enfraquecer outro. Os acordos que dizem respeito à apresentação das premissas estão relacionados com a ordem de exposição dos argumentos, em geral uma ordem de apresentação desastrosa, por exemplo, podem ser bastante prejudiciais para o orador, principalmente no seu prestígio em relação ao auditório que deseja persuadir. Esses dois grupos de acordos não serão estudados nessa pesquisa, pois pretendemos explorar, em primeiro lugar, o grupo de acordos que consideramos o mais elementar dos três, que trata dos acordos relativos às premissas propriamente ditas, ou seja, dos fundamentos do argumento, dos usos dos seus elementos justificatórios.

Os acordos relativos às premissas foram divididos em dois tipos: aqueles relativos ao real, que por sua vez se dividem em verdades, fatos e presunções; e aqueles relativos ao preferível, que se dividem em valores, hierarquias e lugares do preferível. A diferença principal entre os fatos e as verdades e aos outros tipos de acordo, é que eles não podem ser discutidos durante uma argumentação sem correr o risco de perderem o seu estatuto de acordo. Ou seja, são usados com a

pretensão de não levantar mais dúvidas sobre determinado tópico e oferecidos à audiência como informação inquestionável que se impõe a todos (Perelman, 1993), pois fatos e verdades se direcionam ao auditório universal (composto por todos independentemente de contexto), e é desse direcionamento que retiram a sua força persuasiva. São elementos estáveis do discurso argumentativo, mas não possuem uma garantia absoluta, como de uma autoridade infalível. Assim, caracterização como uma tentativa do orador de impor à audiência elementos que seriam seguros, no entanto, o auditório pode a qualquer momento questionar a validade desses acordos, apresentando, para não parecer ridículo, outros elementos mais seguros do que defendidos pelo orador. Além disso, os fatos e verdades estão mais presentes em uma argumentação no meio científico, isto é, são acordos preferidos nos meios formais de saber por darem maior solidez ao conhecimento.

O fato é um tipo de acordo que se refere à realidade objetiva e é universal, ou seja, é aceito, em princípio, por todos os seres pensantes. Isso também vale para a verdade que, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), são conjuntos de fatos interligados, como em uma teoria científica. A força da presunção se pauta na adesão ao auditório universal, no entanto necessita do reforço posterior de algum outro elemento, pois não conta com a adesão imediata (impositiva) dos acordos e verdades. É a normalidade das situações, que faz seu maior apelo, ou seja, espera-se que determinados eventos se comportem como seus modelos de normalidade, por exemplo, a presunção de que uma pessoa sempre fala a verdade quando não temos motivos para suspeitar que minta.

Ao contrário dos fatos, verdades e presunções, os valores, as hierarquias e os lugares do preferível não têm uma pretensão universalizante. Os valores tendem a ser utilizados em auditórios particulares, visto ser a adesão a um valor algo relativo a um determinado grupo particular. Ou seja, o acordo sobre o valor exerce sua influência sobre a ação dos ouvintes sem

que tenha a pretensão de ser válido para todos universalmente. As hierarquias são uma forma de organizar os valores dentro de uma argumentação. Elas expressam as diferenças que há entre os valores e as configurações que essas diferenças podem assumir em relação a cada um dos auditórios particulares. Os lugares do preferível (os *tópois*) são conjuntos de argumentos que se ligam por afinidades e podem ser usados pelo orador como mecanismo de consulta rápida para a criação de argumentações. Buscam relacionar, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), valores e hierarquias de valores, por isso são acordos de ordem geral como, por exemplo, os lugares da quantidade e da qualidade, que buscam fundamentar as teses ora fazendo apelos à quantidade (tipo: é preferível um mal menor do que um outro maior), ora fazendo apelos à raridade de algo, ou seja, à sua qualidade (como no caso dos poemas românticos em que tudo era sacrificável em relação a determinado objeto, pois ele seria o único ou o mais perfeito representante de sua espécie).

Nossa pesquisa não pretende realizar uma categorização exaustiva das premissas (ou justificativas) a partir das categorias elaboradas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), como o feito por de Castro (1997) por ocasião de uma pesquisa sobre meninos de rua, em que as categorias dos autores foram usadas para analisar as premissas usadas pelos meninos e meninas de ruas nas suas interações cotidianas com os monitores de uma instituição direcionada para tirá-los das ruas. Concordamos com Van Eemere, Grootendorst e Henkemans (1996, p. 123) que essa tipologia é fraca por causa das definições pobres e dos exemplos lacunares; o que abre espaço para a pleora de interpretações e falta de objetividade nas análises. Desejamos, assim, não cair na armadilha da tipologização vazia dos argumentos, mas compreender a dinâmica dos acordos, ou seja, como se relacionam entre si, com o intuito de detectar o fluxo epistêmico dos fundamentos dos argumentos. Por focalizarmos nossas análises em uma sala de aula de história, envolvemo-nos em um contexto em que os valores e categorias da ciência têm, certamente, um grande peso.

Segundo da Costa e Bueno (2000), em um estudo sobre o valor da verdade na ciência, os fatos e verdades assumem uma posição muito importante no discurso científico. Desse modo, restringiremos nossas análises à dinâmica dos fatos e verdades, isto é, como os sujeitos fazem uso desses importantes meios de persuasão da ciência.

No estudo de Pontecorvo (1993), o papel das diferenças e desacordos em sala de aula foi ressaltado. De fato, é a diferença de opiniões entre os colegas da turma e, mesmo, entre os alunos e a professora que faz com que eles utilizem estratégias argumentativas para persuadir o outro de que as idéias deles estão corretas. No entanto, como vimos, a concordância sobre alguns pontos também é um fator importantíssimo para o desenvolvimento de uma argumentação. Sem alguns pontos mínimos de convergência entre os interlocutores, não poderíamos prosseguir em um raciocínio, pois, em princípio, qualquer idéia pode ser questionada sempre. Desse modo, se para haver argumentação é necessário haver diferenças, e dessas trocas discursivas é que se permite construir um conhecimento compartilhado, o estabelecimento de acordos é o processo que permite aos interlocutores mostrarem que aceitam como suas as idéias apresentadas por outros e, a partir dos pontos de convergência daquilo que no decorrer da argumentação a pessoa aceita como verossímil, é que se constrói o conhecimento.

O modelo de argumentação proposto pela *Nova Retórica* (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996; PERELMAN, 1993) indica que o movimento do raciocínio parte das premissas (justificativas) em direção a uma tese defendida por elas, que dentro do esquema tradicional da lógica silogística equivaleria à conclusão. No entanto, não existe um vínculo de necessidade entre premissas e teses, no qual a veracidade das primeiras garantiria a veracidade e necessidade da segunda. O que há é uma relação em que o orador se empenha particularmente para apresentar premissas que sejam aceitas pela audiência mediante a criação de um acordo. Assim, o primeiro passo para uma argumentação bem-sucedida (ou seja, que ocorra a persuasão do auditório pelo

orador) é o uso de apoios que sejam recebidos pela audiência como pontos de convergências entre as suas opiniões e as opiniões do orador. Garantido esse passo, o movimento do raciocínio leva a adesão às teses defendidas, que, no esquema de Toulmin, seria o equivalente aos pontos de vista. O diálogo socrático segue de perto esse modelo sugerindo pelos teóricos da *Nova Retórica*, pois “num diálogo, aquele que argumenta pode assegurar-se, à medida que avança, da adesão do seu interlocutor aos encadeamentos dos raciocínios” (PERELMAN, 1993, p.50). Ou seja, explicita o acordo de cada premissa entre orador e audiência.

Desse modo, o acordo, nesse modelo, é direcionado aos fundamentos de um argumento, que são os primeiros movimentos do raciocínio. Quando o orador persuade a audiência a aceitar as teses defendidas, ou seja, os seus pontos de vistas, estamos diante de uma adesão. Este seria o segundo movimento do raciocínio. Em suma, podemos, a partir da teoria da *Nova Retórica*, dizer que existem dois pontos de convergência entre orador e audiência. O primeiro incide sobre as justificativas do argumento, os seus fundamentos, e chamaremos de acordos. O segundo converge sobre o ponto de vista e, na teoria aqui apresentada, expressa o fim do movimento do raciocínio, a realização do objetivo da argumentação, e chamaremos de adesões.

Como apresentamos até o momento, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), o objetivo da argumentação é aumentar a adesão dos ouvintes às teses defendidas pelo orador. Se a adesão é intensa, ela é capaz de desencadear nos membros do auditório que aderiram a ela a ação pretendida pelo orador. No entanto, às vezes, o tempo decorrido entre a adesão e a ação pretendida é longo, sendo assim necessário recorrer a algum tipo de reforço que sustente a força da adesão. É exatamente como esse reforço que o gênero epidíctico se apresenta retórica. Nas palavras dos autores:

A existência de um lapso de tempo, maior ou menor, entre o momento da adesão e o da ação que ela deveria suscitar explica suficientemente a intervenção no debate, julgado encerrado, de certos valores esquecidos ou

minimizados, de elementos novos que talvez tenham surgido depois da tomada de decisão. É nessa perspectiva por reforça uma disposição para a ação ao aumentar a adesão aos valores que exalta, que o discurso epidíctico é significativo e importante para a argumentação (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, pp.55-56).

A ênfase nos valores, dada pelos autores, é devida ao fato de que, para os antigos retóricos o gênero epidíctico era usado sempre em ocasiões solenes (como funerais) em que se procurava reforçar nas pessoas os valores que fossem compartilhados socialmente. Esse reforço, no entanto, poderia aplicar-se a qualquer elemento argumentativo, como os fatos e as verdades que, mesmo sendo elementos de grande estabilidade na argumentação, ainda assim, podem ser contestados a qualquer momento. A existência de um tipo de discurso retórico como o epidíctico somente faz sentido dentro de uma teoria que tem o seu foco principal em pontos de convergência (acordos e adesões). O gênero epidíctico mostra a preocupação constante do orador pela intensidade da adesão na audiência. O objetivo da argumentação, assim nos parece, extrapola o momento da persuasão inicial e se estende no tempo para garantir a intensidade adequada da adesão. Não basta persuadir, é preciso cultivar a adesão ao longo do tempo.

Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) indicam a proximidade existente entre o gênero epidíctico e a educação formal. Vejamos o que dizem os autores sobre isso:

Na educação, seja qual for seu objeto, supõe-se que o discurso do orador, se nem sempre expressa verdades, ou seja, teses aceitas por todos, pelo menos defende valores que não estão, no meio que o delegou, sujeitos à controvérsia. Presume-se que ele usufrui uma confiança tão grande que, ao contrário de qualquer outro, não se deve adaptar-se aos seus ouvintes e partir de teses que estes aceitem, mas pode proceder com o auxílio de argumentos a que Aristóteles chama didáticos e que os ouvintes adotam porque ‘o mestre disse’ (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 1996, pp. 59-60).

Se pensarmos a educação sobre o ponto de vista da retórica, encontraremos um contexto em que o orador (o professor) possui um alto prestígio perante o auditório a que se dirige (seus

alunos). Esse prestígio é oriundo do papel social desempenhado pelo professor, como porta-voz cultural responsável pela inserção dos mais jovens no ambiente sociocultural adulto. Aumentando a adesão a determinar idéias os conhecimentos e valores comuns de um grupo social são solidificados.

3 – Análise dos resultados

3.1. Sobre o Banco de Dados

Os dados analisados foram gentilmente cedidos por Sylvia de Chiaro Rodrigues e por ela registrados durante a pesquisa realizada para obtenção do grau de Mestre no ano 2001, na pós-graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) sob a orientação da Profa. Selma Leitão. Os itens de 3.2.1 a 3.2.4 foram adaptados de Rodrigues (2001).

3.2. Informações sobre o contexto de produção da discussão em sala de aula

3.2.1 Sobre os participantes

Os participantes eram alunos, na faixa de onze anos de idade, da quinta série de uma escola particular de Recife. O nível socioeconômico dos alunos da escola foi considerado por Rodrigues (2001) de nível médio

3.2.2. Sobre a escola

A escola, dois anos antes da videografia da aula analisada, adotou o Programa de Filosofia para Crianças do filósofo norte-americano Matthew Lipman, que modificava a sua metodologia de ensino promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas nas crianças mediante a

discussão de temas de filosofia. Essa nova metodologia trabalhava estimulando a troca de idéias e a reflexão entre os alunos, em que o professor exerce um papel de mediador e provocador das discussões em sala de aula. Desse modo, extrapolando as temas filosóficos, as crianças exercitam a sua autonomia intelectual buscando pensar livremente sobre outros assuntos postos pelos professores das diversas disciplinas. É importante ainda dizer que a escola possuía um núcleo de Filosofia para Crianças com a finalidade de formar os quadros de professores da escola dentro da metodologia de discussão livre e autônoma do programa de Lipman.

3.2.3. Sobre o registro da aula

A aula foi registrada com o uso de videogravação. O tema dela foi “Escravidão” que estava prevista no planejamento da disciplina. Segundo Rodrigues (2001), não houve intervenção direta da pesquisadora durante a atividade que participou apenas como observadora e operadora do equipamento de videogravação. A câmera foi ligada logo no início da aula (antes do começo da atividade discursiva em foco), permitindo um tempo de adaptação dos participantes a ela.

Com respeito à preparação da aula, não foi feito nenhum tipo de treinamento prévio com a professoram por parte da pesquisadora, sendo pedido, ao contrário, que a professora procedesse de modo habitual. Ocorreu um planejamento conjunto em que se procurou estruturar uma atividade que atendesse ao mesmo tempo as exigências da pesquisa e se enquadrasse no formato metodológico da escola.

Cerca de quinze alunos mais a professora, participaram da atividade videografada. Essa consistia em uma discussão em grupo de um fragmento de texto retirado do livro didático adotado pela escola para aquela disciplina. Com o intuito de provocar a discussão, foram

elaboradas algumas questões. A partir delas, foi pedido aos alunos que buscassem um “julgamento compartilhado para as questões” (RODRIGUES, 2001). Além disso, elas suscitavam a tomada de posicionamento pelos alunos e a adoção de uma atitude interpretativa.

Em virtude da atual pesquisa, foi realizada uma re-transcrição em que foi mantido o segredo dos nomes e a integridade das falas, e feitas correções e ajustes com o objetivo de aumentar a fidedignidade da transcrição com o que foi falado durante a aula. Os sinais utilizados na transcrição surgiram a partir de seleção dos sinais apresentados por Marcuschi (2003) e Koch (2000), com algumas pequenas adaptações para facilitar a transcrição segundo os objetivos da pesquisa atual.

3.2.4 Sobre a atividade durante a qual a discussão foi produzida e registrada

- Data: 6/6/2000

- Assunto: Escravidão

- Atividade proposta aos alunos: Após a leitura do texto, discutir sobre as questões colocadas, tentando, em cada uma delas, chegar a um consenso.

- Texto:

“... o objetivo da colonização do Brasil era lucrar e Portugal buscava as mais diversas formas para que esse objetivo fosse alcançado. Uma delas foi a produção de açúcar, porque o açúcar podia ser comercializado. Muito bem! O que mais podia ser comercializado, dando lucros para os portugueses? Os escravos! Portugal já realizava esse comércio antes de

descobrir o Brasil, quando de seu processo de expansão em direção às Índias. Agora, com a expansão da produção e a óbvia necessidade de mão-de-obra, surgiu a possibilidade de incrementar o tráfico negreiro e ganhar dinheiro vendendo negros para os senhores de engenho” (História e Interação, p. 102).

- Questões:

Percebemos pelo texto acima que se procurou justificar a escravidão do Período Colonial em face da necessidade de atender as exigências da acumulação capitalista da época.

- a. O que você acha que isso quer dizer?
- b. O que você pensa sobre o que foi dito no texto?
- c. Você concorda ou discorda?
- d. Se discorda, como você justifica a escravidão do Período Colonial ?
- e. Por que você acredita que aconteceu desta forma?

Discuta com o grupo as razões que fazem com que você pense desta forma e encontre conclusões compartilhadas para essas questões.

3.2.5 Sobre o desenvolvimento da atividade

Como parte do nosso procedimento analítico, pretendemos caracterizar, em linhas gerais, a estrutura da atividade desenvolvida durante a aula e explicitar os objetivos perseguidos pelos participantes.

No que diz respeito à dimensão da estrutura da participação social, existe uma assimetria de papéis e de participação. A professora possui o poder de começar e finalizar a atividade, dar ou retirar a palavra dos alunos e, também, poder de avaliar as afirmações e argumentos deles. Os alunos freqüentemente falam olhando para a professora e não para os seus colegas, mesmo quando aqueles estão referindo-se a estes. No que diz respeito aos alunos, existe uma simetria de papéis (são todos os alunos da mesma série), mas uma desigualdade com relação à participação deles durante a atividade. Alguns poucos alunos fazem muito uso da palavra (José, Vânia e Luís, principalmente), enquanto outros, mal se posicionam durante a aula, muitas vezes necessitando de um esforço estimulador por parte da professora e até mesmo dos colegas para se pronunciarem. Desse modo, as análises dessa pesquisa terminam por privilegiar a participação desses poucos alunos. Eles, juntamente com a professora, foram os responsáveis pelo maior parte dos argumentos compartilhados durante a atividade.

O tema dessa aula é a escravidão negra no Brasil-Colônia. O objetivo era promover uma discussão sobre o tema da aula a partir do debate entre dois pontos de vista. O primeiro dos pontos de vista, com o auxílio de um fragmento do livro didático adotado como referência na disciplina, é apresentado pela professora em **T1**, **T4**, **T8** e **T10**, e diz que a escravidão negra no Brasil se justifica pela necessidade da acumulação capitalista da época. No segundo ponto de vista apresentado, também pela professora em **T3**, é a questão da cultura, entendida de forma ampla, que justifica a escravidão negra. Assim, a professora, logo de início, estabelece os parâmetros em que a discussão irá desenvolver-se.

O desenvolvimento da discussão, pautada pelos parâmetros apresentados pela professora no início da aula, ocorre perseguindo a realização de um objetivo duplo. Primeiro assegura a devida compreensão e adesão à tese de que a escravidão se justifica pela necessidade de acumulação capitalista da época, entendida e justificada como sendo a questão do lucro, obtido

por uma conjunção de produção e venda com gastos menores na produção. Depois discute a significação da questão da cultura como umas das possíveis justificativas para a escravidão, não posta como alternativa excludente com relação ao primeiro ponto de vista, mas como uma afirmação aditiva, ou seja, que a escravidão também se justifica por motivos culturais, além dos motivos econômicos. A professora, no encerramento da aula em **T536** e **T538**, enuncia de forma clara a intenção aditiva com relação ao debate dos pontos de vista.

Assim, através do debate, a professora orienta suas ações na aula com o objetivo de certificar-se da adesão da tese da acumulação e a partir desse ponto ir além, com a inserção da questão cultural. Ou seja, desenvolver o significado para permitir a compreensão dos eventos ligados à escravidão negra no Brasil-Colônia não apenas como produto do desejo de lucro dos portugueses, mas, também, como resultado de uma intrincada rede de fatores culturais que favoreceram a adoção da escravidão negra e não a de outro povo. A história dessa inserção, a partir da segurança de um primeiro ponto, é que pretendemos mostrar nas nossas análises. Esse é o contexto argumentativo da aula.

3.3. A unidade de análise

Nossas análises se fundamentaram em um paradigma qualitativo com ênfase na busca de indícios microanalíticos (GOÉS, 2000). Nossa unidade de análise consiste na interação entre dois sujeitos: o orador ou proponente do argumento (A) e o ouvinte ou respondente (B), em que (A) enuncia pelo menos um ponto de vista (pv1) que pode ou não estar acompanhado de uma justificativa (j1), e (B) captura uns dos elementos (pv1 ou j1) da fala de (A), transformando em seu próprio ponto de vista (pv2) que também pode ou não está acompanhado de uma justificativa

(j2). Nesse esquema (pv2) é o elemento que expressa o acordo de B com o argumento de A. Por vezes, a justificativa pode ela mesma ser objeto de justificação.

Marcaremos as falas analisadas da seguinte maneira:

Ocorrências	Cifra	Sinal
Ponto de vista do orador	pv1	<u>Sublinhado</u>
Justificativa do orador	j1	<i>Itálico</i>
Ponto de vista do ouvinte	pv2	Sublinhado negrito (quando referido a pv1) e itálico e negrito (quando referido a j1)
Justificativa do ouvinte	j2	Negrito
Justificativa regressiva	j/j1 ou j/j2	<i>Itálico (j/j1)</i> ou negrito (j/j2)

3.4. Códigos usados na transcrição

Ocorrências	Sinais
Falas inaudíveis	(incompreensível)
Dúvidas ou suposições	(preenchido com o que se supõe ter ouvido)
Falas interrompidas	/
Qualquer pausa	...
Comentários contextuais do analista	((em <i>itálico entre parênteses duplos</i>))
Ênfase ou acento forte	LETRAS MAIÚSCULAS
Interrogação	?
Citações literais, reproduções de discurso direto ou leituras de textos, durante a gravação	“entre aspas duplas”
Alongamento de vogal ou consoante	:: podendo aumentar :::
Falas simultâneas no início de turno	[[
Sobreposição de vozes (quando não ocorre no começo do turno)	[
Sobreposição de vozes localizada	[]

3.5. Fragmentos analisados

As análises foram feitas na ordem cronológica dos turnos, ou seja, a organização das análises dos turnos do protocolo obedece, quase sempre, à mesma ordem em que eles foram produzidos durante a aula. Acreditamos que esse procedimento torne o nosso trabalho de análise

mais facilmente compreendido pelos nossos leitores. Precedendo cada um dos fragmentos analisados, encontra-se um esquema da nossa unidade, uma reconstrução dos argumentos para facilitar a identificação dos conteúdos argumentativos analisados, indicando a posição argumentativa do produto do argumento (orador ou ouvinte). Logo depois da chamada do exemplo, encontra-se sua categorização em acordo, adesão ou acordo e adesão. Essas categorias serão discutidas no capítulo seguinte.

Exemplo 1 (Acordo):

O fragmento a seguir mostra o momento em que a professora, após ler o texto para os alunos, enuncia a primeira questão, dando lugar à atividade de discussão sobre a justificação da escravidão.

Orador	Audiência
Pv1: a escravidão se justifica pela necessidade de acumulação capitalista da época (T10)	Pv2: Os portugueses lucravam com a escravidão (T11)
J1: porque eles queriam lucrar cada vez mais, porém gastando pouco (T10)	J2: porque os portugueses produziam e ganhavam com isso e os negros não ganhavam nada, não eram remunerados. (T11)
Esquema da argumentação: pv1 + j1 / pv2 + j2, onde pv2 = j1	

Fragmento transcrito
(T8) Professora: os escravos negros ... “Portugal já realizava esse comércio antes de descobrir o Brasil ... quando de seu processo de expansão em direção às Índias” ... o que eu falei que antes de ir às Índias ... eles passavam pela:: ... África ... “agora com a expansão da produção ... e a óbvia necessidade de mão-de-obra ... surgiu a possibilidade de incrementar o tráfico negreiro ... e ganhar dinheiro vendendo NE::GROS:: ... para o senhor de engenho” ... esse é um texto que tem no livro de ... vocês ... “questões ... percebemos pelo texto acima” ... entenderam o texto que eu acabei de ler? (T9) Als: ((vários alunos balançam afirmativamente a cabeça e/ou falam ao mesmo tempo)) hum hum

(T10) Professora: “que procurou-se justificar a escravidão do período colonial ... em face da necessidade de atender ... as exigências da acumulação capitalista da época” ... em face de atender as exigências da época ... *eles queriam o quê? lucrar ... mas gastando pouco e tendo sempre mais ... lucro* ... letra a “o que você acha” “o que você acha que isso quer dizer?”

Em **T10**, quando a professora formula o argumento de que a escravidão negra se justifica pela acumulação capitalista da época, ela, logo em seguida, oferece uma explicação para o conceito de “acumulação capitalista”, relacionando-o com a questão do lucro, que funciona, ao mesmo tempo, como uma justificativa em defesa do ponto de vista apresentado. Quando a professora diz “eles queriam o quê? Lucrar... mas gastado pouco e tendo sempre mais... lucro”, além de relacionar a idéia de acumulação capitalista com a idéia de lucro, provavelmente mais compreensiva para os alunos, ela também oferece uma interpretação das motivações dos portugueses (“eles”) aqui no Brasil. Ou seja, dizer que acumulação capitalista poder ser entendida como lucro é uma explicação do conceito. É o que ela faz, por exemplo, na sequência **T217-219**, quando interpelada por um aluno sobre o que significava necessidade de acumulação da época (**T218**), responde aproximando a idéia de acumulação capitalista da idéia de lucro, incluído a economia de gastos, porém dizer que esse lucro era um dos desejos (“eles queriam o quê?”) dos portugueses já é um enunciado que se posiciona em favor da justificativa do texto. Assim, a passagem colocada em *itálico* em **T10** (j1) estaria na função de justificar o ponto de vista, em *sublinhado* no turno 10 (pv1). Vemos dessa maneira que a fala da professora não apenas explica, não apenas indica a chave da correta compreensão do texto (ou seja entender que o texto sugere que a escravidão negra no Brasil se deu pelo desejo dos portugueses aumenta seus lucros diminuindo os gastos), mas toma partido dessa posição, sustenta-a, mostrando que essa explicação pode ser utilizada para dar sentido às atitudes dos portugueses daquela época. Em outras palavras, a professora mostra preocupação em influenciar seus alunos na adesão da idéia de que a escravidão negra se justifica pela necessidade de acumulação capitalista, pois esta é

considera uma verdade para a História. Verdade entendida aqui, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), como um conjunto de fatos, ou seja, a verdade, no sentido argumentativo, é uma idéia que resume, que generaliza uma série de fatos, e, como visto acima, podemos quebrá-la ou em conjunto de verdades menos gerais, ou apoiá-la com fatos. Desse modo, é possível interpretar as ações dos portugueses como motivada pelo desejo de lucro, uma verdade subordinada à idéia geral de acumulação capitalista.

Fragmento transcrito

(T11) José: eu acho assim que é:: ... os negros ... eles não compravam os negros ... eles só ... é é ... eles compravam mas eles não pagavam, eles não remuneravam <i>então isso dava lucro pra eles</i> eles só produziam e ganhavam ... e os negros não ganhava nada <i>então era lucro pra eles</i>

Essa dupla função é compreendida por José que assume o ponto de vista da professora e acrescenta sua própria justificativa para a questão em T11. O argumento de José segue o esquema clássico do raciocínio silogístico (no caso *modus ponens*), em que os fundamentos (premissas) do argumento são apresentados antes do ponto de vista defendido (conclusão). Em sua fala, José explicita, com seu ponto de vista, a idéia de que os portugueses (“eles” na fala de José em T11) lucravam com a escravidão negra, afirmação repetida duas vezes ambas precedidas pelo marcador de conclusivo “então”, sendo que as justificativas são o fato de os portugueses comprarem os negros, mas não o remunerarem, economizando gastos com a remuneração dos negros; e o fato de os portugueses produzirem e ganharem enquanto os negros nada ganhavam. Percebemos que o ponto de vista sustentado por José é uma paráfrase da justificativa da professora em T10, quando ela diz que os portugueses queriam lucrar cada vez mais. A convergência de idéias entre a justificativa da professora e o ponto de vista de José é o que chamamos de acordo. Do ponto de vista psicológico, ocorre, através dessa convergência de idéias, um compartilhamento de significados de mão dupla, no qual, ao mesmo tempo que a fala

da professora se torna fonte do argumento de José, este enriquece o ponto de vista da professora, fundamentando-o com fatos. O acordo é um momento argumentativo na direção da persuasão e adesão aos pontos de vista defendidos pelo orador.

Exemplo 2 (Acordo e Adesão):

Orador	Audiência
Pv1: o gasto maior com os negros seria apenas na hora da compra (T18 e T20)	Pv2: os portugueses não gastavam muito na alimentação e nas roupas dos negros; (T15 e T17)
J1: os portugueses não gastavam muito na alimentação dos negros, nem com as roupas dos negros (T14 e T16)	Pv2': os portugueses gastavam mais com os negros somente na hora da compra. (T19)
Esquema argumentativo: os acordo com as justificativas pv1 (T18 e T20)+ j1 (T14 e T16) / pv2 (T15 e T17), onde pv2 = j1; e com o ponto de vista pv1 + j1 / pv2, onde pv2 (T19) = pv1 (T18 e T20)	

Fragmento transcrito
(T14) Professora: no momento da compra ... e os custos com os negros, eram baratos?... o quê que eles usavam para manter o negro?... <i>eles gastavam muito na alimentação do negro?</i> (T15) Als: ((vários alunos ao mesmo tempo)) <i>NÃO</i> ((várias falas simultâneas e incompreensíveis)) (T16) Professora: <i>gastavam muito nas roupas dos negros?</i> (T17) Als: ((vários alunos ao mesmo tempo)) <i>NÃO</i> (T18) Professora: não ... então eles só teriam o quê? <u>gas-to mai-or seria na hora?</u> (T19) Als: ((alguns alunos ao mesmo tempo)) <u>da compra</u> (T20) Professora: <u>da compra deles</u> psi:::u::: ...o que você acha que isso quer dizer? ... vamos lá Silvana

Nesta seqüência, a professora seleciona a idéia de compra presente nas justificativas de José para fundamentar melhor a idéia de “economia de gastos” presente em sua própria

justificativa em **T10**, quando ele diz que os portugueses queriam o lucro, mas perseguiram esse lucro através da economia de gastos. Aqui a professora usa o expediente da pergunta retórica, nos pares **T14-T15**, **T16-T17** e **T18-T19**, para assegurar o acordo com suas justificativas antes de apresentar a tese defendida. Faz isso, provavelmente, para garantir a adesão ao ponto de vista. A pergunta retórica é uma formulação por parte do professor que disfarça uma afirmação no formato de pergunta. No entanto, a natureza afirmativa da pergunta retórica aparece nas respostas, muitas vezes em coro, dos alunos. A argumentação nesse fragmento está estruturada conforme o modelo do argumento retórico que assegura, em primeiro lugar, o acordo com as justificativas, para garantir uma adesão mais intensa e/ou mais certa no final do movimento do argumento. Desse modo, o orador aumenta a possibilidade de sua tese ser aceita pelo seu interlocutor. No caso da seqüência analisada, as justificativas são apresentadas na forma de perguntas retóricas, ou seja, em um modo que permite ao mesmo tempo a professora avaliar o conhecimento dos alunos sobre os conteúdos anteriormente apresentados e aumentar a solidez da adesão dos alunos a essas idéias. Seguindo esse raciocínio, a pergunta retórica é uma pergunta com uma resposta já padronizada pelo grupo (alunos e professora) em que a resposta já foi apresentada ou mesmo discutida em outro momento, e nesse momento é considerada como ponto passivo e aceito por todos. Logo, a formulação da pergunta já guarda em si mesma, mas de modo implícito, a resposta. Assim, quando os alunos respondem as perguntas da professora (turnos 15, 17 e 19), é como se repetissem a enunciação da professora, caso essa estivesse em modo afirmativo. A resposta dos alunos é um acordo com as premissas da professora (**T15** e **T17**) e adesão, em seguida, com o seu ponto de vista (**T19**), a repetição em **T20**, da fala dos alunos no começo da fala da professora, evidencia a estrutura desse tipo de pergunta, ou seja, de que a resposta já é sabida e esperada por todos, tanto que vários alunos respondem em coro a pergunta da professora, fornecendo mais uma evidência de que aquele é um saber compartilhado pelo

grupo. Em suma, nossa análise mostra que existe um acordo entre professora e alunos nas duas justificativas (pares **T14-T15** e **T16-T17**), e a posterior adesão ao ponto de vista da professora pelos alunos (seqüência de **T18-T20**), em que diz que o gasto maior dos portugueses seria apenas na compra dos negros.

Exemplo 3 (Acordo e Adesão):

Orador	Audiência
Pv1: a escravidão se justifica pela necessidade de acumulação capitalista da época (T10)	Pv2: os portugueses lucravam mais (T21)
J1: porque eles queriam lucrar cada vez mais, porém gastando pouco (T10)	J2: porque os portugueses somente perdiam dinheiro na hora da compra, porque eles não gastavam muito com as roupas, a alimentação e a saúde do negro (T21)
J1': porque o gasto maior com os negros seria apenas na hora da compra (T18 e T20), pois os portugueses não gastavam muito na alimentação dos negros, nem com as roupas dos negros (T14 e T16)	
Esquema argumentativo: $pv1 + j1 + j1' / pv2 + j2$; onde $pv2 = j1$ e $j2 = j1'$	

Fragmento transcrito
(T21) Silvana: <i>tia eu acho que eles lucravam mais porque ... a mão-de-obra do negro (incompreensível) eles só perdiam dinheiro na compra ... do negro porque nas roupas na alimentação na saúde eles não gastavam com o negro (incompreensível)</i>

Silvana nos mostra, em primeiro lugar, um acordo com a justificativa da professora em **T10**, que diz que os portugueses queriam apenas o lucro, mas com poucos gastos; depois, como ocorreu na fala de José em **T11**, ela transformou essa justificativa em seu ponto de vista (em itálico na tabela) e o justifica (em negrito). A justificativa dela, no entanto, é uma quase repetição do argumento presente na seqüência **T14-T21**. Nosso primeiro pensamento é que não existe nenhuma novidade aqui, além de uma mera quase repetição do que foi dito anteriormente, no

entanto a principal novidade desse turno é que ela percebe a ligação entre os vários argumentos apresentados pela professora e os integra em um único argumento mais complexo, que fortalece o ponto de vista defendido pela professora até o momento, e que ela parece preocupada em fazer os alunos aceitarem. Além disso, acrescenta a idéia de que também não havia gastos com a saúde dos negros escravizados. Para nós, houve um acordo, no momento em que ocorreu uma transformação de justificativa da professora em **T10**, para o ponto de vista em Silvana em **T21**, e uma adesão às justificativas da professora presentes na sequência **T14-T21**, mas no qual foi mantido o mesmo *status* argumentativo, ou seja, continua sendo utilizado como justificativa. O ponto de vista na sequência é um caso especial, pois ele muda de *status*, porém é de ponto de vista para justificativa. Isso ocorre porque, em uma estrutura macro da argumentação que está ocorrendo, aquela sequência está na posição de justificar a primeira justificativa da professora em **T10** e é exatamente por ter compreendido a natureza dessa organização que a aluna foi capaz de integrar todos os elementos.

Exemplo 4 (Acordo):

Orador	Audiência
Pv1: a escravidão se justifica pela necessidade de acumulação capitalista da época (T10)	Pv2: os portugueses economizavam mais (T30)
J1: porque eles queriam lucrar cada vez mais, porém gastando pouco (T10)	J2: porque eles não precisavam pagar salários para os negros (T30)
Esquema argumentativo: pv1 + j1 / pv2 + j2; onde pv2 = j1	

Fragmento do protocolo
(T30) Tadeu: <i>eles economizavam mais porque não precisavam pagar salário pros negros</i>

O ponto de vista de Tadeu está relacionado com a idéia de “gastar pouco” expresso na justificativa da professora em **T10**. Novamente ocorre aqui uma troca na qual a justificativa do

argumento da professora se transforma em ponto de vista, agora na fala de Tadeu. Além disso, ele reforça essa idéia com uma justificação própria, muito similar a justificativa de José em **T11**, mas relaciona o episódio da escravidão com as formas atuais das relações de trabalhos, que envolvem o pagamento de salários. A escravidão seria uma situação de trabalho em que não há pagamento de salários. O acordo ocorre entre o ponto de vista de Tadeu com a justificativa da professora em **T10**, em que ela nos fala do desejo de lucro os portugueses, porém com economia de gastos.

Exemplo 5 (Adesão):

Orador	Audiência
Pv1: a escravidão se justifica pela necessidade de acumulação capitalista da época (T10)	Pv2: Pedro concorda com a idéia defendida até pelos colegas de que os portugueses queriam lucrar (T34 e T36)
J1: porque eles queriam lucrar cada vez mais, porém gastando pouco (T10)	J2: os portugueses não gastavam muito com os negros dando os seus restos de comida para os escravos (T36)
J/J1: porque os negros eram alimentados com os restos da comida dos brancos (T22)	
Esquema argumentativo: $pv1 + j1 + j/j1 / pv2 + j2$, onde $pv2 = j1$ e $j2 = j/j1$	

Fragmento transcrito
(T22) Marta: tia parece que eles davam os restos da comida que eles comiam ... os brancos ... eles davam os restos pros negros (incompreensível) (...) (T32) Pedro: eu... eu acho que eles ... eles só gastavam na hora de comprar / (T33) Professora: você concorda com o que os meninos disseram aqui? (T34) Pedro: <u>concordo</u> (T35) Professora: concorda? justifique (T36) Pedro: <u>concordo</u> ... porque eles só gastavam nos negros mesmo porque ... como você disse ...é... eles não co ... eles não comiam ... eles eram escravi ... escravizados ...

assim ... comiam resto de comida ...dos brancos ... assim ... os brancos não gastavam muito com eles ... só na hora da compra mesmo

O “concordo” de Pedro em **T34**, e repetido no começo do turno **T36**, mostra a sua adesão aos pontos de vista dos seus colegas que até o momento (como pode ser visto nos fragmentos analisados até aqui) são acordos com as justificativas da professora em **T10**. Além disso, temos que a justificativa usada por Pedro está relacionada com as outras justificativas usadas pela professora e seus colegas. Logo, a partir do pedido da professora, Pedro justifica seu ponto de vista (substituído pelo marcador de convergência de opiniões “concordo”), utilizando o mesmo argumento da professora em na sequência **T14-T21**, no entanto, diferente de Silvana em **T21**, não repete o argumento nos mesmos termos, porém substitui as justificativas da alimentação e das roupas pela informação de que os negros comiam os restos da comida dos brancos trazida por Marta em **T22**. Mostra também que os brancos procuravam, dando os seus restos de comida, não gastar muito com os negros, o que, por sua vez, fundamenta melhor a idéia de que eles só gastavam muito mesmo na hora da compra, o que leva a concluir que os brancos faziam isso para aumentar o lucro deles (que nesse turno é o ponto de vista de Pedro).

Exemplo 6 (Adesão):

Orador	Audiência
Pv1: o texto passa a idéia de que Portugal não escravizou os negros por se achar superior, mas apenas para dar lucros a Portugal (T42)	Pv2: José concorda que o texto passa a idéia de que Portugal escravizou os negros apenas pelo desejo de lucro (T44)
J1: o texto, segundo a interpretação de Vânia, passa a idéia de que a escravidão negra foi apenas em virtude do desejo de lucro de Portugal (T42)	J2: porque com o trabalho do negro era apenas Portugal que iria crescer não o Brasil, pois este era apenas uma fonte de renda para Portugal. Além disso, ao fato de que hoje o Brasil não ter nada, pois sua riqueza foi retirada para beneficiar Portugal (T44)
Esquema argumentativo: pv1 + j1 / pv2 + j2, onde pv2 = pv1	

Fragmento transcrito
(T42) Vânia: concordo ... tem mas <i>tem uma parte do texto que ele diz assim ... que eu entendi que ele diz assim ... que eles só compraram o negro ... a fim do lucro que isso dá daria pra Portugal ... então eu acho que o texto tá passando uma idéia de que Portugal não fez isso pra se achar superior ... só pra lucrar ... pra dar lucros à Portugal</i>
(T43) Professora: vocês concordam com Vânia?
(T44) José: <u>concordo</u> porque ... com o trabalho do negro não era o Brasil que ia crescer era Portugal ... Portugal não queria saber do Brasil o Brasil só era uma fonte de renda para Portugal ... por isso que até hoje o Brasil não tem nada eu acho que é assim ... não tem nada

O “concordo” da fala de José é um marcado de convergência de opiniões, como a pergunta da professora direciona essa convergência para a avaliação da fala de Vânia (T42), logo acreditamos que existe a convergência sobre alguma das idéias sustentadas por Vânia na sua fala em T42. Como as justificativas de José (em negrito) se direcionam para a enumeração de fatos históricos ou de interpretações sobre as motivações de Portugal na colonização do Brasil, acreditamos que José aderiu à tese de Vânia, pois as suas justificativas não se relacionam com a justificativa de Vânia (em itálico) que remete ao texto o fundamento da sua opinião. Elas se relacionam, na verdade, com o ponto de vista sustentado por Vânia, pois a convergência se deu com o ponto de vista. Em suma, o que ocorre aqui é um caso de adesão ao ponto de vista do outro.

Exemplo 7 (Adesão):

Orador	Audiência
Pv1: Portugal faria qualquer coisa pra ter lucros (T62 e T64)	→ Pv2: Portugal faria qualquer coisa para ter lucros (T65) J2: porque na exploração do pau-brasil os portugueses retiravam tudo, depois tem o lucro da produção de cana-de-açúcar e o lucro com
J1: o texto passa essa idéia (T62)	

	a escravidão dos negros (T65)
Esquema argumentativo: pv1 + j1 / pv2 + j2, onde pv2 = pv1	

Fragmento transcrito	
(T62) Vânia: <i>tia o texto diz é ... ele também passa a idéia que Portugal faria qualquer coisa pra:::</i>	
(T63) José: é (incompreensível)	
(T64) Vânia:	<u>ter lucros</u>
(T65) José: <u>ter lucros</u> ... acho que melhor lucro foi ... o pau-brasil que eles tiravam tudo pra (incompreensível) ... depois foi a cana-de-açúcar mas ... ninguém podia produzir a cana-de-açúcar sozinho então teve ... teve duas coisas ... teve é ... o lucro com os negros ... que era pra trabalhar e da cana-de-açúcar	

Vânia estende um pouco mais a sua compreensão sobre as intenções de Portugal, mostrando que ele “faria qualquer coisa pra ter lucros” (turnos 44 e 46). Mais uma vez, a sua interpretação recorre ao que o “texto diz” como justificativa ao seu ponto de vista sobre a questão da escravidão negra, segundo a visão do autor do texto. Sobrepondo-se e repetindo a mesma fala de Vânia, José mostra a sua adesão ao ponto de vista dela . Adesão esta que já estava marcada pelo é de T63 e justificada por um elenco de fatos históricos em T65.

Exemplo 8 (Adesão):

Orador	Audiência
Pv1: Portugal faria qualquer coisa pra ter lucros (T62 e T64)	Pv2: Portugal só queria lucrar (T79)
J1: o texto passa essa idéia (T62)	J2: porque Portugal não queria perder nada (T79)
Esquema argumentativo: pv1 + j1 / pv2 + j2, onde pv2 = pv1	

Fragmento transcrito	
(T79) Luís: é ... Portugal não queria perder nada ((Vânia levanta o braço)) não queria perder negro não queria perder ... dinheiro ele só queria lucrar lucrar lucrar lucrar (incompreensível) ... e ser um país muito remunerado	

Luís mostra a sua adesão ao ponto de vista de Vânia, pois assim como ela modula a sua interpretação sobre as motivações de Portugal aqui no Brasil pelo “só”, ou seja, que Portugal deseja só o lucro, essa opinião é exatamente o que Vânia defende em T42 e T62-64. Além disso, gera uma nova justificativa para esse ponto de vista ampliando assim a rede de defesa dessa idéia.

Exemplo 9 (Adesão):

Orador	Audiência
Pv1: Portugal queria ser melhor (superior) do que os outros países (T80)	Pv2: Os portugueses se achavam superiores aos outros países, as outras raças e as outras culturas (T86)
Esquema argumentativo: pv1 / pv2; onde pv2 = pv1	

Fragmento transcrito
(T80) Tadeu: eu? <u>Portugal queria ser melhor que os outros países</u> (T86) Vânia: <u>é ... eu concordo com o que Tadeu disse de que eles se achavam um país superior (incompreensível) eles não ach ... eles não queriam ... eles se aCHAVAM ... superiores aos outros países e as outras raças e as outras culturas... e:: eles escolheram a mão-de-obra do negro porque se eles fossem escolher uma mão-de-obra ... branca vamos dizer assim eles teriam eles teriam eles teriam ... gastos</u>

Nesse turno, a expressão do ponto de vista de Tadeu acerca da escravidão modificará os rumos da discussão. Até esse ponto, os argumentos tanto de alunos como da professora, estavam direcionados em desenvolver a tese do desejo de lucro como motivação maior dos portugueses na implementação da escravidão negra no Brasil. Tadeu nos mostra que Portugal tinha vontade (“queria ser”) de ser melhor que os outros. Essa primeira manifestação de um outro ponto de vista sobre as motivações de Portugal vai estimular Vânia em **T86** a formular um argumento mais completo sobre essa idéia de Tadeu. Em **T62**, Vânia já tinha manifestado a idéia de que só o lucro importava para Portugal era fundamentada na leitura e interpretação do livro, e não

necessariamente representava aquela que ela professava sobre a questão. No entanto, manteve-se dentro dos limites do ponto de vista do livro até a manifestação de Tadeu. Vânia marca sua adesão com o ponto de vista de Tadeu de modo bem explícito (em sublinhado). Além disso, mostra sua particularidade sobre a questão, falando que considera que os portugueses não queriam ser superiores, mas se achavam superiores. Depois disso, mostra-se preocupada com a questão de por que os portugueses escolheram os negros para escravos, e justifica essa escolha remetendo ao fato de que eles teriam de pagar se os trabalhadores fosse brancos. Assim, Vânia não conecta a idéia de superioridade à escravidão.

Exemplo 10 (Adesão):

Orador	Audiência
Pv1: os portugueses se achavam superiores aos outros países, às outras raças e as outras culturas (T86)	Pv2: Portugal se achava um “povo” superior e também queria lucrar com a escravidão (T142)
Pv1’: Os portugueses lucravam com a escravidão (T11)	
Esquema argumentativo pv1 + pv1’/ pv2; onde pv2 = pv1 e pv1’	

Fragmento transcrito
(T141) Professora: Rose você concorda? ... você já escutou os seus colegas (T142) Rose: <u>eu concordo aqui com todos os meus colegas ... agora ... também ... Portugal era um país que ... como Vânia disse ... ele era superior ... um povo superior ... mas também eles se achavam MUITO superior e também queriam ... ganhar mais ... compra com eles compravam escravos ... e eu acho que ... na compra do escravo ... eles lucravam muito</u>

A convergência de opinião de Rose se faz com todos os colegas que falaram antes dela. Eles assumem um acordo com a justificativa que a professora ofereceu no final do turno 10, a qual nos diz que as motivações dos portugueses quando escravizaram os negros era o desejo de

lucrar, mas com economia de gastos. No entanto ela não recorre ao argumento inicial da professora em **T10**, mas aos pontos de vistas dos colegas derivados da justificativa da professora. Assim, a convergência de Rose, acerca desse aspecto do lucro, é uma adesão aos pontos de vistas dos colegas que se expressaram antes. Com relação à outra asserção presente na sua fala, Rose seleciona o posicionamento de Vânia, sobre a interpretação do texto de que Portugal se achava superior aos outros países, e o assume também como seu ponto de vista, adicionando-o (marcado pela expressão “agora também”) à sua adesão ao posicionamento dos colegas (sobre a questão do lucro). Assim, a fala de Rose em **T142** seria, ao mesmo tempo, uma adesão ao ponto de vista de Vânia, **T86**, e uma adesão aos pontos de vistas dos colegas sobre a questão do lucro, como José faz em **T11** (escolhido para figura na reconstrução por ser o primeiro dos posicionamentos dos alunos oriundos da justificativa da professora). O “concordo” do começo do turno é uma adesão à posição do lucro como objetivo ou motivação dos portugueses aqui no Brasil, e o segundo é uma adesão parafraseando a fala de Vânia de **T86**.

Exemplo 11 (Adesão):

Orador	Audiência
Pv1: O que existe são culturas (diferentes) (T145)	►Pv2: (existem culturas) diferentes (T146)
Esquema do argumento: pv1 / pv2; onde pv2 = pv1	

Fragmento transcrito
(T143) Professora: agora você diz assim ser superior que você está falando relacionado à cultura... ou à riqueza?
(T144) Rose: não ... à riqueza ... cultura ... como ... na pergunta da prova ... eu acho que não tem nenhuma cultura ... superior ... à outra
(T145) Professora: <u>o que existe são o quê? culturas::</u>
(T146) Rose: <u>diferentes</u>

A adesão de Rose o ponto de vista da professora é uma questão de valor. Acompanhando o pensamento de Rose a partir de **T142**, vemos que ela dizia que os portugueses se achavam muito (com ênfase) superiores. Em **T143**, a professora a interpela sobre a relação dessa superioridade (superior em relação à cultura ou à riqueza). Prontamente, Rose mostra sua discordância acerca da possibilidade da existência de que a superioridade seja de uma cultura em relação à outra, optando pela opção da superioridade em relação à riqueza. O interessante aqui é que o discurso se desviou dos portugueses (como em **T142**) para versar sobre os posicionamentos de Rose, evidenciado quando ela diz: “**eu acho que não tem nenhuma cultura ... superior ... a outra**”. Ou seja, o que está em debate aqui é a adesão de Rose ao valor da igualdade das culturas (ou inexistência de relações de superioridades). Esse aspecto parece bastante importante para a professora, pois, em **T145**, ela utiliza uma pergunta retórica para confirmar adesão de Rose ao valor de que não existem culturas superiores, mas apenas culturas diferentes. Desse modo, temos que em **T146** Rose expressa sua adesão ao valor da inexistência da relação de superioridade entre as culturas e de o que há são culturas diferentes. A professora assegura e reforça essa adesão a partir da pergunta do turno 145.

Exemplo 12 (Acordo):

Orador	Audiência
Contra-argumento (Professora): (j1) já existia escravidão antes do Brasil, na África entre os negros (T207 e T208), (pv1) então não podemos falar de que o branco se achava superior ao negro (T3)	Argumento (José): o homem branco naquela época se achava o melhor porque se o branco se achasse igual ao negro não ir fazer o negro de escravo (T200 e T206) Resposta (José): (pv2) o homem já se achava superior até naquela época (T209)
Esquema do argumento: argumento/ contra-argumento (pv1 + j1) / resposta (pv2); onde pv2 = j1 (integrado com o ponto de vista do argumento inicial)	
Fragmento transcrito	

(T199) Professora: é tem o seguinte aqui ... ainda sobre o texto ... prestem atenção você “o que você pensa sobre o que foi dito no texto? você concorda ou discorda” né? o que a gente acabou de fazer ... se dis-cor-da “se você discorda do texto como você justifica a escravidão do período colonial?” ... vou reler ... tem assim a questão “percebemos pelo texto acima ... que procurou-se justificar a escravidão do período colonial ... em face da necessidade de atender ... as exigências da acumulação capitalista da época ... você concorda ou discorda? ... se discordar ... como você justifica a escravidão ... do período colonial?”

(T200) José: eu... eu discordo assim ... eu falo porque ... só de ter escravidão porque naquela época o homem branco se achava melhor se o homem branco não se achasse se achasse se achasse igual aos negros não existia escravidão ... tá entendendo? não existia porque se ele se eu sou superior vou fazer o negro ... de animal então a escravidão existia por causa disso agora /

(T201) Professora: então no caso você discorda?

(T202) José: *((balançando a cabeça em sinal afirmativo)) discordo*

(T203) Professora: discorda aí vem a questão é ... sobre a cultura aí no caso você quer dizer?

(T204) José: não

(T205) Professora: eles se achavam superior?

(T206) José: é superior assim como “ah minha cor é branca então eu sou superior ... então eu vou fazer o negro porque ele é preto vou fazer ele de animal vou ... escravizar ele” *agora se o branco naquela época não pensasse assim pensasse “não eu sou igual o negro” ele não ia fazer o negro de escravo não ia ter esse comércio ... de escravo*

(T207) Professora: e a escravidão começou aqui no Brasil ou já existia antes?

(T208) Als. : *((vários alunos falam ao mesmo tempo)) já existia*

(T209) José: isso pó... porque o homem já se achava superior até naquela época

Nesse caso, o acordo, que estamos investigando, incide dentro de um processo de argumento/ contra-argumento/ resposta. O argumento de José, em resposta à incitação da professora para concordâncias ou discordância em relação ao texto, está expresso nos turnos **T200** e **T206** e consiste: na divergência (marcado pelo “discordo em **T200**) entre as posições do texto (pelo menos segundo a interpretação de Vânia, de que o texto falava que a escravidão

ocorreu só pelo desejo de lucro dos portugueses) e a sua de que a escravidão também se justifica pelo fato de o branco se considerar superior ao negro. Em apoio a essa sua nova maneira de justificar a escravidão negra, traz em forma de hipótese a questão da igualdade, ou seja, os brancos escravizaram os negros porque eles se achavam superiores, caso contrário, se os brancos se considerassem iguais, não existiria escravidão. Em resposta a essa posição de José, a professora prepara um contra-argumento, fazendo a mesma pergunta retórica que fez no final de **T1**. Essa se constitui no primeiro elemento para a apresentação do fato de que os negros eram escravizados pelos por outros negros na África. Como se trata de uma pergunta retórica, a resposta correta já é esperada pela professora e, com essa estratégia, ela pretende assegurar o acordo de José acerca da escravidão negra na África (ver também turno **T3**). Desse modo, José modifica o seu argumento na resposta que nos oferece em **T209**. Nesse turno, ele amplia o escopo da idéia de superioridade não a restringindo mais a questão da cor, mas como sendo uma característica dos homens daquele tempo. Faz isso porque concordou com a opinião da professora implícita nessa pergunta retórica (mas que já tinha sido expressada em outros turnos como o **T3**). Assim, a concordância de José com a afirmação implícita na pergunta retórica da professora foi o primeiro passo para a revisão do seu argumento e a elaboração da resposta. Sem a convergência de José com a crítica da professora contida em **T207**, sua resposta não seria integradora da opinião da professora e da sua própria. A maior abrangência da questão da superioridade não apenas preservou sua opinião de que os brancos escravizaram os negros por se considerarem superiores (mesmo que a questão da cor não fosse determinante agora), como também agregou a afirmação da professora da escravidão negra na África pelos próprios negros. Isso termina por usar a própria afirmação da professora em favor do argumento de José.

Exemplo 13 (Adesão)

Orador	Audiência
Pv1: o homem branco naquela época se achava o melhor (T200)	Pv2: Tadeu concorda com a idéia de José de que o homem branco naquela época se achava o melhor (T222)
J1: porque se o branco se achasse igual ao negro não ir fazer o negro de escravo (T200 e T206)	J2: porque se brancos se achasse igual aos negros todos iriam trabalhar por conta própria.
Esquema argumentativo: pv1 + j1/ pv2 + j2; onde pv2 = pv1	

Fragmento transcrito
(T222) Tadeu: eu concordo com o que José disse porque se:: os brancos achassem que o mundo é igual ... eles iam trabalhar por conta própria ...mas se eles se achassem superiores aí ... por exemplo tava assim “eita olha lá o negão vamos pegar ele fazer de escravo ((risadas)) ... mas mas se eles fossem sup ... se eles fossem superiores num ... eles podiam maltratar as pessoas (incompreensível) eles que ficassem na deles deixassem negros na deles /

Tadeu em **T222** converge para o mesmo posicionamento de José **T200** e **T206**. Marca a adesão com o ponto de vista de José com o termo “concordo”. A sua adesão com José vem seguindo de uma justificativa que amplia o leque de apoio da opinião de que a escravidão se justifica pela questão da superioridade. Na mesma linha da justificativa hipotética de José, Tadeu dar um exemplo fictício para fundamentar a sua adesão ao ponto de vista de José.

Exemplo 14 (Adesão):

Orador	Audiência
Pv1: A escravidão negra ocorreu também por conta da questão da superioridade	Pv2: é exatamente assim que penso
Esquema argumentativo: pv1 / pv2; onde pv2 = pv1	

Fragmento transcrito
(T226) Vânia: ah ... é ... aí dizia que só só foi feita a escravidão ... por conta da necessidade da necessidade da como é que é? da acu

(T227) Professora: da necessidade de acumulação capitalista da época
(T228) Vânia: isso mas não <u>foi também ocorreu a escravidão ... por causa da questão da superioridade</u>
(T229) José: <u>é:::</u>

A posição de Vânia é de que a escravidão não apenas se justifica pela necessidade de acumulação capitalista, como o texto discutido sugere, mas também tem de ser levada a questão da superioridade. Aqui existe uma proximidade com a posição de José em T200, no entanto a diferença é que, para Vânia, a questão da superioridade é também, ao lado da questão do lucro, uma das justificativas para a escravidão negra no Brasil. Posicionamento que é aceito por José em T229, que mostra sua adesão através de marcador de convergência “é”.

Exemplo 15 (Acordo e Adesão)

Orador	Audiência
Contra-argumento (José): existe uma contradição na fala dos colegas pois existe tanto a questão da superioridade mas também há a questão da necessidade de mão-de-obra para lavoura (T280)	Argumento (Rose): Rose discorda da perspectiva do texto que, segundo sua interpretação, dizia apenas que Portugal somente queria o lucro, porque acredita que os brancos se achavam melhores que os negros, sendo que na verdade negros e brancos são todos iguais (T272)
	▲Resposta (Rose): Para que todos sejam iguais, nenhum melhor do que o outro é necessário que todo trabalhem igualmente, assim não haveria escravidão (T290)
Esquema do argumento: argumento/ contra-argumento (pv1 + j1) / resposta (pv2); onde pv2 = j1 (integrado com o ponto de vista do argumento inicial)	

Fragmento transcrito
(T272) Rose: tia:: eu discordo é:: ... porque tem esse essa parte que os portugueses tarem ... se achavam melhor mas ... se eles se olhassem bem ... saberiam ... saberiam que ti que te que tinham ou que (que) tem a mesma as mesmas ... coisas ... os tudo que que o negro tem eles têm também só muda a cor e /

(T273) Silvana: e o dinheiro (incompreensível)

(T274) Rose: ah ... isso depende também do que eles se ... acham que /

(T275) Professora: a questão da conscientização é que você quer dizer?

(T276) Rose: é ... acho que sim ... é ... *((Rose fica tentando falar e não consegue sair nada, mostra-se com dificuldade de expressar o que pensa. Ela e os colegas acabam rindo da situação))*

(T280) José: tem cer, tem gente aí que tá se atrapalhando assim ... por conta disso ... que:: se o homem se achasse ... normal igual ao negro ele não ia:: ... ter es não ia ter escravidão lógico agora tem que ver assim que isso não basta só o homem ... se achar superior e pronto não ele quer trabalho do negro tem gente que diz ... concorda que o homem é ... quer ser é ... a força cultural maior mas discorda ... que ... o ... que o homem branco queria trabalho tá entendendo? nas terras ... e isso é influi muito que o é o homem branco ele se achava melhor mas ele também queria trabalho ele não só se achava ... ele queria trabalho então são as duas coisas

(T281) Professora: ele queria pessoas pra trabalhar com ele

(T282) José: é ... ele se achava melhor e ainda queria pessoas pra trabalhar tá entendendo? tem gente que não tá com (incompreensível) tá concordando com uma coisa e discordando com a outra /

(T283) Professora: e discordando tá contradizendo /

(T284) José: é::

(T285) Professora: a questão é isso que eu estou observando tá contradizendo

(T286) José: é::

(T287) Professora: 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

(T288) Rose: eu:: ... é vendo agora o que José falou /

(T289) Professora: já melhorou suas idéias?

(T290) Rose: é ... e isso eu acho que ... como ele falou também não precisa só ... da assim saber que ... que ninguém é melhor ... que ninguém precisa também todo mundo trabalhar igual e também todo mundo tem o direito não assim ... negros ... escravos ... brancos ... donos de escravos ou é:: ... é:: ... *((Paulo, que está ao seu lado, fala algo baixinho para ela))*

Essa seqüência começa com o argumento de Rose em **T272**, em que ela fundamenta a sua discordância com a perspectiva do texto, a partir da idéia de que os brancos se achavam melhores que os negros, mas na verdade negros e brancos são todos iguais. A partir disso, José, em **T280**, contra-argumenta, mostrando que os colegas estão entrando em contradição, pois existe tanto a questão da superioridade, como há a questão de que os portugueses tinham a necessidade de mão-de-obra para a lavoura. A partir disso, Rose, em **T290**, integra ao seu ponto de vista essa idéia de José, mostrando que além de todos se considerarem iguais, para não haver escravidão, também era necessário que todos trabalhassem iguais.

Exemplo 16 (Acordo e Adesão)

Orador	Audiência
Pv1: Os portugueses aproveitaram que já existia escravidão na África para escravizar os negros (T366)	Pv2: os portugueses aproveitaram que já existia escravidão na África para escravizar os negros (marcado pelo balançar afirmativo da cabeça) (T366)
J1: porque já existia escravidão na África na cultura dos negros (T356-T362)	Pv2': porque já existia escravidão na África na cultura dos negros (respostas das perguntas retóricas que levam a formulação da justificativa)
Esquema da argumentação: pv1 + j1 / pv2 ; onde pv2 = pv1 (nos turnos de resposta às perguntas) e pv2' = j1 em T366, na adesão ao ponto de vista da professora	

Fragmento transcrito
(T352) Professora: Mateus peraí Mateus estava lendo ... falta ele falar ... ele estava lendo ali analisando a questão organizando os pensamentos ... <i>((a professora espera por alguns momentos e mateus ainda não responde))</i> vamos lá Mateus? <i>((mais uns instantes de silêncio))</i> você concordou aqui com essa questão que foi exposta você concorda com ELA ou discorda? ... (T353) Mateus: discordo <i>((Mateus fala muito baixinho e de forma bastante envergonhada))</i>

(T354) Professora: discorda agora se você discorda você tem um motivo para discordar não tem? ... *((Mateus acena que sim com a cabeça))* justifique por que você discorda ...

(T355) Mateus: porque ... os brancos queriam ter ... é ... a cultura superior a dos negros e queriam escravizar assim (incompreensível)

(T356) Professora: mas vamos analisar o seguinte a escravidão ... *já estava presente na África?*

(T357) Als: já

(T358) Professora: entre os negros?

(T359) Als: já

(T360) Professora: *então essa questão aqui é só porque os brancos queriam ser superiores ... ou já existia ... essa escravidão ... na cultura LÁ dos negros na África?*

(T361) Als.: existia

(T362) Professora: *já existia ou não?*

(T363) Al.: existia

(T364) Professora: *se aproveitando disso o que foi que os portugueses fizeram? hein Mateus?*

(T365) Mateus: escravizaram os negros

(T366) Professora: então eles se aproveitaram que na África já tinha escravidão de negros mesmo e se aproveitaram para escravizar os negros tanto nos países da Europa como escravos domésticos ... como no Brasil ... é isso Mateus? ... *((ele responde afirmativamente com a cabeça))* concorda? *((acena positivamente mais uma vez))* tem certeza? tem que ter é ... firmeza no que você vai dizer acreditar naquilo que você vai dizer ... justificar com as suas palavras não tem que ter vergonha não tem que ter medo de tá errado ... porque aqui a gente tá discutindo pra realmente cada um sair daqui ... consciente né? da discussão do que foi debatido da questão compartilhar as idéias ... pra depois fazer a conclusão entenderam? então não tem que ter inibição nem vergonha de falar ... Pedro *((Pedro estava pedindo para falar))*

A contra-argumentação da professora a partir de **T356** procede a confirmação das justificativas passo a passo. Utilizando-se de perguntas retóricas, a professora vai garantindo a aceitação das suas idéias por Mateus (ver turnos de **T356-T365**), até o momento em que Mateus

adere ao ponto de vista da professora em **T366**, em que ele simplesmente balança positivamente a cabeça.

4 – Considerações finais

O objetivo geral dessa pesquisa era investigar os modos que a argumentação, enquanto prática discursiva, favorecia à construção do conhecimento em sala de aula, sob o foco da análise dos pontos de convergência de idéias durante uma argumentação. Para efetivar essa análise, adotamos um modelo retórico de argumentação (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996) que enfatiza a convergência entre as idéias dos debatedores. Adotamos seu modelo de raciocínio que se movimenta partindo do acordo com as premissas (justificativas) em direção à adesão das teses por aquelas fundamentadas. Dentro desse modelo, enquadram-se os exemplos 2, 15 e 16 em que os acordos com os apoios do argumento vão sendo realizados à medida que o argumento é construído em defesa de um ponto de vista a ser apresentado em seguida. Ou seja, o acordo entre orador e ouvinte com relação às suas justificativas era confirmado passo a passo, visando assegurar a adesão à tese defendida. No entanto, em geral, os nossos exemplos mostram apenas fragmentos desse modelo. A seguir, haverá uma tabela dos acordos e adesões encontrados nos exemplos analisados nessa pesquisa.

Tabela de acordos e adesões

	Acordos	Adesões	Acordos e Adesões
Exemplos	1, 4, 12	6, 7, 8, 9, 10, 11, 13 e 14	2, 3, 5, 15 e 16
Frequência	3	8	5

Dessa forma, nossos exemplos de convergência em argumentação podem ser separados em três categorias (acordos, adesões e mistos) que têm como critério definidor a relação entre os determinados elementos do argumento do orador com determinados elementos do argumento do ouvinte. Segundo a nossa unidade de análise, quando o ponto de vista da fala do ouvinte se refere a uma justificativa no argumento do orador, estamos diante de um acordo, pois, assim como a noção de acordo defendido por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) incide sobre os elementos que apóiam a conclusão do raciocínio retórico, o nosso acordo é uma relação com as justificativas que fundamentam um ponto de vista. O fundamental é que no acordo, como o que capturamos nas nossas análises, existe uma mudança no lugar argumentativo da asserção, sendo que de justificativa na fala do orador, tornar-se, na fala do ouvinte, um ponto de vista. No caso em que o ponto de vista do ouvinte está relacionado com o ponto de vista do orador, estamos diante de uma adesão, pois se trata da convergência direta entre pontos de vista, objetivo de toda argumentação, segundo o modelo retórico adotado como referencial nessa investigação. Aqui, o fundamental é que os lugares argumentativos continuem os mesmos. Sendo assim, pode ocorrer, como nos exemplos 3 e 5, uma convergência entre as justificativas do orador e do ouvinte, em que se mantém o lugar de justificativa para a asserção em questão. Os exemplos 2, 15 e 16 apresentam tanto acordos como adesão, dentro de um modelo em que o acordo com as premissas precede a adesão à tese.

Pela frequência de casos, percebemos uma ligeira maioria de adesões em relação aos acordos. Infelizmente o pequeno número de casos não permite uma generalização por meio da estática, porém serve como um primeiro indício de um maior apelo a adesões diretas em contexto escola. Esse indício encontra eco em duas hipóteses explicativas sobre o uso das adesões na argumentação. A primeira se fundamenta na finalidade da argumentação que é persuadir o outro (ouvinte), fazendo convergir (adesão) sobre os pontos de vista apresentados pelo orador. Assim, o

sujeito não necessitaria explicitar sua concordância com as justificativas do orador, sendo o bastante apenas mostrar sua adesão direta à tese defendida. Os exemplos 9 e 11, no quais a adesão ocorre sem a necessidade do orador apresentar qualquer justificativa, são indícios de que a adesão pode-se dar diretamente entre os pontos de vista do orador e ouvinte, contradizendo, assim, o modelo de argumentação da *Nova Retórica*.

A segunda hipótese explicativa se fundamenta no estudo do gênero epidíctico. No final do capítulo dois, analisamos brevemente o gênero epidíctico e suas relações com o processo de educação formal. A idéia básica dessa relação seria de que a argumentação retórica não serve apenas para o debate ou o julgamento, em que se está em disputa a adesão a novas teses, mas, também, é útil quando se deseja apenas reforçar uma adesão já conquistada, pois a intensidade da adesão pode diminuir pela ação da passagem do tempo entre a adesão e a manifestação da ação pretendida. Aplicada à realidade da sala de aula, a idéia sugerida pelo gênero epidíctico é a de que as teses tratadas na aula já foram aceitas pelos alunos anteriormente. Ou seja, os alunos já se encontram persuadidos de determinadas teses antes mesmo do começo da atividade, por exemplo de que foi o desejo de lucro que motivou os portugueses a escravizarem os negros. Muitas vezes, a professora usou do expediente da pergunta retórica, apenas para reforçar a adesão às teses já aderidas, como ocorre no final do exemplo 2.

Desse modo, acreditamos existirem indícios, como a existência de perguntas retóricas e a dinâmica com relação à adesão direta entre os pontos de vista do orador e do ouvinte (sendo que a fala ressalta que, em nenhum momento, o discurso da professora estava na posição de ouvinte, mas sempre no lugar do orador, ou seja, de proponente de teses ao assentimento do ouvinte), de que a atividade de sala de aula em muitos momentos não se faz na direção apenas da construção de novos conhecimentos (significados), mas, também, no reforço, no aumento da intensidade das adesões a determinadas teses escolhidas pela professora dentro do que ela considera essencial a

ser ensinado enquanto saber histórico. No caso específico dessa aula, a professora, em primeiro lugar, busca assegurar que os alunos tenham compreendido e aderido à tese de que um dos motivos que justificam a escravidão negra no Brasil era a questão do lucro. Esse objetivo está devidamente expresso pelas inúmeras vezes que a professora retoma a idéia de lucro inicial, por exemplo em suas perguntas retóricas ao longo da aula, e, principalmente, na quase universal adesão inicial dos alunos a essa tese. O procedimento de repetir e reforçar a tese inicial, mesmo que depois ela mesma estimule uma crítica controlada à tese, sugere-nos fortemente um procedimento retórico de reforço à adesão que tem como objetivo o aumento da intensidade da adesão já conquistada. A professora assegura o compartilhamento de um pensamento comum de base para todos na sala de aula, pois essas idéias servirão de piso para futuras críticas e a possibilidade de reformulações dos conhecimentos e o compartilhamento de novos significados.

Outra ocorrência que chamou nossa atenção nas análises foi que os pontos de vista do ouvinte, sejam eles originários de acordos com justificativas ou adesões diretas aos pontos de vista do orador, eram, com muita frequência, seguidos de outras justificativas. Essas eram, muitas vezes, pedidas pela própria professora, outras eram autogeradas, ou seja, surgiam no discurso dos alunos sem a necessidade de serem demandadas por outro, seja um colega ou a professora. De um ponto de vista restrito sobre retórica, essas justificativas parecem sem propósito, mas do ponto de vista dos participantes da atividade, em especial da professora, justificar os novos pontos de vista surgidos de acordos e adesões parecia essencial. Pensamos que essa importância se deve ao fato de a atividade de sala de aula estar relacionada com a idéia de propagação dos pontos de vista. Ou seja, além de persuadir, influenciando alunos ou colegas a aderirem ou aumentarem a sua adesão a determinadas teses, a professora, assim como alguns alunos, têm uma clara preocupação em fazer do ouvinte um parceiro que promova a propagação da tese defendida. Desse modo, exigir do ouvinte que esse justifique seus acordos e adesões é permitir ao orador avaliar a intensidade da

adesão à determinada idéia, pois deseja no ouvinte uma intensidade de adesão suficiente para que ele possa tornar-se um orador representativo daquelas mesmas idéias perante seus colegas e outros auditórios. Não basta aderir ou concordar, tem de ter segurança na defesa dos seus pontos de vista.

Ainda dentro do tema das justificativas, verificamos que, nos exemplos em que as justificativas ocorrem, existe um critério epistêmico para que elas apareçam. Lembrando que, segundo *o Tratado da Argumentação*, existem duas categorias de acordos que enfatizamos pela importância que eles têm no discurso científico: as verdades e fatos. Os fatos seriam afirmações, em princípio, incontestáveis; e as verdades seriam conjuntos de fatos, ou seja, afirmações gerais sobre um conjunto de fatos próximos. A partir das nossas análises, verificamos que, quando as justificativas ocorrem, elas sempre incidem sobre verdades (princípios mais gerais) que são decompostas em exemplos ou justificativas de caráter mais factual (os fatos). Não encontramos nenhum exemplo em que fatos necessitassem de justificativas. Acreditamos que a argumentação durante essa aula se desenvolve tentando fundamentar suas teses em fatos para todos os interlocutores reconhecerem o maior poder persuasivo desses elementos. Além disso, são os elementos selecionados pela atividade científica como as evidências que permitem dar força a determinadas teses.

Nossas análises também levantaram indícios de que a dinâmica dos acordos e adesões também se mostra dentro do esquema de contra-argumentação formulado por Leitão (1999). Nos exemplos 12, 15 e 16, encontramos casos em que a dinâmica de acordos e adesões se relaciona com a dinâmica do contra-argumento. Verificamos que acordos e adesões ocorrem no processo de integração das idéias do contra-argumentador pelo sujeito que responde a crítica. Ou seja, os acordos e as adesões marcam o processo de integração das idéias (não necessariamente todas)

presentes na contra-argumentação nas resposta do sujeito, monitorando, assim, umas das estratégias que o sujeito utiliza para fazer da idéia do outro sua idéia também.

Em suma, as análises feitas durante a realização dessa investigação caminham no sentido de mostrar que a existência de acordos e adesões em uma atividade argumentativa em sala de aula tem múltiplos efeitos psicológicos e interferem diretamente na construção do conhecimento. Em primeiro lugar, a análise de acordos e adesões argumentativas nos direciona a entender a atividade de sala de aula, não apenas como interessante em favorecer a construção de novos significados, mas também em favorecer o aumento da intensidade da adesão a determinadas idéias selecionadas pela professora, enquanto representante interacional do saber canônico da disciplina história. A busca desse aumento da adesão cria o interessante mecanismo da justificação dos acordos e adesões, o que permite supor que ter construído ou aprendido determinado conhecimento é, entendida pelos interagentes, em especial pela professora, como a capacidade de defender esses mesmos conhecimentos. Assim, a argumentação em sala de aula funciona como um “tubo de ensaio”, uma “representação teatral” em que os alunos exercitam suas fundamentações, raciocínios e capacidades de persuasão, visando ao exercício de propagar esse mesmo conhecimento. Além disso, encontramos indícios em que os acordos e adesões participam da elaboração das respostas integradoras a partir de contra-argumentos, o que nos sinaliza com a possibilidade que o mecanismo psicológico subjacente aos acordos e adesões seja um mecanismo de integração do conhecimento ou mesmo reforço deste no sujeito.

Sobre as implicações dos resultados desse trabalho

O presente estudo dos acordos e adesões nos mostrou indícios do “lado escuro da lua” nos estudos em argumentação relacionados com os processos de construção de conhecimento. Em

primeiro lugar, os estudos empíricos que se fundamentam na *Nova Retórica* não focalizam a dinâmica dos pontos de convergência (acordos e adesões) da argumentação. Satisfazem-se em utilizar a tipologia de argumentos apresentadas por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), que, segundo Van Eemere, Grootendorst e Henkemans (1996), é fraca, pois tem definições confusas e carece de poucos exemplos, que, se por um lado, permite capturar o contexto retórico na sala de aula, por outro deixa escapar a discussão sobre os acordos e adesões na argumentação. Em segundo lugar, os estudos em argumentação, que tematizam a relação construção do conhecimento e argumentação, detiveram-se na dimensão dialética da argumentação, ou seja, centralizaram seus esforços de análises no aspecto que mostra a argumentação como um debate ativo entre diferentes pontos de vista. Nesses estudos, o elemento primordial da argumentação seria o contra-argumento, o qual guarda o potencial crítico e revisor da argumentação.

A análise dos acordos e adesões desloca o centro de atenção da dimensão crítica e contestadora, para a dimensão de convergência, em que as idéias dos interlocutores da argumentação se encontram, não para um debate, porém para uma comunhão de espíritos. Aplicada a questão da construção do conhecimento, as análises dos acordos e adesões mostram um mundo em que oradores estão empenhados na conquista de novos adeptos para suas idéias, ou seja, que outras pessoas, além deles mesmo (os ouvintes), compartilhem das idéias deles sobre o tema em questão. O compartilhamento de idéias, como vimos na discussão de alguns elementos da psicologia do discurso no capítulo 1, é um dos mecanismos da aprendizagem que favorecem o desenvolvimento dos indivíduos na busca de uma inserção cada vez maior no mundo cultural adulto.

As idéias de iniciação e vulgarização discutidas no capítulo 2 encontram eco nas nossas análises dos pontos de convergência da argumentação. O processo de educação formal está relacionado com grau cada vez maior de compartilhamento de significados entre o mundo do

aluno e a cultura adulta. A noção de iniciação a auditórios particulares e de vulgarização dos conhecimentos desses grupos alimenta as nossas suspeitas de que, na discussão de conteúdos gestados no interior de determinadas disciplinas, ocorre, ao mesmo tempo, os processos de iniciação e vulgarização. Nossas análises nos mostraram que muitas das idéias apresentadas durante a aula já tinham sido tema de aulas anteriores e que naquele momento eram objetos de reforço argumentativo por parte, principalmente, da professora. Outra coisa é que tanto os alunos como a professora parecem preferir fundamentar seus argumentos com fatos que, pela sua característica de estabilidade argumentativa, podem passar a ouvintes menos combativos como informações, dados sobre o tema em discussão. Isso certamente se acentua pelo contexto de sala de aula, em que a professora possui o poder de avaliar e selecionar os tipos de conteúdos aceitos para aquela discussão. Desse modo, acreditamos que ocorre um processo de vulgarização, pois a maior parte dos conteúdos compartilhados passa como simples informação, sem haver uma real discussão dos seus fundamentos epistêmicos. Isso funciona como sensibilização para o processo de iniciação dentro de uma disciplina específica, pois os alunos são ensinados a reconhecer a utilidade e veracidade dos conteúdos apresentados.

Por último, nossas análises sugerem que a existência de uma escala de intensidade de convergência de opiniões que vai do acordo simples à adesão justificada. Extrapolando os limites da sala de aula, parece-nos que a busca pela adesão justificada se faz pelo processo de inserir o outro em um grupo que compartilhe das mesmas idéias básicas. Isso vale inclusive para os grupos de consumidores ao qual se dirige as publicidades. A todo o momento, quando participamos de uma argumentação, estamos sendo chamados a fazemos parte de um determinado grupo de pessoas, em que os seus vínculos são os compartilhamentos de determinadas práticas, valores e idéias.

Referências

- Blanck, G. (1996). Vygotsky: o homem e sua causa. Em L. C. Moll (org), *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas: 31-56.
- Castro, M. R. de (1997). *Retórica das ruas: educador, criança e diálogos*. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula / Amais.
- Coll, C e Onrubia, J. (1998). A construção de significados compartilhados em sala de aula: Atividade conjunta e dispositivos semióticos no controle e no acompanhamento mútuo entre professores e alunos. Em C Coll e D. Edwards (orgs). *Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso educacional*. Porto Alegre: Artes Médicas: 75-106.
- Costa, N. C. A.; BUENO, O. (2000). Quasi-Truh, supervaluations and free logic. *History And Philosophy Of Logic*, Brasil, (20), 215-226.
- Dias, M. da G. B. B. (1996). O desenvolvimento do raciocínio dedutivo. Em M. da G. B. B. Dias e A. G. Spinillo (orgs), *Tópicos de psicologia cognitiva*. Recife: Editora Universitária da UFPE: 11-44.
- Edwards, D. (1998). Em direção a uma psicologia do discurso da educação em sala de aula. Em C Coll e D. Edwards (orgs). *Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso educacional*. Porto Alegre: Artes Médicas: 47-74.
- Garton, A. F. (1992). *Social interaction and development of language and cognitio*. Hove: Lawrence Erlbaum.
- Góes, M. C. R. (2000). A abordagem microgenético na matriz histórico-cultural: um estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, 20, (50), 09-25.
- Goodman, Y. M. & Goodman K. S. (1996). Vygotsky em uma perspectiva da “língua integral”. Em L. C. Moll (org), *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*, Porto Alegre: Artes Médicas: 219-244.

Johnson, R.H., Blair, J.A. (1990). Contexts of informal reasoning: commentary. Em J.F. Voss, D.N. Perkins e J.W. Segal (orgs). *Informal reasoning and education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 131- 150

Koch, I. (2000). *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo, SP: Contexto.

Leitão, S. (1996). Perspectivas no estudo da argumentação quotidiana. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 12(1), 11-21

Leitão, S. (1999). Contribuições dos estudos contemporâneos da argumentação a uma análise psicológica de processos de construção de conhecimentos em sala de aula. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 51(1), 91-109.

Leitão, S. (2003). Argumentação como processo de construção do conhecimento. Em Mortimer, F e Smolka, A. L. B. (orgs). *Anais do II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição*: Belo Horizonte

Leite, L. B. (1991). As dimensões interacionista e construtivista em Vygotsky e Piaget. *Cadernos Cedes: pensamento e linguagem estudos na perspectiva da psicologia soviética*, 25-31.

Lerner, D. (1998). O ensino e o aprendizado escolar. Em J. A. Castorina, E. Ferreiro, D. Lerner & M. K. de Oliveira, *Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate*, São Paulo: Ática: 85-146.

Marcuschi, L. A. (2003). *Análise da conversação*. São Paulo: Ática.

Meira, L. (2003). As bases semióticas e temporais da ZDP na sala de aula. Em Mortimer, F e Smolka, A. L. B. (orgs). *Anais do II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição*: Belo Horizonte

Mercer, M. (1998). As perspectivas socioculturais e o estudo do discurso em sala de aula. Em Coll e D. Edwards (orgs). *Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso educacional*, Porto Alegre: Artes Médicas: 13-28.

Morato, E.M. (1996). *Linguagem e cognição: as reflexões de L.S.Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem*. São Paulo: Plexus Editora.

Oliveira, M. A. de. (2001). *Reviravolta lingüístico-pragmática na filosofia contemporânea*. São Paulo: Edições Loyola.

Pereira Neto, F. E., Prata, T. de A. & Colaço, V. de F. R. (2003). Linguagem e pensamento: uma reflexão a partir das teorias de Piaget, Vygotsky e Searle. Em A. Pinheiro, P. Lustosa & V. Ximenes (orgs), *Práxis em psicologia*, Fortaleza: Imprensa: 147-164. Universitária UFC.

Perelman, C. & Olbrechts-Tyteca, L. (1996). *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes.

Perelman, C. (1993). *O império retórico*. Porto: Edições ASA

Perkins, D.N., Farady, M., Bushey, B. (1990). Everyday reasoning and the roots of intelligence. Em J.F. Voss, D.N. Perkins e J.W. Segal (orgs). *Informal reasoning and education*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates: 83 -105.

Pontecorvo, C. (1993). Social interaction in the acquisition of knowledge. *Educational psychology review*, 5 (3), 293-310.

Rodrigues, S.R.de C.R.(2001). *A emergência da argumentação como recurso mediador na construção de conhecimentos em uma sala de aula de história*. Recife, PE: Dissertação de Mestrado.

Rosa, A. e Montero, I. (1996). O contexto histórico do trabalho Vygotsky: uma abordagem sócio-histórica. Em L. C. Moll (org), *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*, Porto Alegre: Artes Médicas: 57-84.

Santos, S. (1996). Perspectivas no estudo da argumentação quotidiana. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 12 (1), 11-21.

Smolka, A.L.B. (1995). A concepção da linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. *Temas em psicologia* (2), 11-22.

Tudge, J. (1996). Vygotsky, a zona de desenvolvimento proximal e a colaboração entre pares: implicações para a prática em sala de aula. Em L. C. Moll (org), *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*, Porto Alegre: Artes Médicas: 151-168.

Van Eemeren, F. H., Grootendorst, R. & Henkemans, F. S. (1996). *Fundamentals of argumentation theory*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Voss, J. F. e van Dyke, J. (2001). Argumentation in Psychology: background comments. *Discourse Processes*, 32, (2 e 3), 89-111.

Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

APÊNDICE

MATERIAL PERTENCENTE AO BANCO DE DADOS DO GRUPO DE ESTUDOS EM ARGUMENTAÇÃO, Pós-Graduação em Psicologia, UFPE.

(Dados coletados por Sylvia de Chiaro Rodrigues por ocasião da pesquisa realizada para obtenção do grau de Mestre, ano 2000. Orientadora: Profa. Selma Leitão.)

(Retranscrição feita em 2004, por Francisco Edmar Pereira Neto, por ocasião da sua pesquisa de dissertação de mestrado orientada pela professora Selma Leitão)

ARGUMENTAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NUMA AULA DE HISTÓRIA

1. Informações sobre o contexto de produção da discussão gravada

1.1 Sobre os participantes

O estudo foi realizado em uma escola privada de nível sócio-econômico médio, com os alunos de uma das salas da quinta série do ensino fundamental. Os mesmos, na ocasião da coleta, tinham uma idade média de 11 anos.

1.2 Sobre a escola

Uma informação importante sobre a instituição escolar é o fato da mesma, no momento da coleta, estar passando por uma reestruturação em relação a metodologia de ensino. Há dois anos vinha sendo implantado nesta escola o Programa de Filosofia para Crianças, Educação para o Pensar. Esse programa, criado pelo filósofo norte-americano Matthew Lipman na década de 60, tem como meta desenvolver as habilidades cognitivas das crianças mediante a discussão de temas filosóficos. Seus principais objetivos são: a iniciação filosófica de crianças e jovens, a educação voltada para o pensar e a preparação para uma cidadania responsável. Segundo essa proposta, trocando idéias entre si, os alunos internalizam os processos de diálogo e se tornam portanto mais reflexivos, começando a exercitar o pensar por si mesmos. A presente escola possuía então, na ocasião, um núcleo de Filosofia para Crianças cujo objetivo principal volta-se para a preparação dos professores através de cursos, treinamentos específicos de habilitação para trabalharem nas salas de aula de quaisquer disciplinas dentro dos objetivos da proposta de Lipman, o que requer toda uma mudança de postura na prática educacional.

1.3 Sobre a coleta dos dados

A coleta dos dados foi realizada a partir da videogravação das aulas relativas a uma das unidades do planejamento anual, a unidade sobre “Escravidão”. No decorrer da aula que resultou no protocolo em anexo, a pesquisadora não interferiu diretamente na atividade, estando presente

apenas como observadora e manejando o instrumento de coleta dos dados. A professora não recebeu nenhum tipo de treinamento nem sequer indicações de como proceder, ao contrário, pediu-se que mantivesse sua conduta habitual. O planejamento da atividade pela pesquisadora ocorreu de acordo com o conhecimento prévio de como a professora, e a escola de um modo geral, costumava trabalhar com as crianças, procurando-se organizar uma atividade que fosse compatível com essa conduta.

A atividade durante a qual a discussão gravada foi produzida contou com a participação de uma média de 15 alunos. Nessa atividade, solicitou-se ao grupo que discutisse a respeito de um fragmento de texto retirado do próprio livro didático adotado pela escola. Para subsidiar a discussão, algumas questões foram apresentadas às crianças por escrito. As crianças foram solicitadas a discutirem juntas e encontrarem um julgamento compartilhado por todos sobre as questões. As mesmas foram elaboradas de maneira a suscitar um posicionamento dos alunos assim como uma atitude interpretativa.

Em relação a transcrição, os nomes foram alterados mas as falas foram mantidas em sua integridade, sendo a elas apenas adicionadas algumas notações não-verbais (pontuação).

1.4 Sobre a atividade durante a qual a discussão foi produzida e gravada

- Data: 06/06/2000

- Assunto: Escravidão

- Atividade proposta aos alunos: Após a leitura do texto, discutir sobre as questões colocadas, tentando, em cada uma delas, chegar a um consenso.

- Texto:

“... o objetivo da colonização do Brasil era lucrar e Portugal buscava as mais diversas formas para que esse objetivo fosse alcançado. Uma delas foi a produção de açúcar, porque o açúcar podia ser comercializado. Muito bem! O que mais podia ser comercializado, dando lucros para os portugueses? Os escravos! Portugal já realizava esse comércio antes de descobrir o Brasil, quando de seu processo de expansão em direção às Índias. Agora, com a expansão da produção e a óbvia necessidade de mão-de-obra, surgiu a possibilidade de incrementar o tráfico negreiro e ganhar dinheiro vendendo negros para os senhores de engenho.” (História e Interação, pag. 102)

Questões:

Percebemos pelo texto acima que procurou-se justificar a escravidão do Período Colonial em face da necessidade de atender as exigências da acumulação capitalista da época.

- a. O que você acha que isso quer dizer?
- b. O que você pensa sobre o que foi dito no texto?
- c. Você concorda ou discorda?
- d. Se discorda, como você justifica a escravidão do Período Colonial ?
- e. Porquê você acredita que aconteceu desta forma?

Discuta com o grupo as razões que fazem com que você pense desta forma e encontre conclusões compartilhadas para essas questões.

Códigos usados na transcrição:

Ocorrências	Sinais
Falas inaudíveis	(incompreensível)
Dúvidas ou suposições	(preenchido com o que se supõe ter ouvido)
Falas interrompidas	/
Qualquer pausa	...
Comentários contextuais do analista	<i>((em itálico entre parênteses duplos))</i>
Ênfase ou acento forte	LETRAS MAIÚSCULAS
Interrogação	?
Citações literais, reproduções de discurso direto ou leituras de textos, durante a gravação	“entre aspas duplas”
Alongamento de vogal ou consoante	:: podendo aumentar ::
Falas simultâneas no início de turno	[[
Sobreposição de vozes (quando não ocorre no começo do turno)	[
Sobreposição de vozes localizada	[]

Transcrição:

((a atividade se inicia com uma explanação do assunto pela professora. neste momento, ela aborda em sua fala pontos fundamentais a serem discutidos a partir do texto e das questões que serão colocadas))

(T1) Professora: eu vou afastar as mesas ... depois (incompreensível) nós vamos fazer um círculo ... certo? aqui têm algumas questões com um texto pra fazer leitura ... têm algumas questões aqui ... certo? pra vocês discutirem (em grupo) e responder ... certo? o que você pensa sobre essa questão ... outro item aqui fala o seguinte ... que a escravidão é:: se justifica com a acumulação capitalista da época né? com a prática da ... de acumulação capitalista da época ... então além da escravidão atender aos interesses da política econômica da época:: mercantilista tem o outro lado da situação ... (incompreensível) que? só existia escravidão aqui no Brasil?

(T2) Als.: *((vários alunos ao mesmo tempo))* NÃO

(T3) Professora: não ... a escravidão:: pertencia já a cultura africana ... já existiam escravos na África ... ó o que ele falou “tem brancos na África atualmente que não conseguem os negros (incompreensível) tribos” ... quer dizer ... existiam reis na África que já tinham escravos negros que escravizavam negros brancos que escravizavam negros ... tá aí a questão da CULTURA ... a escravidão já era uma característica cultural ... na África ... entre as tribos entre os negros da África era uma coisa

... normal ... a Igreja não aceitava o negro como gente ... achava que o negro não tinha alma ... que o negro tinha sido feito pra trabalhar ... então pra gente discutir essa questão a gente tem que levar em consideração TUDO isso ... então reflitam bem ... antes de dar as suas ... o-pi-ni-ões (+) então a gente vai afastar a cadeira um pouquinho sem fazer ... barulho porque tem uma turma aí embaixo ... vamos fazer um círculo só com as cadeiras ... certo?

((os alunos arrumam o círculo com a ajuda da professora))

(T4) Professora: prestem atenção tem o seguinte ... após após a leitura do texto ... do texto ... e das questões ... né? a turma foi dividida em dois grupos ... um no auditório e outro aqui ... e a gente vai discutir sobre o seguinte texto ... prestem atenção ... “o objetivo ... da colonização ... do Brasil ... era lucrar ... e Portugal buscava as mais diversas forMAS:: ... para que esse objetivo fosse alcançado ... uma delas ... foi ... a produção de açúcar ... porque o açúcar podia ser comercializado ... muito bem ... o que mais podia ser comercializado dando lucro para os portugueses?”

(T5) Al: o negro

(T6) Professora: *((balançando afirmativamente a cabeça))* os escravos não é isso?

(T7) Als: (incompreensível)

(T8) Professora: os escravos negros ... “Portugal já realizava esse comércio antes de descobrir o Brasil ... quando de seu processo de expansão em direção às Índias” ... o que eu falei que antes de ir às Índias ... eles passavam pela:: ... África ... “agora com a expansão da produção ... e a óbvia necessidade de mão-de-obra ... surgiu a possibilidade de incrementar o tráfico negreiro ... e ganhar dinheiro vendendo NE::GROS:: ... para o senhor de engenho” ... esse é um texto que tem no livro de ... vocês ... “questões ... percebemos pelo texto acima” ... entenderam o texto que eu acabei de ler?

(T9) Als: *((vários alunos balançam afirmativamente a cabeça e/ou falam ao mesmo tempo))* hum hum

(T10) Professora: “que procurou-se justificar a escravidão do período colonial ... em face da necessidade de atender ... as exigências da acumulação capitalista da época” ... em face de atender as exigências da época ... eles queriam o que? lucrar ... mas gastando pouco e tendo sempre mais ... lucro ... letra a “o que você acha” “o que você acha que isso quer dizer?”

(T11) José: eu acho assim que é:: ... os negros ... eles não compravam os negros ... eles só ... é é ... eles compravam mas eles não pagavam, eles não remuneravam então isso dava lucro pra eles eles só produziam e ganhavam ... e os negros não ganhava nada então era lucro pra eles

(T12) Professora: no caso eles só compravam os negros ... uma vez — é isso?

(T13) José: — uma vez é

(T14) Professora: no momento da compra ... e os custos com os negros, eram baratos?... o que que eles usavam para manter o negro?... eles gastavam muito na alimentação do negro?

(T15) Als: *((vários alunos ao mesmo tempo))* NÃO *((várias falas simultâneas e incompreensíveis))*

(T16) **Professora:** gastavam muito nas roupas dos negros?

(T17) **Als:** *((vários alunos ao mesmo tempo))* NÃO

(T18) **Professora:** não ... então eles só teriam o que? gas-to mai-or seria na hora?

(T19) **Als:** *((alguns alunos ao mesmo tempo))* da compra

(T20) **Professora:** da compra deles psi::u::: ...o que você acha que isso quer dizer? ... vamos lá Silvana

(T21) **Silvana:** tia eu acho que eles lucravam mais porque ... a mão de obra do negro (incompreensível) eles só perdiam dinheiro na compra ... do negro porque nas roupas na alimentação na saúde eles não gastavam com o negro (incompreensível)

((em alguns momentos a professora vai apontando para quem pode falar))

(T22) **Marta:** tia parece que eles davam os restos da comida que eles comiam ... os brancos ... eles davam os restos pros negros (incompreensível)

(T23) **José:** e também professora porque ... o negro trabalhava mais ... do que qualquer raça o negro era mais *((faz um gesto indicando força))* ... então eles por hora ele trabalhava muito mais e isso crescia:::

(T24) **Professora:** (a produção?)

(T25) **José:** a produção (a professora acena positivamente com a cabeça e depois aponta para Luís)

(T26) **Luís:** eu? o que que é pra dizer /

(T27) **Professora:** o que acha ... o que você acha que isso quer dizer? você escutou o texto? *((Luís acena positivamente com a cabeça))* entendeu o texto? *((novamente Luís acena positivamente com a cabeça))* se quiser ler alguém eu passo o texto

(T28) **Luís:** é ... eles só gastavam... todo mundo já disse tudo já ... eles só gastavam mais na hora de comprar os negros ... na alimentação (incompreensível) era pouca coisa ... não gastavam muito não

(T29) **Al.:** (incompreensível)

(T30) **Tadeu:** eles economizavam mais porque não precisavam pagar salário pros negros

(T31) **Professora:** alguém concorda ... discorda? ... Pedro

(T32) **Pedro:** eu... eu acho que eles ... eles só gastavam na hora de comprar /

(T33) **Professora:** você concorda com o que os meninos disseram aqui?

(T34) **Pedro:** concordo

(T35) **Professora:** concorda? justifique

(T36) **Pedro:** concordo ... porque eles só gastavam nos negros mesmo porque ... como você disse ...é... eles não co ... eles não comiam ... eles eram escravi ... escravizados ... assim ... comiam resto de comida ...dos brancos ... assim ... os brancos não gastavam muito com eles ... só na hora da compra mesmo

(T37) **José:** e era ... era o comércio... era no Brasil ... era:: ... um dos maiores comércios de negros ... era um dos maiores comércios

(T38) **Al.:** (incompreensível)

(T39) **Professora:** da África pro Brasil

(T40) **José:** ((*acenando afirmativamente com a cabeça*)) é (incompreensível)

(T41) **Professora:** Vânia

(T42) **Vânia:** concordo ... tem mas tem uma parte do texto que ele diz assim ... que eu entendi que ele diz assim ... que eles só compraram o negro ... a fim do lucro que isso da daria pra Portugal ... então eu acho que o texto tá passando uma idéia de que Portugal não fez isso pra se achar superior ... só pra lucrar ... pra dar lucros à Portugal

(T43) **Professora:** vocês concordam com Vânia?

(T44) **José:** concordo porque ... com o trabalho do negro não era o Brasil que ia crescer era Portugal ... Portugal não queria saber do Brasil o Brasil só era uma fonte de renda para Portugal ... por isso que até hoje o Brasil não tem nada eu acho que é assim ... não tem nada

(T45) **Luís:** e os Portugueses ... eles compravam muitos ... é ... muitos negros também pra ...o pau-brasil ... aí ... eles lu ... eles lucraram /

(T46) **Professora:** pro pau-brasil?

(T47) **Luís:** sim ... não foi depois de trinta anos? — os negros?

(T48) **Professora:** — Certo

(T49) **Luís:** aí eles lucravam com o pau-brasil e com esse dinheiro ... depois de anos ... eles gastaram com os negros

(T50) **Professora:** certo agora Vânia disse uma coisa aqui que eu gostaria que vocês analisassem bem ela disse a questão de que ... os portugueses não se sentiam superiores aos negros? /

(T51) **Vânia:** não ... o texto passa essa informação ... ele dá a idéia

(T52) **Professora:** vocês concordam?

(T53) **Als:** *((alguns alunos))* NÃO

(T54) **Tadeu:** os negros tomavam banho?

(T55) **Al:** não

(T56) **Professora:** uma vez ... uma vez assim por semana ... uma vez por mês ... uma vez perdida

((Tadeu abana a mão em sinal de mau cheiro))

(T57) **José:** agora quando eles chegavam da viagem eles lógico tomavam banho e passava óleo né? pra ser vendido

(T58) **Professora:** “o que você pensa sobre o que foi dito no texto?” alg ... olhe ... se vocês quiserem o texto pra ler antes de responder eu passo o texto

((os alunos pedem que a professora releia o texto e ela em seguida o faz))

(T59) **Luís:** o que é incrementar tia?

(T60) **José:** incrementar era o lucro.

(T61) **Professora:** incrementar ... já existia o tráfico negreiro ... então incrementar ... desenvolver mais esse tráfico

(T62) **Vânia:** tia o texto diz é ... ele também passa a idéia que Portugal faria qualquer coisa pra:::

(T63) **José:** é (incompreensível)

(T64) **Vânia:**  ter lucros

(T65) **José:**  ter lucros ... acho que melhor lucro foi ... o pau-brasil que eles tiravam tudo pra (incompreensível) ... depois foi a cana-de-açúcar mas ... ninguém podia produzir a cana-de-açúcar sozinho então teve ... teve duas coisas ... teve é ... o lucro com os negros ... que era pra trabalhar e da cana-de-açúcar

(T66) **Professora:** a indústria açucareira produção do açúcar ... era necessário muitas pessoas pra trabalhar ou poucas pessoas?

(T67) **Als:** *((todos respondem))* MUITAS

(T68) Professora: muitas pessoas ... não é isso? ... então o texto traz o seguinte ... que a mão de obra escolhida foram ... foi os?

(T69) Als: *((vários os alunos))* NEGROS

(T70) Professora: os negros ... Lia ... o que você pensa sobre o que foi dito no texto?

((Luís e depois Silvana levantam o braço))

(T71) Lia: *((demora para responder e quando o faz, fala bem baixo, quase inaudível))* ... eu acho que o pa país Portugal ele ele ele queria ser um país lucrativo ... queria ter tudo (foi o negócio com) o pau-brasil e agora a cana-de-açúcar

(T72) Professora: queria obter?

(T73) Lia: lucro

((a professora aponta para o aluno seguinte, a esquerda de lia, mateus))

(T74) Mateus: já falaram tudo já

(T75) Professora: mas dê sua opinião ... o que você pensa sobre o que foi dito no texto? você o que você pensa?

(T76) Mateus: Portugal queria obter lucro de ven-de vendendo escravos (incompreensível) *((mateus fala muito baixo, visivelmente envergonhado))*

(T77) Professora: Camila o que você pensa sobre o que foi dito no texto? *((grande pausa. Camila, que está sentada à esquerda de mateus, não responde))* quer ler o texto? *((ela acena a cabeça afirmativamente e a professora lhe entrega o papel. enquanto isso, as duas alunas seguintes a ela mostram-se bastante ansiosas e envergonhadas percebendo que em seguida serão chamadas))*

(T78) Professora: diga enquanto ela lê

(T79) Luís: é ... Portugal não queria perder nada *((Vânia levanta o braço))* não queria perder negro não queria perder ... dinheiro ele só queria lucrar lucrar lucrar lucrar (incompreensível) ... e ser um país muito remunerado

(T80) Tadeu: eu? Portugal queria ser melhor que os outros países

(T81) Professora: certo *((a professora acena afirmativamente com a cabeça e Luís bate palmas para tadeu))* Silvana

(T82) Silvana: no comércio com os índios ... eles sabiam que não iam gastar muito material com a higiene ... saúde do índio ... eita ... do negro ... nem com a comida ... a alimentação do negro ... porque eles sabiam que eles ... podiam morrer mas eles tinham tendo lucro ... com o que eles compr com o que

eles gastavam pouco ... o dinheiro da higiene e muito dinheiro na compra dele mas o dinheiro que eles perdem eles podiam ganhar no lucro (incompreensível) da cana-de-açúcar café

(T83) Professora: certo agora digam se discordam do colega se concordam com o colega se discordam ... José

(T84) José: agora é porque também eles tinham dois lucros ... porquê? porque o negro produzia açúcar que era vendido na Europa ... e também porque a população do negro crescia ... então eles podiam vender tá entendendo? ... os negros e ainda ficar com negros porque eles ... crescia né? a população de negros ... então eles tinham dois lucros ... que era vender o açúcar ... na Europa e também vender o negro ... que também era o preço era muito alto na época

(T85) Professora: Vânia

(T86) Vânia: é ... eu concordo com o que Tadeu disse de que eles se achavam um país superior (incompreensível) eles não ach ... eles não queriam ... eles se aCHAVAM ... superiores aos outros países e as outras raças e as outras culturas... e:: eles escolheram a mão-de-obra do negro porque se eles fossem escolher uma mão-de-obra ... branca vamos dizer assim eles teriam eles teriam eles teriam ... gastos

(T87) Professora: Paulo Paulo quer falar

(T88) Paulo: EU?

(T89) Professora: é ... Paulo quer falar ... Paulo depois Daniel quer falar também ... deixe só Silvana *((que está pedindo para falar))* falar que Paulo vai falar

(T90) Al.: ele tá com vontade de falar

(T91) Professora: tá ta ... eu notei que ele está com vontade de falar ... Silvana.

(T92) Silvana: ô tia, os bebês assim quando as mulheres ... reproduziam onde é que eles ficavam?

(T93) Professora: na senzala

(T94) José: isso dava lucro

(T95) Professora: ficavam na senzala

(T96) Silvana: mas a maioria morria ... né? ... por causa da alimentação?

(T97) José: *((balançando a cabeça negativamente))* não

(T98) Professora: da alimentação também ... né? é a questão da subnutrição

(T99) José:  dava lucro ... é isso que eu tô dizendo ... (incompreensível) lucro *((os alunos prestam mais atenção a professora))*

(T100) Professora: é a questão da subnutrição ... os que sobreviviam sobreviveriam junto da sua família ... Paulo

(T101) Al.: ele quer falar alguma coisa...

(T102) Paulo: é que é /

(T103) Professora: você concorda com o que foi que seus colegas disseram até agora? ou discorda?

(T104) Paulo: eu concordo porque os ...os Portugueses eles compravam os negros ...só pra trabalhar pra eles e depois quando os negros tivessem bem acabados eles vendiam

((todos acham graça))

(T105) Pedro: tia eles vendiam os negros depois ... depois que eles trabalhavam demais eles vendiam os negros né?

((a professora acena afirmativamente para pedro e retorna à Paulo))

(T106) Professora: depois que trabalhava demais né Paulo?

(T107) Paulo: sim *((paulo diz que sim. todos ainda estão rindo))*

(T108) Professora: é:: Camila

(T109) Camila: eu acho que o objetivo de Portugal era lucrar e vender escravos

(T110) Professora: era lucrar e vender escravos ... eles teriam algum lucro vendendo escravos? ... teriam lucro na venda de escravos?

(T111) Paulo: (incompreensível) quer falar. *((fala bem baixinho apontando para manóel que está ao seu lado e fez algum comentário com ele))*

(T112) José: ó tia ele aqui tá com vontade de falar *((referindo-se manóel))*

(T113) Professora: É Manoel ... né? que eu nunca sei distinguir muito bem é Manoel ou Rafael? tem que andar com uma plaquinha

(T114) Manoel: Manoel

(T115) Professora: Manoel

(T116) Luís: Rafael Rafael é menor

(T117) Manoel: para os portugueses é... comprar índios era uma maioria para para (eles)

(T118) Professora: índio? eles compravam os índios? *((todos acham graça e repetem a pergunta da professora))* compravam o quê?

(T119) Manoel: ô compravam negros

(T120) Professora: sim calma *((referindo-se ao resto da turma que ainda estava rindo))*

(T121) Manoel: para eles comprar os negros era uma maioria porque eles ganhavam ... e quando ... trabalhassem ... quando os negros trabalhassem pra eles ... eles iam vender ... aí ganhavam mais dinheiro ainda

(T122) Professora: certo ... Claudia

(T123) Claudia: concordo

(T124) Professora: concorda ... dê sua opinião

(T125) Claudia: os portugueses só queriam ganhar lucros e os negros trabalhando pra eles

(T126) Al.: (incompreensível)

(T127) Professora: foi isso que você entendeu do texto ... o que foi dito no texto?

((Claudia acena com a cabeça afirmativamente. a professora aponta para Marcela, ao lado de Claudia))

(T128) Vânia: tia naquela ópo ... naquela época ... a pimenta era um produto também ...vendido né?

(T129) Professora: era especiaria

((a professora aponta para Marcela de novo))

(T130) Marcela: eu acho assim que eu acho assim que os portugueses só queriam se aproveitar dos negros ... para os negros (darem lucro pra eles) pra eles (incompreensível) *((Marcela fala muito baixo e bastante envergonhada))*

(T131) Professora: foi o que você entendeu do texto ... não foi isso?

((Marcela acena com a cabeça afirmativamente))

(T132) Professora: agora tem aluno aqui que ainda não deu sua opinião ... sobre o que entendeu do texto

(T133) Marcela: Rose

(T134) Professora: Vitor Rose estão com essas caras de quem quer dizer “eu quero falar deixa eu falar”

(T135) **Al.:** e Pedro

(T136) **Professora:** ah Pedro também

(T137) **Pedro:** não eu já falei.

(T138) **Professora:** o que você pensa:: sobre o que foi dito no texto? ... Vitor tá querendo eu li nos olhos dele ele tá dizendo que tá querendo falar

(T139) **Marcela:** é os que tem vergonha daquela vez tia (incompreensível)

(T140) **Vitor:** eu acho que eles se sent cada vez mais se eles comprassem eles se sentiam mais lucrativos ... e ... queriam ... exportar mais cana-de-açúcar pra ficar mais com lucro ... lucrar mais

(a professora acena afirmativamente para Vitor)

(T141) **Professora:** Rose você concorda? ... você já escutou os seus colegas

(T142) **Rose:** eu concordo aqui com todos os meus colegas ... agora ... também ... Portugal era um país que ... como Vânia disse ... ele era superior ... um povo superior ... mas também eles se achavam MUITO superior e também queriam ... ganhar mais ... compra com eles compravam escravos ... e eu acho que ... na compra do escravo ... eles lucravam muito

(T143) **Professora:** agora você diz assim ser superior que você está falando relacionado a cultura... ou a riqueza?

(T144) **Rose:** não ... a riqueza ... cultura ... como ... na pergunta da prova ... eu acho que não tem nenhuma cultura ... superior ... a outra

(T145) **Professora:** o que existe são o que? culturas::

(T146) **Rose:** diferentes

(T147) **Silvana:** ó tia ... você perguntou assim pra Camila disse assim né? é ... se acha que vend o os portugueses vend ... a venda dos negros se eles ganhavam lucro ... eu acho que eles não ganhavam lucro acho que eles ganhavam só quando recebiam o dinheiro pela compra do índio ... mas eles iam perder

(T148) **Professora:** { a mão, a mão-de-obra /
perai ai ai ai Silvana perai perai ... comece teve gente que não entendeu ... organize melhor suas idéias

(T149) **Silvana:** aí eles só ... os portugueses só ganhavam lucro quando iam receber o dinheiro da venda do índio porque eles /

(T150) **Als. e professora:** DO ÍNDIO?

(T151) Silvana: *((Silvana coloca a mão no rosto e sorri envergonhada pela troca))* porque eles iam estar perdendo uma mão-de-obra

(T152) Professora: peraí deixa eu entender melhor não entendi ... peraí ... eles vendiam ou compravam? *((os alunos riem e mostram-se interessados))*

(T153) Marta: deixa eu explicar ... vê tia ... ela ela tá querendo explicar assim /

(T154) Professora: sim escute aqui por favor

(T155) Marta: que eles ... não tinham lucro quando com-pra-vam ... eles ti / *(Silvana a interrompe e diz algo inaudível)* quando quando compravam você disse quando ele ele a pessoa que comprava não tinha lucro quando comprava os negros mas quem recebia o dinheiro tinha *(Marta fala olhando para Silvana como que perguntando se estava indo no caminho certo)*

(T156) Rose: não

(T157) Professora: não não é diga aí diga de novo ... organize suas idéias *(referindo-se a Silvana)*

(T158) Silvana: quando os portugueses vendiam os os negros ... eles assim ganhavam lucro só quando recebiam o dinheiro da da pessoa que comprou os negros e/

(vários alunos falam ao mesmo tempo. rose acena a cabeça em sinal negativo e pede para falar)

(T159) José: NÃO

(T160) Professora: peraí peraí vamos ver aí ... José.

(T161) José: ela tá/

(T162) Professora: você entendeu? você concorda ou discorda?

(T163) José: discordo ... porque:: eu acho assim ... que:: se por exemplo um um dono de engenho vai comprar o negro ele não vai deixar o o negro trabalhando um mês e depois vai vender não então assim é:: comprar e depois perder o dinheiro tá entendendo? agora não ... se ele comprasse o lucro é esse que o negro trabalhasse e vendesse o açúcar o lucro é esse mas o que ela tá dizendo é simplesmente o que ... o cara traz o negro e depois vender então aí não tem nenhum lucro ... é que ele vai ... dar um dinheiro mas depois vai ... receber de volta ... aí não tem nenhum lucro

((Vânia não pára de sacudir o braço bem em frente a professora, ansiosa para poder falar))

(T164) Professora: diga aí Vânia concorda com ela?

(T165) Vânia: discordo porque veja só ... se::: a pessoa vai comprar ela não vai gastar dinheiro com uma coisa que não vai servir ... os dois lucram porque ... o por o português comprando ... o negro vai trabalhar ... e com isso a produção ele vai vender e ganhar lucros ... entendeu?

(T166) **Luís:** eu eu eu

(T167) **Professora:** Luís

(T168) **Luís:** ali falou que ... porque os portugueses num ... /

(T169) **Professora:** você concorda com o que ela disse?

(T170) **Luís:** não eu vou puxar pra antes

(T171) **Professora:** sim

(T172) **Luís:** que ela perguntou ... porque os:: brancos também não ... os portugueses não traziam os brancos também pra:: trabalhar pra ir na cana-de-açúcar ... porque os negros eles tem mais experiência do que os brancos ... tem mais ... tem mais cultura /

(T173) **Professora:** { tem mais cultura?

(T174) **Luís:** { não cultura não

((fala ao mesmo tempo que a professora faz a pergunta, já percebendo que não tinha dito algo certo))

(T175) **Al.:** (incompreensível)

(T176) **Luís:** tem mais experiência (incompreensível) /

((vários alunos falam ao mesmo tempo))

(T177) **Professora:** se os brancos viessem trabalhar na produção do açúcar eles iriam trabalhar de graça?

(T178) **Luís:** não iam ganhar *money*

(T179) **Professora:** tinham que receber o que? a RE- { muneração

(T180) **Als:** { muneração

(T181) **Luís:** e os negros e os negros eles ... eles eram escravizados mesmo ... e os brancos eles tinham que receber remuneração ... por isso que eles escravizavam os negros

(T182) **José:** (incompreensível) valor o dono do engenho só ia ter lucro se o negro tivesse em oferta né? tivesse / (incompreensível)

(T183) **Al.:** em promoção

(T184) **José:** é ele só teria lucro assim se o negro tivesse em oferta ... aí ele ia comprar mais caro mas depois ia vender ele aí ia receber algum lucro ... mas se fosse o mesmo preço não ia dar lucro ... ele ia comprar ia gastar o dinheiro mas depois ia receber de volta

(T185) **Professora:** Tadeu você concorda aí com a questão de Silvana que ela levantou ?

(T186) **Tadeu:** não tia eu vou falar de *((risos))* ofertas de índio ele fa /

(T187) **Al.:** índio?

(T188) **Tadeu:** Ô índio ó to doido *((risos))* (incompreensível) aí vai compra ... o negro bem baratinho aí vai chega pra vender ele bem CARO ... muito mais caro do que comprou

(T189) **Professora:** aí porque? o lucro né? porque muitas vezes os negros eram trocados na África ... por açúcar aguardente fumo com lucro

(T190) **Luís.:**
{

 ... chegavam aqui ... eram comercializados com?

}
 dinheiro

(T191) **Daniel:** mas para os para os índios eles /

(T192) **Vânia:** tinha promoção?

(T193) **Professora:** deixe Daniel falar

(T194) **Daniel:** mas como para os brancos (incompreensível) eles pensavam (incompreensível)

((os alunos brincam com o assunto da promoção não deixando Daniel falar))

(T195) **Professora:** deixa o colega falar.

(T196) **Daniel:** tia (incompreensível) porque os brancos (incompreensível) eles tinham experiência eles pensavam que com experiência eles iam ganhar tudo ... é dinheiro ... eles pensavam que eles eram muito melhores

(T197) **Professora:** os brancos no caso?

(T198) **Daniel:** é

(T199) **Professora:** é tem o seguinte aqui ... ainda sobre o texto ... prestem atenção você “o que você pensa sobre o que foi dito no texto? você concorda ou discorda” né? o que a gente acabou de fazer ... se dis-cor-da “se você discorda do texto como você justifica a escravidão do período colonial?” ... vou reler ... tem assim a questão “percebemos pelo texto acima ... que procurou-se justificar a escravidão do período colonial ... em face da necessidade de atender ... as exigências da acumulação capitalista da época ... você concorda ou discorda? ... se discordar ... como você justifica a escravidão ... do período colonial?”

(T200) **José:** eu eu discordo assim ... eu falo porque ... só de ter escravidão porque naquela época o homem branco se achava melhor se o homem branco não se achasse se achasse igual aos

negros não existia escravidão ... tá entendendo? não existia porque se eu sou superior se eu me acho superior vou fazer o negro ... de animal então a escravidão existia por causa disso agora /

(T201) Professora: então no caso você discorda?

(T202) José: ((balançando a cabeça em sinal afirmativo)) discordo

(T203) Professora: discorda aí vem a questão é ... sobre a cultura aí no caso você quer dizer?

(T204) José: não

(T205) Professora: eles se achavam superior?

(T206) José: é superior assim como “ah minha cor é branca então eu sou superior ... então eu vou fazer o negro porque ele é preto vou fazer ele de animal vou ... escravizar ele” agora se o branco naquela época não pensasse assim pensasse “não eu sou igual o negro” ele não ia fazer o negro de escravo não ia ter esse comércio ... de escravo

(T207) Professora: e a escravidão começou aqui no Brasil ou já existia antes?

(T208) Als. : *((vários alunos falam ao mesmo tempo))* já existia

(T209) José: isso por porque o homem já se achava superior até naquela época

(T210) Professora: vamos lá se discorda se concorda ou se discorda quem vai (incompreensível)? *((ninguém toma a iniciativa de falar))* vamos Paulo

(T211) Paulo: o que?

(T212) Tadeu: não sabe nem o que é a pergunta

(T213) Professora: questão ... “percebemos pelo texto acima” ... certo? é “percebemos pelo texto acima” nós fizemos a leitura dele antes ... “que procurou-se justificar a escravidão do período colonial em face da necessidade de atender as exigências da acumulação capitalista da época ...você concorda ou discorda? se discordar como você justifica a escravidão do período colonial?” *((Paulo fica pensando um pouco))* você quer ler a questão?

(T214) Paulo: não eu concordo *((Paulo fala de forma bastante insegura e todos acham graça))*

(T215) Al.: não sabe nem o que é ...

(T216) Paulo: eu não sei ... *((os colegas continuam achando graça))*

(T217) Professora: você concorda ou discorda que a escravidão no período colonial .. certo? ela foi realizada em face da necessidade ...

{ de atender ... as exigências daquela época? /
 (T218) Paulo: como assim necessidade (incompreensível)?

(T219) Professora: as exigências digamos assim do da política econômica da época ... que era lucrar ... sem ter gras lucrar sem ter gastos ... gastar pouco e lucrar mais

(T220) Paulo: é que eles eles::: compravam os negros né assim? aí gastavam às vezes quando eles compravam ... aí eles gastavam menos e quando eles iam vender eles eles::: ... é vendiam a mais o negro

(Tadeu, Vânia e José pedem a vez durante toda a fala de Paulo)

(T221) Professora: Tadeu

(T222) Tadeu: eu concordo com o que José disse porque se:: os brancos achassem que todo mundo é igual ... eles iam trabalhar por conta própria ...mas se eles se achassem superiores aí ... por exemplo tava assim “eita olha lá o negão vamos pegar ele fazer de escravo” *((risadas))* ... mas mas se eles fossem sup ... se eles fossem superiores num ... eles não podiam maltratar as pessoas (incompreensível) eles que ficassem na deles deixassem os negros na deles /

(T223) Professora: se eles tratassem os outros com igualdade?

(T224) Tadeu: é

(Vânia sacode bastante o braço na frente da professora implorando para falar)

(T225) Professora: é ...Vânia.

(T226) Vânia: ah ... é ... aí dizia que só só foi feita a escravidão ... por conta da necessidade da necessidade da como é que é? da acu

(T227) Professora: da necessidade de acumulação capitalista da época

(T228) Vânia: isso mas não foi também ocorreu a escravidão ... por causa da questão da superioridade

(T229) José: é:::

(T230) Silvana: ô tia eu num eu discordo ... com o que tá dizendo lá no texto ... porque ... o o como José disse todo mundo é igual ... não tem uma cultura melhor que a outra ... nós podemos pensar que a nossa cultura é melhor do que a de outro país ... mas ... nós é que tamos pensando o outro país pode pensar que a no a nossa cultura é menor do que a deles

(T231) Professora: quer dizer no caso você discorda do que o texto tá dizendo? não é isso?

((Silvana balança a cabeça afirmativamente))

(T232) Professora: é agora José vai falar e depois eu quero escutar os outros tem gente que tá assim ó só fala ... quero escutar todo mundo tem que participar

(T233) **José:** eu dis eu eu discordo com ela ((*apontando para Vânia*)) discordo porque como eu fa /

(T234) **Vânia:** de mim?

(T235) **José:** é sabe porquê? eu falei o que ela falou só que foi assim né? ei sabe o que é professora? (*a professora ainda estava ligada no que ela estava falando sobre os alunos que não se colocam*) assim eles faziam os negros de escravo por conta da superioridade tudo bem ... mas eles também eles faziam (incompreensível) superioridade po porquê? porque tinha trabalho pra fazer em todo esse Brasil ... ele não tinha nada então tinha que é ... o Brasil crescer pelo menos depois então eles eles /

(T236) **Professora:** seria a escassez de mão-de-obra?

(T237) **José:** é ... é então é essa essa necessidade que tinha aí a necessidade de do negro trabalhar ... agora ele já trabalhava porquê? ... porque o branco se achava superior né?

(T238) **Professora:** certo

(T239) **José:** tem duas coisas

(T240) **Professora:** quem que ele deu duas versões aqui pra questão ... uma ele discorda ... quando se trata da superioridade não foi isso? ... ((*José acena com a cabeça que sim*)) e outra ele concorda porque tinha escassez de mão de obra

(T241) **José:** { é ... e quando você disse faltou ((*referindo-se a Vânia*))

(T242) **Professora:** } então eles iam iriam precisar de muitas pessoas não é isso? pra trabalhar é isso?

((*José acena com a cabeça que sim*))

(T243) **Al.:** o que é escassez? ((*a professora não ouve*))

(T244) **Professora:** agora vamos Pedro

(T245) **Pedro:** tia eu discordo /

(T246) **Professora:** você concorda ou discorda?

(T247) **Pedro:** discordo ... porque assim ... os portugueses eles ... pegam os negros porque sabem que os brancos são espertos ... se eles pegassem os brancos os brancos iam falar “não, eu vou trabalhar mas vou trabalhar com alguma coisa quero salário” assim e o /

(T248) **Professora:** quero terras ...

(T249) Pedro: é eles são assim ... agora pegavam os negros porque os negros não sabiam ... os negros não sabiam assim não recebiam não sabiam de nada /

(T250) Vânia: não eles eram forçados

(T251) Al.: é

(T252) Pedro: é eles eram forçados

(T253) Professora: não sabiam ou eram forçados?

(T254) Als.: *((vários alunos ao mesmo tempo))* eles eram forçados

(T255) Professora: vocês concordam com que ele disse que não sabia? *((utiliza uma entonação bem forçada))*

(T256) Vânia: não

(T257) Al.: eles sabiam

(T258) Al.: lógico

(T259) Professora: eles eram forçados

(T260) Pedro: é

(T261) Vânia: (incompreensível) tinha escravidão lá eles sabiam muito bem

(T262) Professora: é ... Lia

(T263) Lia: (incompreensível)

(T264) Professora: você concorda ou discorda?

(T265) Lia: discordo porque ... eu acho que os brancos queriam ser melhores do que os outros entendeu? ... e daí como eles como eles já eles ... tinham mais idéia assim eles pegaram os negros e fizeram como escravos

((a professora aponta para Mateus))

(T266) Mateus: discordo porque ... nen nenhum nenhum ... nenhum povo tem cultura ... superior a a de outros povos ... discordo isso do texto ...

(T267) Professora: vocês concordam com Mateus? ... *((falas incompreensíveis de alguns alunos))* explique aí melhor essa sua idéia ... o quê que você discorda justifique aí melhor ... *((Mateus fica em silêncio))* o quê que você quer dizer quando você fala sobre cultura? ... superior cultura inferior? ...

(T268) Mateus: os brancos queria ... é achavam que ... tinham cultura superior ... a dos negros ... que podiam fazer eles de escravo assim sem mais nem menos /

(T269) Professora: então você quer dizer o seguinte ... a escravidão ... é ... a escravidão no período colonial ... ela não foi feita só para atender as exigências da época ... tem também a questão cultural ... dos brancos serem superiores ... da escravidão ter existido na África ... por aí que você quer dizer? *((Mateus diz que sim com a cabeça))* explicar melhor? que já existia escravidão? que por isso ela foi utilizada pelos portugueses? ... pras exigências ... da prática mercantilista ... pra lucrar né? ... pra lucrar muito e gastar pouco ... é isso? *((Mateus diz que sim com a cabeça))* agora você tem condições de reformular com as suas palavras? ... *((Mateus fica em silêncio e não responde))* é isso que você quis dizer ou não?

(T270) Mateus: é

(T271) Professora: então agora organiza suas idéias pra você justificar ... *((Mateus fica em silêncio e não responde))* quer pensar mais um pouco? ... *((Mateus diz que sim com a cabeça))* agora depois eu vou voltar pra você quer ler? ... *((Mateus diz que sim com a cabeça))* é ... “se discorda como você justifica a escravidão no período colonial?” alguém mais vai querer colocar ou discordar? Rose *((a professora entrega a folha da atividade para Mateus))*

(T272) Rose: tia:: eu discordo é:: ... porque tem esse essa parte que os portugueses tarem ... se achavam melhor mas ... se eles se olhassem bem ... saberiam ... saberiam que ti que te que tinham ou que (que) tem a mesma as mesmas ... coisas ... os tudo que que o negro tem eles têm também só muda a cor e /

(T273) Silvana: e o dinheiro (incompreensível)

(T274) Rose: ah ... isso depende também do que eles se ... acham que /

(T275) Professora: a questão da conscientização é que você quer dizer?

(T276) Rose: é ... acho que sim ... é ... *((Rose fica tentando falar e não consegue sair nada, mostra-se com dificuldade de expressar o que pensa. ela e os colegas acabam rindo da situação))*

(T277) Professora: organize seus pensamentos ...

(T278) Rose: é ...

(T279) Professora: suas idéias ... *((Rose continua pensando como falar, a cada instante parece que vai sair algo mas ela desiste))* ó tem Mateus e Rose organizando as idéias ... é ... José *((José estava pedindo para falar))*

(T280) José: tem cer, tem gente aí que tá se atrapalhando assim ... por conta disso ... que:: se o homem se achasse ... normal igual ao negro ele não ia:: ... ter es não ia ter escravidão lógico agora tem que ver assim que isso não basta só o homem ... se achar superior e pronto não ele quer trabalho do negro tem gente que diz ... concorda que o homem é ... quer ser é ... a força cultural maior mas discorda ... que ... o ... que o homem branco queria trabalho tá entendendo? nas terras ... e isso é influi muito que o é o

homem branco ele se achava melhor mas ele também queria trabalho ele não só se achava ... ele queria trabalho então são as duas coisas

(T281) Professora: ele queria pessoas pra trabalhar com ele

(T282) José: é ... ele se achava melhor e ainda queria pessoas pra trabalhar tá entendendo? tem gente que não tá com (incompreensível) tá concordando com uma coisa e discordando com a outra /

(T283) Professora: e discordando tá contradizendo /

(T284) José: é::

(T285) Professora: a questão é isso que eu estou observando tá contradizendo

(T286) José: é::

(T287) Professora: 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

(T288) Rose: eu:: ... é vendo agora o que José falou /

(T289) Professora: já melhorou suas idéias?

(T290) Rose: é ... e isso eu acho que ... como ele falou também não precisa só ... da assim saber que ... que ninguém é melhor ... que ninguém precisa também todo mundo trabalhar igual e também todo mundo tem o direito não assim ... negros ... escravos ... brancos ... donos de escravos ou é:: ... é:: ...
((Paulo, que está ao seu lado, fala algo baixinho para ela))

(T291) Professora: vamos ajudar Rose aí Paulo VÁ

(T292) Rose: é ele fica aqui falando no meu ouvido fica atrapalhando

(T293) Paulo: (incompreensível)

(T294) Professora: deixa não deixa ela concluir o pensamento dela

(T295) Al.: depois tu fala

(T296) Paulo: não num quero falar não

(T297) Professora: vá Rose vê se você se você consegue concluir seu pensamento ...

(T298) Rose: não eu acho que eu já falei ... assim tudo o que tem pra falar mas ...

(T299) José: assim eu acho que /

(T300) **Vânia:** ela quis [dizer assim que não devia ser assim ...
 (T301) **Rose:** [eu acho que ... é]

(T302) **Vânia:** branco prum lado e negro pro outro ...

(T303) **Rose:** é

(T304) **Vânia:** nenhum devia ser melhor que o outro

(T305) **Rose:** é isso mesmo

(T306) **Paulo:** é e branco ser escravo e::: ... ô:: negro ser escravo ... e:: branco ser rico assim barão esses negócios assim

(T307) **Professora:** certo ela discorda por isso porque todos deveriam ser ...

(T308) **Als.:** ((vários alunos falam ao mesmo tempo)) IGUAIS

(T309) **Professora:** Luís ((*estava pedindo para falar*))

(T310) **Luís:** tem gente aqui que diz que o negro e o branco são iguais agora ... eles fazem coisas diferentes ... não são / (incompreensível) ((*é cortado por Vânia que começa a falar antes dele terminar tornando o final de sua frase inaudível*))

(T311) **Professora:** [que coisas ... você concorda /

(T312) **Vânia:** [mas é no sentido assim é no sentido assim / ((*Vânia e a professora falam ao mesmo tempo, uma corta a fala da outra*))

(T313) **José:** ((*continuando a fala de Vânia*)) de um ficar no seu canto e o outro (incompreensível)

(T314) **Luís:** sim e esse / (incompreensível) ((*Vânia fala ao mesmo tempo*))

(T315) **Vânia:** (incompreensível)

(T316) **Professora:** perai vamos entender Luís quais são as coisas diferentes que você acha que eles fazem?

(T317) **Luís:** os negros eles ... os brancos escravizam eles ... os os negros eles ... tem ai tem também a parte da cultura também tem a cultura diferente ... o branco ... se acham superiores ... tem branco tem muitos brancos que são poderosos tem muito dinheiro ... querem ser superior ... ao aos negros também tem isso ... (incompreensível) chegar a conclusão que eles não são muito iguais

(T318) **Professora:** porquê não são iguais?

(T319) **Luís:** não iguais eles não são IGUAIS MESMO inteiros ... sendo que ... cada um /

((José e Vânia mostram-se ansiosos para falar))

(T320) **Professora:** ((referindo-se a José e Vânia)) perai calma ...

(T321) **Luís:** { todo mundo pode falar
cada um tem seu modo /

(T322) **Professora:** Tão com a lin vocês estão ... com língua coçando cada um fala já

(T323) **Luís:** cada um tem seu modo de vida ... um exemplo os brancos ... o povo da, antigamente ... era maioria das pessoas era tudo rica também cada um tinha o seu casarão ... suas roupas tudinho e os negros eles era ... era palha deitada no chão:: ... eles deitavam nas palhas até deitavam no chão ... /

(T324) **Professora:** { é a questão da desigualdade que você está falando

(T325) **Luís:**
explicar

((falando ao mesmo tempo que a professora)) é isso é que eu tô tentando

(T326) **Professora:** sim agora essa desigualdade aí você quer chegar aonde com ela? ...

(T327) **Luís:** que ... eles ... um modo /

(T328) **Professora:** porque você disse que eles não eram iguais em tudo

(T329) **Luís:** em um modo eles são iguais::s em outro modos eles são diferentes

(T330) **Professora:** sim mas perai não estou entendendo ... perai deixa ele terminar de falar é ... (incompreensível) deixa ele terminar de falar ((referindo-se aos alunos que estão pedindo para falar)) eu num estou entendendo aonde é que você quer quer chegar quando você disse que eles são ... não são iguais totalmente

(T331) **Luís:** sim

(T332) **Professora:** sim você concordou ou discordou com o que tinha no texto? ...

(T333) **Luís:** eu num ... eu num concordei não

(T334) **Professora:** sim você discordou

(T335) **Luís:** foi

(T336) **Professora:** agora justifique porque você discordou

(T337) **Luís:** porque ... o ne o branco queria ser muito muito muito mesmo superior ao negro ... sendo que ... o negro ... o br o branco ele tinha um modo de vida muito muito ... saudável ... muito ... é como

ele tá dizendo aqui muito avançado ... do negro ... porque tem os negros todos não são tem uma boa remuneração:: tem assim a maioria dos negros são:: ... pobres /

(T338) **Professora:** concluindo ... é a questão cultural outra vez? ... não é isso?

(T339) **Luís:** é / (incompreensível)

(T340) **Professora:** são os diferentes modos de viver

(T341) **Luís:** é

(T342) **Professora:** não é isso?

(T343) **Luís:** é

(T344) **Professora:** na questão cultural que você quer chegar?

(T345) **Luís:** médio *((quando Luís dá essa resposta a professora já iniciou a fala seguinte e não ouve))*

(T346) **Professora:** você discordou porque você acha ... você discordou porque você acha o seguinte ... que ... a escravidão no período colonial não justifica só pelas exigências da época ... de acumular capital ... entra aí a questão aí da cultura ... deles viverem de formas diferentes ... é essa sua conclusão? ...

(T347) **Luís:** é *((sem muito certeza))*

(T348) **Professora:** é ou não é? tem que dizer com segurança

(T349) **Luís:** é *((fala de forma bem séria querendo aparentar segurança))*

(T350) **Professora:** se não for você complementa

(T351) **Luís:** É:::

(T352) **Professora:** Mateus peraí Mateus estava lendo ... falta ele falar ... ele estava lendo ali analisando a questão organizando os pensamentos ... *((a professora espera por alguns momentos e mateus ainda não responde))* vamos lá Mateus? *((mais uns instantes de silêncio))* você concordou aqui com essa questão que foi exposta você concorda com ELA ou discorda? ...

(T353) **Mateus:** discordo *((Mateus fala muito baixinho e de forma bastante envergonhada))*

(T354) **Professora:** discorda agora se você discorda você tem um motivo para discordar não tem? ... *((Mateus acena que sim com a cabeça))* justifique porque você discorda ...

(T355) **Mateus:** porque ... os brancos queriam ter ... é ... a cultura superior a dos negros e queriam escravizar assim (incompreensível)

(T356) **Professora:** mas vamos analisar o seguinte a escravidão ... já estava presente na África?

(T357) **Als:** já

(T358) **Professora:** entre os negros?

(T359) **Als:** já

(T360) **Professora:** então essa questão aqui é só porque os brancos queriam ser superiores ... ou já existia ... essa escravidão ... na cultura LÁ dos negros na África?

(T361) **Als.:** existia

(T362) **Professora:** já existia ou não?

(T363) **Al.:** existia

(T364) **Professora:** se aproveitando disso o que foi que os portugueses fizeram? hein Mateus?

(T365) **Mateus:** escravizaram os negros

(T366) **Professora:** então eles se aproveitaram que na África já tinha escravidão de negros mesmo e se aproveitaram para escravizar os negros tanto nos países da Europa como escravos domésticos ... como no Brasil ... é isso Mateus? ... *((ele responde afirmativamente com a cabeça))* concorda? *((acena positivamente mais uma vez))* tem certeza? tem que ter é ... firmeza no que você vai dizer acreditar naquilo que você vai dizer ... justificar com as suas palavras não tem que ter vergonha não tem que ter medo de tá errado ... porque aqui a gente tá discutindo pra realmente cada um sair daqui ... consciente né? da discussão do que foi debatido da questão compartilhar as idéias ... pra depois fazer a conclusão entenderam? então não tem que ter inibição nem vergonha de falar ... Pedro *((pedro estava pedindo para falar))*

(T367) **Pedro:** tia eu acho que os negros ... são assim escravizados essas coisas ... tudo por causa dos brancos / *(neste momento a professora chama a atenção de dois alunos que estavam conversando)* porque se os brancos não tivessem é ... assim esse negócio de superioridade só porque tem alguma coisa diferente ... não ia ser assim não não iam escravizar os negros ... iam ia ... fazer um acordo assim ... não devia ser como é

(T368) **Tadeu:** a senhora disse que os negros mesmos escravizavam os negros né? ... acho que eles fi faziam isso pra não gastar salário com os negros querem só / (incompreensível)

(T369) **Luís:** faziam entre si

(T370) **Professora:** { se escravizavam entre si e uns aceitavam? e eles aceitavam?

(T371) **Tadeu:** { *((ao mesmo tempo que a professora))* (incompreensível)

(T372) **Luís:** não e ele não falou (incompreensível)

(T373) **Professora:** não eu quero saber se tem alguma pessoa que aceita a escravidão?

(T374) **Als.:** não

(T375) **Professora:** então eles aceitaram mesmo (incompreensível) escravos no continente africano já existia a escravidão

(T376) **Luís:** sim eu sei

(T377) **Professora:** mas eles aceitavam essa escravidão?

(T378) **Luís:** não eles não gostavam

(T379) **Professora:** eles eram o quê?

(T380) **Luís:** { humilhados

(T381) **Professora:** { forçados? eram FORÇADOS ... ou era de livre e espontânea vontade?

(T382) **Luís:** forçados

(T383) **Professora:** eram forçados ... então prestem atenção ...

(T384) **Luís:** foi até o que a gente viu lá em cima (*referindo-se a um vídeo assistido na aula anterior no auditório que fica no andar de cima*) (incompreensível) dos negros dos escravos eles trabalhando levando areia ... e o ... dono o homem que ficava lá batendo ... dando chicotada neles ...

(T385) **José:** { “mais rápido mais rápido” /
... era assim { mas aquilo era classe social ... era era classe social ... não era por causa da cor não quanto mais forte /

(T386) **Luís:** { sim é o que eu tô é o que ... eu to:: dizendo que to:: dizendo ... da escravidão não tô dizendo ...

(T387) **José:** da classe social

(T388) **Luís:** da classe social

(T389) **Professora:** certo Paulo

(T390) **José:** (*falando baixinho*) naquele tempo era classe social (incompreensível)

(T391) **Paulo:** é na é sobre a é porque naquela época os ... os é ... os brancos eles se achavam superiores que os negros que os negros só por causa da cor e porque eles eram ricos e os ... e os negros

eles achavam que os negros não eram superiores só por causa eram pobres aí eles mandavam eles trabalharem pra eles ... só

(T392) José: *((olhando para a professora))* naquela hora que Luís tava falando eu tava com vontade de falar porque ele tava dizendo assim ... que se o negro e o branco fossem amigos ele falou que o negro é diferente do branco tudo bem mas só porque é diferente não precisa assim só porque é amigo não precisa ficar um junto do outro assim compartilhando não se quiser pode ficar um no seu canto e o outro ... com a sua cultura cada um com a sua cultura ... e ele falando deu a entender que é ... um pouco de racismo assim que ele ele tava dizendo que o negro se acha submisso eu entendi assim como ele falou ...

(T393) Luís: ahã ahã *((com entonação negativa))*

(T394) José: que o negro se acha submisso e a senhora falando ele quis se esconder porque ele achou isso ... que o negro se acha submisso ... é ele achou isso

(T395) Professora: *((apontando para Luís))* e agora?

(T396) Luís: não eu não achei que o negro era superior ao branco não/

(T397) José: *((continuando seu raciocínio e sem ainda escutar Luís))* como se o negro estivesse acostumado a ser escravo

(T398) Professora: *((percebendo que Luís não tinha entendido o que José disse))* submisso não é superior

(T399) Luís: *((fala bem baixinho, para ninguém ouvir mesmo))* (incompreensível)

(T400) José: quis dizer que pra ele tanto faz deitar no chão ou deitar numa cama

(T401) Professora: Ó ó aí Luís

(T402) José: (incompreensível) por isso que eu tava com vontade de falar (incompreensível) / *((desde aquele momento da fala de Luís que José pediu para falar))*

(T403) Professora: veja essa questão que ele observou na sua resposta ... *((falando com Luís))*

(T404) José: que o negro podia comer qualquer coisinha ou se quisesse podia comer um banquete que ele quis dizer e

o branco não o branco só / (incompreensível)

(T405) Professora: foi isso que você quis transmitir? *((falando com Luís))*

(T406) Luís: eu num tô eu num tô num tô entendendo que que ele... que que ele quis falar

(T407) Professora: *((voltando-se agora para José))*
 passe pra ele *((voltando para Luís))* pra ele ter a oportunidade de se justificar

(T408) **José:** é assim que /

(T409) **Professora:** ((*falando com Luís*)) o que ele ((*falando com José*)) entendeu sobre o que você disse

(T410) **José:** ((*olhando para Luís*)) que você falou assim: que o negro ele podia comer uma mixaria ou então podia comer um banquete e o branco não só podia comer coisa boa ... ou então o negro podia dormir numa senzala qualquer ou então numa cama e o branco não ... só na cama tá entendendo? você falou que o negro pra ele tanto faz ... ele pode ser submisso ser acostumado a isso você ... eu entendi você falando assim ...

(T411) **Luís:** não eu eu expliquei também ... que não é todo branco que é rico ... tem branco também ... que tem a casa humilde também ...

(T412) **José:** é mas /

(T413) **Luís:** não são todos os os brancos que são ricos.

(T414) **José:** mas você falou assim que eles não são ricos /

(T415) **Luís:** tem branco que é humilde ... tem negro que é mais ... /

(T416) **Al.:** rico

(T417) **Luís:** que é um pouco su um pouco superior /

(T418) **Marta:** que é da classe alta

(T419) **Luís:** no dinheiro no ... / (incompreensível) ((*José se mostra inconformado com as colocações de Luís e já começa a falar por cima dele, não querendo escutar suas justificativas*))

(T420) **José:** e e o negro não ele não pode ser rico eu entendi assim eu juro à você que eu entendi assim que o negro nunca podia ser rico

(T421) **Professora:** que você entendeu do que ele disse?

(T422) **José:** È:: ... [que (incompreensível)

(T423) **Professora:** [eu já entendi que era a questão do que ele disse antes aqui era a questão das diferenças culturais

(T424) **José:** culturais ((*balançando a cabeça positivamente*))

(T425) **Professora:** certo?

(T426) José: certo

(T427) Professora: não existe superioridade porque o que existe são culturas diferentes e não cultura superior nem cultura inferior ... mas ele *((referindo-se a José))* já entendeu de outra forma é bom a gente analisar

(T428) José: é porque ele falou de um jeito assim (incompreensível) que eu entendi mesmo

((Luís fica calado, Vânia está pedindo para falar))

(T429) Professora: Vânia

(T430) Vânia: ele também eu a eu entendi isso ele disse que ... os negros /

(T431) Professora: você discorda com o que ele disse?

(T432) Vânia: é porque ele disse que ... os negros são diferentes porque é a mesma (incompreensível) mas a gente não tá falando de diferença assim se um tem mais grana ou tem (pouquinha) a gente tá ...

(T433) Professora: { falando das /
(sei:::)

(T434) Vânia: é das ... das diferenças sociais e econômicas ou seja é ... você quis transmi ... você quis transmitir assim ... que ... eles não são ... iguais eles são diferentes porque pensam diferente ... ninguém pensa igual ... ninguém ... então el eles não podem ter CULTURAS e modos iguais entendeu? ...

((Luís responde que sim com a cabeça))

(T435) José: e só porque é amigo não precisa ficar ... viver um junto do outro mas se eles quiserem eles vivem numa sociedade só de negros e outra só de brancos agora amigos ... tá entendendo? e ele não falou assim ele ... falou como só porque é amigo tem que viver junto ... não podem viver separados

(T436) Professora: Silvana o que que você acha dessa questão que surgiu aí?

(T437) Silvana: é é que como Vânia disse né? ... que um não pensa igual ao outro ... por isso o que Luís disse eu também discordo porque claro que eles têm culturas diferentes ... porque um não é não tem o pensamento do outro ... então, exemplo eu não tenho o pensamento de Rose ... pode ela pode pensar uma coisa e eu não posso pensar /

(T438) Professora: e é o dinheiro ... o poder a riqueza que vai medir as diferenças culturais?

(T439) Silvana: não não porque /

(T440) Professora: CULTURAIS?

(T441) Luís: não cada um pensa como pode também né?

(T442) **Professora:** então vamos dizer que Luís não soube ... né?

(T443) **Silvana:** explicar

(T444) **Professora:** explicar ... as idéias

(T445) **Luís:** tem o lado do índio tam ... o ou o o índio ... um exemplo o índio ele ... os índios eles eram livres ... eles como é o nome? ... eles andam livres sem roupas assim ... semi-nus ... e os brancos eles andam de roupas ... como a gente aqui tá de tênis short camisa ... meia lá eles vivem descalças /

(T446) **José:** mas mas não é só /

(T447) **Professora:** isso aí são diferenças o que?

(T448) **Luís:** culturais ... então?

(T449) **José:** e não é só por causa disso que o ... vai ser o índio né? ...

(T450) **Professora:** é o índio

(T451) **José:** o índio vai ser pi pior do que o branco só porque / (incompreensível)

(T452) **Silvana:** porque se todo mundo tivesse a mesma cultura ... /

(T453) **Luís:** todo mundo não é melhor que o outro todo mundo é do mesmo jeito agora ... cada um tem a sua cultura

(T454) **Silvana:** mas se tivesse a mesma cultura como é que ia ser ? (incompreensível) todo mundo pelado por aqui

(T455) **Professora:** ninguém po pode ser porque as pessoas trabalham vivem ... vivem de modos diferentes

(T456) **Luís:** é a diferença de luta para os europeus e de luta para ...

(T457) **Tadeu:** de guerra

(T458) **Luís:** de guerra esses negócios

(T459) **Professora:** para os índios e guerra para os europeus ... alguém quer colocar aqui? ... Pedro? ... fazer mais alguma colocação?

(T460) **José:** vê agora ele ((*referindo-se a Luís*)) falou tudo bem ... agora ele falou que só / ...

(T469) **Professora:** agora ele organizou as idéias

(T470) **José:** organizou mas naquela hora ele falou que não ia dar certo o negro viver com o branco ... porque eram diferentes as as culturas e agora ele já falou diferente

dele /

(T471) **Professora:**

ele mudou mudou /

ele já mudou a opinião

(T472) **José:** É:::

(T473) **Vânia:** mas não ia dar certo não é nem por causa de racismo nem nada porque eles têm culturas diferentes ... por exemplo se você diz só a cultura como é que eles iam ficar em pé de guerra pra saber se /

(T474) **José:** mas como a / (incompreensível)

(T475) **Professora:** os europeus os portugueses eles aceitavam essas culturas?

(T476) **Al.:** NÃO

(T477) **Silvana:** eles pensavam que eram superiores que as outras ... a deles

(T478) **Professora:** a gente até já entrou nessa outra questão ... porque tem assim ... “porquê você acredita que aconteceu dessa forma?”

(T479) **Luís:** eu não quero dizer nada não

(T480) **José:** como?

(T481) **Professora:** tem o seguinte se discorda se não discorda justificar a escravidão do período colonial ... e porquê você acredita que aconteceu dessa forma? ... então a gente vai concluir o seguinte eu vou ler a pergunta ... dizer “Nós concluímos” e cada um vai dar a sua opinião tá certo? ... fazer assim ... “percebemos pelo texto acima que procurou-se justificar a escravidão do período colonial em face da necessidade de atender ... as exigências da acumulação capitalista da época” ... então alguns alunos disseram que discordaram e justificaram ... e os outros ... nem disseram se concordaram nem disseram se discordaram ... então agora prestem a atenção porque cada um vai dar a sua opinião ... então vamos ver ... “porquê você acredita que aconteceu dessa forma?” (*aponta para Vânia que é a primeira do seu lado esquerdo*))

(T482) **Vânia:** eu? ... porque ... o racismo:: ... era muito grande ... e também ... Portugal não ... queria gastar MUITO com os lucros ... com os lucros não /

(T483) **Professora:** não queria gastar muito ... (*ao mesmo tempo que o final da frase anterior de vânia quando ela percebe o erro*))

(T484) **Vânia:** com não co:::m com o bem-estar do da pessoa que estava trabalhando

(*a professora aponta para José, o próximo no sentido horário e assim será até todos os alunos falarem*))

(T485) **José:** eu acho que é porque ... o branco se achava superior ... e também o racismo foi desde aquela época e também porque tinha terra que precisava de trabalho aí o branco pegava o negro e não pagava não remunerava ele ... então por isso que já era porque eles se achavam melhores tinha racismo naquela época é::

(T486) **Vânia:** e acumularam bens

(T487) **José:** e queriam acumular bens

(T488) **Professora:** Rafael

(T489) **Al.:** Manoel

(T490) **Manoel:** eles se achavam melhores e eles tinham medo ... que os índios ... os negros ... os escravos é ... tivessem outra cultura porque eles tinham medo ... de que os escravos tomassem a cultura deles ... fosse superior a cultura deles /

(T491) **Professora:** tomassem a cultura deles?

(T492) **Manoel:** fosse superior

(T493) **Professora:** fosse superior?

(T494) **Manoel:** a cultura dos brancos a a dos negros ... os brancos tinham medo de:: que os negros /

(T495) **Professora:** os brancos tinham MEDO? ... ou os brancos queriam no caso os portugueses ... queriam obter mais lucros ... tanto com a produção do açúcar ... como na escravidão dos negros?

(T496) **Vânia:** { tia eles não podiam ter /

(T497) **Professora:** { organize aí suas idéias ((referindo-se ainda à manoel))

(T498) **Vânia:** eles não podiam ter medo porque se chegava outra cultura eles ...

(T499) **Professora:** vamos deixar Manoel organizar as idéias organize ... ((como Manoel fica calado pensando por um tempo, a professora chama o próximo)) Paulo dê a sua conclusão depois eu volto para Manoel ...

(T500) **Manoel:** deixa eu ler (incompreensível) ((pedindo a folha da atividade para a professora))

(T501) **Professora:** pegue organ Paulo

(T502) **Paulo:** o que eu acho né? que naquela época havia racismo entre o::: o branco ... porque o branco ele achava que o negro era:: é ... ô é inferior e que o branco era superior só por causa que eles eram ... que os que os que os brancos eram ricos e que os negros eram pobres

(T503) Rose: é:: ... naquela época os ... ô Vânia / *((como se Vânia estivesse fazendo alguma brincadeira))*

(T504) Professora: deixe ela falar *((referindo-se a Vânia mas esta parece não entender o que estava fazendo de errado))*

(T505) Rose: naquela naquela época ... os brancos os brancos se sentiam MUITO melhor que os negros ... e na compra gastavam só uma vez, só compravam o negro uma vez ... não remuneravam ... e tinham lucros com eles não só na venda como também no trabalho

(T506) Professora: Silvana

(T507) Silvana: ô tia os portugueses / *((interrupção externa, alguns alunos do outro grupo, que já terminou a atividade, abrem a porta e perguntam algo para a professora))* os portugueses pensavam que tinham a cultura maior que a do negro (incompreensível) /

(T508) Professora: superior

(T509) Silvana: superior (incompreensível) eles pe podiam assim ... escravizá-los e não se importavam se morrer morreu

(T510) Marta: (incompreensível) eles achavam que ... os brancos achavam que a cultura deles era superior a deles que eles tinham dinheiro que eles que eles comiam melhor do que eles que dormiam melhor do que eles então /

(T511) Professora: além disso iriam? lucrar

(T512) Marta: é

(T513) Professora: resposta completa viu Luís?

(T514) Luís: ah! completa? eu já ia resumir tudinho ... ninguém é superior ao outro

((a professora fala algo inaudível para um aluno e depois volta à Luís))

(T515) Professora: vá

(T516) Luís: ninguém é superior ao outro ... os os brancos se achavam superior mas to ... todo o pessoal o povo tudinho é tudo igual ao outro ... tudo o mesmo ...

(T517) Tadeu: é:: os brancos se tinham quase certeza que eram superiores aos outros ... mais inteligentes até mas às vezes o negro podia até ser muito mais inteligente do que o o dono o dono dele assim porque naquela época ... não era (incompreensível)

(T518) Vitor: eu acho que os portugueses eles tomavam ... compravam os negros ... é:: ... para lucrar e se achavam nessa compra eles se achavam os donos se achavam superiores ... cada vez mais

(T519) Pedro: eu acho que é assim também né? os portugueses compravam os negros pra lucrar mais ... é:: ... como eu falei já eles não podiam comprar os brancos porque os brancos já sabiam ... assim aí compravam os negros pra lucrar por causa da cana-de-açúcar porque eles iam construir mais e ia obter mais lucro né?

(T520) Lia: eu acho que é porque lá naquela época tinha muito racismo ... e:: também porque os brancos queriam ter lucro Só

(T521) Mateus: eu concordo com ela que é ... os portugueses compravam os índios pra /

(T522) Al.: índios?

(T523) Professora: os escravos

(T524) Mateus: os escravos pra pra lucrar ... escravizá-los e depois vender

(T525) Professora: Camila

(T526) Camila: eu acho que ... *((fica calada por algum tempo sem saber o que falar))*

(T527) Professora: dê sua opinião ... *((ela continua calada))* Claudia depois eu volto para Camila

(T528) Cláudia: eu acho que os portugueses eram muito racistas só queriam os negros para escravizá-los ...

(T529) Marcela: eu acho assim que os portugueses (incompreensível) lucrar cada vez mais (incompreensíveis) e ficarem mais ricos *((fala muito baixinho e já é a última aluna, ao lado da professora))*

(T530) Professora: Camila

(T531) Camila: eu acho que o branco se acha mais submisso ao negro

(T532) José: submisso?

(T533) Professora: o branco? Camila preste atenção

((Camila fica calada pensando por algum tempo))

(T534) Professora: vamos lá Camila? ... *((fala ao mesmo tempo que Camila ensaia começar a dizer algo))* sim o que é que você acha da escravidão? ... o assunto é escravidão *((ela continua calada))* escravidão dos negros porque os negros eram tratados como escravos?

(T535) Camila: acho que os brancos queriam escravizar os negros só pra ganhar lucros

((a professora faz uma pergunta inaudível, como se fosse uma confirmação e Camila e Claudia respondem que sim com a cabeça))

(T536) Professora: na prática mercantilista da época ... era a prática adotada por Portugal como nós vimos aqui ... eles queriam obter LUCRO e buscariam esse lucro de diversas formas ... então na produção do açúcar ... a mão-de-obra utilizada foi a escravidão a escravidão que JÁ EXISTIA ... na África ... a escravidão que era ACEITA pela Igreja porque os jesuítas e os padres defendiam os índios da escravidão ... mas não defendiam os negros tinham alma /

negros não tinham alma

(T537) Vânia:

para eles os negros não
porque eles pensavam que os

(T538) Professora: não tinham direitos e os portugueses se aproveitaram dessa escravidão que já existia ... pra usar a mão-de-obra escrava TAMBÉM aqui no Brasil ... na produção da cana-de-açúcar

(T539) José: tia os jesuítas achavam que é... os índios eram a, as pessoas mais puras do que Adão e Eva

uma coisa assim né? (incompreensível)

(T540) Professora:

isso certo

(T541) José:

de Adão e Eva (incompreensível)

(T542) Professora:

então foi ótima a participação parabéns

((todos se levantam, batem palmas e a aula está encerrada))