

A ATIVIDADE EXPANSÃO DE CONCEITOS TEÓRICOS POR MEIO DO DEBATE CRÍTICO EM SALA DE AULA

Maria Cristina Damianovic (PPG Letras UFPE / NupArg)
Selma Leitão (PPG Psicologia Cognitiva UFPE / NupArg)

INTRODUÇÃO

Este capítulo objetiva discutir uma experiência de intervenção em um contexto de graduação de uma universidade pública por meio da atividade (Engeström, 2007) *expansão de conceitos teóricos por meio do debate crítico* (Souza, 2012; Leitão, 2011a, b; Fuentes, 2011) com foco no papel da argumentação (Leitão, 2011 a, b; Liberali, 2007; 2011 a, b; Perelman, 2011; Leitão & Damianovic, 2011; Damianovic, 2011; Lemgruber & Oliveira, 2011) e da colaboração (Magalhães, 2011; Liberali, 2009; 2011a, b).

A pesquisa aqui discutida oferece reflexões sobre o papel da aprendizagem à luz da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (Engeström, 2001; 2008; Mateus, neste volume; Liberali, 2011 a, b; Sannino; Daniels & Gutiérrez, 2009 a, b) para melhor compreender formas de produção de conhecimento, principalmente, por meio da contradição / controvérsia (Leitão, 2011 a, b; Liberali, 2011a, b) em sala de aula.

Inicialmente, será apresentado um panorama da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, seção na qual serão salientados os conceitos de materialismo histórico-dialético (Mendes Ferreira, neste volume), e expansão / transformação (Liberali, 2007). A seguir, será apresentado o sentido de debate crítico e sua organização, com ênfase nas relações discursivas a partir do conflito (Leitão, 2011 a, b). Mais adiante, uma relação será feita entre colaboração e argumentação dando destaque à interconexão entre essas

na expansão / transformação de conceitos teóricos trabalhados em sala de aula. Finalmente, a discussão dos dados sugere que a argumentação tem um papel determinante na expansão do conhecimento por meio da produção compartilhada de significados a partir da reconstrução de sentidos para um reposicionamento discente em sala de aula.

O DESENVOLVIMENTO HUMANO NO TRABALHO DA ATIVIDADE

A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) constitui-se em uma teoria do desenvolvimento humano à luz da visão materialista-histórico-dialética, na qual desenvolvimento pressupõe conflitos e contradições (Mendes Ferreira, neste volume). A TASHC tem como objetivo prático-teórico a preocupação com problemas sociais e seu ponto de partida é a vida que se vive (Marx, 1983), de forma que os estudos não visam à tarefa de espelhar a realidade, mas sim de transformá-la por meio de relações sociais inteiramente interligadas às forças produtivas que transformam o exterior, ao mesmo tempo em que transformam cada um dos indivíduos (Liberali, 2011a).

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

A TASHC é norteadada por alguns princípios básicos (Engeström, 2007): historicidade, orientação para um objeto e centralização em contradições. Na historicidade há um explorar sucessivo e interseccional das camadas de desenvolvimento emergentes na atividade que é estudada, com vistas a sua história, de forma que as possibilidades de transformação são entendidas em uma perspectiva sócio-histórico-cultural. De acordo com Liberali (2011b), na TASHC o caráter social está relacionado ao fato de os sujeitos agirem e estudarem as relações sociais estabelecidas em contextos com características,

formas de agir e pensar específicos, marcados culturalmente. Ser cultural é estar ciente de que a atividade em foco está inserida em um determinado espaço-tempo, marcado por interesses, valores, necessidades, formas de agir que são peculiares e estão circunscritos a uma cultura. E ser histórico é entender que os sujeitos dessa atividade se constituíram ao longo de uma história com identidades peculiares forjadas no processo histórico.

A TASHC, além de ser orientada para um objeto em um sistema de atividade que é utilizado como unidade de análise, é mediada por instrumentos e está centrada nas contradições como uma forma de mudança relacionada às tensões vividas. Segundo Mateus (2005), as contradições são vistas como fontes de mudança e desenvolvimento e permitem produzir novos objetos determinantes na construção do horizonte de possibilidades de ação das pessoas que se envolvem em diferentes perspectivas, valores e ideologias (Gaffuri, 2012).

Nessa construção de horizontes, há um reposicionamento de ações do indivíduo para sua participação na vida. A expansão torna-se o resultado de um processo transitório a partir de ações realizadas por indivíduos com vistas a uma nova atividade coletiva, uma vez que *“uma transição de uma ação para atividade é considerada expansiva quando envolve a transformação objetiva das ações em si mesmas e quando os sujeitos tornam-se conscientes das contradições na sua atividade corrente em uma perspectiva de uma nova atividade”* (Sannino, Daniels & Gutiérrez, 2009a, p. xii). Nesse sentido, *“expansão é uma transformação qualitativa e uma reorganização do objeto. Não implica uma quebra abrupta com o passado ou uma reposição permanente de um objeto existente por um totalmente novo. É uma transcendência e retenção das camadas prévias do objeto”* (ibid, p. xiii) por meio de *“inúmeras mediações que só são possíveis no e pelo convívio social, no trabalho conjunto”* (Aguar & Machado, neste volume).

Em busca dessa transformação e reorganização, a atividade focal desta pesquisa concentra-se na expansão de conceitos teóricos por meio do instrumento debate crítico

em sala de aula¹ (Leitão, 2011b; Fuentes, 2011), realizado por alunos de uma classe do primeiro semestre da graduação em Psicologia, de uma universidade pública, que se envolvem no trabalho de participar de debates com “*o intuito de mobilizar tanto a construção do conhecimento sobre o conteúdo curricular, quanto a prática de competências argumentativas em sala de aula*” (Souza, 2012).

À guisa de Fuentes (2011), Souza (2012) ressalta que o debate crítico em sala de aula, doravante, debate crítico, é caracterizado pela oposição dialógica, num discurso visto como um espaço no qual os debatedores, com suas respectivas posições contrárias, se enfrentam em relação a um conflito de opinião, expondo seus argumentos a favor ou contra o tema de debate, objetivando, não a adesão a um determinado ponto de vista, mas sim, a finalização crítica da discussão. O uso da palavra crítico adiciona ao debate a chance que os participantes têm de refletir sobre o processo e produto do debate assim que ele é encerrado. O crítico salienta o lado pedagógico metodológico do uso do debate como um instrumento de expansão de conceitos teóricos, bem como do processo para atingir tal objetivo. Importante ressaltar que o objetivo não é ter uma bancada vencedora, e sim oferecer às bancadas uma oportunidade de defenderem seus pontos de vista de forma a ampliá-los. O objetivo final é expandir a compreensão do conceito teórico que está sendo discutido nos conteúdos da disciplina estudada.

TANTO O SUJEITO, COMO O OBJETO SÃO PRODUZIDOS NO TRABALHO

Em uma visão marxista, tanto o sujeito como o objeto são produzidos no trabalho – na sua interação transformadora com a natureza – o que leva os seres humanos a se produzirem, também, na atividade porque assumem distintas funções e “*seguem e/ou criam regras estabelecidas pela comunidade para o trabalho com os instrumentos*” (Liberali, 2011a, p. 48). Numa concepção marxista, o trabalho é compreendido como uma atividade humana caracterizada como orientada para um fim; possui meios do trabalho e um objeto do trabalho. Nessa perspectiva teórica da atividade, a vida humana

¹ A situação de pesquisa decorre da adaptação e implementação da experiência-piloto do Modelo de Debate Crítico (Fuentes, 2011) como método de ensino-aprendizagem, em um curso de graduação de Psicologia de uma universidade pública. Os dados foram gerados no projeto “O Debate Crítico Como Contexto de Desenvolvimento do Pensamento Reflexivo”, desenvolvido pelo Núcleo de Pesquisa da Argumentação da UFPE, coordenado por Profa. Dra. Selma Leitão.

é fundamentalmente enraizada na participação em atividades humanas que são orientadas para um objeto – *“coração da teoria da atividade. Dessa forma, os seres humanos são vistos como situados em uma perspectiva de vida coletiva”* (Sannino, Daniels & Gutiérrez, 2009b, p. 03).

Na vida coletiva da atividade *expansão de conceitos teóricos por meio do debate crítico* há a modalidade dialógica na qual os tipos de relações estabelecidas entre os participantes e os fins perseguidos conduzem à finalização crítica (atitude propositiva e reflexiva que avalia as bases e limites dos pontos de vista em discussão) do diálogo através da resolução do conflito de opiniões. A escolha do debate crítico como instrumento na atividade de construção de conceitos teóricos deve-se ao fato de que o debate permeia diferentes domínios ou âmbitos da vida dos indivíduos (família, política, educação, religião, sociedade) de forma que *“se converte num recurso privilegiado de mediação na interação entre pares, no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, no desenvolvimento de habilidades argumentativas e no desenvolvimento do pensamento crítico/reflexivo do conhecimento”* (Souza, 2012, p. 12).

Com fins de adaptação do debate rotineiro na vida para uso como instrumento pedagógico em sala de aula, em um plano no qual os alunos pudessem estar mais conscientes sobre a organização enunciativa, discursiva e linguística da linguagem para a expansão de conceitos teóricos como metodologia de trabalho em sala de aula, Souza (2012) destaca algumas características desse movimento feito por Fuentes (2011): i) o estabelecimento de uma estrutura proposicional que expresse o conflito de opinião sobre o qual os participantes apresentam suas razões a favor ou contra; ii) a apresentação de argumentos válidos no desenvolvimento do debate; iii) a presença de um sistema avaliativo eficiente na identificação de princípios do diálogo crítico; iv) regulação dos turnos de fala e instauração de papéis evidenciados por expressões proposicionais; v) presença de um júri que avalie e delibere o debate a partir de critérios explícitos e acordados.

Os sujeitos que participam do debate crítico são os discentes, que se dividem em uma equipe afirmativa ou negativa. Ou seja, são formados dois grupos integrados por cerca

de três debatedores, que compartilham o objetivo de apresentar razões a favor (bancada afirmativa) ou contra (bancada negativa) um conceito teórico relacionado ao conteúdo da disciplina, a partir de uma investigação a favor e contra, sobre o panorama teórico acerca do tema debatido. Os juízes são, também, três discentes que avaliam a organização argumentativa das bancadas afirmativa e negativa e como elas inter-relacionaram para coconstruírem um conhecimento compartilhado.

Nesse cenário, a colaboração entra com um fundamental papel. Dentro da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, a colaboração é constitutiva dos processos de produção, avaliação e reorganização compartilhadas das práticas de vida coletiva que criem possibilidades de questionamento de sentidos e significados² (Vygotsky, 1934; Liberali, 2011a, b) atribuídos

a conceitos teóricos a partir dos textos e referenciais curriculares, que geralmente são vistos isolados na relação teoria e prática. Em ambos os casos, o foco recai sobre modos de ação-discurso na divisão de trabalho e de aprendizagem e desenvolvimento como processos dialógicos e dialético-sociais, que envolvem colaboração como co-pensar e agir de forma a ouvir e compreender o outro, mas também questionar com base em argumentos concretos (Magalhães, 2011, p. 18).

A argumentação na TASHC permite *“a restrição e a expansão dos objetos (significados) que saciarão aquela necessidade que permite perceber que somos parte de uma totalidade interdependente, ou seja, uma totalidade que existe nas partes”* (Liberali, 2011a, p. 49). Ao se colocarem ideias em contraste para a produção de novos conhecimentos, compreensões criativamente inovadoras da realidade são produzidas, o que organiza o processo de produção compartilhada de significado, a partir da negociação de sentidos (Liberali, 2011a, p. 50-51). Essa negociação é marcada, dentro da TASHC, como o discurso internamente persuasivo (Liberali, 2007), no qual o que

²Significado (Vygotsky, 1934) é uma produção social, convencional e de natureza relativamente estável que propicia que os seres humanos se apropriem das produções das gerações anteriores. *“É produzido no encontro entre as zonas de instabilidade dos sentidos de diferentes seres humanos”*. (Liberali, 2011b, p. 46). Sentido (Vygotsky, 1934) é uma adição dos eventos psicológicos que a palavra desperta na consciência. *“Destaca-se por sua fluidez e dinamismo, além de ser instável e restrito a uma espaço temporal”* (Liberali, 2011b, p. 46).

precisa predominar é a compreensão de que a argumentação é parte do objeto em construção. A argumentação é a análise, o desenvolvimento do suporte e a expansão das ideias que integram conhecimento genérico e específico e também a percepção de que os novos significados são permeados por ideias diferentes (sentidos) dos sujeitos da atividade, que lutam para aprender juntos e para, dialeticamente, desenhar novas opções para o futuro.

No caso do trabalho com debate crítico na sala de aula, espera-se que isso ocorra à medida que as bancadas coloquem seus pontos de vista, apresentem os suportes para os mesmos, posicionem-se frente aos contra-argumentos e, por meio do conflito / controvérsia entre contrastes, expandam seus próprios pontos de vista.

Nessa coexistência de pluralidade de vozes pela argumentação na TASHC,

há a possibilidade de expandir a apresentação de sentidos para o potencial desenvolvimento de novos significados compartilhados. A argumentação torna-se ferramenta / instrumento para superar as perspectivas dogmáticas e autoritárias tanto do senso comum como do conhecimento científico, criando espaço para que diferentes sentidos e significados cristalizados sejam negociados na produção de significados compartilhados. Em outras palavras, produções dialéticas de novos produtos culturais são realizadas (Liberali, 2011a, p. 59).

A PRODUÇÃO COMPARTILHADA DE SIGNIFICADO

Os dados que serão discutidos a seguir foram gerados no projeto “*O Debate Crítico como contexto de desenvolvimento do pensamento reflexivo*” e pertencem ao Banco de Dados do Núcleo de Pesquisa da Argumentação (*NupArg*) da Pós-Graduação em Psicologia da UFPE³. O Debate Crítico em questão é o Debate Crítico de Número 5⁴, cujo tema foi: “O construto da Inteligência Emocional é relevante para o estudo do

³“O referido projeto consiste em uma pesquisa-intervenção fundamentada no modelo de Debate Crítico proposto por Fuentes (2011), realizada com estudantes de primeiro período de um curso de Graduação em Psicologia, numa disciplina eletiva (60h/aula). O conjunto de atividades que envolviam o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos da ementa da disciplina exigia intensa reflexão e exercício da argumentação, e esteve, essencialmente, ancorado na preparação para o debate, prática do debate e avaliação do debate. Foram realizados registros videográficos de todas as aulas da disciplina, durante um semestre letivo de 15 semanas com quatro horas-aula semanais (totalizando carga-horária de 60h)” (Souza, 2012, p. 44).

⁴ Foram desenvolvidos seis debates durante um semestre letivo.

comportamento humano?” Da Bancada Afirmativa os participantes são Be, Ma e Ja. Da Bancada Negativa fizeram parte Ca, Di e In. Os juízes foram Car, Am e Ra. O papel da bancada investigativa, em todos os debates, ficou sob responsabilidade da professora da disciplina que teve como função apresentar, além dos conteúdos curriculares, os construtos atrelados a conceitos da argumentação. Este é um dado importante porque ao trabalhar o debate crítico em sala de aula, o professor também precisa ensinar as estratégias da organização argumentativa para que o processo possa ser crítico tanto no plano da expansão do construto teórico, como, igualmente, no papel da argumentação nesse processo.

Para auxiliar na análise da organização argumentativa do debate crítico focal, será usado o modelo de Leitão (2007a), pelo qual três elementos, no mínimo, a constituem: *Argumento* – conjunto formado por ponto de vista e justificativa, defendido por um proponente; *Contra-argumento* – objeção / crítica / oposição levantada, pelo oponente, ao argumento; e *Resposta* – reação do proponente frente ao contra-argumento.

Passaremos para a discussão da análise do debate crítico focal levando-se em conta dois momentos. O primeiro, composto de três partes, nas quais as bancadas colocam seu argumento ou contra-argumento e apresentam suporte / justificativa para o mesmo de forma a auxiliar, reciprocamente, que ambas as bancadas possam expandir seu entendimento sobre o construto teórico sendo abordado de maneira colaborativa e não de vencer derrotando a bancada do argumento ou do contra-argumento. O segundo momento é a última fase do debate crítico, também chamada de síntese, na qual as bancadas apresentam seus pontos de vista e suportes / justificativas expandidos a partir da discussão feita ao longo do debate crítico.

Bancada Afirmativa (BA) – Fala 1 a e b

| | |
|----|--|
| Ma | BA1a T9 L45 Bom dia! A gente vai defender o estudo, a solidez do estudo da inteligência emocional. Então a gente pode dizer que é um estudo recente, e que ainda precisa de muitos estudos, de muitas comprovações empíricas, mas eh tem se mostrado muito importante porque ele quebra certas barreiras que a inteligência emocional, que os estudos da inteligência tradicional colocam. Então, faz-se muito necessário esse estudo. É um construto psicológico recente como já falei, eh ((começa a leitura das anotações que leva pra o debate)) um dos aspectos da inteligência mais discutidos na atualidade, reflexo de tudo, os estudos da interação entre a cognição e emoção e inteligência. |
| Be | BA1b T10 L 53 (o tempo todo dirige seu campo de visão pra a outra bancada e para a plateia)) |

| | |
|--|---|
| | Ehh.. o que a gente mostra, o que a gente leu no texto é que existe uma preocupação em não restringir mais sucesso na vida do tratamento só ao QI – habilidades cognitivas – e se percebe cada vez mais a necessidade de mostrar a influência das emoções nessas interações, e a inteligência emocional surgiu como uma forma de ampliar o conceito do que é a inteligência, e de mostrar como as emoções se relacionam com a nossa intelectualidade de uma forma geral. Então, é um conceito assim que é recente, mas que é muito necessário, e cada vez mais os próprios psicólogos da inteligência reconhecem a necessidade de ampliar o que é inteligência, e de perceber essa sinergia entre cognição e emoção, que existe. Então, é uma coisa que não se pode negar. Então assim, por mais que “teja”, por exemplo, uma definição ainda não muito precisa, porque é recente, a gente já vê que há a preocupação tanto social ((Larissa toca a campainha pra indicar a troca de turno de fala pra a outra equipe)) senso comum, quanto dos intelectuais. |
|--|---|

Bancada Negativa (BN) Fala 1 c, d, e, f, g, h

| | |
|----|--|
| Ca | BN1c T 11 L 66 Vocês falaram de solidez e quebra de barreira, não é? das ((risos)) das questões tradicionais... ((fica olhando pra suas anotações)) Sendo que eu acho que a gente pode quebrar barreira e tornar algo sólido quando ele tá afirmado que alguma coisa... Sólida, realmente sólida. Então, primeiro, ele já começa a ser falho, no ponto que a gente começa a ver que pra ser considerado inteligência emocional, são relevantes quatro critérios e que são: ((fica olhando suas anotações)) fidelidade, validade de construto, a questão de ela ser preventiva, e se o construto está bem formado, sólido ou não. Primeiro, eles caem nisso daí, quando tão relacionados à forma de medição [incompreensível]. E tem um estudo que tá muito voltado aos cinco grandes do que à própria inteligência emocional. Então, a gente não pode dizer que ele tem solidez e quebrar uma barreira com algo que é tão falho, entendeu? Ele poderia até quebrar as barreiras, mas só se ele fosse mais sólido do que ele é. Sendo uma coisa prematura, eu acho que não é possível, não quebrar. |
| Di | BN 1d T12 L79 O fato de [incompreensível] eh eh [incompreensível] ((olhando pra as suas anotações)) o construto mesmo ainda não há. Infelizmente, não há esse consenso o seja ((monitora toca a campainha indicando a mudança de turno)) a inteligência emocional. (...) não há, entende! essa coerência desse construto. Uns dizem uma coisa que não bate com a outra, por exemplo, o pessoal... ((procura completar a ideia buscando nas suas anotações)) |
| Ca | BN 1e T15 L 87 Goleman diz uma coisa que eu que [a teoria conjuntiva] enfatizou outra, entendeu? Então, não é uma coisa sólida. Como uma coisa vai quebrar barreiras se ela ainda não é sólida o suficiente pra quebrá-las, entendeu? |
| Di | BN 1f T16 L 90 Se os próprios defensores ainda não têm uma... |
| Ca | BN 1g T17 unanimidade |
| Di | BN 1h T18 unanimidade ((concorda com o termo e afirma com um movimento da cabeça)) com isso aí... ((monitora toca duas vezes a campainha, indicando que o turno acabou)) |

Na organização argumentativa da bancada afirmativa, nota-se que *Ma* apresenta seu argumento a favor da inteligência emocional com afirmações por meio de linhas de sustentação (I-VII) e com a produção de algumas explicações em IV e VII, a saber:

- I. A inteligência emocional tem um estudo sólido;
- II. É recente;
- III. Precisa de muitos estudos, de muitas comprovações empíricas;
- IV. É importante porque quebra certas barreiras colocadas pela inteligência tradicional;
- V. É um construto psicológico;

- VI. É muito necessário;
- VII. É bastante discutido na atualidade por ser reflexo de tudo, dos estudos de interação entre cognição e inteligência.

Be integra afirmações das linhas de sustentação IV e VII de *Ma* com uma explicação “existe uma preocupação em não restringir mais sucesso na vida do tratamento só ao QI - habilidades cognitivas - e se percebe cada vez mais a necessidade de mostrar a influência das emoções nessas interações, e a inteligência emocional surgiu como uma forma de ampliar o conceito do que é a inteligência, e de mostrar como as emoções se relacionam com a nossa intelectualidade de uma forma geral”. A Seguir, *Be* repete a afirmação da linha de sustentação de *Ma* em II “é um conceito assim que é recente” e em VI “é muito necessário” e traz uma nova linha de sustentação para a argumentação no Debate Crítico com a afirmação:

- VIII. Os próprios psicólogos da inteligência reconhecem a necessidade de ampliar o que é inteligência e de perceber a sinergia existente entre cognição e emoção.

A bancada negativa faz sua contra-argumentação. *Ca* inicia seu turno retomando a linha de sustentação I “Vocês falaram de solidez”; e da IV “das ((risos)) das questões tradicionais e quebra de barreira, não é?” Esse movimento de retomada reflete o papel da linguagem da argumentação em propiciar a “*conexão entre pessoas que tomam parte na produção de um determinado resultado*” (Liberali, 2011a, p. 48). Logo em seguida, *Ca* constrói seu contra-argumento para a linha de sustentação I “ele (o construto) já começa a ser falho, no ponto que a gente começa a ver que pra ser considerado inteligência emocional, são relevantes quatro critérios (...) fidelidade, validade de construto, a questão de ela ser preventiva, e se o construto está bem formado, sólido ou não (...) então a gente não pode dizer que tem solidez e quebrar uma barreira com algo que é tão falho, entendeu?”

Com o objetivo de fechar a primeira contra-argumentação e dar força à argumentação da bancada negativa iniciada por *Ca*, *Di* apresenta um contra-argumento para a linha de sustentação V “construto mesmo ainda não há (...) não há consenso (...) uns dizem uma

coisa que não bate com a outra”. *Ca* entra logo a seguir trazendo um referencial teórico para dar mais força contra-argumentativa: “Goleman (...) diz que uma coisa (...) não vai quebrar barreiras se ela ainda não é sólida o suficiente para quebrá-las, entendeu?”. Logo em seguida, *Di* e *Ca* entrelaçam suas vozes para solidificar seu contra-argumento: “os próprios defensores ainda não têm uma unanimidade”.

Dentro do princípio da multivocalidade, na qual há uma constituição mútua, reconhece-se que “*para encontrar os pontos em comum que tornam o significado partilhável, o ser humano precisa assumir alguns pontos dos sentidos*” (Liberali, 2011a, p. 47). Na discussão feita até então, a bancada negativa não procurou encontrar pontos em comum; pelo contrário, salientou e reforçou o contra-argumento como forma de derrotar a bancada afirmativa.

A CONTROVÉRSIA COMO COLABORAÇÃO

“*Na TASHC a contradição tem um papel central como fonte de mudanças e desenvolvimento*” (Engeström, 2007, p. 205). Com vistas a localizar fontes de mudanças e desenvolvimento, será analisada a segunda fala das bancadas afirmativa e negativa.

Bancada Afirmativa Fala 2 a:

| | |
|----|---|
| Be | BA 2a T 19 L95 Na verdade (referindo-se ao dito pela bancada contrária), não se pode dizer que são visões contraditórias, ou que não têm consenso. Pode-se ver que são visões complementares. Goleman diz uma coisa, e ressalta aspectos que têm a ver com diminuição de personalidade. Mas não sei falar o é o nome ((riso e olha pra Luiza de Melo Leão e diz para ela falar mais depois)) eles falam mais aspectos das habilidades, [incompreensível] emoções, perceber emoções, de expressar. Só que na verdade não são visões opostas, são visões meio complementares, então elas são no mesmo contexto. Lógico que por ser um construto recente, nunca tem uma definição clara, mas vocês têm que levar em consideração que o próprio conceito de inteligência até hoje não é muito claro. Até hoje existem certas controvérsias do que é inteligência, certas controvérsias sobre os testes de QI... Então assim, você não pode simplesmente dizer que não é válido porque é recente, porque não tem uma base ainda tão sólida assim. Lógico que é utilizado muito tempo de estudos, mas já há estudos muito fortes, mostrando que tem validade preditiva, por exemplo. Então, tem estudos indicando sucesso acadêmico. Várias pessoas têm feito ((olha para as suas anotações)), tinha o que fez, e mostrou que o a satisfação da vida, têm a ver com seu a sua disponibilidade pra [fazer os] sonhos. Tiveram um estudo também feito com psicólogos ((procura em suas anotações a página onde se fala do estudo)), com estudantes de psicologia, que mostraram que eles tinham até mais facilidade para lidar com os pacientes quando eles tinham uma maior capacidade de perceber emoções. Então, não é que seja uma coisa tão falha assim. Existe uma base SIM e uma base de FORTES indicações de que há um construto real e presente na nossa vida, não é coisa... simplesmente uma coisa que [a gente faz fabulações] ou não tem uma base. Existem estudos já em relação ao cérebro, como é que existem as sinapses entre as emoções e como essas coisas influenciam os processos cognitivos. Já existem estudos |
|----|---|

Bancada Negativa Fala 2 b e c:

| | |
|----|--|
| Ca | BN 2b T20 L 121 Mas ainda, nesses estudos eram justamente o que a gente tava falando. Eles estão construindo esses estudos em cima de cinco grandes, e não em cima do... do construto de inteligência. Eles tão focando em na explicação das emoções, por exemplo, mas no construto final sobre inteligência eles não tão focando tanto. Tanto é que há uma quebra na relação entre a cognição e a emoção dentro do próprio conceito. Um, usar a forma de usar uma medição que é... ((olha pra suas anotações)) que é o <i>autorrelato</i> e o outro medidas <i>de desempenho</i> . Isso são formas diferentes de você... conceituar a mesma coisa, pra você tomar como medida pra você conceituar a mesma coisa. Então, isso mostra uma falha muito grande. Então, eu acho que pra você ter relevância você precisa ter pelo menos pra ter uma relevância maior quando é um conceito. Da mesma forma que fizeram testes mostrando que era benéfico, e tal, fizeram testes que falharam por uso de droga, entendeu? Tem aqui ((olha pra suas anotações e dá uma risada)). Que é inteligência que os testes de QI, por exemplo, ligados à inteligência emocional, foram falhos por causa das pessoas que... eram... |
| In | BN 2c T21 L 135 Relacionadas ao álcool, cigarro e a drogas. Então, isso não ficou bem claro e em relação ao que o teste de inteligência emocional diz, porque aí o problema está na inteligência emocional ou no uso de psicoativos? O uso de drogas, por exemplo, uso de cigarro, de bebida... Como aqui a relação à inteligência emocional tendo assim isso que prejudica a pessoa? |

Be inicia seu turno refutando o contra-argumento da Bancada Negativa: “não se pode dizer que são visões contraditórias, ou que não têm consenso”. A seguir ela coloca seu argumento: “são visões complementares”. *Be* cita Goleman (usado como referencial teórico pela Bancada Negativa) e tenta lembrar um outro autor para explicar que o primeiro “ressalta aspectos que têm a ver com diminuição de personalidade” e o segundo “aspectos das habilidades, [incompreensível] emoções, perceber emoções, de expressar”. Ou seja, para *Be*, Bancada Afirmativa, “não são visões opostas, são visões meio complementares, então elas são no mesmo contexto”. Logo em seguida, *Be* concorda “lógico” com o contra-argumento da Bancada Negativa de que “por ser um construto recente, nunca tem uma definição clara”. Para não deixar seu argumento fraco, *Be* lembra a Bancada Negativa de que é preciso levar “em consideração que o próprio conceito de inteligência até hoje não é muito claro (...) existem certas controvérsias do que é inteligência”. *Be* refuta que a Bancada Negativa “não pode simplesmente dizer que não é válido porque é recente (...) não (...) tão sólida assim” e justifica listando que há “estudos indicando sucesso acadêmico (...) várias pessoas têm feito estudos (...) psicólogos” e utiliza de um exemplo para ser mais contundente “(há estudos) com estudantes de psicologia, que mostraram que eles tinham até mais facilidade para lidar com os pacientes quando eles tinham uma maior capacidade de perceber emoções.”

Finalmente, *Be* fecha seu argumento a favor da Bancada Afirmativa “então, não é que seja uma coisa tão falha assim. Existe uma base SIM e uma base de FORTES indicações de que há um construto real e presente na nossa vida, não é coisa simplesmente uma coisa que [a gente faz fabulações].” E *Be* dá um exemplo para solidificar seu argumento: “Existem estudos já em relação ao cérebro, como é que existem as sinapses entre as emoções e como essas coisas influenciam os processos cognitivos.” *Be* ainda revela em seu enunciado, com o uso da ênfase em “sim”, que concorda com parte da fala da outra bancada. A expressão com função concessiva “não é tão falha assim” revela o início de um movimento de revisão do construto teórico focal a partir do ponto colocado pela outra bancada.

Seguindo com as controvérsias e na busca de reorganizações para a construção de um significado compartilhado, *Ca* busca dar força ao contra-argumento de sua bancada (negativa), e explica que “(os estudos mencionados pela bancada afirmativa) estão focando na explicação das emoções (...) mas no construto sobre inteligência (...) não tão focando tanto”. Essa colocação de *Ca* pode indicar sua possível contribuição para que a bancada afirmativa perceba que precisa desenvolver a compreensão tanto das emoções, quanto sobre a inteligência. Contudo, é importante frisar que a ponderação de *Ca*, como a dos demais participantes das duas bancadas, até então, não atingem uma ação discursiva que revele uma organização colaborativa na qual as relações sociais estejam relacionadas “*a questões de mutualidade e reciprocidade intencionais e ao processo de mediação explícita e implícita em agir para romper fronteiras tradicionais*” (Magalhães, 2011, p. 20).

A impressão que se tem é que as bancadas ainda carregam a visão de que um debate crítico é como um debate político, por exemplo, no qual, segundo Liberali (informação verbal)⁵, os argumentos e posições são usados para ludibriar o eleitor e levá-lo a votar em A ou B, sem que tenha a percepção dos equívocos ou dos meandros argumentativos que são usados para levá-lo a determinada ação. No debate crítico, ainda de acordo com Liberali, o foco e a intenção seriam ampliar as possibilidades dos alunos na

⁵ Comunicação pessoal por meio de parecer pós leitura crítica do texto “A Atividade Expansão de Conceitos Teóricos por meio do Debate Crítico”, 2012.

compreensão dos temas curriculares. Todos estão cientes de que serão usados argumentos para defender posições que, por vezes, nem são aquelas em que o grupo efetivamente acredita. Nesse sentido, a autora ressalta, participar, seguindo as normas do debate, muda de sentido, pois não estão efetivamente querendo convencer sobre uma posição, mas contribuir para a compreensão geral.

Em busca das relações na coconstrução de significados compartilhados no debate crítico focal, encaminharemos para mais um trecho de análise a fim de entender que

pensar a argumentação como controvérsia (...) é inseri-la, no âmbito de um diálogo que não pode ser aí entendido apenas no sentido mais estrito de trocas que ocorrem no âmbito das relações interpessoais. É a oposição entre perspectivas que se articulam em torno de um mesmo tema (Leitão, 2011a, p. 66).

Bancada Afirmativa 3 a, b, c, d, e

| | |
|----|--|
| Be | BA 3a T44 L 173 Veja só, primeiro, é lógico que pra falar até aí você precisa estudar as emoções. Segundo, eu não li sobre a questão dos psicoativos, as drogas, mas de certa forma a gente tem certeza que as drogas interferem na forma como você lida com suas emoções. Então, ainda que tenha tido o uso de drogas, alguma coisa aí tem a ver com a forma de lidar com suas emoções. Então, assim, eu não li sobre isso, mas você não pode negar que todos os estudos que têm sido feitos, por causa de um, que tenha essa coerção dos psicoativos. Sempre vão haver estudos que foram bem feitos e estudos que não foram tão bem feitos assim. E existem metodologias, sim, por exemplo, o autorrelato, pode até que ser que tenha a ver com questões de da personalidade, mas como falar do conceito de inteligência emocional se relacionando com o de personalidade? Então isso é até justificável. Embora isso aconteça, o autorrelato ele tem uma confiabilidade, porque existe uma confiança de teste em teste no período de 4 meses e meio, aproximadamente. Então, há uma certa confiança em relação à temática e em várias culturas diferentes. O teste de desempenho, por exemplo, apresenta uma correlação significativa com a inteligência cognitiva, mostrando que existe, sim, uma relação entre agente funcional e inteligência e algumas diferenças que as separam, como seria a inteligência cognitiva. Então, lógico, não são ainda modelos de interesse de avaliação tão bem feitos assim, mas eles têm uma base sólida... |
| Mi | BA 3b T45 L 191 [como (...) a pró próprios |
| Be | BA 3c T46 L 192 [próprios testes de Q.I |
| Ma | BA 3d T47 L 193 É, no início também tavam em ampla investigação, então, é uma coisa certa de todos os inícios né! dos estudos. |
| Be | BA 3e T48 L 195 Exatamente. Por exemplo, você pode pensar que se tem uma definição para os aspectos de personalidade e outra que fala de mais habilidades mentais, no futuro, quem sabe, a gente possa juntar <i>teste e desempenho</i> e <i>teste de autorrelato</i> pra avaliar a autopercepção das emoções e as próprias habilidades mentais. Isso é uma coisa que a gente não pode simplesmente dizer que é inválido. |

Bancada Negativa 3 f, g, h, i, j, k

| | |
|----|--|
| Di | BN3f T49 L201 (02”) Então, ser inválido, não é? Mas o que? ((riso)) há muitas falhas, entende? principalmente nesse sentido que você falou agora de que não há um estudo que correlacione as medidas de autorrelato com as de... ((olha pra suas anotações)) desempenho. ((olha pra suas anotações)) (...) não há um estudo que tenha abordado essa relação entre os dois. |
| Ca | BN3g T50 L206 E como é que a gente vai formar conceitos... com medidas de observar tão divergentes que elas são, entendeu? Como é que você vai criar um conceito sólido se você toma como base duas medidas que não se correlacionam?, entendeu? Tem falando no texto. Não tem relação entre <i>autorrelato</i> e <i>medidas de desempenho</i> . |
| Di | BN3h T51 L210 Referente ao que vocês falam (...) que você trazem sobre o que é inteligência emocional, ((o anterior foi falado olhando pra as anotações)) confundem com testes de personalidade, isso tem a ver com a personalidade do indivíduo, e não necessariamente com ((olhando pra as suas anotações)) “inteligência emocional”. E vocês falam de estudos, estudos, mas, que estudos são esses? Que resultados trazem esses estudos...? |
| In | BN3i T52 L215 Em relação ao autorrelato, ehh (olha pra suas anotações), alguns autores sugerem que ele não é confiável, porque é o próprio sujeito ele que diz as suas habilidades. Então, isso aí não é confiável, porque você não sabe se o ele tá falando a verdade, ou é mentira. Ele está falando o que o pesquisador está querendo ouvir... |
| Ca | BN3j L220 A relevância da pessoa que tá sendo observada e do observador, então, o viés do observador e do da pessoa que tá sendo observada pode interferir no resultado do teste, entendeu? Um observado pode tá mentindo sobre as emoções dele, e o viés do observador pode deixar que... isso não transcorra de uma forma positiva. |
| Di | BN3k L224 Na psicanálise, tem um construto ((falou olhando pra suas anotações)) de projeção. Então, essa medida de desempenho feita por outros pode ser uma projeção, um elemento projetivo |

Be inicia seu turno na procura de dar maior sustentação ao argumento a favor do construto da inteligência emocional justificando que muito embora não houvesse lido sobre a influência das drogas nos resultados dos estudos realizados, “a gente tem certeza que as drogas interferem na forma como você lida com suas emoções.” A seguir *Be* procura dar suporte ao ponto de vista de que o construto tem uma base sólida, e são citadas algumas metodologias como “por exemplo, o autorrelato (...) tem uma confiabilidade (...) há uma certa confiança em relação à temática.” Outro exemplo é dado como o “teste de desempenho (...) que apresenta uma correlação significativa com a inteligência cognitiva, mostrando que existe, sim, uma relação entre agente funcional e inteligência e algumas diferenças que as separam, como seria a inteligência cognitiva”. Após os dois exemplos, *Be* deixa claro que está ciente de que o construto “não (...) é ainda (...) tão bem feitos assim”, contudo, para *Be* mesmo assim “eles têm uma base sólida” e “a gente não pode simplesmente dizer que é inválido”. *Di* volta ao ponto da Bancada Negativa retomando o aspecto de que no construto teórico da inteligência emocional “há muitas falhas” e, mais para frente, ainda contesta a bancada afirmativa apresentando uma dúvida com uma possível função de ataque à outra bancada “que estudos são esses? Que resultados trazem esses estudos?”

Ao discutirmos as três fases do primeiro momento do debate crítico focal, percebemos que não há esforço colaborativo para a expansão do construto teórico sendo estudado. No debate crítico, a colaboração, como salienta Liberali (informação verbal)⁶, está em participar efetivamente no debate e, assim, contribuir para que todos expandam o que pensam sobre os temas em debates. O esforço por encontrar formas de sustentar suas opiniões gera nos participantes uma nova possibilidade de compreensão do que está em pauta.

No exercício de realizar o debate crítico, como podemos observar nos turnos até então, os participantes são duros uns com os outros e tentam efetivamente derrubar as opiniões e suportes oferecidos, quando deveriam focar na brincadeira do debate crítico. Ou seja, deveriam lembrar que quem participa sabe da possibilidade de o outro ter mais razão e sabe, também, que por vezes acredita no que diz o outro. Mas, acima de tudo, se compromete com a possibilidade de aprendizagem coletiva que surge na dinâmica da discussão, na tentativa de melhor aprofundar uma visão (Liberali, informação verbal). A postura pode, por vezes, ser até hostil, contudo o objetivo não é destruir a visão do outro para ganhar e sim colocar-se para que o outro expanda seus significados: *“necessidade que permite perceber que somos parte de uma totalidade interdependente, ou seja, uma totalidade que existe nas partes”* (Liberali, 2011a, p. 49).

A ARGUMENTAÇÃO E A COLABORAÇÃO NA REVISÃO DOS PRÓPRIOS PONTOS DE VISTA

A próxima fase do debate crítico a ser analisada é o fechamento, no qual há a conclusão das duas bancadas sobre o ponto teórico sendo estudado, momento em que os participantes poderão refletir sobre os argumentos e contra-argumentos apresentados ao longo do debate crítico com fins de (re)pensar *“diferentes possibilidades de organização do conhecimento, em direção às quais o conhecimento atual do argumentador pode eventualmente se transformar”* (Souza, 2012, p. 28).

⁶ Comunicação pessoal por meio de parecer pós leitura crítica do texto “A Atividade Expansão de Conceitos Teóricos por meio do Debate Crítico”, 2012.

A Bancada Afirmativa conclui da seguinte forma:

Be: T90 L320 Então, a gente reconhece concessão que há limites, mas esses limites se dão pela ... pelo fato que a inteligência emocional é recente, mas assim o fato de que os métodos de teste ainda apresentam suas falhas não significa que não tenham uma validade. A gente acredita que como já tem muitas indicações fortes da grande influência da emoção nos processos intelectuais cognitivos, no sucesso acadêmico, na satisfação na vida, tem que existir uma forma de avaliar essa influência. E a inteligência emocional se apresenta como uma maneira de avaliar isso, com seus limites, porque ainda é recente, mas ela tem muitos estudos que já estão mostrando que é possível, sim, avaliar essa influência, e que estão muito relacionados. A gente acha que a grande importância da inteligência emocional é essa, é essa de possibilitar de ampliar o que é inteligência, como as emoções estão relacionadas com os processos de intelectualidade, com os processos de sucesso na vida. A gente acredita também que precisa fazer mais estudos empíricos pra ampliar esses métodos de teste, mas que o que a gente já tem já é forte o suficiente pra dizer que é um construto válido e que tem muitas contribuições pra dar pela frente.

A conclusão da bancada afirmativa sobre o tema focal organiza-se inicialmente com a bancada reconhecendo e fazendo uma concessão de “que há limites”; contudo, há uma explicação de que “esses limites se dão (...) pelo fato que a inteligência emocional é recente”. A seguir, há a colocação de que “muitos estudos que já estão mostrando que é possível, sim, avaliar essa influência”. Dando seguimento, a bancada apresenta seu argumento conclusivo salientando a importância do conceito em estudo: “a gente acha que a grande importância da inteligência emocional”, dando uma explicação: “é essa de possibilitar, de ampliar o que é inteligência”, e fazendo uma relação para expandir o suporte pelo exemplo: “como as emoções estão relacionadas com os processos de intelectualidade, com os processos de sucesso na vida”, muito embora não sustente por que considera que “possibilita que amplie o que é inteligência”. A bancada ainda complementa num sinal de acordo que “acredita também que precisa fazer mais estudos empíricos pra ampliar esses métodos de teste”, fato que corrobora um dos contra-argumentos da bancada negativa.

Em relação ao próprio pensamento em objeto de reflexão da Bancada Negativa, temos:

Di: Elas falaram de um ponto que é muito interessante na psicologia, no entanto em muitos aspectos as especificidades se confundem com que é trazido da teoria da personalidade [incompreensível].

Ca: Então, não pode se negar a formação de conceito, mas a gente queria um conceito que se voltasse à inteligência emocional, e não à teoria das personalidades. Então, a gente não concorda com as coisas que elas disseram, porque são falhas na formação de conceito, e se não há um conceito bem formado, a teoria não pode ser relevante. Fora isso, tem a questão de que muitas explicam mecanismos fisiológicos em que esses mecanismos estão ligados a comportamentos, e não à inteligência, então, a gente mais uma vez, tá focando em inteligência, e não em comportamento, então os aspectos fisiológicos podem explicar muita coisa, mas todos os estudos estão voltando os olhos pra resposta ao comportamento, e não à inteligência, e eles estão mais uma vez fugindo mais uma vez ao conceito.

Di: ((olhando suas anotações)) O sucesso profissional e acadêmico se mantém pelo índice de QI, e não pelo teste de QE. Vocês falaram muito do teste de QE, que promove esse sucesso... Os testes de QI, também, estatisticamente...

Ca: E os testes foram bem aceitos, assim. Em relação ao QI e aceitação no trabalho...

Diferente da bancada afirmativa que concentrou a conclusão em uma integrante da bancada, na bancada negativa, temos dois discentes expondo seus contra-argumentos organizados com um elogio à bancada afirmativa, com uma função concessiva: “elas falaram de um ponto que é muito interessante na psicologia” para logo a seguir apresentar o contra-argumento de que “em muitos aspectos as especificidades se confundem com que é trazido da teoria da personalidade”. *Ca* explica que a expectativa da bancada negativa era a de que fosse apresentado “um conceito que se voltasse à inteligência emocional, e não à teoria das personalidades”.

Segundo Magalhães (2011, p. 20), entender o padrão de negociação significa “*mapear como os participantes escutam uns aos outros, retomam as falas uns dos outros para concordar, inserir novos temas, pedir esclarecimento, completar, aprofundar o que foi dito*”. Ao analisarmos as duas sínteses das bancadas afirmativa e negativa, observamos que a postura discente ilustra algumas concordâncias; contudo, não há pedidos de esclarecimentos ou complementações visando ao aprofundamento do que foi dito. Isso nos remete ao fato de que trabalhar com o debate crítico requer, além da conscientização do processo cognitivo na construção do conhecimento entre os discentes, o reconhecimento da necessidade do processo e apropriação intelectual, emocional e ético para a criação de “*ZPDs para apropriação mútua, que resultam em*

aprendizagem e desenvolvimento e implicam uma forma particular de interdependência humana” (Magalhães, 2011, p. 21).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O que podemos observar de maneira geral, neste debate crítico, é que os discentes pouco puderam se relacionar *“seleccionando, adequando, reduzindo a quantidade de informações que possuem para aquele conceito (seu sentido) para que possam encontrar formas de se entenderem mutuamente”* (Liberali, 2011a, p. 47). Isso não nega o valor da proposta; somente ressalta, para nós pesquisadoras, o fato de que devemos trabalhar mais a organização argumentativa para o desenvolvimento da colaboração dentro da visão da TASHC para que os discentes ajam dentro do princípio da multivocalidade na direção de uma constituição mútua, pois, *“para encontrar os pontos em comum que tornam o significado partilhável, o ser humano precisa assumir alguns pontos dos sentidos”* (Liberali, 2011a, p. 47). Segundo essa autora, na colocação das ideias em contraste para a produção de novos conhecimentos, deveria haver a produção das compreensões criativamente inovadoras da realidade, o que organiza o processo de produção compartilhada de significado, a partir da negociação de sentidos, de forma que

a

argumentação torna-se ferramenta / instrumento para superar as perspectivas dogmáticas e autoritárias tanto do senso comum como do conhecimento científico, criando espaço para que diferentes sentidos e significados cristalizados sejam negociados na produção de significados compartilhados (Liberali, 2011a, p. 59).

Este capítulo procurou evidenciar que o trabalho à luz da TASHC é referencial relevante, uma vez que se concentra nas transformações históricas vividas por pessoas em suas relações com outros sujeitos, mediados por regras, artefatos e divisão do trabalho (Mateus, 2005). As contradições nos sistemas de atividade são tomadas de forma positiva como fontes de mudança e desenvolvimento, pois *“permitem produzir novos objetos que determinam o horizonte de possibilidades de ação das pessoas”* (Mateus, 2005, p. 12). Os discentes nas bancadas afirmativa e negativa buscaram se envolver em *“modos de ação-discurso na divisão de trabalho e de aprendizagem e*

desenvolvimento como processos dialógicos e dialético-sociais, que envolvem colaboração como co-pensar e agir de forma a ouvir e compreender o outro, mas também questionar com base em argumentos concretos” (Magalhães, 2011, p. 18).

Muito embora a expansão dos conceitos teóricos abordados tenha sido pouco expressiva, nesse copensar para agir num reposicionamento social por meio do debate crítico, os alunos conseguiram, ao menos um pouco, *“transformar suas atuações em sala de aula por meio de relações sociais inteiramente interligadas às forças produtivas que transformam o exterior, ao mesmo tempo em que transformam cada um dos indivíduos”* (Liberali, 2011a).

A Teoria da Atividade tem como foco a natureza complexa, situada e distribuída de um fazer humano em andamento e nos oferece uma possibilidade de olhar para o trabalho que é realizado pelos indivíduos de maneira consciente. Seu foco está no desenvolvimento da consciência do ser humano em situações de atividade social prática (Damianovic, 2009, p. 114). Finalmente, os dados aqui discutidos nos permitem reconhecer o debate crítico como instrumento social. Instrumento social que possibilita o fazer humano agenciado por discentes em formação que, centrados nas *contradições* como uma forma de mudança relacionada às tensões vividas em e entre sistemas de atividade, vislumbram fontes de mudança e desenvolvimento que permitem produzir novos objetos determinantes na construção do horizonte de possibilidades de ação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DAMIANOVIC, M. C. A Organização Argumentativa na Passagem de Formando a Formador. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. *Argumentação na Escola: O Conhecimento em Construção*. Campinas, SP: Editora Pontes, 2011, p. 275-298.

_____. Vygotsky: De um Estrategista a um Gerenciador de Conflitos. In: SCHETTINI, R. H.; DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M.; SZUNDY, P. *Vygotsky: Uma Revisita no Início do Século XXI*, São Paulo: Andross, 2009, p. 105-130.

ENGESTRÖM, Y. *From teams to knots: Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

_____. Enriching the Theory of Expansive Learning: Lessons from Journeys Toward Co-Configuration. *Mind, Culture and Activity*, n. 12, p. 23-39, 2007.

In: LIBERALI, F.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M.C. (orgs) *A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a Escola: Recriando Realidades Sociais*. Campinas. Editora Pontes. 2012.p 137-160

_____. (2001) Expansive Learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. In: RÜCKRIEM, G. (Ed.). *Developmental Work Research: expanding activity theory in practice*. Berlin: Lehmanns Media, 2005, p. 59-87.

FUENTES, C. Elementos para o Desenho de um Modelo de Debate Crítico na Escola. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. *Argumentação na Escola: O Conhecimento em Construção*. Campinas, SP: Pontes, 2011, p. 225-250.

GAFFURI, P. *Rupturas e Continuidades na Formação de Professores: um Olhar para as Práticas Desenvolvidas em um Grupo de Estudos no Contexto PIBID*. 2012. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

LEITÃO, S. Apontamentos sobre o diálogo Perelman – Bakhtin. In: LEMGRUBER, M. S.; OLIVEIRA, R. J. *Teoria da Argumentação e Educação*. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2011a, p. 57-70.

_____. O Lugar da Argumentação na Construção do Conhecimento em Sala de Aula. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. *Argumentação na Escola: O Conhecimento em Construção*. Campinas, SP: Pontes, 2011b, p. 13-46.

_____. Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, RS, v. 20 n. 3, p. 454-462, 2007a.

_____. Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 18, n. 3, p. 75-92, 2007b.

LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. *Argumentação na Escola: O Conhecimento em Construção*. Campinas, SP: Pontes, 2011.

LEMGRUBER, M. S.; OLIVEIRA, R. J. *Teoria da Argumentação e Educação*. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2011.

LIBERALI, F. C. Cadeia Criativa: Uma Possibilidade para a Formação Crítica na Perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. *Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente*, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011a, p. 41-61.

_____. Histórias de um Programa de Ação Cidadã. In: LIBERALI, F. C.; GUERRA, M. G. C.; SCHETTINI, R. H. *Programa Ação Cidadã: Pesquisa e Transformação de Comunidades*. Fortaleza: Aprender Editora, 2011b, p. 25-46.

_____. As Linguagens das Reflexões. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A Formação do Professor como um Profissional Crítico*. 02 ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009, v. 1, p. 87-117.

In: LIBERALI, F.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M.C. (orgs) *A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a Escola: Recriando Realidades Sociais*. Campinas. Editora Pontes. 2012.p 137-160

_____. *Argumentation: tool and object in teacher education*. Trabalho apresentado em THE 7TH INTERNATIONAL L. S. VYGOTSKY MEMORIAL CONFERENCE CULTURAL-HISTORICAL THEORY: PROSPECTS OF DEVELOPMENT, Moscou, 2007.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa Crítica de Colaboração: Escolhas Epistemo- Metodológicas na Organização e Condução de Pesquisas de Intervenção no Contexto Escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. *Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p.13-39.

MARX, K. *O Capital: Crítica da Economia Política*. Livro I. Tomo I. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MATEUS, E. *Atividade de aprendizagem colaborativa e inovadora de professores ressignificando as fronteiras dos mundos universidade-escola*. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

PERELMAN, C. A Filosofia do Pluralismo e a Nova Retórica. In: LEMGRUBER, M. S.; OLIVEIRA, R. J. *Teoria da Argumentação e Educação*. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2011, p. 13-22.

SANNINO, A.; DANIELS, H.; GUTIÉRREZ, K. D. Editor's Introduction. In: _____. *Learning and Expanding with Activity Theory*. New York: Cambridge University Press, 2009a, p. xi-xxi.

_____. Activity-Theory Between Historical Engagement and Future-Making Practice. In: _____. *Learning and Expanding with Activity Theory*. New York: Cambridge University Press, 2009b, p. 01-15.

SOUZA, D. A. de. *Desenvolvimento da produção argumentativa: Um estudo de transformações na estrutura da argumentação de estudantes universitários em situação de "Debate Crítico"*. 2012. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

VYGOTSKY, L. S. (1934) *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.