

A escola como comunidade aprendente interdependente

School as an interdependent learning community

Maria Cristina Damianovic, Tânia Diogo*, Marcelo Costa**

**Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)*

Resumo: Este artigo objetiva analisar o papel da argumentação (LEITÃO, 2011) no processo crítico-colaborativo (LIBERALI, 2011) da capacidade coletiva de criar transformações e inovações organizacionais (ENGESTROM, 2010) na escola. Será analisado como uma professora-diretora de uma escola pública, o vigia dessa escola e outros membros da comunidade escolar agem, de forma interdependente. À luz da Linguística Aplicada (LIBERALI, 2011), esses indivíduos desenvolverão a produção e a compreensão sócio-histórico-cultural da linguagem para construir alternativas de ações que superem o vácuo social das dificuldades de comunicação entre seres humanos nas diversas esferas de vida que concretizam as ações humanas na escola. Será realçado como a teoria da atividade sócio-histórico-cultural pode ser utilizada para aquilatar a comunidade aprendente distribuída na intencionalidade coletiva (ENGESTROM, 2010).

Palavras-chave: Argumentação. Comunidade Aprendente. Teoria da Atividade.

Abstract: This article aims at analyzing the role of argumentation (LEITÃO, 2011) in the critical-collaborative process (LIBERALI, 2011) of the collective capacity to create organizational transformations and innovations (ENGESTROM, 210) at school. It will be discussed how a public school teacher-director, the security guard of this school and other members from this school community act in an interdependent way Based on Applied Linguistics (LIBERALI, 2011), these people will develop the production and social-historical-cultural comprehension of language to construct alternatives of actions to overcome the social vacuum of the difficulties of communication among human beings in their diverse life levels that materialize human actions. It will be highlighted how the theory of social-historical-cultural activity may be used to enhance an interdependent community distributed in a collective intentionality (ENGESTROM, 2010).

Keywords: Argumentation. Learning Community. Theory of Activity.

Introdução

Para formar cidadãos plenos é essencial torná-los aptos ao exercício das práticas democráticas, conscientes de seus deveres e direitos; nessa perspectiva, enfatiza-se a necessidade de se promover o desenvolvimento das capacidades / competências do argumentar como forma de adquirir um pensamento crítico, fundamental para que os indivíduos atuem em situações envolvendo posicionamentos e valores (BANKS, 2011).

Em consonância com o posicionamento de Banks (2011) na epígrafe acima, o presente trabalho tem como objetivo analisar o papel da argumentação (LEITÃO, 2011; LIBERALI, 2011) no processo crítico-colaborativo-criativo (LIBERALI, 2011) de produção de conhecimento por meio da “capacidade coletiva de criar transformações e inovações organizacionais” (ENGESTROM, 2010, p. 199). Será analisado como uma professora-diretora de uma escola pública, o vigia dessa escola e outros membros da comunidade escolar agem pela linguagem, à luz da Linguística Aplicada (LIBERALI, 2011), visando ao “aprimoramento da produção e da compreensão sócio-histórico-cultural da linguagem para construir alternativas de ações linguísticas que superem o vácuo social das dificuldades de comunicação entre seres humanos nas diversas esferas de vida que concretizam as ações humanas” (DAMIANOVIC, 2011, p 277). Será realçado como a teoria da atividade sócio-histórico-cultural pode ser utilizada como uma “mediadora entre a agência distribuída e a intencionalidade coletiva” (ENGESTROM, 2010, p.200).

Os dados foram coletados na obra ficcional “O Boné Laranja e a Mochila Cor de Rosa” (DAMIANOVIC, 2011)¹. A referida obra é dividida em cinco capítulos: Capítulo 1: Maria Luz vai atrás de Maria Lourdes: na garupa doce ilusão; Capítulo 2: Eles não vêm não. Só no sábado; Capítulo 3: Claudemirton começa a ser vigia; Capítulo 4: O dia da feira; Capítulo 5: E os anos passam.

Em relação à discussão da análise, a mesma está pautada nas categorias de análise de aspectos enunciativos de Liberali (2011). Os resultados revelam que a “contribuição essencial da argumentação à constituição do pensamento reflexivo é a forma como, na

¹ *O Boné Laranja e a Mochila Cor de Rosa* (DAMIANOVIC, 2011) é resultado de discussões teóricas providas do grupo LACE, liderado pelas Profas. Dras. Fernanda Liberali e Maria Cecília Magalhães. A obra na íntegra pode ser acessada gratuitamente em <<http://eu.vovopassar.academia.edu/mariacristinadamianovic>>.

argumentação, o indivíduo é levado a tomar suas próprias afirmações como objeto de reflexão e a considerar as bases em que se sustentam e os limites que possuem” (LEITÃO, 2011, p. 24).

As intenções são produtos emergentes da interação social

As atividades surgem a partir de uma necessidade vivida por um grupo social. A partir da percepção dessa necessidade, objetos idealizados são produzidos e movem as ações dos diversos participantes.

Esses objetos idealizados para a realização das necessidades são chamados de motivos e são responsáveis pelo desenrolar da atividade (LIBERALI, 2011, p. 12).

Engestrom (2010), à luz de Gibbs (2001), realça que as intenções são produtos emergentes das interações sociais que podem acontecer entre muitos humanos², ou mesmo entre um humano e seus instrumentos e meio material. As pessoas atribuem significados, intenções, objetivos e planos para suas interações à medida que as mesmas ocorrem. “Dessa forma, as ações não são primordialmente, resultados de representações mentais privadamente guardadas e internalizadas” (ENGESTROM, 2010, p. 2001). Elas são uma forma de agência entendida como a busca da superação da resistência, dificuldade e inércia (ENGESTROM, 2010 à luz de GIBBS, 1998).

Nesse quadro, Liberali (2011) realça que a linguagem da argumentação está presente nas negociações para a transformação das condições sociais a partir da análise, compreensão e redimensionamento dos aspectos linguísticos que organizam as ações humanas. A argumentação age como mediadora na produção de colaboração (MAGALHÃES, 2004) que implica na co-construção de significados para a agência intencionalmente adotada nas atitudes cidadãs. Ela é considerada “como o artefato/ instrumento que, de forma colaborativa, medeia, constitutivamente, o objeto” (LIBERALI, 2011, p. 42).

Segundo Engestrom (2010), a teoria da atividade é uma teoria guiada por um objeto entendido como foco de atenção, motivação, esforço e significado. Por meio de suas atividades, os seres humanos criam novos objetos, também conhecidos como objetos elusivos porque são consequências de uma atividade que potencializa a escalada e expansão de efeitos. Atividade nesse sentido é entendida como uma pauta educacional que se “ocupa da discussão

² *Multiple humans*

do sujeito no mundo, agindo e fazendo história [...] e em constante relação na produção de novos artefatos culturais” (LIBERALI, 2011, p. 143).

Nesse processo de produção de novos artefatos culturais com superação da resistência, dificuldade e inércia por meio da argumentação, há um estímulo duplo – método expansivo – que incentiva o sujeito a ir além do problema inicialmente levantado. Nesse caso, o objeto é a teoria da atividade que se preocupa com a realidade societária à medida que a entende para propor construções de mudanças (ENGESTROM, 2009).

A fim de ilustrar um possível papel da argumentação na criação da intenção e agência e determinação de um objeto, usaremos como referencial metodológico de análise dos dados, algumas das categorias enunciativas e linguísticas de Liberali (2011).

Em relação aos aspectos enunciativos, usaremos, para analisar os objetivos da interação, como os interlocutores organizam sua linguagem para provocar ou aumentar a adesão às teses que se apresentam, examinar criticamente a argumentação do outro, levar ao posicionamento diante de situações de conflito, à tomada de medidas e à busca de soluções e produzir conhecimento.

Com fins de ampliar a análise da linguagem da conversa entre Maria da Luz e Robérvison, iremos também nos concentrar nas categorias de análise de Liberali (2011) no que diz respeito a alguns aspectos linguísticos:

- Os mecanismos de interrogação – perguntas sim ou não e perguntas com pronomes interrogativos (o quê, por quê, como, quem, para quê, quando, onde, com quem, para quem? e;
- Os mecanismos de conexão, em relação aos modos de encadeamento: dissociação, espaciais, consequência, efeito, restrição/ concessiva, oposição/contraposição, refutação, finalidade, explicação, justificação, causa/razão, temporais, adversativas, exemplificação, conclusões, enumeração, disjunção e analogia e
- Os mecanismos de valoração: termos de opinião: apreciativos e depreciativos

Com fins de iniciar a interpretação da discussão da análise, vejamos o excerto abaixo no qual há a Profa. Maria da Luz e o vigia Seu Robérvison, doravante Robérvison, ambos de uma escola de Ensino Fundamental, Médio e de EJA na qual trabalham. A escola está localizada no interior do nordeste do Brasil.

- *Seu Robérvison, o senhor me empresta sua bicicleta para eu ir atrás da Maria Lourdes lá na casa dela?*
- *A senhora vai até lá sozinha no meio da caatinga, com esse sol na cabeça? É meio dia e dá mais de vinte minutos sobre duas rodas. É subida.*
- *Vou sim. (Cap. 1, p. 9).*

Robérvison no papel social de sujeito argumentante procura estabelecer um diálogo na busca do verossímil de que seria muito desgastante para a professora ir até a casa da aluna. Ele posiciona-se de forma a convencê-la da sua tese de que aquele não é o horário mais adequado para realizar tamanha empreitada. Observa-se aqui um desequilíbrio na relação de lugares sociais, uma vez que a ação da professora parece mostrar que ela pouco conhece a realidade social do local de moradia da aluna Maria da Luz e dos efeitos das condições climáticas locais. Robérvison expressa na sua argumentação uma tentativa de fazer a professora Maria da Luz desistir do seu propósito com a dissuasão: “[...] sozinha, no meio da caatinga, com esse sol na cabeça? É meio dia e dá mais de vinte minutos sobre duas rodas. É subida. Muita calor na cabeça”.

Ao perceber que esses argumentos geográficos, climáticos e de transporte não mudam o pensamento da professora, Robérvison apresenta outro feixe de possibilidades para Maria da Luz perceber diferentes proposições de mundo à medida que busca mostrar para a professora a verdade alheia presente na mãe de Maria Lourdes, aluna de Maria da Luz. Robérvison faz compartilhar sua opinião de que a ida à casa da mãe não adiantaria, buscando justificar, já de antemão, o comportamento da mãe de Maria Lourdes:

*“ A mãe é gente sem estudo, professora. É mulher que **nunca** saiu daqui do povo. O mais longe que foi é aqui. E só aparece na cidade pra vender mandioca e farinha de mandioca. **Não** sabe o que é escola e tem muito filho pra comer.”*
(Cap. 1, p. 9).

Pode-se perceber, nessa argumentação, o papel dos advérbios negativos – *nunca*, *não* – para a justificativa, agindo no sentido de reforçar o ponto de vista de Robérvison, de que a professora precisaria entender os valores locais da mãe da aluna Maria Lourdes e não querer impor qualquer mudança. Ainda assim, discordando da proposição de mundo local proferida por Robérvison, Maria da Luz está decidida ir à casa de Maria Lourdes, posto que está indignada porque a menina trabalha para ajudar no sustento da família. Mantendo-se em

seu intento, a professora insiste:

- *Então o senhor me empresta a bicicleta? – com o coração batendo forte para começar as pedaladas, Maria da Luz pergunta.*

- *A professora volta antes das 4h? Preciso ir embora.*

- *Volto. (Cap 1, p. 10).*

Verifica-se aqui que a conjunção: “Então...” na argumentação da professora caracteriza a insistência para convencer Robérvison a lhe emprestar a bicicleta. O vigia sinaliza positivamente através de uma pergunta que ao mesmo tempo assinala uma condição: “A professora volta antes das 4h? Preciso ir embora”.

O diálogo continua:

- *E minha (1) bicicleta?*

- *Eu trago na caçamba. Mas (2) isso, só se (3) eu não chegar até às 4h. (Cap 1, p. 10).*

Em (1), temos o adjetivo possessivo “minha” como recorrência aos cuidados que Maria da Luz deverá ter para com a bicicleta de Robérvison e em (2) e (3), a conjunção adversativa “mas” e o advérbio “só” marcam a ressalva condicional que a professora faz para que o vigia providencie o que ela solicita.

Assim, a despeito de todos os argumentos plausíveis e verossímeis de Robérvison, a professora não é capaz de reagir e de interagir diante das propostas e teses que lhe são apresentadas. Ela segue com seu intento e chega à casa da aluna Maria Lourdes, quando observa a situação de trabalho que embrutece a mãe e, por consequência, as crianças, conforme se observa nos excertos a seguir:

- *Fecha isso, menina! – berra a mãe torcendo mandioca moída num pano branco para fazer farinha.*

- *É a... – interrompida pela mãe bruta, Maria Lourdes não pode dizer que conhece que está chegando.*

- *Vai pra dentro, menina! – mais embrutecida, ordena a mãe.*

Maria Lourdes de cabeça tão baixa que parece alcançar os pés, entra em casa mergulhada na desilusão da rápida miragem.” (Cap. 1, p. 11).

Novas formas de atividades emergem como soluções para contradições

A argumentação favorece tanto processos de reflexão como os de apropriação de conteúdo diverso (LEITÃO, 2011, p. 17).

No segundo capítulo *Eles não vêm não. Só no sábado*, ao voltar à escola, em sua argumentação com Robérvinson, percebe-se o início de uma transformação na professora Maria da Luz, que saíra com bastante esperança e voltara com muita indignação o que a fez perceber a necessidade de ampliar os objetos de sua atividade. O problema não era Maria Lourdes estar trabalhando, mas sim o que levava a mãe fazer com que ela e os outros irmãos trabalhassem na roça e em casa. Além disso, a professora descobre muitos outros problemas o que a leva examinar criticamente a argumentação do outro, principalmente, a de Robérvinson que a auxilia a enriquecer sua visão de mundo pela diversidade de confrontos.

Inicialmente, Maria da Luz mantém uma postura que deprecia a família de Maria Lourdes:

“- [...] Que vida é aquela? Todos enfiados naquela plantação de mandioca. Todos sem documentos, Robérvinson. Ninguém nem sabe quando nasceu direito. E nem parece que eles se interessaram pelo que eu disse que eles têm direito de receber. Tudo com a mesma cara sem expressão. Que lentidão para agir! Que ignorância!”

- Ignorância de quem, professora?

- Dela, da mãe, claro! De quem mais? (Cap. 2, p. 17-18).

O mecanismo de interrogação com a pergunta fulcral “ignorância de quem, professora?” no discurso do vigia, inicia um mecanismo de produção reflexiva do conhecimento que revela o argumentar para aprender, ou seja, a argumentação como um recurso privilegiado em processos educativos que envolvem situações de ensino-aprendizagem (LEITÃO, 2011), mesmo que um contexto fora da sala de aula, intimamente

dentro do contexto escolar, como na co-construção de conhecimento entre Maria da Luz, Robérvison, a família de Maria Lourdes e de outras famílias que a de Maria Lourdes representa na comunidade escolar da qual a escola pertence.

Robérvinson contra-argumenta a partir da palavra “ignorância” utilizada pela professora com uma refutação (1) e explicação (2): “(1) Professora, ela não é ignorante não, visse! (2) Ignorante é aquele que conhece as possibilidades e escolhe a pior.” (p. 18).

Essa fala é essencial para que Maria da Luz examinasse criticamente a mensagem de Robérvison e percebesse que dentro de uma visão sócio-histórico-cultural, agir levando em conta o pluralismo de razões que levam alguém a ter um posicionamento diante de situações de conflito é fundamental para as transformações que, de fato, tem desdobramentos em busca de soluções. A transformação da professora não se deu apenas pelo que ela viu na casa de Maria Lourdes, mas também por meio do que ela aprendeu com Robérvinson, o qual a fez perceber que seus sentidos (VYGOTSKY, 1978) eram distintos dos da família de Maria Lourdes que, por ter outras dificuldades, enxergava as necessidades de maneira diferente.

“-Eu quero dizer que a Maria Lourdes não vem amanhã e muito menos a mãe dela e menos ainda os irmãos dela”

- E por que não?

- Por que gente como aquela não vem para a cidade bater papo, professora.

-Bater papo? Eu disser que era para receber dinheiro, Robérvison.

- E a senhora acha que ela acreditou? Dinheiro pra ela só vem da venda da mandioca e isso ela só faz no sábado, no dia da feira que acontece a cada quinze dias aqui na cidade.” (Cap. 2, p. 18).

A partir do papel de agenciador político, Robérvison torna-se um mestre em auxiliar a Profa. Maria da Luz a revisar seu raciocínio e daí o pensamento da professora muda: “Que ignorância a minha.”, a Profa. Maria da Luz fala logo em seguida, registrando o início da intensificação de seu pensamento para a compreensão da rede e multiplicidade de ações necessárias para produzir a capacidade coletiva de criar transformações e inovações organizacionais.

Leitão (2011) ressalta que o manejo da argumentação é tarefa ao alcance de qualquer professor e perfeitamente articulável aos múltiplos objetivos em classe. Adicionamos que a argumentação é um mecanismo articulável em qualquer atividade na comunidade escolar. O essencial é “a disposição para fazê-lo, bem como atenção e empenho no desenvolvimento de

suas próprias competências enquanto argumentador [...] o domínio não só dos conceitos próprios do seu campo de atuação, mas também de raciocínios (modos de pensar /argumentar) típicos do mesmo campo (LEITÃO, 2011, p. 17).

Maria da Luz mostra-se disposta a rever a “construção de conhecimento que se refere a quaisquer processos que permitam a indivíduos, social e historicamente situados, construir sentidos com os quais possam dar forma e interpretar o que percebam como realidade circundante” (LEITÃO, 2011, p. 49). Maria da Luz reinicia sua ação de construir sentidos, aqui entendidos como sendo um “modo abrangente de forma a abarcar tanto a compreensão e a formulação de conceitos e pontos de vista sobre objetos, como o entendimento e o domínio de procedimentos próprios a diferentes campos do conhecimento humano” (id). Se retomarmos a epígrafe que abre essa seção, vemos que a argumentação realmente favorece tanto os processos de reflexão, quanto os de apropriação de conteúdos. Em sua busca pelos dois, Maria da Luz continua com uma conclusão: “Taí o caminho, Robérvison. É a feira que irá trazer a turma e é no sábado que temos que fazer um mutirão de documentação” (p. 19).

Com Robérvison, Maria da Luz aprende que há outras possibilidades e surge então, uma nova atividade social: a realização de um mutirão de matrículas por meio de um evento escolar no dia da feira na cidade. Isso levaria à transformação dos sentidos da comunidade, a uma mudança de perspectiva e de ações, de forma a oferecer possibilidades para que famílias pudessem passar a usufruir dos benefícios a que tinham direito e a ter, por consequência, uma melhor qualidade de vida.

Nesse sentido, Damianovic (2009, p 116) traz o discurso de Liberali (2008), segundo o qual,

ao entendermos o desenvolvimento como um processo coletivo, e não simplesmente individual, podemos ver que a transformação coletiva significa mudança no curso da vida de cada um, junto com a vida de outras pessoas, num processo de construção de novas coletividades.

Maria da Luz começa a gerar oportunidades de argumentação no contexto escolar para oferecer aos seres humanos que integram essa comunidade a “oportunidade preciosa de reflexão sobre fundamentos e limites do seu conhecimento – no mesmo tempo em que esse conhecimento é por ele (re)construído na experiência de sala de aula (LEITÃO, 2011, p. 24). Meaney (2009) salienta que

é pela internalização do mundo social mediada por instrumentos que se dá a formação da consciência. Esta não pode ser considerada, desse

modo, uma realização individual senão um produto do processo de apropriação do mundo na experiência vivida (p. 37).

Maria da Luz, juntamente com Robérvison e com a família de Maria Lourdes tem acesso ao mundo social da comunidade escolar e dessa conscientização inicia um processo que Leitão (2011) realça como sendo o dos pensadores crítico-reflexivos, dos quais espera-se que testem e avaliem seus argumentos à luz de perspectivas não só nas situações discursivas nas quais seus argumentos são desafiados pela contra-argumentação, como também o façam por meio da ponderação sistemática dos prós e contras relativos às posições que defendem.

No segundo capítulo, Maria da Luz reflete sobre a visão de mundo local e lidera uma reformulação dos papéis da escola integrada à universidade e à comunidade escolar num movimento de revisão do contexto sócio-histórico-cultural, em uma comunidade de práticas: “um sistema de relações entre pessoas, atividades e o mundo, desenvolvidas com o passar do tempo, e em relação a outras comunidades de prática tangenciais e sobrepostas” (LAVE; WENGER, 1991, p. 98). Assim, se Maria da Luz pretendia fazer algum tipo de intervenção, não poderia concretizá-la sem um objeto em comum. “A aprendizagem não é meramente uma condição de pertencimento ao grupo, mas uma forma própria de envolvimento no grupo” (LAVE; WENGER, 1991, p. 53).

“- Estou aprendendo, professora, essa tal de atividade de que a senhora tanto fala aí nas aulas das professoras. Escuto tudo aqui de fora. E eu, professora, vejo o povo com olhar de povo, e de povo daqui. Esse a senhora não tem não, visse! É meu olhar entrando no da senhora, certo?”

- Estou aprendendo, Robérvison” (Cap 2, p. 22).

Como bem afirma Freitas (1999, p. 112):

A mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua origem na sociedade e na cultura, mediada pela linguagem, que constitui assim, o mecanismo fundamental de transformações do desenvolvimento cognitivo.

Tanto Robérvison quanto a professora Maria da Luz tornam-se novos sujeitos à

medida que ambos se envolvem na reconstrução da sociedade e cultura locais pela linguagem em um contexto no qual a argumentação envolve uma espécie de negociação entre as partes que divergem em relação a um tópico discutido e assumem os papéis de proponentes e oponentes em relação aos pontos de vista apresentados (LEITÃO, 2011). Segundo essa autora, o papel do proponente envolve operações cognitivo-discursivas de central importância tanto para o surgimento da argumentação, como para a construção de conhecimento.

Ao proponente cabe oferecer razões que deem sustentação às suas próprias afirmações (pontos de vista), examinar contra-argumentos (avaliar a sustentabilidade de suas afirmações diante de contra-argumentos) e a eles responder (reafirmando ou modificando seu ponto de vista inicial). O papel do oponente é trazer dúvidas, questões, afirmações que ponham em xeque os argumentos do proponente. É na formulação de resposta a contra-argumentos, pelo proponente, que novas possibilidades de entendimento do tópico discutido podem, então, ser geradas. ((LEITÃO, 2011, p. 20).

Maria da Luz é a proponente, por meio de seu oponente – Robérvison – e consegue juntamente com ele criar oportunidades em que diferentes alternativas (de entendimento e ação) sejam sistematicamente examinadas e exploradas – condição necessária para que mecanismos de aprendizagem e reflexão possam então operar (LEITÃO, 2011). “A linguagem é parte da prática, e é na prática que as pessoas aprendem” (LAVE; WENGER, 1991, p. 85).

Freire (1991, p. 89) afirma que

o homem deve dinamizar seu mundo, para ir dominando a realidade, para deixar de ser rebaixado a puro objeto, para atuar como construtor da sua história, assumindo cada vez mais funções de intelectuais.

Nessa dinamização Maria da Luz e Robérvison engajam-se para organizar e desenvolver uma intervenção no contexto escolar, ação essa que é “central para a criação de espaços de produção colaborativa e crítica para compreender e transformar valores, conceitos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento, bem como regras e divisão de trabalho, que organizam as condições sociais, culturais, éticas e políticas quanto ao pensar e à ação-discurso específicos de cada comunidade escolar” (MAGALHÃES, 2011, p. 13).

Na criação desses espaços de produção colaborativa e crítica, é possível observar que a teoria da atividade sócio-histórico-cultural lida com “sistemas de atividades múltiplos e interconectados por meio de seus objetos. São componentes desse processo questões de subjetividade, sentidos, emoções, identidade e comprometimento moral” (ENGESTROM, 2009, p. 308).

Na próxima seção, investigaremos como Maria da Luz e Robérvison implementam as múltiplas e interconectadas atividades em busca de “transformações radicais objetivadas à criação de novas atividades, a novos conceitos e abertura e mixagem de categorias existentes para uma remediação de novos conceitos teóricos que agem como células germinais para possibilidades de horizontes expandidos (ENGESTROM, 2009, p. 312).

A intervenção e a criação de instrumentos dentro do desenvolvimento da própria atividade

É importante ressaltar que numa ação de intervenção não é o estabelecimento de um modelo de transformação que traz soluções ou dá conselhos. Os intervencionistas visam prover aos profissionais instrumentos criados dentro do desenvolvimento de sua própria atividade (CLOT, 2009).

Não estamos sozinhos no mundo. Vivemos num intenso processo de relações sociais, que contemplam mudanças de papéis; descobertas de novos e antigos talentos; ascensão social; autonomia e protagonismos; reconhecimento do outro e de nós mesmos; projeções; resistências e credibilidade. Nesse sentido, chamamos aqui uma fala de Robérvison para Maria da Luz:

“- [...] Eu demorei mais de ano pra entender o que a senhora veio fazer aqui. Já faz um ano e meio que a senhora trabalha como doida, mas só entendi mesmo o que a senhora faz há cinco meses quando a senhora colocou meus filhos aqui na escola de educação infantil. Os meninos estão tão sabidos. O dinheiro do Bolsa Estude e a Bolsa Fogão me fizeram ser uma classe média emergente com renda fixa. Até crediário eu tenho, professora. E vou comprar uma moto!” (Cap. 2, p. 20).

Pode-se destacar a forma como Robérvison percebe a mudança ocorrida com seus filhos que agora “estão muito sabidos” e como o dinheiro que ele está recebendo o ajudou a se tornar “uma classe média emergente com renda fixa”. Robérvison é um dos representantes da mudança que se espera quando se trabalha dentro da teoria da atividade sócio-histórico-cultural. Maria da Luz é uma líder que se move dentro do “eixo vertical das decisões políticas e estratégicas e do eixo gerencial, como também do eixo de estar verdadeiramente engajada” (LUDVIGSEN; DOGERNES, 2009, p. 244) na atividade sendo proposta na escola e na comunidade escolar.

Vale descrever ainda a continuação da interação com Robérvison em que a professora sugere o seguinte: “Por que você não vem no curso de EJA à noite e faz o curso de informática na escola da família no fim de semana?” (p. 30) e Robérvison pergunta “Pra quê, professora?” (id.) É interessante observar nesse exemplo que o “processo de negociação entre pontos de vista divergentes, que gera a argumentação, gera também, ele próprio, um mecanismo de aprendizagem que favorece (embora não assegure) nos indivíduos a passagem de antigas para novas concepções sobre o tema discutido (LEITÃO, 2011, p. 24). Meaney (2009), ao descrever a relação de diferenciação entre os sentidos pessoais e os significados sociais das atividades sociais, cita Leontiev (1977) ao escrever o seguinte:

Outra razão para que ela ocorra reside no fato de muitos dos significados veiculados socialmente pelos meios de comunicação da cultura ou nas relações entre indivíduos não encontrarem referência na experiência da vida prática do indivíduo. Isto faz com que tais significados sejam assimilados na forma de estereótipos e que permaneçam assim até que, ou a não ser que, sua inadequação seja confrontada pela vida (MEANEY, 2009, p. 41).

Encontrar essa referência na experiência da vida prática para (re)construir esse indivíduo engloba mudanças que não vêm do dia para a noite e ainda não é uma mudança social que, necessariamente em consequência, traz uma mudança de pensamento ou ideológica (DIJK, 1998).

A professora se aborrece com a resposta- pergunta de Robérvison “prá quê, professora” (p 30) e contra-argumenta – com um tom de ameaça (a), e ao mesmo tempo incentivo (b) e desafio (c): “(a) Pense bem na sua resposta, Robérvison. (b) Há muitas outras promoções aguardando você, mas você precisa desenvolver-se ainda mais. [...] (c) Você não tem mais sonho, não?”(p.30). Ao final, por meio do mecanismo de interrogação com o pronome interrogativo “por que”, a professora responde com uma outra pergunta com a intenção de fazer o seu interlocutor refletir nos “porquês” de estar fazendo tudo isso. A

“necessidade comunicativa de defender pontos de vista sobre temas controversos e responder a objeções da parte de um oponente, leva o proponente, necessariamente a reconsiderar (rever) o conteúdo de suas afirmações, à luz das perspectivas contrárias e, a partir daí, reafirmá-las ou transformá-las (LEITÃO, 2011, p. 25).

Mais adiante, Robérvison, pergunta à professora Maria da Luz, sobre quem deverá falar com Claudemirton para orientá-lo na tarefa que tem pela frente, como vigia da escola (Cap. 3, p. 25):

“- Robérvison, você vem no meu gabinete com o Claudemirton para ele saber o que precisa fazer como vigia?

- Quem vai falar, professora, a senhora ou eu?

- Você não disse que tem escutado minhas aulas da formação de professores aqui na escola? Vá em frente com a sua formação. Será a sua primeira como assistente de relações públicas. Eu entro se precisar, ok?”

Observemos na intervenção inicial de Robérvison, quando pergunta sobre *quem vai falar?*, um indício evidente de mudança de papéis, consolidado pela autorização da professora Maria da Luz em: *você não disse que [...]*. Esse aval, no entanto, é oferecido juntamente com a colaboração em: *Eu entro se precisar, ok?* Trata-se ainda de perceber que, na autonomia conferida a ele, ao mesmo tempo, a professora também lhe confere o protagonismo, pois, na teoria da atividade sócio-histórico-cultural, os sujeitos atuam em colaboração recíproca, para “desencadear perspectivas cidadãs de interdependência que levem em conta os sentidos marcados pelas necessidades, vontade e acima de tudo, ideais de cada um dos sujeitos envolvidos nas atividades (LIBERALI, 2011, p. 42).

Na mudança de papéis sociais, podemos notar que os profissionais envolvidos que agem à luz da teoria da atividade sócio-histórico-cultural são convidados a “se locomover de sua situação atual para viverem algo distinto” (CLOT, 2009, p. 289). Há um engajamento para que “encontros que renovem cada comunidade sejam promovidos de forma a oferecer oportunidades para que os envolvidos em práticas sociais vivam vidas diferentes das que estão habituados. Há mudanças sociais nas divisões de trabalho por meio da produção de novos instrumentos de ação” (CLOT, 2009, p. 289).

Robérvison chega ao gabinete de Maria da Luz, acompanhado por Claudemirton. A professora lhe dá as boas-vindas e Robérvison pergunta sobre a manhã de trabalho, sobre o almoço, o retorno às aulas, ao que Claudemirton responde prontamente.

Há uma tomada de turno da fala, quando Maria da Luz quis saber como é ser vigia

dos jumentos – antes de ser vigia da escola, ele – Claudemirton - *cuidava das cabras, dos jumentos, das mandiocas e dos seus irmãos* (p. 26):

- *“E dos jumentos? Pergunta Profa. Maria da Luz já interessadíssima no técnico em agropecuária que via em sua frente...” (Cap. 3, p. 26).*

Aqui, o que se observa é uma projeção que Maria da Luz já visualiza para a criação de novos objetos. Isso acontece porque na teoria da atividade sócio-histórico-cultural os “instrumentos mediacionais, ou os artefatos culturais, são situados inerentemente à cultura e à história” (DANIELS, 2010, p.108). As viradas sociais precisam partir da valorização do conhecimento local como instrumento gerador de “sistemas sociais reais” (LEONTIEV, 1978 apud DANIELS, 2010, p. 108)

Para ter mais acesso aos conhecimentos de Claudemirton, Maria da Luz pergunta como ele relacionaria ser vigia na plantação e com os animais e com ser vigia de escola (Cap. 3, p. 27). Claudemirton responde:

- *“É mais fácil professora porque criança não é jumento, nem mandioca. É gente que sabe pensar e sabe o que tem que fazer. Se eles estão aqui é porque querem estudar.”*

Nessa parte, também podemos notar a mudança que pouco a pouco opera em Claudemirton que reflete sobre o seu trabalho como *vigia* antes na sua casa e agora na escola e começa a entender também a importância da escola e desejar que seus irmãos a frequentem: “[...] Profa., essa van podia passar lá em casa pra buscar e levar meus irmãos?” (p. 27).

Liberali (2011) realça que ações à luz da Linguística Aplicada constituem um estudo das ações humanas em contextos variados, por meio de diferentes áreas do conhecimento, para observar o papel da linguagem como mediadora de tais ações visando transformações – pela linguagem – das condições de injustiças dentro das quais os sujeitos circulam. A escola precisa ter o desejo e a obrigação de engajar-se nos problemas reais da comunidade escolar que integra seu mundo educacional. “A comunidade não é apenas um cenário; ela é um resultado. A comunidade deve ser construída e, dessa maneira é também um objeto de uma atividade. Ela é um pressuposto, contudo é essencial ter em mente que ela é igualmente uma finalidade (TAYLOR, 2009, p. 230).” As injustiças dentro de uma comunidade geram um sistema de ação e “todo sistema de ação tem em seu interior suas contradições que são sementes potenciais de sua própria destruição. Sobreviver significa ter aprendido”

(TAYLOR, 2009, p. 230).

A escola como comunidade aprendente interdependente é um grande motor para a geração de novos objetos dentro da teoria da atividade sócio-histórico-cultural e uma das “grandes conquistas dessa teoria é lembrar-nos de mantermos em nossas mentes que qualquer sistema de interação e atuação leva a uma multiplicidade de perspectivas” (TAYLOR, 2009, p. 229). A escola existe para oferecer instrumentos para a criação de objetos de reconstrução dos papéis sociais de cada um para que novas regras e forma de trabalho integrem-se para a construção de instrumentos, engajamento de sujeitos e comunidade para o alcance dos objetos, que por tornarem-se elusivos, geram novos objetos e, conseqüentemente, novos resultados da e para a comunidade.

Leitão (idem, p. 21) distingue “pensar sobre objetos no mundo (cognição) e pensar sobre as ideias acerca dos objetos no mundo (metacognição)” e salienta que essa distinção é o ponto de partida para as relações entre argumentação e pensamento reflexivo (LEITÃO 2007; 2008). Os processos dialógicos que caracterizam a argumentação entre Claudemirton, Maria da Luz e Robérvison possibilitam que todos passem a ter um novo ponto de vista, justificativas de pontos de vista, exame e resposta a contra-argumentos em relação à escola, à comunidade escolar, às famílias dos alunos e às possibilidades de vida dos envolvidos no processo de desenvolvimento humano. Isso possibilita que interdependentemente (LIBERALI, 2011) os indivíduos sejam compelidos “a passar de um nível de funcionamento cognitivo em que gera ideias sobre fenômenos do mundo para um segundo nível de funcionamento no qual seu pensamento é tomado como objeto de reflexão. Em outras palavras, sugere-se que o engajamento em argumentação transforma, necessariamente, o pensamento do indivíduo em objeto de sua própria reflexão” (LEITÃO, 2011, p. 21-22). Nessa transformação crescem as alternativas para a injustiça. As alternativas criam novos nós de transformação e ação na comunidade escolar.

A transformação das condições sociais

O processo humano de conhecer é como conhecer somente resultados sem compreender as causas. Os humanos no seu modo finito são conscientes de seus desejos, Mas totalmente inconscientes das causas de seus desejos. Metaforicamente, o homem sonha com seus olhos abertos (SPINOZA, 1994)

Liberali (2011) ressalta que a Linguística Aplicada “nada tem a ver com aplicação de conhecimentos linguísticos; mas sim com a transformação aplicada das condições sociais

a partir da análise, compreensão e redimensionamento dos aspectos linguísticos que organizam as ações humanas” (LIBERALI, 2011, p 43). Uma transformação aplicada das condições sociais exige um trabalho de intervenção que crie um “quadro crítico colaborativo de compreensão, questionamento e transformação, para negociação intencional de interpretações conflitantes de práticas e teorias aprendidas ao longo da escolaridade e do trabalho profissional e novas produções do objeto da atividade” (MAGALHÃES, 2011, p. 36).

Nesse panorama, as transformações de Maria da Luz, Robérvinson e Claudemirton e da comunidade escolar, representada por alguns de seus membros, são co-construídas, como uma linha que une a todos, chegando, posteriormente, à comunidade, como nós. O dia da feira da quinzena chega e há um grande encontro com os pais, alunos da escola, e alguns outros membros da comunidade que vieram espiar o que era aquele mutirão que a escola estava organizando e fez a feira esvaziar:

“as novidades foram muitas e as pessoas se aglomeraram na quadra da escola e nos degraus da arquibancada. Por enquanto era muito falatório. A feira teve que parar porque as pessoas venderam seus produtos, mas não compraram nada porque foram para a escola. Os feirantes decidiram ir também. A feira ficou ao Deus dará” (Cap. 4, p. 35).

Depoimentos de alunos matriculados, de pais de alunos matriculados, de professores, de Robérvinson, de Maria da Luz, do prefeito, do gerente da loja de eletrodoméstico da cidade, integrados às ações do banco local, da universidade federal do estado (alunos e professores pesquisadores) e agências de fomento do estado, mais alguns colaboradores locais, possibilitam que alguns pais percebam a importância de se engajar no programa federal e efetivamente fazê-lo a partir do cadastramento e da participação no que é proposto, o que resulta nas crianças e Maria Lourdes de volta à escola.

Durante essa atividade na escola, pode ser observada a importância dos argumentos desenvolvidos pela professora e por Robérvinson, os quais atuam no sentido de oferecer aos pais possibilidades de construção de novos sentidos em relação aos documentos de identidade, principalmente no que concerne à importância desses para impulsionar outras mudanças, para se identificar e dar acesso a outros benefícios; à qualidade de vida que possuem e às possibilidades de mudar de vida.

Com as transformações que ocorrem, o evento é praticamente um sucesso principalmente porque as ideias e propostas da escola como nós começou a chegar à comunidade, mesmo que, no início, com um número considerado pequeno pela professora:

“São onze mães que estão em pé na fila. Uma delas com a mochila cor de rosa nas costas: É a mãe de Maria Lourdes! – Só onze Robérvison.” (p. 43). Há um grande esforço por parte dos professores de fazer com que os argumentos apresentados fossem suficientemente fortes para mostrar novas perspectivas aos pais. O vídeo produzido pela escola começa a aparecer “num telão na quadra da escola [...] editado [...] pelo técnico de informática da escola, seus alunos, que também auxiliaram Robérvison a fazer o filme. A professora de teatro auxiliou na escolha das cenas e na montagem do roteiro. A professora de música escolheu a música de fundo que é composta de músicas regionais tocadas por alunos da escola. O professor de educação física cuidou da cena da entrada, que mostrava os alunos em atividades esportivas na quadra e na piscina da escola” (p. 37).

Essa parte visual apresentada no vídeo é montada de forma que seu modo de encadeamento (LIBERALI, 2011) explica, define, justifica, dá causas e razões, exemplifica como as crianças, pais e famílias se reconstróem à medida que integram o programa governamental. Os depoimentos dos pais, alunos, professores, do prefeito e de demais pessoas da comunidade escolar funcionam como um artefato mediador uma vez que contém vários elementos de persuasão que mexem com os interesses diretos dos pais, mostrando a eles possibilidades de concretização de novas formas de viver.

Após a apresentação em formato de vídeo, há uma sessão de perguntas na quadra da escola. Os pais que ainda não tem seus filhos no programa perguntam:

“-Se os meninos vem pra escola quem ordenha as cabras? - Outra mãe levanta a mão.”

“-Lá em casa, ordenho eu e meu esposo. [...] O serviço é mais forte, mas os meninos estão estudando e todo o mês recebemos o Bolsa Estude que vale muito mais do que eles na roça”

“- E quem colhe a lenha? - uma mãe mais brava levanta a questão.

-“Não tem mais que usar lenha porque tem o Bolsa Fogão. A senhora ganha todo o mês um bujão de gás para cozinhar. E, se participar do programa “Guardião da Caatinga”, a senhora ainda ganha mais dinheiro por árvore que cresce. – explica Maria da Luz.

-“E o fogão, quem dá? – com desdém uma outra mãe questiona. ”

-“Hoje, serão sorteados 20 fogões para as primeiras 20 famílias que se cadastrarem no Bolsa Estude”.

“- A gente pode ver se dá certo com o vizinho, pra decidir se entra? – desconfiada perguntou uma mãe”

”- *É claro. E espie bem tudo o que seu vizinho vai conquistar. – falou Maria da Luz*”

“- *E os meninos ganham o que? – perguntou um pai.*”

-“*Ganham a chance de ter uma escolha diferente da de vocês. De poderem fazer escolhas de trabalho, de vida, de terem opções para escolher. Os filhos de vocês precisam ter escolhas: serem agricultores, criadores de animais, engenheiros, professores, motorista, enfermeiro, enfim, são tantas as opções. Eles ganham opções. – respondeu Maria da Luz*” (Cap. 4, p. 42-43).

O que se observa no diálogo acima é que para conseguir uma sociedade coletiva é necessário um “processo político-afetivo no qual cada participante na situação de aprendizagem submete e é submetido a todos os outros participantes” (KAGAWA; MORO, 2009, p. 180). Por processo político-afetivo entende-se o encontro de indivíduos nos quais os seres humanos procuram preservar-se e aumentar seu poder de ação. Os indivíduos são limitados por seu conhecimento inadequado de si mesmos e nesse percurso emergem os conflitos que realçam que nenhuma pessoa é independente psicológica ou corporalmente. A vida individual necessita da aproximação e união de seres humanos (KAGAWA; MORO, 2009, p. 180). A argumentação é o elo entre esses seres humanos. “O engajamento em argumentação cria, portanto, no indivíduo, um tipo de experiência metacognitiva (pensar sobre o próprio pensamento) que possibilita tomar consciência e agir (fundamentar, avaliar, reafirmar, reformular) sobre seu próprio pensamento (LEITÃO, 2011, p. 42-43)

A argumentação entre os pais com e sem filhos matriculados, envolvendo os filhos matriculados e a professora Maria da Luz revelam que a mudança não se dá, portanto, no sentido de ter novos bens, como um fogão, mas sim no de perceber como a co-construção pode causar transformações na vida de todos. Não é simplesmente “convencer” as pessoas de que aquilo é bom, mas mostrar que existem alternativas e deixar que as pessoas escolham o caminho que desejam seguir. A *formação da consciência* descrita por Meaney (2009), é um processo que precisa de tempo e da vontade dessas pessoas de quererem mudar.

A escola entendida como argumentar reflete “o engajamento em argumentação sobre tópicos curriculares que exige dos participantes um contínuo esforço de formulação explícita e fundamentação de seus pontos de vista; ao fazê-lo, abrem-se para o participante oportunidades não só de expansão e elaboração do seu entendimento do tema (conteúdo) sobre o que se argumenta, mas também, de compreensão e apropriação de formas de raciocínio características do campo de conhecimento em que aquele se insere” (LEITÃO, 2011, p. 42).

No caso dos dados analisados, Maria da Luz e Robérvison são seres humanos

centrais no esforço contínuo para envolver a comunidade escolar na “necessidade de examinar e responder a perspectivas contrárias (contra-argumentação) que impele o argumentador a avaliar a força e a sustentabilidade de suas próprias afirmações, à luz de críticas e ideias alternativas trazidas pelo oponente” (LEITÃO, 2011, p. 42).

Trabalhar à luz da Teoria da Atividade é trabalhar a partir de problemas para serem resolvidos com trabalho pela linguagem. Segundo Damianovic (2009, p. 107):

[...] o desenvolvimento humano é o resultado da atividade do trabalho, aqui entendido como um processo pelo qual o homem, mudando a natureza para satisfazer suas necessidades materiais e psicológicas, transforma-se a si mesmo.

Argumentar para aprender e aprender para argumentar

Transformar-se a si mesmo é argumentar consigo e com todos os seres humanos que oferecem contra-argumentações que geram a argumentação como processo social de transformação. A escola precisa oferecer a sua comunidade escolar opções para que esses seres sejam conscientes de seus desejos, das causas desses e que, mais do que sonhar de olhos abertos, ajam forma consciente para alcançar seus novos objetos idealizados. A argumentação nos faz refletir criticamente sobre o nosso lugar na enunciação e na participação sócio-histórico-cultural, “a importância de uma posição historicamente fundamentada, que vê o homem influenciado pelo meio, mas voltando-se sobre ele para transformá-lo” (DAMIANOVIC, 2009, p. 108).

Em “O Boné Laranja e a Mochila Cor de Rosa” a escola como lugar de argumentação é entendida como forma de

instrumentalizar os sujeitos envolvidos em atividades revolucionárias na utilização da linguagem argumentativa colaborativa e internamente persuasiva, para que eles, aqui vistos como pares, possam buscar, através da transformação da participação das pessoas, o desenvolvimento e a transformação coletiva histórica, a partir de atividades socioculturais que, com base em regras, criam o novo, tendo como objetivo a aprendizagem expansiva da comunidade (DAMIANOVIC, 2009, p. 126).

Os dados analisados revelam o desenvolvimento e a transformação coletiva sócio-histórico-cultural em cinco anos de escola como argumentar. Maria Lourdes, o pivô das ações iniciais da professora Maria da Luz “E tudo isso foi para Maria Lourdes? Bem, o Brasil está cheio de Maria Lourdes! A escola como argumentar está aí para trazer essas Maria Lourdes para a escola. Com ela, chegam suas famílias e com a integração escola, famílias e comunidade, a comunidade escolar toma força para sonhar, idealizar objetos e trabalhar para alcançá-los. “É no compensar colaborativamente que a articulação entre práticas pode ser reconstruída pela linguagem em práticas sociais como recurso de ação, revisão e reconstrução do agir humano em novos papéis sociais dentro do mundo” (DAMIANOVIC 2011, p 295).

“Muitos ainda resistem a querer optar pelos novos caminhos sendo oferecidos”. Contudo, “sempre aparecem novos interessados em trazer seus filhos e a si mesmos para a escola” (p. 48). Assim é o trabalho dentro da teoria da atividade sócio-histórico-cultural. “Se é uma atividade coletiva, há um sujeito coletivo [...] Sem a atividade de indivíduos, a atividade coletiva é impossível” (LEKTORSKY 2009, p 79). Argumentar para aprender e aprender para argumentar é um ótimo começo para unir em nós a atividade de indivíduos em atividade coletiva de nós para um horizonte de opções e escolhas.

Referências

BANKS, L. Apresentação. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. *Argumentação na escola: o conhecimento em construção*. Campinas: Pontes, 2011. p. 07-11.

BRONCKART, J. P. *Activité Langagière, texts et discours*. Pour un interacionisme soico-discursif. Paris: Delachaux e Niestlé, 2007.

CLOT, Y. Clinico of Activity: The Dialogue as Instrument. In: ENGESTROM, Y. *Learning and Expanding with Activity Theory*. New York: Cambridge University Press, 2009. p. 286-302.

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: Pontes, 2011. p. 275-298. Disponível em: < <http://ufpe.academia.edu/mariacristinadamianovic>>. Acesso em: 18 out. 2016.

_____. *O Boné Laranja e a Mochila Cor de Rosa*. Recife: Editora Universitária da UFPE. 2011. Disponível em: < <http://ufpe.academia.edu/mariacristinadamianovic>>. Acesso em: 18 out. 2016.

_____. Vygotsky: De um Estrategista a um Gerenciador de Conflitos. In: SCHETTINI,

R.H.; DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M.; SZUNDY, P. *Vygostky: Uma Revisita no Início do Século XXI*. Campinas: Andross, 2009. p. 105-130. Disponível em: <<http://ufpe.academia.edu/mariacristinadamianovic>>. Acesso em: 18 out. 2016.

DANIELS, H. Mediation in the Development of Interagency Work. In: DANIELS, H.; EDWARDS, A.; ENGESTROM, Y.; GALLAGHER, T.; LUDVIGSEN, S. R. *Activity Theory in Practice: Promoting Learning Across Boundaries and Agencies*. New York: Routledge, 2010. p. 105-125.

DIJK, T. A. V. *Ideology: a multidisciplinary approach*. London: Sage, 1998.

ENGESTROM, Y. From Iron Cages to Webs on the Wind. In: ENGESTROM, Y. *From Teams to Knots*. New York: Cambridge University Press, 2010. p. 199-233.

_____. The future of Activity Theory: A Rough Draft. In: ENGESTROM, Y. *Learning and Expanding with Activity Theory*. New York. Cambridge University, 2009. p. 303-328.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREITAS, M. T. A. *O Pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. São Paulo: Papyrus, 1999.

KAGAWA, S.; MORO, Y. Spinozic Reconsiderations of the Concept of Activity. In: SANNINO, A.; DANIELS, H.; GUTIÉRREZ, K. D. *Learning and Expanding with Activity Theory*. New York: Cambridge University Press, 2009. p. 176-193.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press, 1991.

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

_____. Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 20, p. 454-462, 2007.

_____. La dimensión epistêmica de la argumentación. In: KRONMULLER, E.; CORNEJO, C. (Ed.). *La pregunta por la mente: aproximaciones desde Latinoamérica*. Santiago de Chile: JC SAéz Editor, 2008, p. 89-119.

LEKTORSKY, V. A. Mediation as a Means of Collective Activity. In: SANNINO, A.; DANIELS, H.; GUTIÉRREZ, K. D. *Learning and Expanding with Activity Theory*. New York: Cambridge University Press, 2009. p. 75-87.

LIBERALI, F. Cadeia Criativa: Uma Possibilidade para a Formação Crítica na Perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. In: MAGALHÃES, M. C.; FIDALGO, S.

Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 41-61.

LEONTIEV, A.N. Automation and the Human Being. In: Scientific-technical revolution and the human being. Moscow. 2011. p. 172-181.

LUDVIGSEN, S.; DIGERNES, T. O. Research Leadership: Productive Research Communities and the Integration of Research Fellows. In: ENGESTROM, Y. *Learning and Expanding with Activity Theory*. New York: Cambridge University Press, 2009. p. 240-254.

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

VYGOTSKY, L. *Mind and Society*. Cambridge. MA: Harvard University Press, 1978.

MARIA CRISTINA DAMIANOVIC

Professora do Programa de Pós-graduação em Letras e do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Coordenada o grupo de pesquisa LIGUE (Linguagem, Línguas, Escola e Ensino). E-mail: mcdamianovic@gmail.com. Perfil acadêmico: <http://ufpe.academia.edu/mariacristinadamianovic>.

TÂNIA DIOGO

Doutoranda em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com pesquisa em Linguística Aplicada; argumentação colaborativa e formação de professores. É Mestre em Letras/Linguística pela UFPE. Possui Licenciatura Plena em Letras. É professora do curso de Letras da Faculdade Luso-Brasileira (FALUB). E-mail: diogotania@hotmail.com.

MARCELO COSTA

Mestre em Letras/ Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: marcelar@hotmail.com.