



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM LETRAS: LINGUAGENS E REPRESENTAÇÕES**

MAYANA MATILDES DA SILVA SOUZA

**PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DA
ARGUMENTAÇÃO EM PERSPECTIVAS DIALOGAL E COLABORATIVA**

ILHÉUS – BAHIA

2023

MAYANA MATILDES DA SILVA SOUZA

**PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DA
ARGUMENTAÇÃO EM PERSPECTIVAS DIALOGAL E COLABORATIVA**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Universidade Estadual de Santa Cruz, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Letras: Linguagens e Representações, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Isabel Cristina Michelan de Azevedo.

ILHÉUS - BAHIA

2023

MAYANA MATILDES DA SILVA SOUZA

**PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DA
ARGUMENTAÇÃO EM PERSPECTIVAS DIALOGAL E COLABORATIVA**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Universidade Estadual de Santa Cruz, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Letras: Linguagens e Representações. Aprovada em 28 de fevereiro de 2023. Banca Examinadora:

Profa. Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo (Orientadora)
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Profa. Dra. Maria Otilia Guimarães Ninin (PUC/SP-COGEAE)

Prof. Dr. Eduardo Lopes Piris (UESC)

Profa. Dra. Marcia Regina Curado Pereira Mariano (UFS)

Prof. Dr. Urbano Cavalcante da Silva Filho (UESC)

S729 Souza, Mayana Matildes da Silva.
Proposta de formação de professores para o ensino da argumentação em perspectivas dialogal e colaborativa / Mayana Matildes da Silva Souza. – Ilhéus, BA: UESC, 2023.
207 f. : il. ; anexo.

Orientadora: Isabel Cristina Michelan de Azevedo.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações.
Referências: f. 200-205.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Argumentação. 3. Professores – Formação. 4. Ensino. I. Título.

CDD 469.07

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo (UFS), por todo o acompanhamento durante a realização desta pesquisa, pelas contribuições, pela cordialidade, pela atenção e pelo tempo dedicado aos seus orientandos.

Ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Santa Cruz, por oferecer a possibilidade de cursarmos o doutorado em Letras: Linguagens e Representações, compartilhando muitos conhecimentos relevantes com os docentes.

Ao professor Dr. Eduardo Lopes Piris (UESC) pelo incentivo para cursar o doutorado, pelas contribuições dadas a esta pesquisa e pelo apoio durante o curso.

À professora Dra. Maria Otilia Guimarães Ninin (PUC/SP-COGAE), pela oportunidade de conhecer alguns de seus trabalhos, pelas contribuições dadas a esta pesquisa e pela forma acolhedora como trata as pessoas.

Aos meus colegas Harmensz, Cinthia, Valdinéia, Edicleudes e Miriam, professores de Língua Portuguesa da Escola Ângelo Magalhães, e aos alunos do ensino fundamental desta unidade escolar, por terem aceitado participar da realização deste estudo em um período totalmente atípico de pandemia da Covid-19.

À comunidade escolar Ângelo Magalhães, à Secretaria de Educação e à Secretaria de Agricultura e Meio Ambiente do município de Ibicaraí-BA, por auxiliarem na realização deste trabalho.

A minha família, minha mãe Márcia, meu pai Getúlio, meu marido Fábio, minhas filhas Isadora e Emilly, minha irmã Mayra, meus sobrinhos Douglas e Rayane, pelo incentivo, pela paciência e pelo apoio incondicional.

A todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta pesquisa e que buscam a melhoria da qualidade do ensino da argumentação

Em especial, a Deus, por tudo! Sem a colaboração de todos(as) esses(as) parceiros(as), este estudo não seria concretizado.

RESUMO

Embora já exista um número extenso de trabalhos sobre argumentação em contextos escolares, as pesquisas sobre formação de professores com o objetivo de prepará-los com o conhecimento teórico substancial à reflexão sobre o ensino da argumentação ainda são muito limitadas, segundo Plantin (2008b) e Liberali (2013), entre outros. Diante dessa realidade, o objetivo geral desta pesquisa é estabelecer uma relação entre o modelo dialogal de argumentação e o desenvolvimento das capacidades argumentativas em uma perspectiva colaborativa de formação de professores para o ensino da argumentação. Como objetivos específicos, este estudo propõe: discutir o modelo dialogal (PLANTIN, 2008a, 2008b), articulando-o à teoria da argumentação no discurso (AMOSSY, 2018) e ao conceito de capacidades argumentativas desenvolvido por Azevedo (2013, 2016, 2019, 2022); discutir a abordagem crítico-colaborativa na formação de professores; e implementar uma formação docente em contexto escolar, em uma perspectiva crítico-colaborativa, com foco na elaboração conjunta de uma proposta de ensino da argumentação, a partir da articulação entre perspectivas interacionais e discursivas no desenvolvimento das capacidades argumentativas. Para tanto, como aporte teórico, no campo das teorias da argumentação e do ensino da argumentação, adotamos: o modelo dialogal de argumentação proposto por Plantin (2008a, 2008b); a teoria da argumentação no discurso elaborada por Amossy (2018); o desenvolvimento das capacidades argumentativas, tal como abordado nos estudos de em Bronckart e Dolz (2004), Dolz e Schneuwly (2004), Dolz et al. (2004a), Dolz et al. (2004b) e ampliado nos estudos de Azevedo (2013, 2016, 2019, 2022). Recorremos, ainda, às concepções teóricas sobre a argumentação na interação (GRÁCIO, 2016) que dialogam com os estudos de Plantin (2008a) e de Azevedo (2013, 2016, 2019, 2022). No campo da formação de professores, baseamo-nos nos conceitos de argumentação colaborativa (LIBERALI, 2013, 2016, 2018), de Colaboração e Contradição (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2016; NININ; MAGALHÃES, 2017; MAGALHÃES; NININ, 2018), nos padrões de Colaboração e na centralidade dos tipos de pergunta (NININ, 2016, 2018). A abordagem metodológica escolhida foi a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (MAGALHÃES, 2006, 2011, 2012; MAGALHÃES; FIDALGO, 2019). A pesquisa ocorre a partir da organização dos seguintes momentos: i. montagem de uma equipe de professores de língua portuguesa do ensino fundamental (anos finais), da Escola Ângelo Magalhães, interessada em participar de atividades de formação continuada; ii. construção de uma proposta formativa em serviço; iii. observação da aplicação de uma proposta de ensino de argumentação construída de modo colaborativo, com base na associação entre o modelo dialogal, a análise da argumentação no discurso e o conceito de capacidades argumentativas; iv. acompanhamento do desenvolvimento das capacidades argumentativas de professores e seus efeitos no desempenho dos estudantes, durante a implementação de todo o processo de formação. A construção dos *corpora* se deu a partir da observação participante e da gravação em vídeos ou em áudios transcritos. A análise dos excertos selecionados para discussão, a partir de perspectivas interacionais e discursivas da argumentação, apontou algumas divergências, sendo as principais relativas à diferença entre os conceitos de cooperação e Colaboração na PCCol, e entre a concepção de interação argumentativa baseada em práticas reais de linguagem que se pretendia proporcionar e as situações artificiais que foram realmente implementadas na segunda fase de formação, focada na elaboração de uma proposta de ensino. Entretanto, principalmente, na terceira fase, também foi possível verificar como essa proposta de formação em serviço contribuiu para ampliar as concepções sobre ensino de argumentação nas práticas pedagógicas dos participantes.

Palavras-Chave: Argumentação. Formação de professores. Modelo dialogal. Capacidades Argumentativas.

ABSTRACT

Although there is already an extensive number of studies on argumentation in school contexts, research on teacher training aimed at preparing educators with the proper theoretical knowledge to reflect on argumentation teaching is still restrictive (PLANTIN, 2008b; LIBERALI, 2013). Given this reality, this research aimed to establish a link between the dialogical model of argumentation and the development of argumentative skills in a collaborative teacher training perspective for argumentation teaching. The objectives of this research were as follows: a) discuss the dialogical model (PLANTIN, 2008a, 2008b) in conjunction with the theory of argumentation in discourse (AMOSSY, 2018) and the concept of argumentative skills (AZEVEDO, 2013, 2016, 2019, 2022); b) discuss the critical-collaborative approach in teacher training; and c) implement teacher training in a school context, in a critical-collaborative perspective, focusing on the drafting of a proposal for teaching argumentation that articulates both the interactional and the discourse perspectives in developing argumentative skills. Therefore, in the field of theories of argumentation and argumentation teaching, we adopted the following theoretical framework: the dialogical model of argumentation (PLANTIN, 2008a, 2008b); the theory of argumentation in discourse (AMOSSY, 2018); the development of argumentative skills, such as addressed by Dolz and Schneuwly (2004), Dolz *et al.* (2004a, 2004b), and extended in the studies of Azevedo (2013, 2016, 2019, 2022). We also resorted to the theoretical conceptions about argumentation in interaction that dialogue with the studies of Plantin (2008a) and Azevedo (2013, 2016, 2019, 2022). In the teacher training field, we draw on the concepts of collaborative argumentation (LIBERALI, 2013, 2016, 2018), collaboration and contradiction (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2016; NININ; MAGALHÃES, 2017; MAGALHÃES; NININ, 2018), as well as on the patterns of collaboration and the centrality of types of questions (NININ, 2016, 2018). We chose critical collaborative research (MAGALHÃES, 2006, 2011, 2012; MAGALHÃES; FIDALGO, 2019) as the methodological approach. The research was structured as follows. Firstly, we set up a team of middle school Portuguese language teachers from the Escola Ângelo Magalhães interested in participating in continuing education activities. Secondly, we built an in-service training proposal. Thirdly, we looked at the application of an argumentation teaching proposal collaboratively built, based on the association among the dialogical model of argumentation, the analysis of argumentation in discourse, and the concept of argumentative skills. And lastly, we followed up on the development of argumentative skills of teachers and their effects on student performance during the implementation of the whole training process. The construction of the *corpora* was based on participant observation and video recording or transcribed audio. Stemming from interactional and discourse perspectives of argumentation, the analysis of the excerpts selected for discussion pointed to some divergences. The main divergences were on one hand the difference between the concepts of cooperation and collaboration in critical collaborative research. And on the other hand, the difference between the conception of argumentative interaction, based on the actual language practices we sought to offer, and the artificial situations we implemented in the second training phase, focused on elaborating a teaching proposal. However, mainly in the third phase, we also verified that the in-service training proposal contributed to expanding the conceptions about argumentation teaching in the pedagogical practices of the participants.

Keywords: Argumentation. Teacher Training. Dialogical Model. Argumentative Skills.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Etapas da sequência didática.....	31
Figura 2 - Linha do tempo com indicações do que foi feito ao longo da pesquisa.....	113
Figura 3 – Linha do tempo da 2ª fase de formação implementada em 2021	143
Figura 4 – Linha do tempo com ações da 3ª fase de formação realizada em 2021.....	161
Figura 5 – Textos trabalhados na 1ª aula.....	168
Figura 6 - Primeiro gráfico projetado na 2ª aula.....	170
Figura 7 - Segundo gráfico projetado na aula	171
Figura 8 - Terceiro gráfico projetado na aula.....	172
Figura 9 – <i>Slides</i> utilizados na terceira aula <i>online</i>	179

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Proposta provisória de agrupamento de gêneros argumentativos.....	30
Quadro 2 – Tipos de argumento.....	55
Quadro 3 - Categorias de agência transformativa	61
Quadro 4 - Categorias de manifestação da contradição	64
Quadro 5 – Elementos e fases estruturantes da argumentação.....	65
Quadro 6 - Padrões de colaboração, papéis e regras; manifestações linguísticas e discursivas	66
Quadro 7 – Princípios orientadores do ato de perguntar	73
Quadro 8 – Síntese das diferentes concepções teóricas articuladas para o estudo e o ensino da argumentação na formação de professores	75
Quadro 9 - Proposta de formação dos professores implementada em 2020.....	86
Quadro 10 – Segunda fase: plano de formação implementado em 2021	88
Quadro 11 - Terceira fase da proposta de formação dos professores (2021).....	93
Quadro 12 - Categorias discursivas da argumentação colaborativa.....	115
Quadro 13 - Categorias discursivas da análise argumentativa do discurso	116
Quadro 14 – Categorias interacionais da análise da argumentação	117
Quadro 15 - Síntese das categorias de análise da Colaboração Crítica	118
Quadro 16 – Conteúdo temático discutido nos encontros em 2020	125
Quadro 17 - Resumo da 2ª fase de formação realizada em 2021	142
Quadro 18 - Ciclos da reelaboração da proposta de ensino de argumentação	160
Quadro 19 – Escolha da situação-problema e planejamento de atividades	163

LISTA DE ABREVIACÕES

AAD – Análise da argumentação no discurso

AD – Análise do Discurso

GP – Grupo de pesquisa

MDA – Modelo dialogal da argumentação

P (seguida de numeração) – Professora participante

PP – Professora pesquisadora

QA – Questão argumentativa

SA – Situação argumentativa

SA* - Sistema de atividades

SD – Sequência didática

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	PERSPECTIVAS INTERACIONAIS E DISCURSIVAS ARTICULADAS AO DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES ARGUMENTATIVAS	18
2.1	As teorias que apoiam as formulações teóricas do modelo dialogal de Plantin....	18
2.2	O modelo dialogal da argumentação de Plantin	23
2.3	A relação entre o conceito de capacidades argumentativas e o modelo dialogal ..	28
2.4	Articulação entre MDA, conceito de capacidades argumentativas e teoria da argumentação no discurso	40
3	FORMAÇÃO COLABORATIVA PARA O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO	51
3.1	Argumentação crítico-colaborativa em contexto escolar	51
3.2	Formação crítico-colaborativa e os conceitos de agência, Colaboração e Contradição.....	57
3.3	A noção de pergunta argumentativa para a Colaboração crítica e para o MDA ...	70
4	METODOLOGIA.....	77
4.1	A Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol)	78
4.2	Contexto da pesquisa e participantes	97
4.3	Sujeitos da pesquisa	99
4.4	Instrumentos e Procedimentos adotados na coleta de dados	108
4.5	Procedimentos de análise e interpretação dos dados	114
4.6	Garantias de credibilidade da pesquisa.....	118
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	121
4.2	Divergências entre o tipo de formação desejado, o planejado e o realizado	122
5.2	Divergências e avanços nas propostas de ensino planejadas e realizadas.....	167
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	196
	REFERÊNCIAS.....	200
	ANEXO 206	

1 INTRODUÇÃO

Este estudo inscreve a formação de professores para o ensino da argumentação na área de Linguística Aplicada, por três razões: a primeira é por estar vinculada a uma das linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); a segunda se relaciona ao fato de as teorias de ensino da argumentação estarem em processo de consolidação; e a terceira está associada à ideia de propor um trabalho didático-pedagógico em que o diálogo por parte daqueles que se interessam pela aprendizagem da argumentação por adolescentes e jovens visa ao desenvolvimento das capacidades argumentativas em contexto escolar.

Assim, esta pesquisa propõe como objetivo geral estabelecer uma articulação entre o modelo dialogal da argumentação e o conceito de capacidades argumentativas em uma perspectiva crítico-colaborativa de formação de professores para o ensino da argumentação. Para tanto, no campo das teorias da argumentação, o aporte teórico apoia-se: nos estudos acerca do modelo dialogal da argumentação proposto por Plantin (2008a, 2008b) e da teoria da argumentação no discurso (AMOSSY, 2018); e, no campo do ensino da argumentação, na noção de capacidades argumentativas abordada em Bronckart e Dolz (2004), Dolz e Schneuwly (2004), Dolz et al. (2004a), Dolz et al. (2004a) e ampliada por Azevedo (2013, 2016, 2019, 2022). Recorremos, ainda, aos estudos de Grácio (2013a, 2013b, 2016), que dialogam com os estudos de Plantin (2008a, 2008b) e Azevedo (2013, 2016, 2019, 2022). No campo da formação de professores, baseamo-nos nos conceitos de argumentação colaborativa (LIBERALI, 2013, 2016, 2018), de Colaboração e Contradição¹ (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2016; NININ; MAGALHÃES, 2017; MAGALHÃES; NININ, 2018), nos padrões de Colaboração e na centralidade dos tipos de pergunta (NININ, 2016, 2018).

Nesse contexto, recolhemos para esta investigação algumas teorias que apoiam as formulações teóricas de Plantin (2008a, 2008b), como: o surgimento dos modelos dialogais a partir dos estudos de Hamblin (1970) dentro da perspectiva da lógica do diálogo; os conceitos de polifonia e intertextualidade na versão de Ducrot (1987, 1990) e das interações verbais em Kerbrat-Orecchioni (1990, 1992, 2005). Os modelos pragmático-conversacionais propostos por

¹ O modelo dialogal de Plantin (2008a) menciona o termo contradição no sentido literal de “posição contrária”, de oposição entre discurso e contradiscurso e de colaboração no sentido de cooperação. Neste estudo, quando estivermos falando em Contradição e Colaboração na perspectiva marxista (relacionada ao conceito de agência), utilizaremos com inicial maiúscula.

Van Eemeren e Grotendorst (1996) que também influenciam o modelo teórico desenvolvido por Plantin (2008a) não serão mobilizados nesta pesquisa. Refletir acerca das bases teóricas que fundamentam o modelo dialogal de Plantin (2008a, 2008b) permite estabelecer uma distinção importante entre a polifonia semântica abordada nos trabalhos de Ducrot (1987) e a polifonia intertextual, na obra de Bakhtin (1981). Ducrot (1984, p. 24) também esclarece a diferença entre o conceito de polifonia (que “não se interessa pelo fato de que todo enunciado leve em si mesmo marcas das condições em que foi produzido”), abordado em sua teoria da Argumentação na Língua, e o utilizado na perspectiva da Análise do Discurso de Pêcheux. Essa compreensão é fundamental, já que nos propomos a investigar como a dimensão discursiva adotada na teoria da argumentação no discurso de Amossy (2018) poderia ser mais explorada no modelo dialogal da argumentação de Plantin (2008a, 2008b) ao ser associada ao desenvolvimento das capacidades argumentativas, considerando a multidimensionalidade da argumentação.

Outro aspecto importante está relacionado aos estudos das interações verbais em Kerbrat-Orecchioni (1990, 1992, 2005), retomados na obra de Plantin (2008a, 2008b). O papel da conversação tal como abordado pela autora pode contribuir para a compreensão do conceito de argumentação colaborativa (LIBERALI, 2013, 2016, 2018) e de Colaboração e Contradição (MAGALHÃES; NININ, 2018; NININ; MAGALHÃES, 2017; MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2016), ao serem relacionados aos procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa.

Durante o mestrado, trabalhamos com as teorias da argumentação da Nova Retórica e com a proposta de sequência didática mais direcionada ao ensino dos gêneros da ordem do argumentar (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Entretanto, observamos que, por ser monologal, o modelo teórico da Nova Retórica impõe algumas limitações ao desenvolvimento de atividades voltadas para o desenvolvimento das capacidades argumentativas, conceito apontado por Dolz e Schneuwly (2004) e desenvolvido por Azevedo (2013, 2016, 2019, 2022). Essas restrições podem ser relacionadas ao fato de que ser capaz de elaborar ou sustentar um discurso voltado a obter a adesão a uma tese em uma situação em que o auditório apenas escuta ou lê (contexto monologal) sem interagir em um confronto direto com o orador (em um diálogo argumentativo) não garante que um interlocutor consiga mobilizar as capacidades de refutação ou negociação de um ponto de vista em situações cotidianas nas quais haja essa necessidade.

Por essa razão, nesta pesquisa, partimos da concepção do modelo dialogal proposto por Plantin (2008a, p. 61), que se dispõe a repensar a atividade argumentativa em um contexto dialogal, situando o enunciado em situações de diálogo, em que os turnos de fala permitem a retomada do discurso do outro e o confronto com um contradiscurso, para uma melhor compreensão do funcionamento dos papéis argumentativos (Proponente, Oponente e Terceiro)

no desenvolvimento das capacidades argumentativas de sustentação, refutação e negociação de tomada de posição em relação a um ponto de vista. A princípio, é possível verificar que Plantin (2008a, p. 76) afirma que a cada um desses actantes corresponde uma modalidade discursiva específica, o discurso de Proposição é sustentado pelo Proponente, o discurso de Oposição é sustentado pelo Oponente e o discurso da Dúvida ou do questionamento é atribuído à posição do Terceiro. Embora o autor não faça referência ao desenvolvimento de capacidades argumentativas em sua obra, podemos verificar que os atores sociais, ao assumirem os papéis de Proponente, Oponente e Terceiro, precisam mobilizar as capacidades de sustentação, de refutação e de negociação de um ponto de vista em determinados turnos de fala na interação argumentativa (propriedade sociocognitiva dos seres humanos). No decorrer desta pesquisa, buscamos verificar como essas capacidades podem ser identificadas, desenvolvidas e ampliadas nas manifestações discursivas de professores e estudantes, envolvendo-os em um protótipo de formação docente em serviço voltada à elaboração e implementação de uma proposta de ensino de argumentação em contexto escolar, de modo colaborativo, com base nesse modelo dialogal.

O destaque dado ao papel do Terceiro é um dos aspectos que difere o modelo dialogal da argumentação de Plantin (2008a, p. 76-77) da pragmadialética. Segundo o autor, na teoria dialética, o jogo argumentativo se define como uma interação entre Proponente e Oponente e o Terceiro é eliminado. Já na concepção retórica da argumentação, o orador assume o papel de Proponente que se dirige a um auditório que deve ser convencido e é, ao mesmo tempo, silenciado. Nessa teoria, o contradiscurso de quem se coloca no papel de Oponente não está ausente, mas é relegado ao segundo plano.

Passamos a refletir sobre esses aspectos, após os resultados obtidos na dissertação de mestrado que nos conduziram a considerar a necessidade de dar continuidade a esta pesquisa, revendo as noções de argumentação e de ensino de argumentação, em um contexto sociopolítico no qual prevalece a manipulação midiática e a intolerância em relação ao discurso do outro. Em 2018, esse cenário nos revelou um clima tenso de polarização que ainda prevalece atualmente, demonstrando, principalmente nas redes sociais, as dificuldades que os indivíduos apresentam para se posicionarem e interagirem de forma pacífica e coerente, diante de divergências próprias do regime democrático. Essas atitudes de intolerância também se refletiram em propostas, como o projeto de lei *Escola sem partido*, que afetam diretamente o ensino da argumentação, porque impede as pessoas de expressarem seus posicionamentos livremente, mas sem desrespeitarem os limites da ética e do respeito às diferenças, em relação a temas polêmicos. Essa questão nos remete ao contexto em que surgiram as teorias da argumentação, na década de 1950, que buscavam combater os discursos totalitários.

O interesse desta pesquisadora pelo ensino da argumentação é fruto da experiência como professora de Redação de turmas do ensino médio da educação básica. A opção por concentrar os estudos em turmas dos anos finais do ensino fundamental se deve ao fato de também atuar como professora de Língua Portuguesa nesse segmento, na Escola Ângelo Magalhães e compreender que a argumentação também pode ser trabalhada nessa etapa.

No âmbito teórico-acadêmico, as pesquisas sobre formação de professores para o trabalho com as interações verbais em situações argumentativas em sala de aula, partindo, especificamente, de princípios teóricos de modelos dialogais da argumentação, ainda, são muito limitadas. Entre alguns desses estudos, estão as pesquisas realizadas pelos membros do Centro de Estudos sobre Argumentação e Discurso, do Grupo de Pesquisa de Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso (ELAD/CNPq) e do grupo de pesquisa GPARA (Grupo de Pesquisas em Argumentação e Retórica Aplicadas), além da realizada pela professora Maria Otilia Guimarães Ninin (2018) na obra *Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para a expansão dialógica: uma investigação à luz da linguística aplicada sobre modos de perguntar*, na qual a autora explora as noções de pergunta argumentativa e de papéis argumentativos com base em Plantin (2008a).

Ninin (2018), além de abordar a noção de papéis argumentativos, com ênfase na dimensão argumentativa do ato de perguntar, que, a princípio, pode ser relacionado ao papel do Terceiro, também se baseia nos conceitos de Colaboração e Contradição para analisar situações conversacionais, em alguns contextos de sala de aula. Este estudo, embora apresente uma concepção diferenciada da de Plantin (2008a) acerca do sentido dos termos colaboração e contradição e de papéis do sujeito numa argumentação, apresentados em um quadro de padrões de Colaboração, permite refletir sobre os modos como professores e estudantes, enquanto atores sociais, podem assumir os papéis argumentativos, em situações de interação numa formação continuada que envolva a elaboração de uma proposta de ensino de argumentação, contribuindo para o desenvolvimento de suas capacidades argumentativas.

Uma articulação entre essas concepções teóricas se torna relevante, na medida em que contribui para propor mudanças relativas a três aspectos que envolvem as práticas atuais de ensino da argumentação. O primeiro se refere à opção por adotar um modelo dialogal como base, privilegiando uma abordagem, geralmente, relegada em contextos educacionais, quando se propõe um trabalho para o desenvolvimento de capacidades argumentativas em sala de aula, uma vez que, geralmente, as atividades se restringem a análise e à produção de um gênero textual que se constitui em um discurso argumentado e, portanto, monológico. O segundo está ligado ao fato de que as propostas de formação continuada de professores para o ensino da

argumentação também precisam considerar que o desenvolvimento de capacidades argumentativas se torna mais efetivo em contextos dialogais, ou seja, em situações de interação argumentativa nas quais os participantes tenham a oportunidade de assumir diferentes papéis argumentativos, ao confrontar discurso e contradiscurso. Por fim, o terceiro se relaciona à ideia de que a abordagem metodológica da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), ao envolver os conceitos de Colaboração crítica e Contradição, em uma abordagem diversa da que ocorre no modelo dialogal, permite analisar, em diferentes perspectivas, como os papéis são assumidos por professores, nas interações argumentativas, em suas manifestações discursivas nas situações de formação continuada, que tomam a argumentação tanto como instrumento para criação de atividades quanto como objeto de ensino. Nesse viés, observa-se ainda que o grau de desenvolvimento das capacidades argumentativas desses profissionais interfere diretamente nas limitações e possibilidades do trabalho em sala de aula.

Por essa razão, optamos por realizar uma pesquisa de caráter qualitativo, utilizando a abordagem metodológica da PCCol, que envolve as concepções de argumentação colaborativa, Colaboração, Contradição e agência. Nesse processo, implementamos a proposta de formação de professores para o ensino de argumentação visando à elaboração e implementação de modo colaborativo de uma proposta de ensino da argumentação, a partir dessas concepções teóricas, no decorrer deste estudo.

Nesse contexto, constitui-se nosso problema de pesquisa. Como elaborar uma proposta de formação de professores para o ensino da argumentação apoiada na articulação entre essas concepções teóricas, repensando a atividade argumentativa em um quadro de interação crítico-colaborativa?

Em relação aos objetivos específicos, esta pesquisa propõe: 1. discutir o modelo dialogal (PLANTIN, 2008a, 2008b), articulando-o à teoria da argumentação no discurso (AMOSSY, 2018) e ao conceito de capacidades argumentativas desenvolvido por Azevedo (2013, 2016, 2019, 2022); 2. discutir a abordagem crítico-colaborativa na formação de professores; 3. e implementar uma proposta de formação docente em contexto escolar, em uma perspectiva crítico-colaborativa, com foco na elaboração conjunta de uma proposta de ensino da argumentação, a partir da articulação entre perspectivas interacionais e discursivas no desenvolvimento das capacidades argumentativas.

Cabe destacar, ainda, que esta pesquisa está inserida em um período histórico da sociedade brasileira, no qual ocorreram as eleições de 2018 e de 2022, em que se sentiu, principalmente, nas redes sociais, os efeitos da intolerância e da incapacidade de argumentar, de boa parte dos brasileiros, para defesa de pontos de vista políticos contrários, a partir de dados confiáveis sobre

questões sociais fundamentais em um regime democrático. Além disso, em dezembro de 2019, teve início a pandemia da Covid-19, impondo várias limitações à implementação da proposta de formação docente para o ensino da argumentação. Assim, tratou-se de abordar um assunto importante, em um contexto muito complexo, uma vez que essa realidade se reflete em sala de aula e a busca de avanços no ensino da argumentação, no contexto escolar, exerce papel fundamental na tentativa de modificá-la de modo construtivo. Nesse processo, a pandemia de Covid-19 impôs vários desafios devido aos entraves provocados pela necessidade de distanciamento social. Entre eles estão a suspensão das reuniões pedagógicas e das aulas presenciais, que posteriormente foram adaptadas ao sistema remoto. Dessa forma, verificamos a necessidade de modificar o nosso contexto de estudo.

Além disso, nas reuniões do Grupo de Estudos “Teorias da Argumentação”, realizadas em 2018, promovidas pelo Centro de Estudos de Argumentação e Discurso (CEAD), na UESC, vimos que o modelo dialogal proposto por Plantin (2008a) pode se adequar de forma mais produtiva ao ensino da argumentação, já que repensa a atividade argumentativa em um quadro mais ampliado de interação e que, portanto, não se limita a produção de gêneros textuais argumentativos escritos em um contexto monologal.

Também levamos em conta que o conceito de capacidades argumentativas avançou com os estudos de Azevedo (2013, 2016, 2019, 2022), agregando uma dimensão discursiva. Contudo, torna-se necessário testar e ampliar esse conceito em novas pesquisas aplicadas, a fim de identificar problemas e sugerir soluções para o ensino da argumentação, que favoreçam o desenvolvimento das capacidades argumentativas.

Por fim, a realização deste estudo se justificou pela importância da formação de professores para o ensino da argumentação, já que apontou caminhos para a identificação de problemas como: a divergência entre a artificialidade das atividades propostas e a concepção de práticas de linguagem que se pretendia trabalhar; o comprometimento do desenvolvimento das capacidades de refutação e de negociação no ensino de argumentação, quando não se possibilita o confronto entre perspectivas contrárias seguido de revisão e possível mudança de concepções individuais, a partir das discussões sobre questões polêmicas inseridas em determinado contexto sócio-histórico; e as inconsistências relativas à compreensão dos conceitos de agência, Colaboração e Contradição que não nos permitiram trabalhar realmente na perspectiva crítico-colaborativa. Assim, para tratar dessas questões, apresentamos as seguintes seções: perspectivas interacionais e discursivas articuladas ao conceito de capacidades argumentativas; formação colaborativa para o ensino da argumentação, metodologia e análise e discussão dos dados.

2 PERSPECTIVAS INTERACIONAIS E DISCURSIVAS ARTICULADAS AO DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES ARGUMENTATIVAS

Nesta seção, abordamos as perspectivas teóricas sobre argumentação em que se apoiam a nossa proposta de formação para o ensino da argumentação, apresentada e analisada nas seções posteriores. Assim, na primeira subseção, apresentamos as formulações teóricas nas quais se apoia o modelo dialogal da argumentação (doravante MDA) de Plantin (2008a, 2008b). Na segunda, tratamos dos principais conceitos que envolvem o MDA. Na terceira, estabelecemos uma relação entre conceito de capacidades argumentativas nos estudos de Azevedo (2013, 2016, 2019, 2022) e o MDA, observando, também, sua relação com os estudos de Grácio (2013a, 2013b, 2016) sobre a argumentação na interação. Na quarta, propomos uma articulação entre o MDA de Plantin (2008a, 2008b), o desenvolvimento das capacidades argumentativas com base em Azevedo (2013, 2016, 2019, 2022) e a teoria da argumentação no discurso, proposta por Amossy (2018).

2.1 As teorias que apoiam as formulações teóricas do modelo dialogal de Plantin

Segundo Plantin (2008a, p. 87), o modelo dialogal da argumentação que propõe é integrador, pois retoma conceitos fundamentais da teoria da argumentação na língua (orientação), da lógica natural (construção de objetos) e dos estudos retóricos, abrindo novas perspectivas sobre a relação entre argumentação e demonstração (artes da prova) e acerca do lugar da emoção em situações argumentativas, além de levantar o problema da argumentação comparada.

Plantin (2008a) se apoia, principalmente, nas seguintes teorias: o surgimento dos modelos dialogais a partir dos estudos de Hamblin (1970) dentro da perspectiva da lógica do diálogo; os conceitos de polifonia e intertextualidade na versão de Ducrot (1987, 1990) e das interações verbais em Kerbrat-Orecchioni (1990, 1992, 2005). Os estudos de Van Eemeren e Grootendorst (1996) sobre a pragmadialética também servem de base para Plantin (2008a), mas não são explorados nesta pesquisa.

Ao tratar da tendência crítica e dialogal, antiga e moderna, Plantin (2008a, p. 23) afirma que ela surge em língua inglesa a partir de 1970. Em sua base está a crítica do discurso, a pesquisa sobre as falácias. Além disso, essa tendência utiliza como instrumentos os da lógica, eventualmente, no sentido mais amplo de “método”. Nesse contexto, a obra de Hamblin, *Fallacies* (1971), propõe “uma renovação pela introdução da noção de jogo dialético formal (*formal dialectic*)” (PLANTIN, 2008a, p. 23).

De acordo com Plantin (2008a, p. 24), a pesquisa sobre falácias é também denominada de lógica informal. Trata-se de um estudo que trabalha com algumas formas de argumentos clássicos considerados falaciosos, questionando as condições pragmáticas de sua validade. Na França, esses estudos não foram bem assimilados, por levantarem “duas questões fundamentais, a dos tipos de argumentos e as condições de uma crítica do discurso argumentativo, ou em outros termos da ética do discurso”(PLANTIN, 2008a, p. 24).

Plantin (2010, p. 12) afirma que se inicia “uma nova época em 1970 com a obra essencial de Hamblin, *Fallacies*, que tornou-se referência para historiadores da disciplina, filósofos e linguístas, por apresentar a primeira história sistemática e crítica da noção de argumento falacioso, desde Aristóteles. Além disso, retoma o estudo dialético da argumentação, “tendo como objeto os diálogos realizados de acordo com um sistema de regras pré-estabelecidas, explícitas, respeitadas e susceptíveis de um estudo formal” (PLANTIN, 2010, p. 12). Esse estudo está na origem do renascimento da análise crítica da argumentação.

Plantin (2008a, p. 24) esclarece que as pesquisas sobre a linguagem em contexto, a conversação e o diálogo natural passaram a influenciar a tendência dialogal a partir de 1980. Uma direção de investigação ligada à pragmática que influenciou a criação do seu modelo dialogal (PLANTIN, 2008a) é a pragmática linguística integrada na língua. Em 1983, Anscombe e Ducrot lançam a obra *L'argumentation dans la langue*, que redefine a noção de argumentação a partir do campo da linguística da língua. Ducrot (1983) aborda o conceito de polifonia semântica. Para melhor entendimento do MDA de Plantin (2008a), já que o autor retoma aquisições fundamentais da teoria da Argumentação na Língua, torna-se importante compreender, entre outros aspectos, a distinção entre a polifonia semântica abordada nos trabalhos de Ducrot (1987) e a polifonia intertextual, na obra de Bakhtin ([1963]1981). Vale destacar que Ducrot (1984, p. 24) também estabelece a diferença entre o conceito de polifonia (que “não se interessa pelo fato de que todo enunciado leve em si mesmo marcas das condições em que foi produzido”) abordado em sua teoria da Argumentação na Língua e o utilizado na perspectiva da Análise do Discurso de Pêcheux.

Ducrot (1987) leva a ideia de polifonia, proposta por Bakhtin, para o enunciado que é definido por ele como segmento do discurso. Esse conceito de polifonia interfere em sua teoria da Argumentação na Língua, integrando a noção de *topos*. O percurso percorrido na obra do autor para definir o conceito de polifonia o afasta da menção do discurso do outro, do discurso citado em estilo direto, no enunciado. Apesar disso, dialogismo, polifonia e intertextualidade também são conceitos importantes para o entendimento do modelo dialogal de Plantin, que aborda, simultaneamente, o discurso face a face e o dialógico. Por meio dos conceitos de

polifonia e de intertextualidade, Plantin (2008a, p. 65) estende a “concepção dialogada da argumentação ao discurso monolocutor”.

O autor menciona as ideias do círculo de Bakhtin para abordar o conceito de dialogismo, segundo o qual o diálogo é inerente a todo discurso. Sob esse ponto de vista o discurso é definido como “toda produção verbal, estruturada e ininterrupta, atribuída a um locutor-fonte”. Assim, “a noção dialógica do discurso é naturalmente um fenômeno de todo discurso” (BAKHTIN, 1978, p. 102).

A abordagem da análise da conversação em Moeschler (1985, p. 18) estuda a relação entre “fatos argumentativos e fatos conversacionais”. Para o autor, toda interação verbal, que se realiza na conversação, insere-se em um quadro de coação e de argumentação. Nesse contexto, a análise do discurso conversacional tem como objetivo esclarecer as coações e as argumentações que intervêm nas interações verbais. Para Plantin (2010, p. 13), o progresso das análises das interações verbais possibilitou a análise precisa da argumentação na conversação.

Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006[1943]), o exercício da fala implica normalmente uma alocação (a existência de um destinatário fisicamente distinto do falante), uma interlocução (troca de palavras) e uma interação (na troca comunicativa, os diferentes participantes/interactantes exercem uns sobre os outros uma rede de influências mútuas). A autora interessa-se, particularmente, pelo diálogo (comunicação face a face), por ser a situação mais comum no exercício da linguagem em que a fala circula e se trocam continuamente os papéis de emissor e receptor. Assim, considera a dependência mútua entre os processos de interlocução e interação. Nesta última, analisa, mais especificamente, a atuação que um actante exerce sobre o outro, suscitando mudanças.

Nessa perspectiva, a noção de interação implica que emissor e receptor estejam engajados na troca comunicativa e utilizem vários procedimentos de validação interlocutória, que envolvem a sincronização interacional. Esta é entendida como o conjunto de “mecanismos de ajuste, que intervêm em todos os níveis do funcionamento da interação” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006[1943], p. 10), e caracteriza: o funcionamento dos turnos de fala, os comportamentos corporais dos diferentes participantes, a escolha dos temas, do estilo de troca, do registro da língua, do vocabulário utilizado etc. Assim, o enfoque interacionista se baseia na ideia de que “na interação face a face, o discurso é inteiramente ‘co-produzido’, é o produto de um ‘trabalho colaborativo’ incessante” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006[1943], p. 11).

A noção de conversação envolve discussões acerca da diversidade de interações comunicativas, da diferença entre as interações verbais e não-verbais e dos diferentes tipos de interações verbais. Para Kerbrat-Orecchioni (2006[1943]), a conversação implica um número

restrito de participantes, cujos papéis estão predeterminados de modo igualitário. O objetivo é apenas o simples prazer de conversar. Além disso, temas, duração, organização dos turnos de fala são determinados de forma relativamente livre. Assim, constituem um tipo particular de interação verbal.

Kerbrat-Orecchioni (2006[1943]) observa que as situações comunicativas são regidas por regras que possuem as seguintes características: tem natureza diversa; algumas valem para todo tipo de interação e outras são específicas de um determinado gênero; são solidárias com o contexto; variam amplamente, segundo a sociedade e a cultura; pertencem a conjuntos relativamente flexíveis; são adquiridas progressivamente. Prioriza-se a análise das diferenças interacionais, dos tipos de mudanças de trocas entre os participantes da situação. Desse modo, “o objetivo da análise conversacional é, precisamente, explicitar regras que sustentam o funcionamento das trocas comunicativas de todos os gêneros [...]” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006[1943], p. 15).

Segundo a autora, a partir da década de 1970, a análise das conversações é trabalhada numa perspectiva mais científica, puramente descritiva. Assim, *corpora* gravados e transcritos tornam-se objeto de reflexão no campo do interacionismo, de maneira diversificada e envolvendo diversas disciplinas. Trabalhada, desde o princípio, de modo transdisciplinar, essa análise pode relacionar diferentes disciplinas.

Kerbrat-Orecchioni (2006[1943], p. 25) chama a atenção para o fato de que a linguística moderna (estrutural ou gerativa) concentrou-se na descrição de frases sem considerar o contexto, entretanto o enfoque interacionista busca o oposto, uma vez que o objeto de investigação não é constituído por frases abstratas (produzidas para a circunstância de análise), mas por “discursos atualizados em situações de comunicação concreta”, ou seja, observa-se a língua em uso. Na atualidade, priorizam-se os discursos orais e dialogais, vistos como forma principal de realização da linguagem.

Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006[1943], p. 25-35), a análise das conversações em um enfoque interacionista considera os seguintes aspectos: os ingredientes do contexto (o lugar, o objetivo, os participantes); o quadro participativo (os papéis interlocutivos, os diferentes tipos de receptores, o “tropo comunicacional”; os papéis interacionais); o balanço (o papel do contexto, as relações entre contexto e texto conversacional). No primeiro aspecto, o lugar refere-se ao quadro espacial (considerado no âmbito físico e no ângulo social e institucional) e temporal (adequação do discurso ao momento). O objetivo pode ser mais global ou mais pontual, a depender da tipologia da interação (com finalidade externa ou mais gratuita). Quanto aos participantes, consideram número, características individuais e relações mútuas.

No quadro participativo, os conceitos de papéis interlocutivos e de papéis interacionais são retomados e reelaborados na teoria do modelo dialogal de Plantin (2008a). Assim, o autor parte do princípio de que, em uma conversação, os participantes (emissores e receptores) ocupam, cada um o seu turno, a posição emissora e a posição receptora, isto é, “as configurações interlocutivas não param de se modificar ao longo do desenrolar da interação” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006[1943], p. 27). Assim, Plantin (2008a) também leva em conta a ideia de que os papéis interacionais possuem uma estabilidade relativa ao longo da troca, a depender do tipo de interação realizada. Observa, ainda, a necessidade de diferenciar o papel interacional (constitutivo do *script* da interação, como o de entrevistador) do estatuto social (constitutivo da pessoa engajada na interação, como, por exemplo, o de jornalista).

O contexto é concebido por Kerbrat-Orecchioni (2006[1943]) sob o ponto de vista do papel que desempenha no funcionamento das conversações e das relações mantidas com o texto conversacional. Assim o analista deve levar em conta o processo de produção (que determina o conjunto de escolhas discursivas que o falante realiza: temas, formas de tratamento, nível de língua, atos de fala etc.) e de interpretação (que interfere na identificação da significação implícita do discurso dirigido). Além disso, ressalta que a relação entre o contexto e o texto conversacional a ser analisado não é unilateral, mas dialética, pois é simultaneamente definido pela situação inicial e pela incessante redefinição dessa situação no decorrer da conversação. Assim, “o discurso é uma atividade, ao mesmo tempo, condicionada (pelo contexto) e transformadora (desse mesmo contexto)” (KERBRAT-ORECCHIONI, (2006[1943], p. 35).

Kerbrat-Orecchioni (2006[1943], p. 53-61) esclarece que uma conversação apresenta no nível da superfície, uma sucessão de turnos de fala regida por regras de alternância. Entretanto, também é submetida a princípios de coerência interna (da gramática das conversações), uma vez que segue regras de encadeamento sintático, semântico e pragmático. As conversações são vistas como arquiteturas complexas e hierarquizadas que integram unidades dialogais (interação, sequência, troca) e monologais (intervenção, ato de fala).

Desse modo, segundo Kerbrat-Orecchioni (2006[1943], p. 60), diante de um *corpus* conversacional, um analista se depara, em um primeiro momento, com a tarefa de fazer um recorte de unidades hierarquizadas. Para tanto, observa a estruturação das conversações, que, por vezes, apresenta conflitos organizacionais possíveis de serem descritos se forem dissociados os pontos de vista dos participantes. Nessa direção, pesquisas apoiadas nos estudos de Plantin (2010) também têm como objetivo observar como a análise conversacional pode alimentar os trabalhos sobre argumentação e como a análise da argumentação pode contribuir para a análise das interações no quadro do diálogo ou do polílogo.

2.2 O modelo dialogal da argumentação de Plantin

Plantin (2010, p. 25) define argumentação como “uma operação que se apoia num enunciado seguro (aceite), o argumento, para alcançar um enunciado menos seguro (menos aceitável, a conclusão)”. Nesse contexto, argumentar é “dirigir um argumento a um interlocutor; ou seja, uma boa razão para lhe fazer admitir uma conclusão e incitá-lo a adotar os comportamentos adequados” (PLANTIN, 2010, p. 25). Para o autor, essas definições de base podem ser alargadas do ponto de vista do monólogo ou do diálogo. No primeiro caso, a argumentação é concebida como todo discurso analisável de acordo com os termos do esquema de Toulmin. Analisa-se de forma global um certo número de elementos discursivos articulados que caracterizam uma célula argumentativa. No segundo, todo discurso produzido em um contexto de debate orientado por uma questão é considerado argumentativo. Essa segunda definição é a que Plantin (2010, p. 25) considera a mais apropriada para o trabalho empírico sobre argumentação.

Segundo Plantin (2010, p. 38), existem três tipos de respostas clássicas para o que constitui a estrutura das argumentações: uma mais indutiva, baseada na “elaboração de uma tipologia das formas argumentativas empiricamente”; outra mais dedutiva, busca a construção de “um esquema geral do discurso argumentativo”; e uma terceira, “também mais dedutiva, define os tipos de argumentos a partir de um sistema de regras”. As tipologias que representam cada uma dessas três tendências são: a de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958); a de Toulmin, Rieke e Janik (1984); e a de Van Eemeren e Grotendorst (1992). Assim, ao considerar as classificações existentes, “toda argumentação deve ser analisada de acordo com parâmetros de objetos, de linguagem e de interação” (PLANTIN, 2010, p. 40).

De acordo com Plantin (2008a, p. 7-9), o *Tratado da Argumentação*, de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958), e *Os usos do argumento*, de Toulmin (1958), constituem uma inovação nos estudos sobre argumentação, depois da Segunda Guerra Mundial, por se tratarem de um real “empreendimento teórico sobre argumentação”. O autor esclarece que a argumentação foi inicialmente pensada, desde Aristóteles até o fim do século XIX, como componente dos sistemas lógico (a arte de pensar corretamente), retórico (a arte de bem falar) e dialético (a arte de bem dialogar). Para Plantin (2008b, p. 13), a lógica, a retórica e a dialética são disciplinas clássicas que constituem importantes fontes de reflexão por estarem relacionadas ao desenvolvimento dessas competências linguísticas.

Porém esse conjunto disciplinar foi sendo desconstruído até o final do século XIX. Nesse contexto, nos anos 1950, a construção de um pensamento autônomo sobre argumentação buscava “uma noção de ‘discurso sensato’, por oposição aos discursos fanáticos dos totalitaristas”

(PLANTIN, 2008, p. 8). Já, nos anos 1970, as visões sobre argumentação seguiram caminhos diferentes. Do final do século XIX até início do século XX, ocorre uma virada que constitui um “momento chave” para os estudos da argumentação (PLANTIN, 2008a, p. 12).

Nesse âmbito, Plantin (2008a, p. 71) considera que os modelos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958) e Toulmin (1958), embora tenham inovado, são monológicos. Por isso, desenvolve um modelo com uma abordagem dialogal, com o objetivo de “reconstruir uma visão global do campo, reatar os vínculos da argumentação pela prova [cap. IV] e pelas emoções [cap. VI] e fundar uma perspectiva comparada [VII]” (PLANTIN, 2008[2005], p. 24).

Plantin (2008a, 2008b) fundamenta sua teoria a partir dos estudos de Ducrot (1987, 1990) e de Kerbrat-Orecchioni (1990, 1992, 2005). É a insatisfação do autor com os modelos puramente monológicos que o motiva a elaborar um modelo dialogal centrado na análise conversacional com enfoque interacionista.

Na França, prevalece na década de 1970, o polo linguístico. A obra *A argumentação na língua* de Anscombre-Ducrot (1973) introduz um conceito de argumentação que não está baseado nos princípios da racionalidade do discurso, “mas numa reflexão sobre os sentidos dos enunciados” (PLANTIN, 2008b, p. 17), dados pela intenção linguística do enunciador. São as ligações, na língua, entre os enunciados que fundamentam a argumentação. Essa teoria traz para o primeiro plano a noção de orientação, de acordo com a qual os conectores trabalham as orientações (sentidos). A noção de orientação é retomada por Plantin no modelo dialogal da argumentação, porém não está mais ligada ao uso dos conectores. A orientação argumentativa é conduzida por uma pergunta argumentativa.

Segundo Plantin (2008b, p. 21) “o estudo das interações verbais dispõe de um conjunto de instrumentos bem ajustados; ele supõe a constituição de corpora gravados (em vídeo ou em áudio) e transcritos que constituem dados estáveis e transmissíveis”. O autor esclarece que nem toda interação é argumentativa, entretanto para se estudar a argumentação tendo como pano de fundo o diálogo, é preciso entendê-la como uma situação interacional. Bem como é necessário ter em mente que nem todo diálogo é argumentativo, porém em todos os tipos se obedece a um certo número de regras implícitas ou explícitas. Nesse contexto, a Nova Dialética se interessa pelo diálogo argumentativo com regras explícitas e visto como meio de chegar a um consenso. Nesse último ponto, difere do modelo dialogal da argumentação que abre espaço para o dissenso.

Para Plantin (2008a, p. 25), o modelo de Toulmin (1958) fornece uma representação de um modelo da argumentação monológico, “constelação de enunciados ligados em um sistema e que dão ao discurso uma forma de racionalidade.” Entretanto, as pesquisas contemporâneas

apontam para o fato de que a argumentação é muito mais complexa e não pode ser reduzida a uma ordenação linear de premissas, argumentos e conclusões.

Em relação ao modelo de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014[1958]), Plantin (2008a, p. 45) afirma que “um dos méritos essenciais do *Tratado da argumentação*” consiste em “ter fundado o estudo da argumentação sobre o estudo das técnicas argumentativas”. Todavia, segundo o autor, faz um aparente apelo ao diálogo, na medida em que se propõe a mostrar que essas técnicas se encontram em todos os níveis de debate seja em um ambiente especializado ou não, mas rapidamente a situação argumentativa se torna uma entrevista desigual, já que os espíritos não têm alternativas a não ser aderir mais ou menos às teses. Assim, “a racionalidade perelmaniana é universalizante e não crítica” (PLANTIN, 2008a, p. 47).

Dessa forma, Plantin (2008, p. 63) propõe-se a “repensar a atividade argumentativa em um quadro ampliado, no qual o enunciado está situado contra o pano de fundo do diálogo”. Ao apresentar esse modelo, de início, esclarece que os modelos dialogais surgem a partir dos estudos de Hamblin (1970) dentro da perspectiva da lógica do diálogo. Nesse cenário, segundo o autor, Van Eemeren e Grotendorst (1996) apresentam uma síntese de modelos pragmáticos-conversacionais em um modelo normativo de argumentação. Essa perspectiva, influenciada pelos estudos sobre interações, assimila a noção de “pergunta argumentativa” e articula pontos de vistas contrários.

Segundo o modelo dialogal, a situação argumentativa típica é definida pelo desenvolvimento e pelo confronto de pontos de vista em contradição, em resposta a uma mesma pergunta. Em tal situação, têm valor argumentativo todos os elementos semióticos articulados em torno dessa pergunta. Em particular, as justificativas podem se fazer acompanhar de uma série de ações concretas, co-orientadas pelas falas visando tornar sensíveis as posições defendidas (PLANTIN, 2008, p. 65).

Assim, Plantin (2008a, p. 65-66) propõe “um modelo dialogal” que cobre, ao mesmo tempo, “o modelo dialogal propriamente dito (face a face), o polifônico (diálogo interior) e o intertextual (com locutor no papel de apenas reformulador de discursos já ocorridos)”. Dessa forma, esse modelo privilegia um aspecto essencial da argumentação, o da “articulação de dois discursos contraditórios” (PLANTIN, 2008a, p. 66). Destaca-se, ainda, que é apresentado a partir de um conjunto de definições no quadro do diálogo e “integra, ordena e ilumina as aquisições dos modelos monológicos da argumentação” (PLANTIN, 2008a, p. 66).

Outro aspecto importante é que os dados, tanto no modelo monológico quanto no dialogal, podem ser extraídos da escrita. Também podem ser selecionados a partir de diálogos autênticos. Dessa forma, para estudá-los, Plantin (2008a, p. 67) se inspira em um modo de

processamento específico da “análise das interações verbais”, com base nas concepções teóricas de Kerbrat-Orecchioni (1992).

Por outro lado, para Plantin (2008a, p. 67) o ponto crucial de sua proposta refere-se ao fato de que esses dados “não podem ser reduzidos a um enunciado ou a um par de enunciados produzidos por um mesmo locutor”. Assim, oral ou escrito, o dado de base deve ser constituído de, no mínimo, dois discursos antagônicos, produzidos face a face ou a distância. Esse modelo aborda as noções de situação argumentativa e de pergunta argumentativa, em torno da qual se distribuem “os papéis argumentativos, em função de três atos fundamentais: propor, opor-se e duvidar” (PLANTIN, 2008a, p. 69).

Nesse ponto, há outro aspecto importante a ser destacado, que retoma, em determinados aspectos, as noções de papéis interlocutivos e de papéis interacionais abordados nos estudos sobre as interações verbais de Kerbrat-Orecchioni (2006[1943], p. 27-32).

A noção de papel argumentativo implica uma distinção fundamental entre os *actantes* (Proponente, Opositor e Terceiro) e os atores da comunicação argumentativa, que são indivíduos concretos engajados na comunicação. Esses atores podem ocupar sucessivamente cada uma das três posições argumentativas (ou papéis actanciais) (PLANTIN, 2011a, p. 18).

Em entrevista organizada por Emanuelle Danblon *do Groupe de Recherche en Rhétorique et en Argumentation Linguistique (GRAL) da Université Libre de Bruxelles*, traduzida por Débora Raquel Hetter Massmann, Plantin (2011b, p. 3) apresenta os seguintes princípios essenciais da sua proposta: i. a teoria da argumentação estuda as situações argumentativas; ii. a SA é tripolar (trilogal) - argumentar é propor (Proponente), opor-se (Oponente) e duvidar (Terceiro).

- Uma situação argumentativa (SA) é produzida por uma contradição ratificada (tematizada), materializada em uma questão argumentativa (QA). Tal questão é ambígua (no sentido etimológico); ela admite respostas igualmente sensatas, mas incompatíveis.
- Os protagonistas da situação elaboram e confrontam suas respostas divergentes a essa questão com o objetivo de resolver ou de aprofundar seus desacordos.
- Uma Resposta (Rep) destinada à QA corresponde à Conclusão (Concl) de um dos discursos argumentativos em presença. Têm valor de Argumento (Arg) (ou valor argumentativo) todos os fenômenos linguísticos e as ações significantes que constroem essa resposta/conclusão (PLANTIN, 2011b, p. 3).

Desse modo, Plantin (2008a, p. 75) define argumentação “como um tipo de atividade linguística desenvolvida em uma situação argumentativa”. Segundo o *Dictionnaire de l’argumentation – une introduction aux études d’argumentation* (PLANTIN, 2016, p. 76,

tradução nossa), essa atividade linguística pode ser constituída de um “conjunto de atividades verbais e semióticas”; uma SA é uma situação discursiva organizada em torno de uma pergunta argumentativa; uma QA é uma pergunta à qual os argumentadores dão respostas contraditórias, organizadas em um discurso e um contradiscurso; as respostas expressam as conclusões (pontos de vista) sobre a questão; os argumentos são os elementos do discurso e da contra-narrativa que sustentam essas conclusões.

Para Plantin (2008a, p. 76), as SA possuem diferentes graus e tipos de argumentatividade, que dependem dos modos de relacionamento estabelecidos entre discursos e contradiscursos e dos parâmetros interacionais e institucionais. Assim, torna-se necessário diferenciar formas e graus de argumentatividade no que se refere à combinação de componentes essenciais como: conjuntos discursivos (potencialmente) contraditórios, tipo de contato, tipo de pergunta e de respostas (conclusões) e tipo de discurso (argumento) (PLANTIN, 2008a, p. 75).

Portanto, esse modelo dialogal proposto por Plantin (2008a, p. 87) é integrador, uma vez que retoma conceitos fundamentais da teoria da argumentação na língua (orientação), da lógica natural (construção de objetos) e dos estudos retóricos, abrindo novas perspectivas sobre a relação entre argumentação e demonstração (artes da prova) e acerca do lugar da emoção em situações argumentativas, além de levantar o problema da argumentação comparada.

Como proposta, entre outros aspectos importantes do modelo dialogal que são abordados nesta pesquisa, a nossa atenção está mais voltada ao funcionamento dos papéis argumentativos - Proponente, Oponente e Terceiro (PLANTIN, 2008a, p. 76) -, articulando-os ao desenvolvimento das capacidades argumentativas de sustentação, refutação e negociação de tomada de posição com base em Azevedo (2013, 2016, 2019, 2022). Dessa forma, verificamos, a princípio, como esse modelo aborda a noção de pergunta argumentativa, em torno da qual se distribuem “os papéis argumentativos, em função de três atos fundamentais: propor, opor-se e duvidar” (PLANTIN, 2008a, p. 69).

Segundo Plantin (2008a, p. 76), a comunicação é plenamente argumentativa quando discursos contraditórios são problematizados em torno de uma pergunta e quando se distingue claramente os papéis actanciais de Proponente (que apoia plenamente uma Proposição), de Opositor (que rejeita essa Proposição) e de Terceiro (que se questiona sobre ela), em uma situação argumentativa tripolar. Segundo o autor, a cada um desses actantes corresponde uma modalidade discursiva específica, correspondente a um discurso de Proposição (sustentado pelo Proponente), o discurso de Oposição (sustentado pelo Oponente) e o discurso da Dúvida ou do questionamento, que define a posição do Terceiro. Nesse contexto, quando os atores sociais assumem tanto o papel de Proponente como o de Oponente, mobilizam a capacidade de sustentação

de um ponto de vista em determinados turnos de fala na interação argumentativa. Dessa forma, nesse modelo dialogal de argumentação, a capacidade de sustentação de um ponto de vista não é utilizada exclusivamente pelo Proponente, como se pode supor a princípio.

Sendo assim, para melhor compreensão de uma possível relação entre os papéis de Proponente, Oponente e Terceiro e o uso das capacidades argumentativas de sustentação, refutação e negociação de tomada de posição, é preciso considerar que, em “uma situação de interação concreta, o mesmo papel actancial pode ser desempenhado por vários atores.” (PLANTIN, 2008a, p. 79).

Um ator pode abandonar seu discurso de oposição por um discurso de dúvida, ou seja, passar da posição de Oponente para a posição de Terceiro. Pode até ocorrer que os papéis sejam trocados, uma vez que os parceiros tenham se convencido mutuamente. Reciprocamente a própria posição de actante argumentativo pode ser ocupada por vários atores, por vários indivíduos aliados. O estudo da argumentação, portanto, interessa-se, tanto pelos sistemas de antienunciação, quanto pelos sistemas de coenunciação (PLANTIN, 2008a, p. 79).

Nesse contexto, o papel do Terceiro é um dos aspectos que se destacam no modelo dialogal da argumentação de Plantin (2008, p. 76-77), uma vez que o jogo argumentativo numa interação não se limita a atores sociais que assumem apenas os papéis de Proponente e Oponente. Nesse caso, o Terceiro não é eliminado, pois tem participação ativa ao manifestar a dúvida que desencadeia uma situação argumentativa.

Assim, após abordarmos os principais princípios teóricos que norteiam o MDA, a seguir, apresentamos algumas considerações iniciais sobre as capacidades argumentativas apontadas por Dolz e Bronckart (2004), Dolz e Schneuwly (2004), Dolz et al. (2004a), Dolz et al. (2004b), desenvolvidas nos estudos de Azevedo (2013, 2016, 2019, 2022) e suas relações com o modelo dialogal da argumentação.

2.3 A relação entre o conceito de capacidades argumentativas e o modelo dialogal

Para tratar do conceito de capacidades argumentativas, neste estudo, partimos das obras de Dolz e Bronckart (2004), a fim de justificar a opção pelo termo capacidade, compreendendo suas implicações para as ações de linguagem na formação docente e no campo do ensino da argumentação; de Dolz e Schneuwly (2004) que indicam as capacidades de linguagem dominantes de sustentação, de refutação e de negociação de um ponto de vista em sua proposta de agrupamento dos gêneros textuais argumentativos; de Dolz et al. (2004a) e Dolz et al. (2004b)

que apresentam um modelo de sequência didática e um exemplo de sua aplicação no ensino de debate público, respectivamente, para, em seguida, refletirmos sobre o desenvolvimento desse conceito nos trabalhos de Azevedo (2013, 2016, 2019, 2022), observando sua relação com as dimensões interacionais do MDA (PLANTIN, 2008a, 2008b) e da teoria da argumentação na interação (GRÁCIO, 2016). Assim, dentro das perspectivas interacionais que envolvem esse conceito, observamos a sua relação com os diferentes papéis argumentativos que podem ser assumidos por professores e estudantes em contextos de formação.

Bronckart e Dolz (2004, p. 45) optam por fazer uma distinção entre os termos competência e capacidade, tratados por alguns estudiosos como equivalentes. Consideram o termo capacidade mais apropriado, uma vez que a palavra competência contém algumas conotações que acentuam as dimensões inatas, as propriedades inerentes ao sujeito. Já o termo capacidade denota “uma concepção epistemológica e metodológica que estabelece que as propriedades dos agentes só podem ser inferidas por meio das ações que eles realizam, por meio de um processo permanente de avaliação social” (BRONCKART; DOLZ, 2004, p. 45). Dolz (2010, p. 9) esclarece que prefere o termo capacidade, porque além de competência se filiar a “uma linha que considera o desenvolvimento biológico, portanto, inato e imutável”, é contrária às ideias do interacionismo social nas quais se apoiam. Enquanto as capacidades podem ser sempre desenvolvidas em ambientes sociais motivadores.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 52), as capacidades de linguagem são aptidões exigidas para a produção de um gênero em determinada situação de interação. São elas: capacidades de ação, adaptando-se às características do contexto e do referente; capacidades discursivas, mobilizando modelos discursivos; e capacidades linguístico-discursivas, dominando as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas.

Além disso, ao apontarem um quadro com diferentes agrupamentos de gêneros textuais que podem ser trabalhados na escola, estabelecem uma classificação de acordo com os seguintes critérios: domínios sociais de comunicação, aspectos tipológicos, capacidades de linguagem dominantes. No caso dos gêneros textuais da ordem do argumentar (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), o primeiro se refere à discussão de problemas controversos; o segundo, à argumentação; e o terceiro, às capacidades de sustentação, refutação e negociação de tomada de posição.

Entretanto, é importante destacar que essas não são as únicas capacidades argumentativas a serem trabalhadas. Camps e Dolz (1995, p. 6), por exemplo, apresentam uma lista aberta com dez comportamentos argumentativos assumidos, quando há em jogo situações sociais em que há conflito de opiniões, a partir dos quais se aprende a argumentar:

1. reconhecer um tema polêmico e ser consistente em relação aos diversos pontos de vista que existem em torno dele;
2. discutir os diferentes pontos de vista com base nos recursos argumentativos possíveis para os defender;
3. ter a própria opinião acerca do tema em discussão;
4. valorizar os argumentos contrários;
5. justificar um ponto de vista com um conjunto de argumentos adequados;
6. utilizar com rigor (intelectual) e consistência os argumentos;
7. desenvolver estratégias para atrair os sentimentos dos outros;
8. reconhecer os argumentos do oponente e saber como refutá-los;
9. aceitar e incorporar alguns dos argumentos do adversário como concessões;
10. saber negociar uma posição discursiva. (CAMPS; DOLZ, 1995, p. 6, tradução nossa.)

Assim, embora cientes de que todos esses comportamentos possam ser compreendidos como capacidades argumentativas, o nosso foco está nas três consideradas dominantes para a seleção dos gêneros argumentativos, destacadas no quadro, a seguir, que por sua vez podem ser relacionadas, principalmente, às capacidades cinco, oito e dez mencionadas anteriormente.

Quadro 1 - Proposta provisória de agrupamento de gêneros argumentativos

Domínios sociais de comunicação	Aspectos tipológicos	Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR	Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Textos de opinião, diálogo argumentativo, carta de leitor, carta de reclamação, carta de solicitação, deliberação informal, debate regrado, assembleia, discurso de defesa (advocacia), discurso de acusação (advocacia), resenha crítica, artigos de opinião ou assinados, editorial, ensaio ...

Fonte: Adaptado de Dolz e Schneuwly (2004, p. 60-61); Dolz et al. (2004a, p. 121).

Cabe salientar, ainda, que Dolz et al. (2004b, p. 255-256), ao relatarem a elaboração de uma SD para o trabalho com debate público, mencionam a necessidade de desenvolver capacidades argumentativas que relacionem os alunos com o mundo do discurso, tais como: a) dominar as condições e as restrições de funcionamentos de meios linguísticos em situações sociais; b) formular uma tomada de posição, apoiada por argumentos; c) perceber uma situação como conflituosa; d) construir o tema da controvérsia, sentindo-se autorizado a intervir num debate como sujeito social; e) construir uma representação consciente sobre sua própria produção, a partir de um distanciamento.

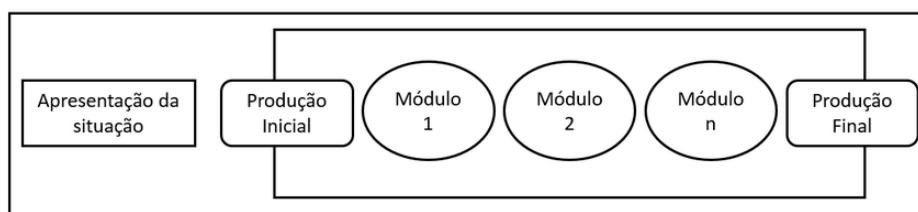
Embora o interesse desta pesquisa, nessa proposta, resida no fato de Dolz e Schneuwly (2004, p. 60-61) definirem como as principais capacidades de linguagem dominantes para o

agrupamento dos gêneros textuais da ordem do argumentar, a sustentação, a refutação e a negociação de tomadas de posição, compreendemos que elas não podem ser trabalhadas apenas de uma forma meramente instrumental, com enfoque apenas textual (na oralidade e na escrita). Precisam se construir ao longo do tempo, em contexto escolar, também promovendo o seu desenvolvimento em dimensões interacionais e discursivas que não constam entre as bases teóricas que fundamentam os estudos desses autores.

Para Dolz e Schneuwly (2004, p. 62-63), no currículo, cada agrupamento deve ser trabalhado em todos os ciclos/anos de ensino, a partir de um ou alguns gêneros que dele fazem parte, levando em conta: o princípio pedagógico da diferenciação; a definição, de um ponto de vista didático, de especificidades de diferentes gêneros para comparação; as operações de linguagem necessárias no âmbito psicológico; e, as finalidades sociais de ensino para desenvolver as capacidades dos alunos. Outro aspecto importante é que Dolz e Schneuwly (2004) apresentam como alternativa de trabalho em sala de aula, a estratégia da sequência didática, organizada em módulos de ensino.

Na proposta original dos autores, os gêneros textuais são tomados como ponto de partida e de chegada para a apropriação de uma prática de linguagem que promove o aprender a se comunicar, numa perspectiva interacionista. Esse processo compreende três fatores: as especificidades das práticas de linguagem que são objetos de aprendizagem; as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 51).

Figura 1 – Etapas da sequência didática



Fonte: Dolz et al. (2004a, p. 98).

As práticas de linguagem se constituem em “aquisições acumuladas pelos grupos sociais no curso da história” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004a, p. 51) que se concretizam na forma de gêneros. Esses, por sua vez, são concebidos como (mega-)instrumentos para agir em situações de linguagem. Embora Dolz e Schneuwly (2004a, p. 52) adotem o termo gênero textual, situam-se na perspectiva bakhtiniana, que adota o termo gênero discursivo, definido por três dimensões

essenciais: conteúdos dizíveis por meio dele; estrutura comunicativa particular; configurações específicas das unidades de linguagem. Neste estudo, adotamos a noção de gênero do discurso.

Uma sequência didática tem a finalidade de auxiliar o estudante a dominar um gênero de texto. Para tanto, é estruturada em quatro componentes: apresentação de uma situação, a primeira produção, os módulos e a produção final. Nesta pesquisa, em um primeiro momento, esse modelo de sequência didática é considerado em seus aspectos mais importantes, porém adaptado, no que diz respeito à sequência das estratégias de ensino, para se adequar às necessidades do contexto. Assim partindo inicialmente desse modelo de SD apresentado por esses autores, a proposta era discutir e reelaborar atividades voltadas ao desenvolvimento das capacidades argumentativas dos aprendizes.

Dolz et al. (2004b, p. 255) reconhecem que há poucos estudos de linguistas e psicólogos sobre o desenvolvimento das capacidades argumentativas. Nesse contexto, Azevedo (2013, 2016, 2019, 2022) se propõe a ampliar esse conceito e a pesquisar estratégias de ensino que proporcionem o desenvolvimento dessas capacidades no ambiente escolar.

Azevedo (2016, p. 167) desenvolve o conceito de capacidades argumentativas para analisar o ensino-aprendizagem da argumentação na escola, articulando três áreas do conhecimento: a filosofia, a psicologia e a educação. Na filosofia, toma como base as proposições de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1914 [1958]) sobre a Nova Retórica, “em associação aos estudos de Michel Foucault relativos à lógica, à significação das palavras e à constituição dos discursos (1967, 1999 [1966], 2004b [1969], 1996 [1970])”. Na psicologia, adota como base a psicologia histórico-cultural de Vygotsky. Na educação, destaca os estudos de Philippe Meirieu acerca “dos modos de conceber e gerir a aprendizagem” (AZEVEDO, 2016, p. 167).

Nesse processo, destaca três operações complexas na produção dos discursos: (i) as formas de organização do pensamento e a expressão verbal; (ii) o entendimento conceitual de capacidade argumentativa; (iii) os desafios e possibilidades para o desenvolvimento das capacidades argumentativas de professores e estudantes. Além disso, apresenta uma relação entre pensamento e linguagem e o conceito de capacidade argumentativa; discute acerca das possibilidades de implantação de um processo educativo voltado ao ensino-aprendizagem da argumentação na educação básica; e reflete sobre como a formação dos professores de língua portuguesa para o ensino da argumentação está diretamente ligada à formação dos estudantes.

Ao propor um modo de conceber a capacidade argumentativa, Azevedo (2019, p. 172, tradução nossa) destaca que, para essa definição, “o termo argumentativo foi associado à capacidade de estabelecer um conceito que articula discursos em interação.” Azevedo (2016, p.

173) optou por integrar o termo argumentativo ao de capacidade não o tratando como um mero adjetivo, mas como “um conceito que coloca os discursos em interação”, sinalizando uma diferença.

Articula essa perspectiva interacionista à ideia de que em “cada uso da linguagem os sujeitos participam de um momento único da história, de um acontecimento específico na dispersão temporal (cf. Foucault, 2008 [1969]), considerando que o “dizer de um ao outro sempre se constituirá como uma construção discursiva, elaborada de forma organizada, de acordo com as circunstâncias atuais.” (AZEVEDO, 2019, p. 172, tradução nossa). Assim, para ampliar o conceito de capacidades argumentativas, Azevedo (2016, p. 170-171) inclui uma dimensão discursiva, retomando a concepção de Foucault (2004b [1969], p. 28) de que todo discurso manifesto repousa sobre um já dito, pois entende

ser preciso “[...] acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado [...]”, uma vez que “é preciso tratá-lo no jogo de sua instância”, para mostrar que “não se justificam por si mesmas, que são sempre o efeito de uma construção cujas regras devem ser conhecidas e cujas justificativas devem ser controladas”, a fim de que seja possível “definir em que condições e em vista de que análises algumas são legítimas”, além de “indicar as que, de qualquer forma, não podem mais ser admitidas”.

Nessa perspectiva, enfatiza que a expressão humana é historicamente marcada e constitui o sujeito a partir da sua participação nas práticas de linguagem, nas relações interacionais marcadas por relações de poder. A autora recorre a Foucault (2004b [1969]) para sinalizar que, embora os sujeitos participem de um momento único na história, o que um diz ao outro é sempre uma construção influenciada pelas condições de produção dos discursos. Dessa forma, concebe que pela argumentação pode-se chegar a consensos, a propostas de soluções negociadas, mas também a desacordos, a partir da manifestação de pontos de vista concordantes ou dis, podendo ocorrer ou não a progressão das ideias.

No campo da psicologia, Azevedo (2019, p. 174) retoma a concepção de desenvolvimento da capacidade argumentativa como um processo interpessoal, originado das relações sociais, mas que constitui cada sujeito, processo intrapessoal, descrito por Vygotsky (1991). Azevedo (2016, p. 173-174) assume as proposições de Vygotsky (1991) para afirmar que o uso de signos, em uma série de eventos culturais, possibilita que “um processo interpessoal seja internalizado e incorporado em um sistema de comportamento culturalmente reconstituído, passe por uma reconstrução psicológica e se transforme em um processo intrapessoal potente para subsidiar o sujeito em outras práticas de linguagem.” Assim, considera

que o processo de internalização de conhecimentos promove o desenvolvimento cognitivo das funções superiores, a formação de conceitos decorre das relações entre os sujeitos e depois se torna intrapsicológica.

Ademais, Azevedo (2016a, p.174-175), a partir dos trabalhos de Meirieu (1998) e Roegiers (1999), aponta quatro características para as capacidades que devem ser consideradas quando se pretende desenvolvê-las na escola: ser transversal, evoluir no tempo, transformar-se e não ser avaliável diretamente. Além disso, com base nas características propostas por Roegiers (2004, p. 50), afirma que as capacidades: “desenvolvem-se segundo o eixo do tempo; relacionam-se a um conjunto não limitado de conteúdos; integram-se a outras capacidades; especializam-se eventualmente em função das condições sensoriais e cognitivas.”

Assim, ao propor a ampliação do conceito de capacidade argumentativa, a autora afirma que ela é simultaneamente:

- **uma condição humana** (atividade cognitiva) que inter-relaciona a linguagem verbal e a reflexão sobre os objetos do mundo (construção mental), sem o privilégio da segunda sobre a primeira – como se viu enfatizado durante muitos séculos, especialmente com a divulgação dos trabalhos realizados em Port-Royal, com prevalência do cogito, pois o uso dos signos em eventos culturais promove um processo interpessoal que depois se torna intrapessoal;
- **uma expressão discursiva** que se apoia sobre um já-dito – mas que representa um acontecimento particular, marcado historicamente e pelas relações de poder estabelecidas socialmente – e que se alinha às regras que estabelecem as condições para sua manifestação e compreensão;
- **uma ação de linguagem** que remete à uma oposição discursiva e gera interdependência entre os sujeitos não apenas pela alternância de turnos, mas sobretudo pela polarização de posições enunciativas, o que necessariamente decorre das relações de poder (AZEVEDO, 2016, p. 175).

No campo da filosofia e das teorias da argumentação, para pensar as questões relativas à argumentação em uma perspectiva conceitual e linguística, inicialmente, Azevedo (2016) toma como base as proposições de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014 [1958]), acerca da Nova Retórica. Entretanto, Azevedo (2019, p. 171), além da Nova Retórica, inclui a perspectiva interacionista do MDA (PLANTIN, 2008a, 2008b). Assim amplia a percepção desse tema. Nesse ponto, destaca-se que, no MDA, uma questão argumentativa deriva de uma divergência de posicionamentos instituída diante de um tema polêmico, resultando em um confronto entre discurso e contradiscurso.

Além disso, também considera nessa abordagem, desde 2016, outra perspectiva interacionista, a concepção de argumentação na interação, de acordo com a qual “[...] a percepção empírica de uma divergência real, discursiva e personificada [...] permite adjetivar como argumentativa a questão em torno da qual os participantes se dividem [...]” (GRÁCIO, 2010, p.

300). Nesse contexto, apesar da relevância das interações face a face na argumentação, esses autores entendem que a interação argumentativa também pode ocorrer em situações mediadas por recursos semióticos, de forma escrita e assíncrona, o que nos faz refletir acerca dos novos recursos proporcionados pelas novas tecnologias em determinados contextos educacionais.

Ao tratar da argumentação, enquanto prática de linguagem, Azevedo (2016, p. 172-173) também afirma ser essencial compreendermos as diferenças entre argumentação e argumentatividade estabelecidas por Grácio (2013a, p. 36). Grácio (2016, p. 31-36) distingue entre *argumentatividade* – que considera “inerente ao discurso e através da qual é tecida a orientação proposta por alguém para alguém”, – e *argumentação* – que define como uma “interação que tem na sua base uma situação de argumentação” caracterizada pela oposição entre discursos, pela alternância de turnos de palavras polarizado num assunto em questão e por uma possível progressão para além do díptico argumentativo.

O autor define argumentatividade associando-a à teoria da “argumentação na língua” (DUCROT, 1989, p. 16), uma vez que o valor argumentativo das palavras determina a direção argumentativa do discurso. A autora salienta que esse tipo de análise está, de certa forma, no âmbito da argumentação linguística e difere da argumentação retórica. Observa que Grácio (2013a) amplia essa discussão, quando incorpora ao termo argumentatividade outras duas abordagens: a dos “mecanismos de influência discursiva que preparam a recepção do discurso em termos de interpretação” e a dos “mecanismos de inferência” (elementos linguísticos e lógicos). Para Grácio (2013a), a argumentação ocorre em uma situação comunicativa específica de interação, caracterizada pela “oposição entre discursos”, pela “alternância de turnos” e pela “interdependência discursiva” que promove a “progressão” da reflexão em questão.

Azevedo (2019, p. 173) observa que o diálogo estabelecido pela argumentação pode ser direcionado à busca de um consenso ou apenas à manifestação de uma discordância. No primeiro caso, podemos dizer que se destaca a capacidade de negociação de pontos de vistas sobre possíveis soluções entre os interlocutores. Além disso, esclarece que a progressão do assunto dependerá da temática discutida por cada interlocutor (Grácio, 2013a), conduzindo à construção de argumentos e contra-argumentos.

De acordo com Azevedo (2019, p. 174), no segundo caso, a divergência de perspectivas orienta a articulação do dizer. Nas duas situações, a apresentação e sustentação de pontos de vista concordantes ou dissonantes possibilita a progressão das ideias e o desenvolvimento do pensamento reflexivo, uma vez que uma situação argumentativa requer a avaliação do discurso do outro, a fim de conduzir o próprio discurso, por isso constrói-se uma ação na relação de interdependência discursiva (GRÁCIO, 2010, p. 84).

Nesta pesquisa, destacamos e relacionamos mais diretamente a esse conceito de capacidades argumentativas a noção de leitura argumentativa abordada por Grácio (2013b, 2016), quando nos referimos à avaliação do discurso de um pelo outro não apenas na visão do analista da argumentação, mas também do interpretador comum, uma vez que ela interfere no desenvolvimento das capacidades de sustentação, refutação e negociação de um ponto de vista. Essa perspectiva interacionista da argumentação na interação apresentada por Grácio (2016, p. 52-53), define argumentação como: “disciplina crítica de leitura e interpretação entre as perspectivas inerentes à discursividade e cuja divergência os argumentadores tematizam em torno de um assunto em questão.” Nessa definição, o autor utiliza o termo “disciplina” referindo-se ao respeito, pelos participantes, às regras mínimas que permitem o debate, quanto à focalização e à concentração no assunto em questão, e à capacidade de coordenação discursiva ou contradiscursiva.

A palavra “crítica” é usada para designar a atitude que se deve assumir diante do discurso do outro. A noção de “leitura”, em preferência à palavra “análise” (GRÁCIO, 2013b, p. 48), aplica-se tanto ao discurso argumentado quanto à interação argumentativa, que envolve a escuta do outro, bem como a retomada do seu discurso em tempo real. Esta última remete à troca entre turnos de palavras e requer também saber escutar.

O termo “interação” marca o caráter tensional do confronto entre discursos opostos e refere-se à capacidade de retomar a palavra do outro, partindo da escuta do oponente e sem perder de vista o assunto em questão.

O termo “perspectiva” é ligado à ideia de que está em jogo uma divergência de perspectivas e a palavra “tematização” remete ao modo como as perspectivas são formuladas, por meio da escolha do que se considera importante discutir acerca do assunto em questão.

Por fim, a expressão “assunto em questão” indica que há uma problemática em torno do assunto que gera uma questão argumentativa, originada do confronto com um contradiscurso. Para Grácio (2013b, p. 51), essa definição de argumentação, que não toma a língua nem o discurso como pontos de partida e trata a noção de interação como essencial, traz algumas consequências para o estudo e para o ensino da argumentação. Neste estudo, abordamos apenas uma delas:

a valorização da leitura argumentativa como uma leitura crítica que se realiza tendo um olho na produção de um contradiscurso, na capacidade de originar um díptico argumentativo onde se confrontam perspectivas e em produzir seqüências discursivas nas quais se verifica a retoma do discurso do outro em que está em causa a progressão (GRÁCIO, 2013b, p. 51).

Desse modo, a ideia de leitura “crítica do discurso de um pelo discurso do outro (GRÁCIO, 2016, p. 53)” também pode requerer a compreensão do modo como o discurso do outro se apoia em um já dito influenciado pelo momento histórico, sendo atravessado também pelas relações de poder. Assim, contribui para o desenvolvimento das capacidades argumentativas de sustentação, refutação e negociação de tomada de posição, tanto do ponto de vista dos sujeitos envolvidos em uma situação argumentativa quanto do ponto de vista do analista que busca compreender como se organizam os discursos em uma interação argumentativa em uma prática de linguagem efetiva.

Na área da educação, Azevedo (2019) recorre a Roegiers e De Ketele (2004 [2001]) para determinar que os recursos utilizados na mobilização dessas capacidades são afetados pelo tempo e pelo espaço, mas podem evoluir ao longo da vida, dependendo das experiências estabelecidas nas relações entre os sujeitos em interação. Além da ideia de que as capacidades são transversais, e, por isso, podem mobilizar conteúdos de diversas áreas de acordo com as situações-problema que se apresentam para enfrentamento.

Desse modo, para compreender a opção que Azevedo também faz pelo termo capacidades, é preciso considerar, além das obras de Dolz e Bronckart (2004), Dolz e Schneuwly (2004), Dolz et al. (2004a), Dolz et al. (2004b), os estudos de Philippe Meirieu, em relação às características apontadas: a transversalidade, o processo de evolução no tempo, e por conseguinte sua transformação, sem deixar de observar que elas, normalmente, não podem ser avaliadas diretamente, mas deixam indícios de sua utilização pelos sujeitos durante as interações.

Assim, ao alinhar as ideias que contribuem para a definição da capacidade argumentativa, Azevedo (2016) parte de três elementos constitutivos. Primeiro, Azevedo (2019, p. 174), ao defini-la como uma condição humana (atividade cognitiva e social), esclarece que faz essa abordagem em uma dimensão filosófica que se distancia da concepção clássica, na qual, segundo Aguiar (2008, p. 24), sobressai a ideia de autoridade, tradição e narração, para compreendê-la pela discussão de Hannah Arendt.

Porém, de acordo com a reflexão arendtiana, ao retornar ao conceito da condição humana dos tempos antigos e considerar a história do pensamento ocidental até a contemporaneidade, é necessário vinculá-lo aos princípios da modernidade, uma vez que eles afetaram a forma de fabricar e prolongar a vida, através do processo tecnológico promoveram a separação entre conhecimento e pensamento e eles afetaram a compreensão da linguagem. Ao fazer isso, Arendt propõe compreender a condição humana pela vida ativa e pela vida do espírito, visto que esta não é entendida como uma essência que determina todos os seres, mas como uma síntese das condições em que o ser humano pode viver e se realizar, ou seja, ele atende as circunstâncias que orientam as realizações humanas (AZEVEDO, 2019, p. 175, tradução nossa).

Em um segundo momento, Azevedo (2019, p. 177) afirma que a condição humana está relacionada ao agir, por isso a capacidade argumentativa é também considerada uma ação da linguagem, por resultar de uma oposição de discursos interdependentes entre sujeitos que envolve alternância de turnos de falas e polarização das posições enunciativas. Nessa direção, a autora adota o termo capacidade a fim de alinhá-lo às origens sociais do funcionamento mental e à concepção de atividade formulada pela teoria sócio-histórico-cultural (VYGOTSKY, 1991), partindo da ideia de que as transformações provocadas pela ação do homem ocorrem sem que ele reaja apenas “mecanicamente aos estímulos do meio” ou de modo “predeterminado biologicamente no uso da linguagem, pois sua ação depende das interações estabelecidas com os outros, com os objetos e fenômenos do mundo circundante” (AZEVEDO, 2022, p. 2).

Em seguida, Azevedo (2019, p. 179-180) explicita que o terceiro elemento constitutivo da capacidade argumentativa é o fato de ser uma expressão discursiva, “que se baseia em um já dito, mas que representa um acontecimento marcado historicamente por relações de poder socialmente estabelecidas - e alinhadas às regras que estabelecem as condições para sua manifestação e compreensão, o que implica a articulação de raciocínios e emoções” (AZEVEDO, 2016, p. 175). Afirma que essa característica articula procedimentos discursivos e argumentativos, historicamente constituídos (FOUCAULT, 2008 [1969]; (2004[1971],) e ligados à racionalidade argumentativa / prática (GRÁCIO, 1993; PERELMAN, 1972[1963]; 1997[1977]), às emoções (dimensão passional da argumentação) e às relações de poder (FOUCAULT, 2013 [1982]). A autora delimita a integração entre os três elementos que compõem a capacidade argumentativa e a complexidade do seu processo constitutivo, a partir dessa visão da relação de poder, marcada pela atuação em interações específicas.

Nesse contexto, cabe ainda destacar que Azevedo (2013), numa perspectiva dialógica e histórico-cultural, afirma que a capacidade argumentativa é desenvolvida por meio dos processos de negociação e de sustentação. Define negociação como o jogo entre perspectivas contrárias, revelando as vozes que constituem o fenômeno dialógico; a revisão e até a transformação de concepções individuais e o exercício da autorregulação do pensamento. Concebe sustentação como atividade social que se realiza por meio da justificativa de pontos de vista, mobilizando operações específicas de raciocínio, em uma sequência de fases teóricas e empiricamente distinguíveis, estimulando respostas às possíveis críticas e solicitando previsão de perspectivas alternativas aos posicionamentos apresentados (AZEVEDO, 2013, p. 43-44).

Azevedo (2013, 2016, 2019, 2022) não aponta uma associação específica entre essas capacidades argumentativas e os papéis argumentativos no MDA (PLANTIN, 2008a, 2008b). Neste ponto, propomos uma articulação entre essas concepções, a fim de conceber os papéis de

Proponente, Oponente e Terceiro, não apenas na visão do discurso e do social “mais técnica, ritualista ou construtivista, de acordo com as situações”, abordada por Plantin (2011, p. 35), mas também na perspectiva desenvolvida por Azevedo (2016, 2019, 2022) que envolve, além de diferentes dimensões interacionais, uma dimensão discursiva.

Desse modo, observa-se que, inicialmente, Azevedo (2013, p. 43-44) aponta como exemplos de capacidades argumentativas a sustentação e a negociação, sem mencionar diretamente a refutação. Indiretamente, é possível inferir que esse movimento argumentativo de refutação está inserido na definição de negociação na expressão “jogo entre perspectivas contrárias” e de sustentação, na expressão “resposta a possíveis críticas”. Sobre esse aspecto, podemos salientar que a refutação tem papel de destaque no MDA (PLANTIN, 2008a, p. 83-86), uma vez que “do ponto de vista dialogal, a realidade fundamental é a da contradição”, que por sua vez requer a capacidade de refutação. Nesse sentido, observa-se que, após tomar como base teórica a perspectiva interacional do MDA para a definição do conceito de capacidades argumentativas e, também, os estudos de Camps e Dolz (1995, p. 6), Azevedo (2022) menciona diretamente a capacidade de refutação.

Plantin (2008a, p. 85-86) diferencia a refutação-destruição, a refutação proposicional (contra-argumentação, argumento contra), a objeção e a concessão. Nesse contexto, afirma que a refutação-destruição tem como objetivo destruir o discurso atacado, tornando-o insustentável, rejeitando-o por ser malformado; a refutação proposicional (contra-argumentação, argumento contra) se direciona aos efeitos perversos, em que a contradição pode ser feita com a utilização de um argumento que vai na direção “de uma conclusão em contradição com a primeira”; a objeção é constituída por uma expressão de oposição que busca opor um obstáculo, utilizando um argumento frágil e mantendo o diálogo aberto, é ligado a ponderação; a concessão é a modificação da posição do argumentador, concordando em parte ou aceitando os pontos controversos. Constitui um momento importante na negociação, que por sua vez, busca um acordo e envolve a abertura para escuta do outro.

Nessa conjuntura, ainda podemos observar, por exemplo, que a capacidade de negociação de tomada de posição pode ser relacionada, de certa forma, à necessidade de “concessão” para se chegar a um “acordo”, dois conceitos abordados no modelo dialogal de Plantin (2008a, p. 85). “Diferentemente da refutação, ao manter um discurso concessivo, o locutor reconhece certa validade a um discurso que sustenta um ponto de vista diferente do seu, ao mesmo tempo em que mantém suas próprias conclusões” (PLANTIN, 2008a, p. 86). Assim, na interação, a concessão constitui uma abertura ao discurso do outro.

Plantin (2008a, p. 86) caracteriza ainda o *discurso contra*, afirmando que “a cada tipo de argumento corresponde um discurso contrário: “contra autoridade”, “contra testemunhas”, “contra as definições”, “contra a indução”, “contra os exemplos””. E explica que esse tipo de discurso pode ser usado como uma refutação, uma objeção ou uma concessão. Essa noção de “discurso contra” estabelece as direções em que cada tipo de argumento pode ser criticado. É nessa perspectiva que a refutação argumentativa deve ser compreendida no modelo dialogal.

Na definição de capacidades argumentativas desenvolvida por Azevedo (2016, 2019, 2022), é preciso compreender que esses diferentes posicionamentos envolvem, ao mesmo tempo: uma ação humana, atividade cognitiva e desenvolvida por atores sociais; uma ação de linguagem que remete a uma oposição de discursos em uma relação de interdependência; e uma expressão discursiva que se apoia em um já dito influenciado por coerções sociais. Este último aspecto, requer especial atenção já que a dimensão discursiva pode assumir diferentes compreensões, de acordo com os sentidos atribuídos ao termo discurso.

Azevedo (2016, 2019, 2022) se apoia em uma perspectiva foucaultina de discurso, na linha da Análise do Discurso que se refere a problemáticas históricas, epistemológicas, marxistas, psicanalíticas etc., além de estar ligada a engajamentos políticos e sociais. Entretanto, na próxima seção propomos uma articulação com outra perspectiva discursiva: a da análise da argumentação no discurso proposta por Amossy (2018).

2.4 Articulação entre MDA, conceito de capacidades argumentativas e teoria da argumentação no discurso

Nesta subseção, propomos uma articulação entre o funcionamento dos papéis argumentativos no MDA (PLANTIN, 2008a, 2008b), o desenvolvimento das capacidades argumentativas (AZEVEDO, 2013, 2016, 2019, 2022) e a perspectiva discursiva da teoria da argumentação no discurso (AMOSSY, 2018), partindo de reflexões acerca da multidimensionalidade da argumentação (GRACIO, 2016, p. 21).

Grácio (2016, p. 15) se alinha a Plantin (2008a), porque ambos defendem a perspectiva interacionista da argumentação. Esses autores salientam que a argumentação pode estar no raciocínio, na língua, no discurso, na comunicação ou nas interações, e, conseqüentemente, os objetos, os métodos e os objetivos de cada uma das teorias são diferentes.

No que se refere ao desenvolvimento de capacidades argumentativas de professores e estudantes, compreendemos que a argumentação pode estar e ser analisada, simultaneamente, na interação e no discurso. Desse modo, temos em mente o caráter multidimensional da

argumentação (GRÁCIO, 2013b, 2016), para propor uma articulação entre essas diferentes concepções teóricas. Segundo Grácio (2016, p. 20-21), a teorização da argumentação se pauta por uma multiplicidade de abordagens, por vezes, difíceis de serem relacionadas à argumentação enquanto prática social. Para o autor a argumentação pode ser um fenômeno:

- Cognitivo – Ativa “pré-construídos” culturais. Implica o agenciamento, a organização e o processamento de informações e de conhecimentos. Produz esquematizações discursivas.
- Linguístico – Não há uso de palavra sem recurso a uma língua. Significar é orientar.
- Interativo – Implica a avaliação do discurso de um pelo discurso do outro. Nesse sentido, trata-se de uma interação crítica e problematizante.
- Afetivo – Escreve Plantin (2004, p. 70) “Se definimos o objeto da argumentação como um encontro de discursos divergentes, então a situação argumentativa é fundamentalmente marcada por emoções como a incerteza, o embaraço, a inquietude, a cólera, o arrependimento etc.”
- Filosófico – Diz ao Si (*Self*) quem é e onde se posiciona. Supõe a perspectivação dos assuntos em questão. Remete para a assunção de decisões especulativas e de princípios.
- Lógico – Implica a produção de raciocínios. Permite identificar a presença de estruturas e esquemas. Recorre a procedimentos ilativos (se...então).
- Retórico – Implica a emergência de interesses partilhados. Pressupõe eficácia do ponto de vista da comunicação.
- Social – Implica a sociabilidade da linguagem. Coloca o problema da autoridade. GRÁCIO, 2016, p. 21).

No campo das teorias da argumentação, a essa relação podemos acrescentar, ainda, as seguintes dimensões: a dialógica e a dialogal, observando-se a diferenciação entre esses conceitos proposta por Grácio² (2016), em sua teoria da argumentação na interação; e a discursiva, considerando-se a perspectiva, inicialmente, adotada por Azevedo (2016, 2019, 2022), que se alinha, de certa forma, à AD, para propor uma nova visão.

Nesse contexto, Plantin (2008a, p. 87) afirma que o seu MDA, a partir da noção de pergunta argumentativa, define um conjunto de conceitos que permite o estudo da argumentação no diálogo e no discurso. Entretanto, Amossy (2018a, p. 40) observa que, ao atribuir grande importância ao diálogo como matriz e paradigma da argumentação, Plantin (2008a) “passa das teorias de Ducrot à abordagem interacionista, praticamente ignorando a

² O discurso *dialógico* se dirige sempre a alguém e invoca ou remete, polifonicamente, para outras vozes, não deixando, todavia, de ser monogerido. O discurso com dimensão *dialogal* “invoca a poligestão de um assunto em questão relativamente ao qual há diferença de perspectivas e na qual os participantes podem assumir qualquer dos papéis que definem a dinâmica argumentativa: o de proponente, o de oponente e o de questionador” (GRÁCIO, 2013a, p. 95).

argumentação no discurso (em vez da argumentação na língua ou na interação face a face)”. É esse aspecto da dimensão discursiva no modelo dialogal de Plantin (2008a) que este estudo explora e amplia, com a perspectiva discursiva sócio-histórico-cultural da teoria da argumentação no discurso proposta por Amossy (2018), ao associá-la ao desenvolvimento das capacidades argumentativas (AZEVEDO, 2013, 2016, 2019, 2022).

Amossy (2018, p. 7), ao propor a teoria da argumentação no discurso, distingue o discurso que possui uma visada argumentativa como aquele voltado a fazer o público aderir a uma tese do que apresenta uma dimensão argumentativa como o que apenas procura modificar a orientação dos modos de ver e sentir. Assim como Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014[1958]), a autora não diferencia retórica e argumentação. Defende a importância de se compreender como o discurso faz ver, crer e sentir, e, ao mesmo tempo, faz questionar, refletir, debater, uma vez que, nas práticas languageiras, essas ações estão estreitamente relacionadas. Desse modo, propõe uma abordagem teórica e de análise mais ampla, que envolve tanto o que é da ordem da retórica quanto o que é do campo da dialética. Por essa razão,

a teoria da argumentação no discurso – explorando não somente a visada, mas também a dimensão argumentativa da fala – deseja cobrir um vasto inventário de discursos que ora conquistam a opinião, ora simplesmente orientam o olhar. Nessa perspectiva, considera-se que, na relação intersubjetiva, a fala eficaz não é somente aquela que manipula o outro, pois ela é também aquela que compartilha do raciocínio e dos questionamentos (AMOSSY, 2018, p. 11).

A análise argumentativa do discurso é entendida por Amossy (2018) como ramo da AD, que relaciona a fala a um lugar social e a quadros institucionais; ultrapassa a oposição texto-contexto, observando o estatuto do orador e as suas circunstâncias sócio-históricas, a natureza do auditório, a distribuição dos papéis na interação, as opiniões e crenças que circulam na época; considera orador e auditório sempre “atravessados pela ideia do outro, condicionados pelas ideias preconcebidas e pelas evidências de seu tempo” (AMOSSY, 2018, p. 11-12). Entretanto, entendemos que o estudo da argumentação se constitui em um campo teórico independente que já está consolidado.

A teoria da argumentação no discurso se apoia em fundamentos retóricos, lógicos e pragmáticos. Amossy (2018, p. 24) se inscreve na Nova Retórica, destacando como ela não trata propriamente dos processos languageiros, mas oferece à análise do discurso alguns constituintes essenciais, tais como: “a importância do auditório, o caráter fundador das premissas e dos pontos de acordo na interação argumentativa e, também, os lugares comuns que balizam a argumentação”. Assim como a Nova Retórica, Amossy (2018) busca uma alternativa à lógica formal. Destaca a lógica natural de Grize (1990, p. 65), como uma tentativa

de elaboração de uma alternativa à lógica formal, que propõe um modelo de análise da argumentação em língua natural, sem uma ótica normativa. Essas duas teorias apresentam princípios que fundamentam a análise argumentativa proposta pela autora, compartilhando da ideia de que a argumentação não é um raciocínio abstrato, “mas um discurso que se desenvolve numa situação de comunicação, implicando ao menos dois parceiros” (AMOSSY, 2018, p. 24).

A autora se baseia nas principais mudanças promovidas pelos estudos da pragmática, da pragma-dialética, da argumentação na língua (pragmática-semântica) e dos enfoques conversacionais da argumentação, entretanto toma como base para formular sua teoria os dois últimos. Entre as correntes da pragmática contemporânea com foco na análise conversacional, aborda os estudos sobre interações argumentativas de Plantin, (2008a). Segundo Amossy (2018, p. 40) é fato que as abordagens da argumentação face a face, ao utilizarem as ferramentas da análise conversacional, permitem trabalhar com inúmeros *corpora* – “debates, depoimentos, confrontos polêmicos, conversações ordinárias e digitais -, em que o encontro direto com o outro influencia em profundidade as modalidades de argumentação”.

Nesse contexto, com base em princípios da teoria da argumentação na língua (microanálise) e das abordagens interacionistas (interações orais, face a face, situações de confronto), vistas como restritas em alguns aspectos, Amossy (2018, p.40) propõe uma teoria da argumentação no discurso, que se pretende mais ampla, cujo objetivo é a análise do discurso em sua visada e/ou dimensão persuasiva, numa abordagem sociodiscursiva da argumentação, na qual demonstra uma preocupação com a análise do contexto sócio-histórico dos discursos.

Assim, Amossy (2018, p. 40-41) opta por associar os seguintes tipos de abordagens para entender a argumentação: 1) linguageira - se constrói a partir do acionamento dos meios que a linguagem oferece em relação às escolhas lexicais, às modalidades de enunciação, dos encadeamentos dos enunciados (conectores, *topoi* segundo Ducrot), das marcas dos implícitos; 2) comunicacional - visa um auditório e deve ser compreendida dentro de uma relação de interlocução, ou seja, sua construção lógica não deve ser entendida dentro da situação de comunicação; 3) dialógica - precisa se adaptar a um auditório, a fim de agir sobre ele em uma situação de troca presencial ou virtual entre parceiros, reage ao que foi dito ou escrito antes, surge a partir de um confronto de pontos de vista mesmo quando não ocorre um dissenso declarado; 4) genérica - inscreve-se sempre num tipo e num gênero do discurso, que determina finalidades, quadros de enunciação e distribuição de papéis; 5) figural - recorre aos efeitos das figuras de estilo sobre o alocutário, sob perspectiva de sua visada persuasiva; 6) textual – o termo texto se refere a um conjunto coerente de enunciados que formam um todo e sua construção deve ser estudada, a partir de um quadro complexo de discurso em situação.

A análise argumentativa do discurso engloba “um vasto *corpus* que vai da conversação cotidiana ao texto literário, passando pelo discurso político, pelas mídias e pela internet” (AMOSSY, 2018, p. 41). Nesse contexto, a autora distingue argumentação de argumentatividade, a fim de estabelecer o que diz ou não respeito à análise argumentativa. “Há argumentação quando uma tomada de posição, um ponto de vista, um modo de perceber o mundo se expressa sobre um fundo de posições antagônicas, ou tão somente divergentes, tentando prevalecer ou fazer-se aceitar” (AMOSSY, 2018, p. 41). Quando se trata apenas da dimensão argumentativa dos discursos, também se considera que ela só pode existir, na medida em que há em jogo, pelos menos, duas escolhas, dois posicionamentos distintos.

Para Amossy (2018, p. 42), todo enunciado sustenta, refuta ou questiona pontos de vistas expressos em outros momentos anteriores de modo explícito ou implícito no interdiscurso. Assim, a autora propõe uma redefinição da concepção de argumentação como:

meios verbais que uma instância de locução utiliza para agir sobre seus alocutários, tentando fazê-los aderir a uma tese, modificar ou reforçar as representações e as opiniões que ela lhes oferece, ou simplesmente orientar suas maneiras de ver, ou de suscitar um questionamento sobre um dado problema (AMOSSY, 2016, p. 47).

Na primeira parte dessa definição, percebe-se a noção de visada argumentativa na ideia de uma prática discursiva que possui a intenção de fazer um auditório aderir a uma tese. Quando a autora se refere à expressão “instância de locução”, está retomando as perspectivas pragmáticas. Na segunda parte, com a afirmação de que a argumentação pode também apenas orientar as maneiras de ver, observa-se a influência de Grice e a dimensão argumentativa. Assim, embora faça uma distinção entre os conceitos de visada e de dimensão argumentativa, Amossy (2018) não exclui esta última, mais ligada à concepção de argumentatividade, do seu conceito geral de argumentação.

A abordagem da adaptação ao auditório, com base na Nova Retórica, tem um papel relevante na teoria de Amossy (2018, p. 51), uma vez que “o tipo de público visado modela o discurso”. Diante de um *corpus* dado, a análise argumentativa do discurso põe essa categoria numa perspectiva linguística, preocupando-se não apenas com os tipos de auditório, “mas também com a maneira como a imagem do auditório construída pelo orador se inscreve na troca verbal” (AMOSSY, 2018, p. 51). Para entender o funcionamento da instância de recepção no discurso argumentativo que é ao mesmo tempo dialogal e dialógico, é preciso atentar para a diferença entre auditório face a face e auditório virtual, além da importância da *doxa* e do auditório como construção do orador. Cabe refletir também sobre as formas de inscrição do auditório no discurso e a construção do auditório como uma estratégia argumentativa. Nesse processo, o que vai influenciar são as representações que o orador faz do interlocutor.

Além disso, os termos retóricos *doxa* e *topos* são retomados por Amossy (2018) na teoria da argumentação no discurso, sendo relacionados ao conceito de interdiscurso ou discurso social com uma nova visão. Apoiando-se na Nova Retórica, Amossy (2018, p. 107) destaca o papel fundamental da *doxa* ou opinião comum na comunicação verbal voltada para a persuasão e enfatiza a função dos pontos de acordo como parte da construção do discurso argumentativo. Salienta, ainda, que o orador busca a adesão à sua tese a partir de um tópico (conjunto de lugares comuns), ou seja, a partir de opiniões e crenças coletivas. Para a autora, o saber compartilhado e as representações sociais constituem o fundamento de toda a argumentação.

As denominações “discurso social” e “interdiscurso”, próprias da AD, referem-se ao “espaço discursivo global em que se articulam as opiniões dominantes e as representações coletivas” (AMOSSY, 2018, p. 107). Na teoria da argumentação do discurso, interdiscurso não se refere apenas à ideia de um elemento discursivo que pode ser identificado em um e em outro discurso, mas a todo um conjunto de discursos que se relacionam. Nesse viés, os conjuntos discursivos (discurso social ou interdiscurso) contêm *doxas* que se concretizam por meio de formas (lógico-)discursivas particulares, *topoi* (lugares comuns – já conhecidos, já ditos), ideias preconcebidas e estereótipos. Esse último termo, considerado como crença ou como opinião, no sentido restrito “pode ser definido como uma representação ou uma imagem simplificada e fixa dos seres e das coisas que herdamos de nossa cultura e que determina nossas atitudes e nossos comportamentos” (AMOSSY, 2018, p. 107) e é, por vezes, tomado de modo pejorativo.

Amossy (2018, p. 111) esclarece que a análise ideológica, na perspectiva da AD, se aproxima e ao mesmo tempo se distancia da análise da argumentação no discurso. Diferencia-se, porque a primeira tem como objetivo denunciar uma visão alienada do mundo que está oculta em determinados discursos. Já a análise da argumentação no discurso tem como objetivo descrever um funcionamento discursivo, as modalidades utilizadas para construir um consenso ou polemizar, além de verificar o impacto em determinada situação. Assim, a análise argumentativa é chamada de crítica, no sentido de que “expõe com clareza os elementos dóxicos que a argumentação apresenta frequentemente como evidentes, mas a sua vocação não é a de relacioná-los a uma ideologia tida como condenável [...]” (AMOSSY, 2018, p. 111).

Apoiada no fato de que os elementos dóxicos dependem de palavras já preexistentes, a autora observa que eles podem ser analisados, assinalando-se o caráter de já dito e já pensado de elementos pontuais (aglomerado de opiniões comuns pouco sistematizadas) ou relacionando-os a um conjunto coerente determinado por uma lógica subjacente (uma doutrina, uma tradição). Nesse contexto, diferencia os diversos estados possíveis da *doxa*, incluindo a noção de interdiscurso, a partir da de intertexto (utilizada nos estudos literários). “Pode-se falar

de elementos dóxicos sem ter a necessidade de reconstruir uma ideologia global ou a coerência do conjunto de um discurso social” (AMOSSY, 2018, p. 115).

De acordo com Amossy (2018, p. 116), para se compreender a situação e o dispositivo enunciativo que determinam a argumentação, é necessário verificar as diversas camadas de dados que fazem parte do arquivo. O analista deve atentar para a natureza do debate público sobre os processos de colaboração, além das opiniões que circulavam na época, em documentos como textos da imprensa, autobiografias, correspondências etc., que constituem e revelam o interdiscurso. Assim, a noção de *doxa* é associada ao conjunto vago de crenças e opiniões que circulam na coletividade, as de discurso social e a de interdiscurso. A noção de discurso social designa o que é relativo “ao boato, ao já dito, aos discursos que circulam em uma determinada sociedade”. [...] O termo interdiscurso remete “à disseminação e à circulação dos elementos dóxicos, em discursos de todos os tipos” (AMOSSY, 2018, p. 118). O termo “elementos dóxicos” é mais do que *doxa*, para se referir à inscrição pontual das evidências compartilhadas.

Nessa teoria, a autora afirma que a concepção de lugar-comum está mais próxima do conceito de *topos* como “estrutura formal, modelo lógico discursivo: é um esquema sem conteúdo determinado que modela a argumentação” (AMOSSY, 2018, p. 119). Desse modo, os *topoi* ou lugares constituem métodos de argumentação, moldes nos quais numerosos enunciados se encaixam. Entre eles, cita os lugares apontados por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014[1958]) como aspectos do preferível: lugar de quantidade (uma coisa vale mais que outra por razões quantitativas); da qualidade (valorização do único em detrimento da quantidade); da ordem (o anterior é superior ao posterior, o princípio, ao efeito etc.); da existência (o que existe vale mais do que o que é possível); da essência (é preferível o que incorpora melhor uma essência). Esses autores consideram que, embora esses esquemas lógico-discursivos estejam mais ligados ao aspecto formal do que ao saber compartilhado, indicam valores e modos de ver que predominam em um determinado período histórico.

Assim, Amossy (2018, p. 139-159) propõe, em seu modelo de análise argumentativa, examinarmos dois lados: “a observação dos esquemas argumentativos subjacentes que organizam o raciocínio e os funcionamentos discursivos que fundamentam a troca. Investiga a questão a partir do silogismo - refere-se à dedução-, do entimema - silogismos que não possui todos os elementos presentes -, do exemplo e da analogia – “relação da parte à parte e do semelhante ao semelhante (AMOSSY, 2018, p. 152). Neste estudo, focamos nos dois últimos.

Para a teórica, a troca de pontos de vista possibilita influenciar a maneira de ver e de pensar de um locutor imediato, como em uma discussão entre amigos, ou de um terceiro, por um diálogo em desenvolvimento “em uma entrevista ou um debate político” (AMOSSY, 2018,

p. 190). Essa teoria aparentemente coloca o Terceiro em uma posição passiva de quem apenas assiste, diferente da concepção de Plantin (2008a) de acordo com a qual o Terceiro tem um papel ativo, já que questiona, levanta dúvidas sobre os pontos de vista apresentados por quem circula entre os papéis de Proponente e Oponente. Amossy (2018, p. 189) se limita a explorar a importância de alguns elementos em situações dialogais, como: a negociação do lugar de fala com suas expectativas de poder e o gerenciamento das faces em sua relação com as regras de polidez e com a construção do *ethos*, ou seja, da “imagem que o orador constrói de si mesmo em seu discurso, com o objetivo de contribuir para a eficácia de seu dizer” (AMOSSY, 2018, p. 79), de acordo com a antiga retórica. A questão da gestão das faces, na argumentação *in presentia* (“face a face”) está ligada a um quadro normativo exigido pelo gênero discursivo e pela situação socioinstitucional que se desenvolve de diferentes formas em cada cultura.

Nesse sentido, a argumentação está subordinada ao quadro discursivo no qual ela ocorre Amossy (2018). Assim, a troca verbal argumentativa depende do domínio do gênero que a caracteriza, uma vez que, por exemplo, não se pode analisar da mesma forma uma refutação de um ponto de vista em um discurso parlamentar e em uma entrevista. Amossy (2018, p. 244) busca recolocar “a argumentação nos quadros institucionais e discursivos que determinam as finalidades de tomada de fala, a distribuição dos papéis, a gestão das trocas”. Para tanto, parte de duas noções: a de campo, da área da sociologia, e a de gênero, das disciplinas de texto. A noção de campo “é importante na medida em que permite pensar o discurso em função do lugar institucional de onde se efetua a enunciação” (AMOSSY, 2018, p. 244). Os gêneros de discurso são vistos como modelos discursivos que compreendem “um conjunto de regras de funcionamento e de restrições” e “determinam a distribuição dos papéis a partir da qual se estabelece um dispositivo de enunciação” (AMOSSY, 2018, p. 245).

A autora lembra, ainda, que a noção de “formação discursiva” teve origem com os trabalhos de Foucault, foi reformulada na perspectiva marxista de Pêcheux e da escola francesa de AD, sendo retomada, atualmente, por Charaudeau e Maingueneau (2002, p. 271), em um sentido mais amplo e um tanto impreciso, permitindo “designar todo um conjunto de enunciados sócio-historicamente circunscritos, que se pode reportar a uma autoridade enunciativa”.

Para articular o conceito de capacidades argumentativas à teoria da argumentação no discurso, torna-se necessário incorporar, além da ideia de discursos em interação, esse sentido mais amplo de “formação discursiva” adotado por Amossy (2018, p. 246), que leva em conta, a importância da interdiscursividade para remeter a elementos dóxicos. Esse fenômeno se

apresenta nos conjuntos sociodiscursivos que concorrem com outros em uma mesma época e precisa ser percebido por quem participa de uma interação argumentativa.

Desse modo, em uma adaptação do exemplo dado pela autora, é preciso compreender que um debate sobre o aborto, por exemplo, insere-se não apenas no campo da saúde, mas também no campo político e no religioso, constituindo um gênero discursivo polêmico que permite o confronto entre vozes feministas e não feministas, em defesa de direitos sob perspectivas diferentes (mais liberais ou mais conservadoras). Podemos considerar que o debate envolve, pelo menos, duas formações discursivas: uma feminista e outra não feminista. Na perspectiva interacional defendida por Plantin (2008a) e Grácio (2016), envolve, ainda, a voz de um Terceiro que põe em dúvida essas duas formações discursivas. Além disso, é necessário compreender como as relações de poder interferem na predominância de cada discurso dentro de um conjunto sócio-histórico-cultural, observando o funcionamento dessa argumentação, sem pretender denunciar determinada ideologia, mas analisar que o empreendimento na persuasão revela elementos de saberes compartilhados nos discursos feministas e não feministas que implicam conjuntos diferentes de crenças e opiniões.

Nos quadros discursivos da argumentação, Amossy (2018, p. 246-247) retoma a diferença entre o dialogal e o dialógico que altera a distinção aristotélica entre dialética e retórica. Como já vimos, essa diferenciação interfere na classificação das interações, uma vez que, dentro dos quadros institucionais e de gêneros de discurso, a argumentação ocorre em modalidades diferentes. Assim, a autora distingue a argumentação dialógica, entendida como virtual, com previsão dos movimentos do outro, mas sem intervenções concretas de parceiros reais, da dialogal, compreendida como a face a face, que considera, responde e se adapta às reações imediatas, previsíveis e imprevisíveis dos parceiros reais, negociando significações. Nessa direção, parece usar o termo dialógico como sinônimo de monologal. Sobre esse aspecto, preferimos adotar a diferenciação proposta por Grácio (2016, p. 33), que distingue o discurso argumentado da argumentação, considerando que o primeiro é dialógico, mas monologal, e o segundo é dialógico e dialogal, articulando-a a essa dimensão discursiva abordada nos estudos de Amossy (2018).

Na definição de capacidade argumentativa, vimos que Azevedo (2019, p. 173, tradução nossa) trata a dimensão discursiva na perspectiva da AD (FOUCAULT, 1971[1996]), considerando que, no uso da linguagem, os sujeitos participam de um momento histórico único, no qual o dito de um para o outro constitui uma construção discursiva organizada, segundo as circunstâncias em vigor, portanto “apresentará indicações de uma maneira específica de expressar e atuar no mundo” (AZEVEDO, 2016). Nesse ponto, observa-se que, embora esse

conceito já esteja articulado a uma dimensão discursiva, ainda não abrange algumas concepções da teoria da argumentação no discurso (AMOSSY, 2018). Como proposta, neste estudo, também consideramos essa possibilidade, verificando como os conceitos de auditório, *doxa*, tópico, interdiscurso e esquemas argumentativos no discurso, do ponto de vista da AAD, contribuem para o processo de análise e de desenvolvimento das capacidades argumentativas.

A ação de linguagem, nesse conceito, é marcada pela oposição de ideias e refere-se à interação argumentativa, em que há uma interdependência entre os sujeitos participantes, alternância de turnos de fala, polarização entre posições enunciativas e disputas decorrentes das relações de poder (AZEVEDO, 2022, p. 3). Os estudos da argumentação em interação que o subsidiam (AZEVEDO, 2019, 2022) são, principalmente, os de Plantin (2008a) e Grácio (2013, 2016). Nesse confronto entre discurso e contradiscurso, busca-se um consenso, por meio da negociação de possíveis soluções entre interlocutores, na qual a progressão dos turnos de fala e a construção de argumentos e contra-argumentos ocorrem em torno do assunto em questão (GRÁCIO, 2013). Quando Azevedo (2016, p. 171) pensa a argumentação enquanto prática de linguagem, também parte da diferença entre argumentação e argumentatividade³, apresentada por Grácio (2013, p. 36), em uma perspectiva interacional. Embora para Grácio (2013, 2016) a argumentação só ocorra quando há um confronto efetivo entre discurso e contradiscurso, com progressão dos turnos de fala e retomadas com críticas do discurso de um pelo discurso do outro, enquanto Amossy (2018) engloba a argumentação “face a face” e a “argumentação virtual” em um conceito mais amplo de argumentação, entendemos que a leitura crítica do discurso do outro, pode ser pensada de modo articulado à perspectiva da argumentação no discurso, na medida em que para sustentar, refutar, questionar e/ou negociar um ponto de vista de modo eficiente, é preciso ser capaz de refletir sobre o modo como as evidências compartilhadas (crenças e valores), em uma época, interferem na argumentação. Nessa direção, torna-se possível compreender os esquemas argumentativos mobilizados no uso das capacidades argumentativas em interações “face a face” e, ao mesmo tempo, “os funcionamentos discursivos que fundamentam a troca”, como marcas linguísticas “de avaliação do dito anterior” (AMOSSY, 2018, p. 143), que podem revelar a subjetividade no uso da linguagem e o peso dos argumentos e contra-argumentos em diferentes momentos históricos.

³ Grácio (2016, p. 31-36) distingue entre *argumentatividade* – que considera “inerente ao discurso e através da qual é tecida a orientação proposta por alguém para alguém”, – e *argumentação* – que define como uma “interação que tem na sua base uma situação de argumentação” caracterizada pela oposição entre discursos, pela alternância de turnos de palavras polarizado num assunto em questão e por uma possível progressão para além do díptico argumentativo.

Desse modo, tendo em vista todos esses aspectos interacionais e discursivos, neste estudo, a argumentação é definida como a confrontação entre discursos divergentes em torno de um assunto em questão, em torno do qual se sustenta, refuta ou questiona pontos de vistas de modo explícito e se pode distinguir os três papéis argumentativos de Proponente, Oponente e Terceiro e em que se verifica a “crítica do discurso de um pelo discurso do outro” e a progressão de turnos de falas (GRÁCIO, 2016, p. 82; PLANTIN, 2008a, p. 60-65) marcadas pelos “saberes compartilhados e pelas representações sociais” em determinando momento histórico (AMOSSY, 2016, p. 107-135), que fundamentam as estratégias argumentativas utilizadas para influenciar os interlocutores com o objetivo de tentar fazê-los aderir a uma tese, em busca de um consenso ou de reforçar as opiniões confirmando um dissenso.

Cabe ainda considerar que, na área da psicologia, também explorada pelo campo da argumentação, há também uma dimensão sócio-histórica-cultural e política, baseada nos estudos de Vygotsky (2007[1984]), já mencionada nessa seção, que não pode ser ignorada. ao se tratar do conceito de capacidades argumentativas na formação de professores e estudantes. Por essa razão, além da dimensão discursiva e sua relação com as dimensões dialógica e dialogal, que se integram também à interacional, abordaremos, na seção a seguir, a dimensão sócio-histórica-cultural e política, relacionando-a às dimensões interacionais e discursivas presentes numa perspectiva crítico-colaborativa de formação de professores.

Com base no exposto e levando em conta o caráter multidimensional da argumentação, entendemos que é possível articular o MDA de Plantin (2008a) ao desenvolvimento das capacidades argumentativas, atribuindo-lhes uma dimensão discursiva a partir da perspectiva da argumentação no discurso de Amossy (2018). Além disso, verificamos, na próxima seção, como essa associação pode proporcionar a criação, em perspectiva crítico-colaborativa, de uma proposta aplicada a situações de ensino da argumentação.

3 FORMAÇÃO COLABORATIVA PARA O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO

Para tratar sobre as concepções teóricas acerca da argumentação abordadas na seção anterior, vinculando-as ao trabalho de formação de educadores para o ensino de argumentação em contexto escolar, decidimos abordar a perspectiva crítico-colaborativa. Desse modo, partimos dos estudos de Liberali (2013, 2016, 2018) sobre argumentação colaborativa em contexto escolar; das pesquisas de Magalhães e Ninin (2018) acerca do conceito de Colaboração crítica como constituinte das atividades, de Ninin e Magalhães (2017) e Magalhães e Oliveira (2016) sobre o diálogo entre os conceitos de agência, Colaboração e Contradição; e dos trabalhos de Ninin (2016, 2018) a respeito dos padrões de Colaboração e da pergunta como espaço de expansão dialógica.

Dessa forma, esta seção está organizada para: 1) abordar a argumentação colaborativa em trabalhos de formação de educadores em contexto escolar; 2) discutir a ligação entre formação crítico-colaborativa e os conceitos de agência, Colaboração e Contradição; 3) refletir sobre a relação entre as discussões sobre os modos de perguntar como espaço de expansão ou contração dialógica (NININ, 2018) e o MDA, propondo também uma articulação com o processo de análise do desenvolvimento das capacidades argumentativas dos sujeitos.

3.1 Argumentação crítico-colaborativa em contexto escolar

Liberali (2013) traça um panorama de estudos sobre argumentação e ensino de argumentação para, em seguida, abordar suas implicações em contextos escolares na perspectiva crítico-colaborativa. Nessa direção, inicia com as colocações de Aristóteles (350aC/2005), sobre a antiga retórica, aborda as concepções de Perelman e Olbretchts-Tyteca (2014 [1958]) sobre a Nova Retórica. Menciona brevemente as discussões de Plantin (2008a) sobre as limitações dessas teorias, ao afirmar que “embora tenham situado a argumentação no campo do discurso, não levaram em conta questões centrais como a atenção aos elementos dialogais”.

Entre outros autores que estudam a argumentação, Liberali (2013, p. 27) cita as proposições de Bronckart (1997 [1999]) para abordar a estrutura discursiva do argumentar, marcada pela apresentação de uma opinião apoiada em razões para justificá-la. Assim, normalmente, temos as seguintes fases que podem acontecer de modo simplificado ou de modo mais complexo (como ocorre, por exemplo, em modelos dialogais):

- fase das premissas (definição da tese a defender, do ponto de vista, e escolha do tom adequado);
- fase de apoio argumentativo (apresentação de sustentação para argumentos e articulação dos argumentos – hierarquização dos argumentos);
- fase da contra-argumentação (com antecipação, contestação global, refutação) – utilização das razões do adversário;
- fase de conclusão ou nova tese (chegar a um acordo) (BRONCKART, 1997 [1999], p. 226-227).

No campo do ensino da argumentação, a autora também destaca que, Dolz e Schneuwly (2004) abordam as ações de linguagem e as capacidades necessárias ao seu desenvolvimento na discussão sobre o trabalho com gêneros da ordem do argumentar, com o objetivo de, por meio da heterogeneidade das práticas de linguagem, compreender a argumentação como objeto de ensino na escola que pode ajudar a “resolver conflitos, analisar e melhorar o funcionamento da sala, tomar decisões coletivamente, tomar a palavra em público, discutir problemas com outros, corroborar ou refutar um ponto de vista” (LIBERALI, 2013, p. 27-28). Segundo esses autores, a argumentação está pautada em: considerações referentes às situações argumentativas; opções discursivas e importantes aspectos linguísticos a serem ensinados.

Ao tratar da formação de professores para o ensino da argumentação no contexto escolar, Liberali (2013, p. 42) fundamenta seus estudos nas ideias de Vygotsky (1991), na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), que não considera a criatividade como um traço, mas ligada a atividades com poder transformador da composição compartilhada de significados. A autora afirma que a atividade criativa envolve a “dialética entre as categorias gerais da cultura e as experiências materiais-emocionais com as quais os indivíduos interagem” (LIBERALI, 2013, p. 43). Acrescenta, ainda, que os tipos de pensamento criativo se desenvolvem de acordo com as atividades que os sujeitos participam e das situações que escolhem e preferem. Nesse contexto, destaca o estudo das atividades que envolvem argumentação e seu papel na produção de significados coletivos.

Segundo Liberali, a produção e a circulação de significados compartilhados ocorrem em Cadeias Criativas, que podem ser compreendidas como redes de atividades (ENGESTRON, 1999 [1987]) “em que as atividades estão intencionalmente interligadas, como elos de uma cadeia para a ação de todos os envolvidos em determinada comunidade” (LIBERALI, 2013, p. 45). Para a autora, em um quadro dialógico que enfatiza discursos persuasivos e de autoridade, a forma como a argumentação se organiza nessas redes de atividades para buscar novos significados construídos por todos se torna questão central.

Afirma, ainda, que as atividades de formação ou gestão escolar precisam considerar posicionamentos, valores e perspectivas divergentes, modos distintos de ver as diferentes

situações e de agir no mundo, que coexistem no contexto escolar, abrindo espaço para a argumentação. Assim

o valor da argumentação está na possibilidade de criação de espaços de negociação de saberes, com base na apresentação das justificativas sustentadas por razões claramente estabelecidas que levem ao autoquestionamento, reflexão e transformação (MAGALHÃES, 2001).

Liberali (2013, p. 51) centraliza sua pesquisa nas questões de formação e gestão de educadores, em contextos sociais, em que a linguagem argumentativa tem papel fundamental “na busca de possibilidades de que um participante tenha papel central na formação do outro e de sua comunidade”. Em sua pesquisa, busca compreender a linguagem das formas de reflexão em contexto de formação de educadores e gestão, focalizando o estudo da argumentação e da criação de quadros para a análise da linguagem utilizada pelos participantes. Seus estudos sobre a base teórico-filosófica e sobre alguns aspectos argumentativos apontam questões fundamentais que embasam a produção compartilhada de significados. Sobre esse aspecto, a autora destaca que a forma de constituir os espaços de reflexão, sessões reflexivas e reuniões pedagógicas bem como a linguagem utilizada pelo coordenador interferem bastante no tipo de trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor e em seu processo reflexivo.

Liberali (2013, p. 57) afirma que os resultados alcançados na formação de educadores a partir dessa relação argumentação-reflexão crítica mostraram que ela se faz presente desde a descrição de práticas, relacionando-as com as teorias até a proposta de transformação. Em estudos posteriores, a autora também discute o papel da argumentação como objeto e instrumento na formação de educadores, salientando que o objetivo não seria convencer ou persuadir. Pelo contrário, “a argumentação serviria para a colocação das ideias em contraste com vistas à construção de conhecimentos” (LIBERALI, 2013, p. 57). Nessa direção, compreendemos que também a linguagem (argumentativa) pode ser tomada tanto como objeto a ser construído na criação de espaços de discussão dos educadores sobre a sua prática, quanto como o “instrumento para desenvolver ideias e construir propostas concretas para reconstrução de suas ações” (LIBERALI, 2013, p. 57).

Outro aspecto importante indicado na pesquisa de Liberali (2013, p. 57-58) se refere ao processo de produção criativa de significados, no qual a argumentação exerce papel primordial na restrição e na ampliação, no embate entre sentidos. Assim, a autora aponta três aspectos constitutivos dos textos produzidos em contextos de formação crítica de educadores, que utiliza como categorias de análise: os enunciativos, os discursivos e os linguísticos.

Liberali (2013, p. 63-64) aponta como categorias enunciativas da argumentação as seguintes: contexto em que o evento ocorre; relação entre local, momento, veículo, participantes, objetivos e conteúdos a serem abordados e seus modos de produção. O foco da análise se direciona ao local e ao momento de produção/recepção/circulação, ao papel dos interlocutores (enunciadores), objetivos da interação e objeto conteúdo temático. No que se refere aos papéis dos interlocutores, Liberali (2013, p. 63) analisa as disposições em que se situam, enquanto membros com experiências culturais; membros de comunidades argumentativas; outro capaz de reagir e de interagir diante de teses apresentadas; outro como coautor. Embora, não mencione diretamente Plantin (2008a) entre suas bases teóricas, Liberali (2016, p. 59) sinaliza que a perspectiva dialogal apresenta um potencial crítico mais efetivo, já que possibilita que diferentes participantes se alternem numa discussão, expressando múltiplas possibilidades de representar e questionar a realidade.

Também consideramos esse potencial do MDA, por se realizar a partir de situações argumentativas de interação concreta em que os participantes (atores sociais) podem ocupar sucessivamente posições argumentativas (papéis actanciais) diferentes, com os atos de sustentar, refutar e duvidar, numa discussão sobre um assunto em questão. Todavia, propomos, em um contexto mais amplo, levar em conta também a inter-relação com uma perspectiva sócio-histórico-cultural do campo das teorias da argumentação que permita refletir criticamente acerca do embate entre diferentes saberes compartilhados.

Na seleção das categorias discursivas da argumentação, Liberali (2013, p. 68-73) considera, na construção do discurso, “a forma como as ideias, posições, pontos de vista são apresentados, sustentados e acordados”, tomando como uma de suas bases a Nova Retórica de Perelman e Olbretchts-Tyteca (2014 [1958]). Entre os modos de articulação que permitem analisar o entrelaçamentos de vozes dos participantes, a autora categoriza basicamente a relação entre os seguintes aspectos: exórdio (abertura do tema); questão controversa; apresentação de pontos de vista/tese; espelhamento (recolocação do que foi apresentado); espelhamento (com pedido de discordância); pergunta/concordância com pontos de vista; pergunta/discordância, oposição ao ponto de vista; pergunta/negação, refutação de argumento; pergunta/apresentação de acordo ou síntese; pergunta/apresentação de esclarecimento; apresentação de contra-argumento; pergunta/apresentação de sustentação: voz de autoridade, definição, exemplificação, comparações, analogias, ilustrações.

Alguns desses modos de articulação encontrados a partir de Perelman e Olbretchts-Tyteca (2014 [1958]) e mobilizados na análise de dados desta pesquisa são descritos no quadro 2, adaptado dos estudos de Meaney (2009).

Quadro 2 – Tipos de argumento

Modo	Características		Exemplo
Pragmático: Sucessão temporal	Estabelece relação de causalidade ou finalidade entre duas ideias. Pode justificar um fato por outro anterior ou refutar uma ação em função de uma possível consequência.		Os alunos foram mal na prova porque não trabalhamos suficientemente esse assunto. Fizemos tantos exercícios de lógica. Não faz sentido não avaliar isso agora.
Polifônico - de autoridade: faz referência, cita	Hierarquia	A voz do outro é colocada como algo a ser seguido, ou não, em função de sua posição hierárquica.	A assessora de área gostou da atividade. A coordenadora prefere que façamos.
	Teorias	Endossadas pelo grupo, reforçam a tese.	Precisamos lembrar que este texto faz parte de um gênero que tem características distintas. Esses exercícios de 'fill in the blanks' são super behavioristas.
	Fontes	Precisam ser consideradas fidedignas.	O texto foi tirado do site da BBC.
	Parceiros	A valorização de sua voz de sua aceitação no grupo.	A professora de Português disse que os alunos têm condições de fazer essa atividade.
	Alunos	Tem importância ou não, dependendo do contexto.	Os alunos gostam de jogos competitivos.
Exemplo	Fato ou caso anterior confirma ou nega a tese.		No ano passado eu fiz assim e deu certo.
Comparações	Justifica um termo a partir de outro do mesmo gênero.		É melhor ler o livro do que a cópia.
Analogias	Traça relações de semelhança entre termos de gêneros diferentes.		Se um narrador precisa melhorar seu tempo, ele treina mais. Se o aluno precisa melhorar a leitura, precisa ler mais.
Ilustrações	Exemplo fictício.		E se o aluno respondesse que os micro-organismos não participam da decomposição

Fonte: Adaptado de Meaney (2009).

Liberali (2013, p. 74) discute as características linguísticas da argumentação, a partir da abordagem de alguns aspectos da materialidade do texto que revelam mecanismos de composição do discurso, como: os conversacionais, os de coesão verbal, os lexicais, os de valoração, os de conexão, os de distribuição de vozes, os de modalização, os de interrogação,

os não verbais e os de proferição. Para articular essas categorias com as concepções da teoria da argumentação no discurso (AMOSSY, 2018), é preciso, entretanto, ultrapassar as relações entre texto e contexto, como discutimos anteriormente.

A concepção de argumentação colaborativa trabalhada por Liberali (2013, 2016, 2018) e o conceito de Colaboração crítica desenvolvido por Magalhães (2009, 2011) se encontram associados a muitos outros estudos. Magalhães e Oliveira (2016, p. 10), por exemplo, discutem a “organização da linguagem nas relações entre participantes de uma pesquisa, para focalizar as contradições entre sentidos apresentados em discussão na construção compartilhada de significados, em contextos de produção coletiva”. A pesquisa desses autores faz parte do Projeto de Pesquisa e Leitura nas Diferentes Áreas – LEDA. Na análise dos dados, além das categorias discursivas propostas por Liberali (2013), o foco está na argumentação colaborativa como possibilidade de “articulação entre os movimentos de Colaboração e de Contradição, produzindo novas necessidades, ideias e ações” (LIBERALI, 2016, p. 11).

Para Magalhães e Oliveira (2016), a Contradição é importante no processo de Colaboração crítica, pois proporciona aos sujeitos envolvidos na pesquisa o movimento de intervenção para analisar, articular e compreender as representações de sentidos atribuídos por eles próprios e por outros nos contextos escolares do qual fazem parte. Assim como Magalhães e Oliveira (2016, p. 205), neste estudo, analisamos a construção do discurso de professores em contexto de formação. Entretanto incluímos perspectivas interacionais e discursivas diferentes, abordadas de modo inter-relacionado na seção anterior (MDA, teoria da argumentação na interação, teoria da argumentação no discurso e desenvolvimento das capacidades argumentativas), buscando compreender o engajamento entre os participantes de uma formação docente e as transformações de sentidos no que se refere à argumentação e ao ensino da argumentação.

Em uma pesquisa com o foco na formação docente a argumentação tem papel importante na compreensão integral do discurso dos envolvidos, enquanto materialidade concreta, transformada em enunciados. Os autores afirmam que as relações argumentativo-colaborativas observadas proporcionam a compreensão do processo ensino-aprendizagem, “como instrumento do *nós* na atividade educativa” (MAGALHÃES e OLIVEIRA, 2016, p. 232). Ressaltam, ainda, a importância de o professor conhecer as diversas concepções que embasam a prática pedagógica, a fim de que possa repensar suas escolhas. Na próxima seção, buscamos explorar a relação entre os conceitos de agência transformacional, Colaboração e Contradição na formação crítico-colaborativa.

3.2 Formação crítico-colaborativa e os conceitos de agência, Colaboração e Contradição

Magalhães e Ninin (2018, p. 65-85) articulam o conceito de Cadeia Criativa de Atividades apresentado por Liberali (2013, 2018) com a abordagem de métodos de intervenção reflexiva relacionados aos conceitos de Colaboração crítica e organização dialética da linguagem em negociações conjuntas, como uma possibilidade de pensar atividades que promovam transformações criativas de contextos e de sujeitos que deles fazem parte. Segundo Liberali (2018, p. 13), a Cadeia Criativa, “como base para uma formação e uma colaboração mais críticas, realiza-se por meio de atividades que se organizam em forma de elos concatenados, de maneira não linear, para alcançar o trabalho” com os problemas de determinada comunidade.

Nesse processo, Magalhães e Ninin (2018, p. 65-85) discutem as concepções teóricas que sustentam o conceito de Cadeia Criativa, como o conceito de atividade e sua relação com os seguintes aspectos: práxis, Contradição e Colaboração crítica. Estabelecem uma diferença entre Cadeia Criativa e Cadeia Reprodutiva, observando que esta última, ainda muito presente nas escolas, baseia-se em colaboração a-crítica e a-histórica. Definem como objetivo destacar “a importância de Cadeias Criativas em contextos educacionais de formação, que enfoquem a escola como comunidade que reflete sobre desejos, necessidades, valores, conceitos, relações e conflitos, de forma crítico-colaborativa” (MAGALHÃES; NININ, 2018, p. 70).

O conceito de Cadeia Criativa discutida por Liberali (2013) se apoia na abordagem sócio-histórico-cultural de desenvolvimento, com base na obra de Vygotsky (1991) que envolve uma atividade desenvolvida entre parceiros que produzem significados compartilhados. Segundo Liberali (2018, p. 41), na Cadeia Criativa, esses significados se tornam parte dos sentidos que alguns dos envolvidos compartilham com outros sujeitos, cujos sentidos foram produzidos em contextos diferentes. Assim, a partir dos primeiros significados produzidos, criam-se sentidos. Busca-se, na verdade, promover contextos que possibilitem a formação de sujeitos (alunos, professores e/ou gestores) críticos e colaborativos capazes de desempenhar novos papéis articulados pela linguagem da argumentação.

Os primeiros conceitos abordados são os de atividade, sistemas de atividade e desenvolvimento expansivo. Magalhães e Ninin (2018, p. 72), afirmam que, por meio da atividade humana, os processos cognitivos promovem o desenvolvimento do sujeito. Partem das ideias de Daniels e Gutiérrez (2009), de acordo com as quais, em atividades, os seres humanos desenvolvem suas habilidades, personalidades e conhecimentos, podendo transformar suas condições sociais e culturais, resolvendo Contradições.

Magalhães e Ninin (2018, p. 72-73) abordam o conceito de sistemas de atividade a partir da perspectiva de Engeström (2000, 2008). Esse conceito está ligado à ideia de “propiciar um conjunto de ferramentas que possibilitam lidar com as demandas de atividades complexas e redes globais de sistemas de atividade” (ENGESTROM, 2000, p. 599 apud MAGALHÃES; NININ, 2018, p. 72-73).

Sistemas de atividade (SA) evoluem a partir de um tempo sócio-histórico e não de um tempo cronológico, pois tudo o que é gerado com base nesses sistemas torna-se artefato cultural, historicamente acumulado. Esses artefatos, por sua vez, orientam a escolha de regras de divisão de trabalho nos SA com os quais dialogam. Tal aspecto traz, segundo Engeström (2008), por um lado, colaboração, compartilhamento e transformações inovadoras e, por outro, tensão e conflito, dada a diversa constituição sócio-histórica, cultural e política dos sujeitos envolvidos na atividade (MAGALHÃES E NININ, 2018, p. 73).

Segundo as autoras, um sistema de atividade pode ser reconstruído, expandindo o objeto em construção, a partir das Contradições entre os componentes da atividade, que se revelam por meio de tensão e conflito. As transformações ocorrem a partir do confronto entre Contradições sócio-históricas que fazem parte da constituição dos sujeitos envolvidos. Esse processo deve considerar a historicidade ligada à identificação dos ciclos anteriores. Um Sistema de Atividade (doravante SA*⁴) voltado para a formação de professores pressupõe uma ação coletiva e é focado em objetos que nascem das necessidades situadas sócio-historicamente no contexto da educação.

Outro conceito importante, na Cadeia Criativa, é o de desenvolvimento que se refere às transformações qualitativas, conduzidas por uma reformulação de conceito, de forma expansiva, do objeto focalizado na atividade. Segundo Magalhães e Ninin (2018, p. 75), essa reconceptualização ocorre na relação entre ações imediatas realizadas durante a atividade, considerando-se também os desvios do curso de ações prescritivas socioculturalmente.

As autoras afirmam que uma proposta de intervenção não pode ignorar a historicidade e nem se prender apenas às ações imediatas, sob pena de comprometer a sua efetividade a longo prazo. Assim, a organização de uma SA*, para promover soluções inovadoras, críticas e criativas, a partir do confronto de contradições inerentes ao processo precisa considerar o aspecto sócio-histórico que constitui sujeitos e objeto em discussão.

⁴ Na sigla SA*, que significa Sistema de Atividade na perspectiva da Colaboração crítica, o asterisco foi utilizado para diferenciar da sigla SA usada no modelo dialogal, que remete ao conceito de situação argumentativa.

Assim, o desenvolvimento expansivo da aprendizagem ocorre no que Engeström denomina de Ciclo de Aprendizagem Expansiva. Segundo o autor, essa teoria baseia-se na dialética de gerar, a partir do pensamento abstrato, ações concretas. Trata-se de buscar a essência de um objeto, “traçando e reproduzindo a lógica de seu desenvolvimento, de sua formação histórica, através da emergência e resolução de suas próprias Contradições (ENGESTRÖM, 1999, p. 382 apud MAGALHÃES; NININ, 2018, p. 76). Nessa direção,

a organização dos sistemas implica considerar: (1) participantes que transitam de um sistema a outro, na posição de sujeitos da atividade, assumindo diferentes papéis de responsabilidade; (2) participantes que transitam, ora no papel de sujeitos da atividade, ora como integrantes da comunidade; (3) participantes que estão em um ou outro sistema, como sujeitos ou como comunidade, mas não obrigatoriamente em todos os sistemas (MAGALHÃES; NININ, 2018, p. 76-77).

Para Liberali (2018, p. 7-32) o conceito de Cadeia Criativa pressupõe a busca da melhoria da vida em comunidade. Esse processo parte de uma intencionalidade por parte dos sujeitos voltada para a produção criativa de possíveis soluções (artefatos) compartilhadas, em atividades, com o objetivo de atingir uma ampla transformação contextual.

As autoras destacam, ainda, que, segundo Sánchez Vásquez (2007[1967]), práxis diz respeito à atividade humana iniciada com a intenção ideal e finalizada com um resultado efetivo real. Esclarecem que esse conceito envolve questões importantes para a Cadeia Criativa, como o fato de ser uma atividade cognoscitiva, mas tendo como objeto a natureza, a sociedade ou os homens reais, e cujo fim é a transformação real do mundo natural ou social para atender uma necessidade humana. Com base também em Marx (1983, p. 218), interessam-se pela práxis produtiva e transformadora dos homens em determinados contextos sociais.

Segundo as autoras, a práxis transformadora foca a criação do novo, do irrepitível e do singular, entendendo a Contradição como impulsionadora de transformação em atividades humanas, “uma vez que revela sentidos e significados sócio-histórico e culturalmente constituídos pelas diferentes experiências dos diversos participantes do coletivo, na produção do objeto da atividade” (MAGALHÃES; NININ, 2018, p. 82). Relacionam essa noção de práxis à concepção de Cadeia Criativa, observando que “o movimento que a caracteriza, o trânsito de um SA* a outro, impulsionado pelas contradições, se dá justamente a partir das atividades que, por articularem teoria e prática, nessa perspectiva de transformação”, recria e expande os objetos em questão. Assim concluem que as Contradições existentes entre/nas ações dos participantes de um SA* como sujeitos historicamente constituídos revelam as interferências que possibilitam o “foco na apropriação inovadora ou repetitiva de conceitos, papéis, valores, na organização da cadeia” (MAGALHÃES; NININ, 2018, p. 83).

Magalhães e Ninin (2018, p. 83) destacam que o conceito de Colaboração crítica se apoia nos estudos de Vygotsky (1991) com base nos processos de mediação, estabelecendo uma relação com concepções de práxis e Contradição. Esclarecem, ainda, que o conceito de mediação é fundamental para Vygotsky (1991, p. 60) e se refere às relações dialógicas entre “formações artificiais”, processos sociais e históricos, signos e ferramentas no desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Trata-se de um movimento coletivo com um intuito de desenvolver atividades que não se limitam a ações repetitivas. Os princípios elencados por Ninin (2018, p. 78-82) para a Colaboração crítica são:

- responsividade: no sentido de que cada um assuma as diferentes visões que explicitam para o grupo, envolvendo-se conscientemente, com o que dizem os outros, movendo-se em direção a uma resposta, seja ela em forma de ação ou reflexão;
- deliberação: no sentido de que cada um se sinta motivado a procurar e oferecer argumentos e contra-argumentos para as questões discutidas, apoiando-se em evidências e mantendo-se firme em suas posições até que encontre razões fundamentadas para mudar de opinião ou mantê-la;
- alteridade: no sentido de que cada um desenvolva a capacidade de colocar-se no lugar do outro com valorização, convivendo e compreendendo as diferenças, reveladas tanto discursivamente quanto pelo modo como lidam com seus conhecimentos em busca de complementaridade e interdependência;
- ponderação⁵: no sentido de que cada um deixe de preocupar-se com posicionamentos pessoais, voltando-se àquilo que for de interesse do grupo; aja a partir de avaliação dos posicionamentos dos outros, sem, no entanto, deixar de tratá-los com humildade e cuidado;
- mutualidade: no sentido de que cada um perceba a necessidade de que todos participem e tenham assegurado o espaço para pronunciar-se, visando às contribuições coletivas;
- interdependência: no sentido de que os participantes sintam-se envolvidos uns com os outros, dependentes – mas não submissos – uns do pensar dos outros, por meio das diferentes vozes que ecoam das práticas sociais das quais participam enquanto desenvolvem uma atividade; ajam de tal modo que deixem transparecer o imbricamento de vozes e posicionamentos. (NININ, 2018, p. 79)

Para a autora, esse processo depende também do equilíbrio entre objetivos comuns e individuais de cada participante. Assim, a transformação da práxis de forma criativa está relacionada a esse tipo de movimento.

Segundo Ninin e Magalhães (2017, p. 227), em uma perspectiva sócio-histórico-cultural, o SA* torna-se o lugar de ocorrência da agência. Neste âmbito, propõe a criação de um sistema,

⁵ Em estudos anteriores, Ninin (2006, 2011, 2013), denomina esse padrão de “humildade e cuidado”. “No entanto, essa terminologia, em inúmeras situações foi confundida com a perspectiva do assistencialismo”. [...] Porém a autora sempre teve em mente “a ideia de que esse cuidado implicava em preocupar-se com o desenvolvimento do outro, e, nesse sentido, o que se destaca é justamente a presença de conflitos que impulsionam o desenvolvimento”. Assim, cuidar não pode ser confundida com uma ação confortável que promove uma acomodação. Nesse viés, trata-se de “uma ação intencional que favorece avanços”, mas trata com respeito as inconsistências, as inadequações, as incompreensões dos sujeitos, sem deixar de apontá-los” (NININ, 2018, p. 70).

no qual as ações intencionais dos participantes organizem uma atividade interativa argumentativa direcionada à transformação do contexto escolar ou da comunidade.

Essa transformação está diretamente relacionada às práticas pedagógicas, uma vez que depende de como são encaminhadas as ações a serem realizadas pelos sujeitos nas relações entre os participantes e da capacidade de controlar o fazer em sala de aula. “Esse controle estaria, portanto, vinculado ao modo como o sujeito acessa e usa ferramentas práticas e conceituais em meio às regras e às relações sociais que envolvem a comunidade em que se encontra inserida a atividade.” (NININ; MAGALHÃES, 2017, p. 628).

No contexto de colaboração crítico-colaborativa, Ninin e Magalhães (2017, p. 628), entendem agência transformativa como a capacidade dos sujeitos para ampliar ou alterar, de forma consciente, sua atividade profissional a partir das reflexões coletivas sobre questões complexas da comunidade. Desse processo, emergem as contradições, conflitos e dilemas vivenciados pelos sujeitos. Apontam, ainda, seis categorias de agência transformativa:

Quadro 3 - Categorias de agência transformativa

Categoria	Exemplo (marcas linguísticas)
Resistência à mudança, às novas sugestões ou iniciativas; atitude de rejeição; dirigida à gestão, aos colegas de trabalho ou ao formador.	Não, não foi bem isso que eu disse. Isso é o que vocês dizem...
Críticas à atividade em desenvolvimento e à sua organização; têm por objetivo identificar problemas nos encaminhamentos atuais de trabalho.	Na minha opinião, isso não dará certo se fizermos dessa maneira. Eu acho que o coordenador deveria ter feito de outra forma...
Explicitação de novas possibilidades ou possibilidades potenciais na atividade, relacionando experiências positivas do passado / práticas bem-sucedidas.	Isso é interessante, então nós poderíamos, talvez, fazer assim...
Previsão de novos modelos / padrões na atividade, com sugestões para o futuro da atividade.	Se isso pudesse ser feito assim, talvez os alunos se interessassem pelo trabalho.
Comprometimento com ações para torná-las concretas e alterar a atividade.	(Atos de fala voluntários e conscientes) Me interessa muito por isso... Eu poderia organizar isso...
Ação para alterar a atividade, ao longo de seu desenvolvimento.	Tem coisas que eu já mudei. Isso eu até já estou fazendo.

Fonte: Ninin e Magalhães (2017, p. 227). Adaptado de Haapasaari, Engeström e Kerosuo (2014, p.5) e Engeström (2011).

As autoras destacam também a agência relacional que se refere “a capacidade do sujeito para oferecer e solicitar apoio a outros sujeitos, envolvendo-se com o mundo por meio de ações que levam em conta posicionamentos dos outros participantes nas interações” (NININ; MAGALHÃES, 2017, p. 629). Essa agência relacional auxilia na compreensão de como os sujeitos participam das tarefas de um sistema de atividade e como negociam significados, reformulando a tarefa e a atividade. Esclarecem, ainda, que o desenvolvimento desse tipo de agência depende do modo como os sujeitos recorrem a seus conhecimentos da capacidade de trabalhar colaborativamente.

Outro aspecto importante a ser considerado é o diálogo que Ninin e Magalhães (2017, p. 631) estabelecem entre os conceitos de agência, Colaboração e Contradição. Segundo as autoras, a participação colaborativa deve envolver organizações capazes de questionar os sentidos e significados comuns, em determinados contextos, e as relações sócio-historicamente estabelecidas. Nesse contexto, enfatizam que o conceito de agência relacional requer uma participação colaborativa que atravessa e transforma essas fronteiras organizacionais.

A discussão de agência em atividade de formação profissional no contexto escolar, em quadro de pesquisa educacional crítica, desenvolvida por Magalhães (2011, 2012):

envolve, centralmente, a discussão dos conceitos de colaboração e de contradição na organização dialética de linguagem, o que possibilita o entrelaçamento das vozes dos participantes na produção de novos modos de pensar e agir. O foco está no desenvolvimento dos participantes em, realmente, ouvirem e agirem com o outro, não como observadores neutros, mas como agentes ativos na produção conjunta de decisões compartilhadas, por meio do questionamento de práticas e teorias na construção do novo (NININ; MAGALHÃES, 2017, p. 632).

Nesse contexto, destacam a pedagogia do diálogo apontada por Freire (1978) que é organizada por meio da argumentação, em um processo que envolve a reflexão crítica por meio de perguntas e respostas. Essa organização discursiva promove “a construção de zonas de colaboração crítica para a compreensão de necessidades, de falhas em ensinar e aprender e de sentidos e significados sócio-historicamente produzidos, voltados ao envolvimento da escola como um todo em sua reorganização (NININ, 2011).”

De acordo com Ninin e Magalhães (2017, p. 632), Colaboração e Contradição são “constructos filosóficos que organizam experiências coletivas pelas quais os seres humanos se constituem e se transformam juntos na compreensão e transformação de si mesmos, de outros, de seu contexto coletivo de ação e do mundo”. As autoras diferenciam a Colaboração da cooperação, porque esta última “não envolve relações de compartilhamento, de negociação de sentidos e significados na produção e expansão do objeto da atividade em discussão”. Apontam como outro conceito importante o de Contradição que se refere à “existência de tendências opostas no desenvolvimento de um fenômeno” (NININ; MAGALHÃES, 2017, p. 633).

Magalhães e Oliveira (2016, p. 208-214) analisam a argumentação nas relações entre os participantes de uma pesquisa, a partir das categorias de Colaboração e Contradição vistas “como princípios filosóficos, enfocados por Spinoza e Max, nas discussões da TASHC, que, com base em Vygotsky, possibilitam um quadro teórico-metodológico” focado no desenvolvimento de pessoas que buscam transformar o mundo, a partir da ação compartilhada entre sujeitos com interesses comuns”, desenvolvendo “a negociação, a reflexão e o redimensionamento da ação docente.” Compreendem que Colaboração e Contradição “configuram-se categorias, pois estão

ligadas ao desenvolvimento do conhecimento social, à intelecção de formas universais determinadas do ser, a relações e propriedades universais da realidade.”

A categoria Contradição é a base da dialética marxista, o que implica compreender o real por meio do momento contraditório dos fenômenos e sua essência, inclusive da consciência, dando-lhe um caráter provisório e superável. É, dessa forma, para o marxismo, a categoria que melhor possibilita compreender a sociedade e, nela, todo o universo do trabalho e os outros homens são produzidas em seu devir, no universo das contradições, o que, como vemos, enfoca o movimento da organização argumentativa (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2016, p. 209).

Desse modo, a transformação inerente à Contradição. Nesse sentido, ressaltam que a criação de uma nova realidade se constitui numa dinâmica que envolve um movimento constante de superação da tensão existente entre possibilidade realizada e realidade potencial, sem negar a movimentação histórica e sem representar o real como estático. A Colaboração

representa um conjunto de relações entre a natureza, o ser humano, o trabalho e a sociedade que se revela na constituição dos saberes e práticas específicas, contribuindo para que pessoas ajam de forma colaborativa para desvelar uma problemática comum que é a base movimento de reflexão crítica (MAGALHÃES e OLIVEIRA, 2016, p. 210).

Segundo Magalhães e Oliveira (2016), a Contradição é essencial para se pensar a Colaboração crítica, já que, para compreender os movimentos de análise e articulação dos sentidos seus e dos outros, é preciso avançar dialeticamente para compreender o contexto sócio-histórico-cultural e político. Na análise da Colaboração, a Contradição permite pensar o social de modos não reducionista, desigual e unilateral.

Em Engeström e Sannino (2011), Ninin e Magalhães (2017, p. 634) encontram e utilizam para a análise das conversações as seguintes manifestações das Contradições: dilema, conflito, conflito crítico e duplo vínculo apontadas no quadro 4. Entretanto, em sua pesquisa de doutorado, Carrijo (2017, p. 93-94) aponta a necessidade de acrescentar a esse quadro uma manifestação que denomina de divergência, a fim de compreender as contradições identificadas em alguns dados. O fato de adotarmos a adaptação dessas categorias de análise proposta por Carrijo (2017) se deve a um processo semelhante vivenciado por esta pesquisadora, ao observar que os sujeitos participantes deste estudo se distanciaram dos seus ideais e aportes teóricos ao tentarem desenvolver uma proposta de ensino de argumentação voltada ao desenvolvimento das capacidades argumentativas, partindo de práticas concretas de interação “face a face”.

Porém, propomos que a divergência⁶ pode ser vista também como uma simples incoerência entre diferentes realidades cuja discussão não chega a gerar uma transformação social.

Quadro 4 - Categorias de manifestação da contradição

Categorias de manifestação da contradição	Exemplos (marcas linguísticas)
Dilema: caracteriza-se pelo pensamento cotidiano, relacionado às crenças compartilhadas socialmente, que fazem emergir o dilema do indivíduo. As questões são, nessa perspectiva, reproduzidas / reformuladas e não resolvidas.	(marcado por hesitações, pausas; por um lado... por outro lado...; sim, mas...) Ex.: É / é / sim / a gente já viu que isso está acontecendo na aula, mas não dá pra mudar agora. A gente precisa indicar aqui / é / aqui / na sequência didática / é / essas habilidades, porque isso PRECISA ficar registrado aqui, entende?
Conflito: assume forma de resistência, desacordo, argumento e crítica; ocorre quando um sujeito sente-se afetado negativamente pelo julgamento do outro ou de um grupo, por causa de alguma divergência de interesses; a resolução ocorre quando o sujeito age em termos de submissão, de intervenção dominante de terceiros, compromisso, impasse, retirada.	(expressão mais marcada é a negação; não, não concordo com...; isso não é verdade; sim, não é bem isso...) Ex.: Formadora: Mas não parece, pra gente, que os professores estejam assim tão confortáveis com isso / com essa tarefa / como você diz... Coordenador: Sim / não / não foi bem assim que eu coloquei pra eles. Mas vejam / eu / eu só pedi que fizessem as sequências didáticas porque / é / porque se a gente deixar, eles não estariam fazendo nada disso. Eu até imponho sim, porque eles precisam fazer, mas não é assim / de obrigar.
Conflito crítico: situações em que o sujeito enfrenta dúvidas internas que o paralisam frente às questões contraditórias insolúveis por ele próprio; há um silenciamento do sujeito, por sentir-se culpado; a situação é considerada impossível ou ininteligível	(marcas linguísticas que caracterizam emoção, questões pessoais, morais; são apresentados por meio de estrutura narrativa e com o uso de metáforas fortes; busca-se encontrar um sentido pessoal novo para a situação; toma a forma de libertação pessoal ou emancipação) Ex.: Professora participante: Olha / não desistam de trabalhar com a gente, tá? A gente tá na pré-escola ainda (rs)
Duplo vínculo: processos em que os sujeitos enfrentam, repetidamente, situações aparentemente sem saída, que tendem ao agravamento, gerando crises explosivas para o sujeito.	(perguntas retóricas que indicam necessidade premente de fazer algo, mas, ao mesmo tempo, há uma impossibilidade de fazer; aparecem perguntas desesperadas do tipo “o que podemos fazer?”, carregadas do sentido de urgência; transição do eu individual para o nós coletivo; expressões de desamparo) Ex.: Professora participante: Vocês até já me explicaram como fazer isso na aula, né / já falaram bastante isso, mas acho que ainda a gente não tá sabendo como fazer. Eu fico pensando assim: “como é que a gente pode fazer isso / provocar essa discussão lá durante a aula?”...
* ⁷ Divergência: caracteriza-se pela oposição de sentidos entre o conceito enunciativo macro e o micro. Ocorre quando as ações dos sujeitos são distantes dos seus ideais ou aportes teóricos.	mecanismos convencionais: uso de interrogação, pronomes pessoais, exclamação. mecanismos lexicais: relacionado à escolha vocabular, aos sentidos atribuídos/significados, projetados às/nas palavras em expressões figuradas ou não. mecanismos de valoração: adjetivação, expressões depreciativas, apreciativas e descritivas. Ex.: Professora participante ¹ : “Bom, eu não sou muito boa em ler.” / Professora participante ² : “Estamos aqui para aprender.” / PP3: “[...] Ela está entendendo que leitura é decodificação [...] você consegue interpretar e compreender?”

Fonte: Adaptado de Ninin e Magalhães (2017, p. 227) e de Carrijo (2017, p. 93-94, 110). Adaptado de Engeström e Sannino (2011, p. 373-374).

⁶ Neste estudo, a palavra “divergência” com inicial minúscula é adotada no sentido apenas de divergir de algo e o termo “Divergência” com inicial maiúscula é usado como uma manifestação da Contradição no sentido marxista.

⁷ *Divergência – Manifestação discursiva acrescentada ao quadro por Carrijo (2017, p. 93-94).

Ninin e Magalhães (2017, p. 227-228) salientam que as análises dessas manifestações de Contradição têm grande importância no estudo de dados discursivos em uma pesquisa. Destacam que essa reflexão não pode estar desvinculada do contexto sócio-histórico em que a atividade ocorre. Além disso, deve ser considerada a historicidade dos participantes envolvidos.

Ninin (2016, p. 184) afirma que a situação enunciativa é construída com base nos objetivos dos sujeitos participantes, que por sua vez geram tensões. Numa situação discursiva, menciona que pode haver alguns desses objetivos: provocar e impulsionar a reflexão do grupo; conhecer o pensar do outro em algum assunto em questão; conhecer algo que, de fato, lhe é desconhecido; organizar o pensamento e favorecer sínteses; resgatar de si próprio e de outros o conhecimento prévio; persuadir o outro; provocar o desenvolvimento do pensamento metacognitivo; inserir outros na atividade discursiva; auxiliar na reformulação dos modos de pensar; estabelecer confrontos entre pontos de vista; confundir e avaliar o outro.

Em relação à dimensão argumentativa, Ninin (2016, p. 185) propõe a análise de elementos estruturantes da argumentação na perspectiva de Gryner (2000, p. 100), para associá-los aos dilemas e conflitos manifestados pelas contradições evidenciadas na atividade de formação em andamento. Nesse ponto, propomos que essa análise também considere as fases numa situação de argumentação na perspectiva interacionista de Grácio (2016, p. 87), que por sua vez baseia-se em Plantin (2008a) e permite ver a argumentação em termos de progressão. No quadro abaixo, podemos comparar os modos de estruturação da argumentação.

Quadro 5 – Elementos e fases estruturantes da argumentação

Elementos estruturantes da argumentação na perspectiva de Gryner (2000)	Fases numa situação de argumentação na perspectiva interacionista de Grácio (2016)
(1) Posição: momento em que ocorre a apresentação de um ponto de vista: asserção básica apresentada por um interlocutor. (2) Justificação/explicação: momento geralmente desencadeado por pergunta do tipo por quê?, que aparece explicitamente no enunciado ou é recuperável a partir do contexto; (3) Sustentação: núcleo da argumentação; pauta-se em evidência formal, por posição pessoal do locutor (especificação); ou em evidência empírica, por posição experimentada, fato concreto (exemplificação). (4) Conclusão: momento do fechamento da discussão; confirmação da posição, defendida com base nas provas, de modo a recuperar a posição inicial (expressões sinônimas/parafraçadas da posição inicial). (5) Avaliação: asserção que expressa a atitude do locutor em relação a emoção e/ou avaliação	1) Fase da confrontação: constituição de um díptico argumentativo (posições contraditórias) ou uma <i>stasis</i> ; 2) Fase de abertura: focalização na questão que divide e nela se negociam os termos da questão; 3) Fase da argumentação: cada uma das partes procura reforçar a sua perspectiva com argumentos em relação a da outra parte); 4) Fase do fecho: interrupção da argumentação e da situação argumentativa.

Fonte: Adaptado de Ninin (2016, p. 185) e Grácio (2016, p. 87).

Assim, na perspectiva do MDA de Plantin (2008a) e da teoria da argumentação na interação de Grácio (2016), seguindo a ordem apresentada acima nos estudos de Gryner (2000), o primeiro elemento precisaria considerar a apresentação de dois pontos de vista opostos e o segundo, a dúvida que questiona esses dois pontos de vista. Entretanto, não podemos perder de vista que é a partir dos estudos de Gryner (2000), que os padrões de Colaboração apresentados no quadro 5, a seguir, são propostos por Ninin (2018, p. 80-82), articulados aos papéis desempenhados pelos sujeitos e às regras de participação que envolvem o ato de perguntar. Ninin (2018, p. 82) utiliza esses padrões para discutir o papel da Colaboração, da argumentação e do pensamento crítico, ligados ao ato de perguntar e fundamentais no impulsionamento do desenvolvimento do sujeito. Nesse contexto, acrescentamos que a utilização da linguagem provocativa de conflitos própria da argumentação estimula o pensamento crítico, ao mesmo tempo em que promove o desenvolvimento das capacidades argumentativas dos interlocutores.

Quadro 6 - Padrões de colaboração, papéis e regras; manifestações linguísticas e discursivas

PADRÃO	AÇÃO/PAPEL DO SUJEITO	REGRAS	MANIFESTAÇÕES DE CONTRAÇÃO-EXPANSÃO DIALÓGICA	
			LINGUÍSTICAS	DISCURSIVAS
Responsividade	Comprometer-se com a própria participação e com a participação do outro, em direção ao ato de responder, seja por meio de ação ou de reflexão. Perguntar ou responder implicam considerar a resposta ou a pergunta do outro como artefato mediacional para seu próprio desenvolvimento; implica em envolver-se com a resposta do outro.	Explicitar pontos de vista em busca de articulação com os demais	- orações declarativas	- marcam não somente a apresentação de pontos de vista, mas a retomada da voz de outros participantes/ a reformulação ou a modificação em enunciados.
			Ex.: Relacionando a <i>isso que você disse...</i> /Considerando o <i>que vocês disseram</i> , o que eu penso é...	
			- mecanismos de pressuposição e subtendidos	- podem funcionar como modificadores do movimento argumentativo
			Ex.: Os professores que leem as <i>Situações de Aprendizagem</i> antes de nossa discussão se organizam melhor para discuti-las (é pressuposto que os professores que não leem as <i>Situações de Aprendizagem</i> antes da discussão).	
			- mecanismos de interrogação	- apresentam perguntas nas dimensões pragmática, epistêmica e argumentativa
			Ex.: Isso que você disse <i>tem alguma relação</i> com o que diz Vygotsky quando discute...? (perspectiva epistêmica) Ex.: <i>Será que podemos relacionar</i> o que você disse com o que disse Fulana? Como? (perspectiva argumentativa, de natureza pragmática ou epistêmica).	
			- mecanismos conversacionais	- marcam a participação dos sujeitos

Deliberação	<p>Buscar, por iniciativa própria, consensos com base em argumentos.</p> <p>Perguntar implica saber o porquê de uma dada pergunta feita ao outro (ato consciente) implica na intenção de envolver-se na interação, no jogo pergunta-resposta.</p>	Explicitar argumentos com clareza, fundamentar pontos de vista.	<p>Ex.: <i>A gente</i> costuma fazer assim... (opção do participante por uma voz coletiva, que respalda sua ação) Ex.: <i>É... é...</i> estou aqui pensando que nós... (hesitação em busca de inserir-se na situação enunciativa)</p> <table border="1" data-bbox="799 353 1437 600"> <tr> <td>- mecanismos de distribuição de vozes</td> <td>- marcam a implicação do sujeito no discurso (pessoa do discurso, discurso direto, indireto ou indireto livre) e indicam a responsabilidade do enunciador em relação ao que diz.</td> </tr> </table> <p>Ex.: <i>Eu acho</i> que.../Nós consideramos que.../ <i>A gente</i> costuma fazer.../Eles fazem assim.../aqui <i>ele</i> diz assim “tal e tal...”</p> <table border="1" data-bbox="799 689 1437 837"> <tr> <td>- mecanismos de distribuição de vozes</td> <td>- marcam a iniciativa do sujeito para apresentar pontos de vista.</td> </tr> </table> <p>Ex.: <i>Eu considero</i> que.../ Na atividade que <i>[eu]</i> desenvolvi, isso aconteceu assim.../ Sobre isso que você disse, <i>eu acho</i> que...</p> <table border="1" data-bbox="799 936 1437 1016"> <tr> <td>- mecanismos de valoração</td> <td>- marcam a avaliação do sujeito frente ao assunto.</td> </tr> </table>	- mecanismos de distribuição de vozes	- marcam a implicação do sujeito no discurso (pessoa do discurso, discurso direto, indireto ou indireto livre) e indicam a responsabilidade do enunciador em relação ao que diz.	- mecanismos de distribuição de vozes	- marcam a iniciativa do sujeito para apresentar pontos de vista.	- mecanismos de valoração	- marcam a avaliação do sujeito frente ao assunto.
- mecanismos de distribuição de vozes	- marcam a implicação do sujeito no discurso (pessoa do discurso, discurso direto, indireto ou indireto livre) e indicam a responsabilidade do enunciador em relação ao que diz.								
- mecanismos de distribuição de vozes	- marcam a iniciativa do sujeito para apresentar pontos de vista.								
- mecanismos de valoração	- marcam a avaliação do sujeito frente ao assunto.								
Alteridade	<p>Considerar seu ponto de vista na relação com o ponto de vista do outro.</p> <p>Perguntar implica conhecer o outro e, nessa perspectiva, o que se pergunta nunca é algo que o outro não tem como responder. A resposta esperada/ solicitada não pode ser preestabelecida por quem pergunta.</p>	Articular-se discursivamente nos momentos de interação, distanciando-se de posicionamentos pessoais para compreender os dos outros.	<p>Ex.: Foi uma boa atividade essa (adjetivação com valor apreciativo)/ <i>Não gostei</i> disso (expressão com valor depreciativo)/ perguntas que desprestigiam o ponto de vista do participante.</p> <table border="1" data-bbox="799 1146 1437 1550"> <tr> <td>- mecanismos de coesão verbal</td> <td>- permitem conhecer a natureza das posições apresentadas quanto à temporalidade (ora referente ao momento da exposição ora referente ao ato de produção do discurso), à aspectualidade (referente ao tempo interno da situação) aos tipos de processos** (verbais, materiais, mentais, relacionais, existenciais, comportamentais)</td> </tr> </table> <p>Ex.: Nós <i>fazemos</i> esse tipo de atividade (tempo verbal presente com caráter generalizante; pode referir-se ao ato de produção do discurso ou a um eixo de referência – ações de professores)/ nós <i>fizemos</i> essa atividade (tempo verbal passado referindo-se ao eixo de referência – ação efetiva de professores)/ Quando <i>fiz</i> essa atividade já em minhas aulas, usei cinco aulas para discutir esse tema com os alunos./Eu <i>pensaria</i> em realizar uma atividade com imagens (processo mental, que expressa uma ação apenas no âmbito da realização mental)/ Eu <i>escrevo</i> comentários na atividade dos alunos (processo material, indicativo de uma prática concreta e que pode ser efetiva do participante ou pode indicar uma generalização de suas ações).</p>	- mecanismos de coesão verbal	- permitem conhecer a natureza das posições apresentadas quanto à temporalidade (ora referente ao momento da exposição ora referente ao ato de produção do discurso), à aspectualidade (referente ao tempo interno da situação) aos tipos de processos** (verbais, materiais, mentais, relacionais, existenciais, comportamentais)				
- mecanismos de coesão verbal	- permitem conhecer a natureza das posições apresentadas quanto à temporalidade (ora referente ao momento da exposição ora referente ao ato de produção do discurso), à aspectualidade (referente ao tempo interno da situação) aos tipos de processos** (verbais, materiais, mentais, relacionais, existenciais, comportamentais)								
Ponderação	Abandonar posicionamentos pessoais em prol dos interesses coletivos.	Acolher e colocar em	<table border="1" data-bbox="799 1953 1437 2033"> <tr> <td>- mecanismos lexicais</td> <td>- relacionados às escolhas lexicais e ao modo como se articulam discursivamente</td> </tr> </table>	- mecanismos lexicais	- relacionados às escolhas lexicais e ao modo como se articulam discursivamente				
- mecanismos lexicais	- relacionados às escolhas lexicais e ao modo como se articulam discursivamente								

	Perguntar implica considerar-se parte de um grupo e, portanto, considerar conhecimentos e necessidades do grupo.		Ex.: Esse exercício de <i>analisar as imagens</i> eu acho <i> muito interessante</i> e já fiz várias vezes porque os alunos gostam (escolha lexical que remete ao conhecimento cotidiano ou ao conhecimento científico) / (advérbio para evidenciar força argumentativa; qualificador para evidenciar posicionamento).
			- mecanismos de coesão nominal - permitem identificar os modos de conexão/articulação entre argumentos.
			Ex.: A respeito <i>disso</i> que você falou, penso que... (construções anáforas para recuperar dizeres anteriores) /Vamos discutir o que <i>Fulano</i> disse. O que acham de...
Mutualidade	Garantir espaços de pronunciamento e participação.	Considerar toda e qualquer participação como legítima.	- mecanismos de distribuição de vozes - marcam a implicação do sujeito no discurso
	Perguntar implica considerar toda e qualquer resposta como meio para impulsionar o pensar. Nessa perspectiva, não há “resposta errada”.		Ex.: Se <i>você</i> muda na sala de aula, os alunos pensam que você não está fazendo nada (distanciamento do sujeito, indicando a si próprio em segunda pessoa)
			- mecanismos de modalização - marcam as condições de verdade, de probabilidade e de obrigatoriedade (modalização lógica); de direito (modalização deôntica); de resultados de julgamento (modalização apreciativa) e <u>de capacidade</u> (modalização pragmática); que visam à atenuação das relações de assimetria e de resistência

Interdependência	Considerar o caráter essencialmente dialógico e polifônico dos processos interacionais.	Garantir a presença e o entrecruzamento das diferentes vozes discursivas nas interações.	Ex.: Você <i>pode fazer</i> essa atividade, mas nem assim (sentido de ter permissão para)/ <i>Simpático</i> isso que você fez (indicador de julgamento de ação)
	Perguntar implica em considerar seu próprio conhecimento inacabado ou suscetível a mudanças em decorrência das diversas vozes que entrecruzam o discurso dos interlocutores respondentes.		- Mecanismos de coerência - marcam o encadeamento das ideias (por meio de conectivos que indicam causas/ consequências, restrição/concessão, oposição/ contraposição, explicação, justificação, exemplificação, conclusão); visando articulação de pontos de vista ou a modificação em enunciados
			Ex.: <i>Nesse sentido</i> , isso significa então.../Entretanto, essa tarefa não representa...

Fonte: Ninin (2018, p. 80-82).

Neste ponto é importante compreender que Ninin (2018) discute os padrões de Colaboração, articulados aos papéis desempenhados pelos sujeitos e às regras de participação em atividades que envolvem o ato de perguntar, considerando, apenas em parte, os estudos de Plantin

(2008a), quando destaca o papel da pergunta-argumentativa. Entretanto a autora salienta que o termo Contradição articulado ao de Colaboração, é concebido com uma visão diferente da de Plantin (2008a), na medida em que, ao contrário da proposta do autor em sua teoria, esses conceitos consideram o aspecto político na análise da argumentação colaborativa.

O conceito de Colaboração crítica para Ninin e Magalhães (2017) e Magalhães e Ninin (2018) incorpora a Contradição, o que implica na existência de desacordos, que não são vistos apenas na perspectiva do MDA, cuja noção do discurso e do social é “mais técnica, ritualista e construtivista, de acordo com as situações” (PLANTIN, 2011, p. 35).

Como a teoria da argumentação no discurso (AMOSSY, 2018) apresenta uma visão mais próxima dessa perspectiva de Colaboração, e ainda, não é considerada por Ninin e Magalhães (2017) e Magalhães e Ninin (2018), nesta pesquisa, propomos também uma articulação com a AAD. Desse modo, implica em também considerar as seguintes noções: evidências compartilhadas (*doxa*, tópicos (*topois*): da quantidade, da qualidade, da ordem, do existente, da essência: interdiscurso) e construções lógico-discursivas (exemplo e analogia), associando-as às características discursivas da argumentação propostas por Liberali, (2013, p. 66-73), que considera o entrelaçamento de vozes dos participantes, observando-se os modos de sustentar pontos de vista também com base em tipos de argumentos discutidos na Nova Retórica.

Nesse ponto, podemos considerar que procedimentos de ajuste e de negociação podem envolver um dos padrões de colaboração elencados por Ninin (2016, p. 186-188): a ponderação, ou seja, acolher e colocar em discussão tanto posicionamentos divergentes quanto convergentes, visando à expansão”. A ponderação contribui para o desenvolvimento da capacidade de negociação de um ponto de vista.

Além disso, retomando a ideia de que para essas autoras a Cooperação e Colaboração têm significados diferentes, é interessante verificar que a noção de papéis do sujeito também é abordada de modo mais complexo. Desse modo, embora a ênfase seja nos modos de perguntar, ao estabelecer uma relação entre os papéis do sujeito com as regras de participação, no quadro 5, cada padrão de Colaboração pode requerer que o participante assuma os papéis de Proponente, Oponente e Terceiro, e circule, simultaneamente, entre eles, mobilizando as capacidades de sustentação, refutação e negociação de pontos de vista.

Dessa forma, partindo deste diálogo que pode haver entre agência, Colaboração e Contradição, trabalhamos em torno da ideia de argumentação colaborativa desencadeada a partir de perguntas e ações discursivas (do ponto de vista da perspectiva colaborativa e da teoria da argumentação no discurso), para analisar como os sentidos são construídos e transformado

pelos participantes. Assim, ao tratar da noção de pergunta argumentativa para Colaboração crítica e para o MDA, na subseção a seguir, buscamos associar essas concepções.

3.3 A noção de pergunta argumentativa para a Colaboração crítica e para o MDA

Ninin (2018) faz uma investigação, com base na linguística aplicada, sobre os modos de perguntar, tendo como objetivo compartilhar suas reflexões acerca da trama discursiva organizada pelo ato de perguntar. Além disso, revisita alguns pressupostos teóricos, com ampliação de conceitos, como: mediação, Colaboração e argumentação. Nesse contexto, insere uma discussão sobre a reorganização das ações discursivas relacionadas ao ato de perguntar, com ênfase na dimensão Epistêmico Argumentativa.

Para discutir o ato de perguntar como um ato de expansão dialógica (NININ, 2018, p. 18), adota o paradigma do pensar crítico e busca desconstruir a dicotomia do par pergunta-resposta, a fim de reconstruí-la numa perspectiva dialético-dialógica. Parte da análise de padrões linguísticos e discursivos, compreendendo-os como também responsáveis por aproximar “o sujeito da prática social contextualizada, com papel responsivo” (NININ, 2018, p. 19). Para tanto, ao considerar as subcategorias forma, tipo, natureza, conteúdo, condução temática (NININ et al., 2005), também explora a noção de pergunta argumentativa e de papéis argumentativos (PLANTIN, 2008), sob uma perspectiva diferente, mas que complementa a desenvolvida, inicialmente, nesta pesquisa.

Nesse sentido, o primeiro aspecto a ser observado é que a autora aponta como papéis argumentativos os atos de propor, opor-se e duvidar. Em nossa compreensão, na verdade, os papéis argumentativos de Proponente, Oponente e Terceiro é que se organizam a partir desses atos. O segundo aspecto se refere ao fato de que a autora explora essas concepções relacionando-as às perguntas, principalmente à ideia de pergunta argumentativa, com o objetivo de destacar as ações de: “organizar explicação e justificativa; expandir, recuperar e aprofundar o pensamento, para o avanço nas hipóteses de raciocínio; abstrair, sintetizar e concluir ideias; discutir pontos de vista divergentes; relacionar conhecimentos já interiorizados” (NININ, 2018, p. 19), enquanto o que buscamos está mais focado na elaboração de atividades que buscam promover ações em que os estudantes possam assumir os papéis de Proponente, Oponente e Terceiro, a fim de desenvolver as suas capacidades de sustentação, refutação e negociação de um ponto de vista. Entretanto, também não consideramos apenas a visão tecnicista e construtivista de Plantin (2008a, 2008b).

A princípio, cabe destacar que, segundo Plantin (2008, p. 64) o ato de duvidar é externalizado pelo diálogo em operações que assumem determinadas formas linguísticas em uma configuração microssocial. Nesse processo, o Proponente deve apresentar as razões que

justificam sua posição, e o oponente deve justificar suas reservas, manifestando argumentos orientados para a sustentação de outro ponto de vista ou refutando as razões dadas pelo proponente. O autor observa que desse confronto entre discurso e contradiscurso também surge uma pergunta argumentativa, dando origem, como vimos anteriormente, aos seguintes esquemas: “Proposição vs. Oposição - Pergunta argumentativa” / “Pergunta – Argumento – [Conclusão resposta = Resposta à pergunta]” (PLANTIN, 2008, p. 70).

Ninin (2018, p. 76) parte do pressuposto de que a Colaboração é um dos conceitos essenciais para analisar atividades orientadas por perguntas. Portanto, considera importante pensar esses espaços a partir dos padrões de Colaboração (descritos no quadro 5), por serem indicativos das regras adotadas pelos participantes. Nessa perspectiva, podemos considerar que as interações argumentativas postas em prática, nesta pesquisa, remetem em parte aos padrões de Colaboração propostos por Ninin (2018, p. 186-188).

Entretanto, embora desenvolva o conceito de pergunta argumentativa e faça referências aos estudos de Plantin (2008), Ninin (2018) parece não estabelecer uma distinção (ou apenas não destaca) entre os termos dialógico e dialogal. Com base em Faraco (2003, p. 64), ela trata da pergunta argumentativa como ato dialógico em que “o sujeito deixa de ser o centro da interlocução e as vozes da interação assumem esse papel.” Assim “o ato de perguntar transformado em enunciado e tendo fixado a posição dos sujeitos sociais envolvidos, estabelece entre interlocutores uma relação que gera responsividade (NININ, 2018, p. 83).

De fato, mesmo quando o ensino da argumentação pretende proporcionar a reflexão crítica, comumente, peca por conduzir as colocações de estudantes na direção de concordância com posicionamentos defendidos pela escola. No entanto, segundo Ninin (2018, p. 83), a interação colaborativa, dialógica, requer uma abordagem diferente, já que o que se pretende é garantir espaço para que pela pergunta argumentativa ocorra o desenvolvimento da metacognição e do pensamento crítico.

Grácio (2009, p. 102), por sua vez, com base em Kerbrat-Orecchioni (2002, p. 191), sob um ponto de vista da pragmática interacionista, salienta que a retórica (que trabalha com a persuasão) adota uma perspectiva dialógica, mas monologal, enquanto a pragmática interacionista é dialogal e dialógica. Dessa forma, retoma a seguinte distinção: o discurso dialogal é “produzido por vários interlocutores em carne e osso” e o discurso dialógico é “levado a cabo por um único locutor, mas que convoca no seu discurso várias vozes” (GRACIO, 2009, p. 102).

Assim, partindo dessa distinção, propomos uma ampliação da visão apresentada pelas discussões de Ninin (2018) com foco na pergunta argumentativa como espaço de expansão dialógico, para uma perspectiva também dialogal (uma vez que buscamos analisar interações

comunicativas argumentativas interpessoais), a qual, segundo Grácio (2009, p. 102), é a que mais se aproxima da argumentação propriamente dita, “não nos limitando ao tradicional enquadramento da produção de um discurso influente proferido por um orador para um auditório, mas encarando a argumentação como uma interação circunstanciada que ocorre de argumentador para argumentador.”

É necessário, ainda, salientar que Plantin (2008) não faz uma distinção entre os termos argumentatividade e argumentação, mas também consideramos que, para a proposta de articulação entre diferentes perspectivas interacionais e discursivas, discutida nesta pesquisa, ela se faz necessária. Portanto, cabe observar que Grácio (2016, p. 33) distingue entre discurso argumentado (dialógico, mas monologal) e argumentação (dialógica e dialogal), por meio da caracterização de cada um. O primeiro considera dialógico pelo fato não só do discurso se dirigir a alguém, como ainda o de envolver o interdiscursivo que revela referências a outras posições, mas também monologal por não estar ligado a uma situação imediata de confrontação e ser unilateral. No segundo, ocorre o confronto e a crítica do discurso de um pelo discurso do outro. Além disso, é regido pela argumentação face a face ou por um movimento de vaivém (de forma oral ou escrita, como podemos observar atualmente em redes sociais, por exemplo) e pela tensão de discursos que se opõem.

Além disso, podemos associar aos estudos de Ninin (2018) sobre o potencial de expansão ou de contração de uma pergunta no diálogo argumentativo o fato de que Plantin (2008, p. 75), após reiterar que “a argumentação é um tipo de atividade linguística desenvolvida em uma situação argumentativa”, destaca que a noção de argumentatividade não se baseia em extremos, ou seja, na ideia de uma situação ser ou não ser argumentativa. Nessa trajetória, declara que é preciso “distinguir formas e graus de argumentatividade em função da combinatória específica dos componentes fundamentais” (PLANTIN, 2008, p. 75).

Nesse ponto, embora Ninin (2018) não trate dos graus de argumentatividade, poderíamos associá-los aos potenciais de expansão ou de contração de uma pergunta argumentativa, considerando alguns aspectos citados anteriormente. O primeiro se refere à classificação das dimensões do ato de perguntar, com ênfase na dimensão epistêmico-argumentativa, na medida em que uma dimensão de outra categoria pode se tornar potencialmente argumentativa, a depender da forma como é trabalhada. O segundo está relacionado à categorização das perguntas.

Ninin (2018, p. 110), ao abordar a dimensão argumentativa das perguntas, se refere a recursos linguísticos e discursivos de expansão e de contração dialógica. Segundo Plantin (2008, p. 73), é preciso considerar até que ponto determinada pergunta é realmente objeto de

debate. Ao tentarmos relacionar as ideias desses dois autores, é possível verificar que o grau de legitimidade de uma pergunta enquanto objeto de debate pode proporcionar a expansão ou a contração dialógica e dialogal.

Essa ideia nos ajuda a compreender, por exemplo, por que em uma atividade para o ensino de argumentação determinadas perguntas não funcionam a contento como instrumento de mediação para a promoção de uma interação argumentativa. Nesse contexto, deve-se observar que “as tomadas de posição nesse campo devem levar em conta condições pragmáticas de “disputabilidade” de uma proposição dada” (PLANTIN, 2008a, p. 73), por isso não se discute qualquer coisa, com quem quer que seja, em qualquer lugar, a qualquer momento.

A questão argumentativa é um conceito importante na teoria do modelo dialogal de Plantin (2008a), uma vez que ela gera situações argumentativas, nas quais os argumentadores assumem diferentes papéis (Proponente, Oponente e Terceiro), nos quais desempenham os atos de propor, opor-se e duvidar. Ninin (2018, p. 97-117) apresenta um estudo das dimensões pragmática, epistêmica e argumentativa do ato de perguntar, do qual destacamos a dimensão argumentativa. No quadro 6, são destacados os princípios orientadores do ato de perguntar, de acordo com essas dimensões, quanto aos planos de ação discursiva cuja compreensão precisa ser levada em conta em um processo que envolve o ensino de argumentação:

Quadro 7 – Princípios orientadores do ato de perguntar

Perguntas quanto aos PLANOS DE AÇÃO DISCURSIVA (modos de mediação entre o texto e a prática social, relacionados a campo (sobre o que se diz), relações interpessoais (quem diz o quê a quem) e modo (como de diz))	Pragmático	<ul style="list-style-type: none"> - condições criadas pelo próprio contexto de ação dos participantes para que a atividade ocorra; - assunto legitimado pelo grupo; - acesso dos participantes ao assunto; Prioridade aos elementos contextuais na cena da enunciação; - possibilidades para pronunciamentos diversos com base no lugar social e na cultura dos participantes.
	Epistêmico	<ul style="list-style-type: none"> - conceitos e definições resgatados do próprio momento enunciativo e das ações discursivas; - modos de raciocínio típicos do campo de conhecimento em questão, que favoreçam a relação conhecimento cotidiano - conhecimento científico; - avanço/expansão nos modos de pensar; - superação de obstáculos epistemológicos.
	Argumentativo	<ul style="list-style-type: none"> - estimulação aos modos de pensar que priorizam a inserção de pontos de vista, divergências, justificativas; - instauração de dúvidas para provocar movimentos argumentativos e expansão dialógica; - construção/reconstrução de argumentos com base em recursos linguísticos e discursivos de expansão dialógica e não de contração dialógica.

Fonte: Ninin (2018, p. 110).

A autora faz referência ao termo dialógico para se referir a um discurso que convoca o entrelaçamento entre várias vozes. Entretanto, com base em Grácio (2009, 2016) e Plantin (2008), optamos por considerar esses movimentos argumentativos não apenas do ponto de vista dialógico, mas também dialogal.

Assim considerando o ato de perguntar como espaço que pode proporcionar uma expansão ou uma contração na situação argumentativa, como propõe Grácio (2009, 2013, 2016) buscamos concentrar a abordagem da argumentação e do ensino da argumentação, não apenas no estudo de técnicas argumentativas, de esquemas argumentativos e da questão da racionalidade, mas na forma como interagem os atores sociais “da comunicação argumentativa” (PLANTIN, 2008a, p. 78).

Esses participantes da interação argumentativa numa formação docente também devem ser percebidos numa perspectiva diferenciada da concepção de actantes (papéis) Proponente, Oponente e Terceiro. Nesta pesquisa, observamos como eles constroem uma representação do que vem a ser argumentar e como essas representações influenciam as suas práticas de ensino da argumentação, a fim de pensar em contribuições para o desenvolvimento das capacidades argumentativas de professores e estudantes.

Ninin (2018, p. 119), aborda o segundo aspecto, ao tratar da didatização e da categorização das perguntas. Enfatizando o papel da dimensão epistêmico-argumentativa da ação discursiva do ato de perguntar, destaca a seguinte citação que, por sua vez, se refere aos paradoxos da argumentação:

O ato de se opor elaborando um “contradiscurso” gera uma pergunta que, por retração, legitima os discursos que respondem a ela. [...] O proponente é frágil pelo fato de ter de suportar o ônus da prova, mas é forte porque cria uma questão. (PLANTIN, 2008a, p. 73).

Nesse âmbito, categoriza as perguntas, quanto à forma, ao tipo, à natureza, ao conteúdo, à condução temática, ao efeito de sentido e às características linguísticas discursivas. Nesse conjunto, destacam-se as que se referem à condução temática, por serem “características dos recursos de progressão temática”, podendo ser problematizadoras, ou seja, usadas “para inserir na discussão uma situação-problema e estimular a busca de solução e a relação com conhecimentos prévios e conhecimentos já sistematizados” (NININ, 2018, p. 120-122).

Assim, com base na discussão até aqui apresentada, propomos um quadro síntese para articulação das diferentes concepções teóricas sobre argumentação e formação para ensino da argumentação até aqui apresentadas.

Quadro 8 – Síntese das diferentes concepções teóricas articuladas para o estudo e o ensino da argumentação na formação de professores

TEORIAS DA ARGUMENTAÇÃO		ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO	FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
PERSPECTIVAS INTERACIONAIS		PERSPECTIVA DISCURSIVA	PERSPECTIVA INTERACIONAL E DISCURSIVA	PERSPECTIVA CRÍTICO-COLABORATIVA
Modelo dialogal da argumentação (MDA)	Argumentação na interação	Argumentação no discurso	Desenvolvimento de capacidades argumentativas	Formação em atividade em contexto escolar
Noção de situação argumentativa Noção de pergunta argumentativa Graus e formas de argumentatividade Papéis argumentativos: Proponente, Oponente e Terceiro ⁸ Ônus da prova Lugares Roteiro argumentativo (tópica ligada à pergunta) Noções de contradição e refutação	Noção de situação de argumentação Papéis argumentativos: Proponente, Oponente e Questionador Diferença entre argumentatividade e argumentação Diferença entre discurso argumentado e argumentação Fases numa situação de interação: de confrontação, de abertura, de argumentação, de fecho Diferença entre perguntas e questões argumentativas Noção de assunto em questão Noção de leitura argumentativa ⁹	Abordagens: linguageira, comunicacional, dialógica, genérica, figural e textual Visada ¹⁰ e/ou dimensão argumentativa Adaptação ao auditório Noção de <i>doxa</i> (opinião comum), tópico (conjunto de lugares comuns) e interdiscurso Fundamentos da argumentação: saber compartilhado e representações sociais Construções lógico-discursivas: entimema (dedução), exemplo ou analogia (indução)	Definidas por três elementos inter-relacionados: - uma condição humana (atividade cognitiva e social); - um tipo de ação de linguagem que remete a uma oposição discursiva e gera interdependência entre assuntos; - uma expressão discursiva ¹¹ apoiada por um já dito e alinhado com a coerção social; - tem um caráter integrador; - desdobra-se no eixo do tempo. Foco nas capacidades de sustentação, refutação e negociação de um ponto de vista.	Argumentação colaborativa Centralidade dos tipos de perguntas como espaço de expansão ou contração dialógica e dialogal ¹² (foco na pergunta argumentativa) Padrões de Colaboração na perspectiva argumentativa: papéis e regras, manifestações linguísticas e discursivas ¹³ Manifestações de Contradição Agência transformativa Diferença entre cooperação e Colaboração
Plantin (2008a, 2008b)	Grácio (2013, 2016)	Amossy (2018)	Azevedo, (2013, 2016, 2019, 2022)	Liberali (2013, 2016), Magalhães e Oliveira (2016), Ninin e Magalhães (2017), Ninin (2016, 2018)

Fonte: Elaboração própria, a partir de Plantin (2008a, 2008b), Grácio (2013, 2016), Amossy (2018), Azevedo (2013, 2016, 2019, 2022), Liberali (2013, 2016), Magalhães e Oliveira (2016), Ninin e Magalhães (2017), Ninin (2016, 2018).

⁸ Observados na sua relação com o conceito de capacidades argumentativas desenvolvido por Azevedo (2013, 2016, 2019, 2022).

⁹ Relacionada às noções de saber compartilhado e representações sociais da AAD (AMOSSY, 2108).

¹⁰ Com foco nos enfoques conversacionais da argumentação (PLANTIN, 2008a, 2008b; GRÁCIO, 2013, 2016).

¹¹ Articulando-a à dimensão discursiva na perspectiva da AAD (AMOSSY, 2108).

¹² Vinculando-a não só à perspectiva dialógica, mas também dialogal (PLANTIN, 2008a; GRÁCIO, 2013, 2016).

¹³ Também relacionada a perspectiva da AAD (AMOSSY, 2108).

Desse modo, a proposta de análise que será apresentada, a seguir, na seção de metodologia, concentra-se em aspectos discursivos e interacionais da argumentação inter-relacionados e relacionados, no campo do ensino, ao processo de desenvolvimento das capacidades argumentativas (AZEVEDO, 2013, 2016, 2019, 2022). As categorias interacionais são definidas com base nas teorias da argumentação propostas por Plantin (2008b, p. 22) e Grácio (2016).

A escolha das categorias discursivas se apoia, primeiramente, na teoria da argumentação no discurso de Amossy (2018, p. 51-58, 108-170), entre as quais estão as seguintes noções: evidências compartilhadas (*doxa*, tópicos (*topois*): da quantidade, da qualidade, da ordem, do existente, da essência: interdiscurso) e construções lógico-discursivas (exemplo e analogia). Além disso, considerando a importância dos estudos sobre formação crítico-colaborativa de professores, também parte de outra perspectiva discursiva, ligada ao campo da psicologia, mais distante da proposta de Plantin (2008a, 2008b) e mais próxima da de Amossy (2018).

Desse modo, também toma como base as discussões sobre argumentação colaborativa e Cadeia Criativa de Atividades de Liberali (2013, 2016, 2018), acerca dos conceitos de agência, Colaboração e Contradição abordados por Magalhães e Ninin (2018), Ninin e Magalhães (2017), Magalhães e Oliveira (2016), e os trabalhos sobre os tipos de pergunta como espaço de expansão dialógica em Ninin (2018).

4 METODOLOGIA

Nesta seção, apresentamos os procedimentos teórico-metodológicos que adotamos neste estudo, aprovado pelo Comitê de Ética da UESC, baseados na abordagem metodológica da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) apresentada por Magalhães (2006, 2011, 2012) e Magalhães e Fidalgo (2019). Atualmente, utilizada em muitos estudos que abordam a argumentação em contextos escolares, como podemos notar nas pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (GP LACE – PUC/SP) liderado pela professora Fernanda Liberali (2013, 2016, 2018) e pela professora Cecília Magalhães (2006, 2011, 2012), essa opção teórica na metodologia requer a participação de um grupo de professores com o intuito de discutir sobre atividades para compor uma proposta de ensino de argumentação, além de aplicá-la com os alunos, avaliando e reconstruindo a proposta, durante o processo, o que pode incluir o uso da argumentação colaborativa. O fato de envolver atores sociais (educadores e alunos) em situações argumentativas permitiu associá-la a algumas noções ligadas ao modelo dialogal da argumentação de Plantin (2008a, 2008b), e ao desenvolvimento das capacidades argumentativas, a fim de construir conjuntamente com professores da área de Linguagens, preferencialmente, da disciplina Língua Portuguesa, uma nova proposta de ensino da argumentação. Como vimos, anteriormente, embora o MDA tenha um caráter mais estruturalista, ao propormos uma articulação entre a teoria da argumentação no discurso (AMOSSY, 2018) e o conceito de capacidades argumentativas desenvolvido por Azevedo (2013, 2016, 2019, 2022), é preciso considerar, ainda, que esse último conceito envolve aspectos discursivos da perspectiva sócio-histórico-cultural, do campo da psicologia, que também fundamentam a PCCol.

No início de 2020, a pandemia provocada pela Covid-19 impôs alguns desafios à implementação desta proposta, uma vez que os encontros presenciais com professores e estudantes foram suspensos até que o problema fosse controlado. Por essa razão, incluimos, nesta proposta metodológica, o uso de ambientes digitais, com a realização de reuniões virtuais no processo de formação continuada dos professores envolvidos na pesquisa.

Dessa maneira, esta pesquisa sofreu alterações, algumas delas inesperadas, a fim de nos adequarmos às circunstâncias sócio-históricas nas quais foi inserida. O contexto imposto pela pandemia da Covid-19 gerou a necessidade de acrescentarmos uma emenda (proposta de modificação no projeto original, apresentada com a justificativa que a motivou) à seção de metodologia, adaptando-a ao uso de novas TICs para realização de reuniões e aulas remotas, a fim de possibilitar a produção e coleta de dados, respeitando às restrições relativas às reuniões e às aulas presenciais. Essas alterações no modo de realização das fases implicaram na

necessidade de modificações no modo de interagir com os participantes. Assim, as mudanças realizadas são descritas no passo a passo da metodologia que se segue.

Liberali (2013, p. 44) esclarece que em um conflito de vozes (em uma perspectiva bakhtiniana da enunciação), de pontos de vista e de possibilidades semânticas, ocorre uma sensação de incompletude que pode ser parcialmente superada na interação das vozes em contexto. Segundo a autora, partindo das ideias vygotskianas, entende-se que essas vozes se combinam no discurso internamente persuasivo. Esse discurso pode ser articulado ao conceito de papel colaborativo da argumentação. Liberali (2013) parte do conceito de Cadeia Criativa de Atividades (CC) para afirmar que, na produção criativa, a argumentação estaria ligada a situações de Colaboração entre parceiros, buscando rever significados e superar restrições, a partir de situações desafiadoras. Nesse sentido, com base em uma influência dialógica recíproca, “a argumentação é entendida como essencial na produção de compreensões criativamente inovadoras da realidade” (LIBERALI, 2013, p. 44-45).

Desse modo, esta seção está organizada para: 1) justificar a escolha da abordagem metodológica da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), que possui um viés crítico-político e vai além do uso de um método; 2) descrever o contexto em que este estudo foi realizado; 3) apresentar os sujeitos envolvidos; 4) expor os instrumentos utilizados na coleta de dados; 5) apresentar os procedimentos de análise e interpretação dos dados; 6) indicar as garantias de credibilidade. Na seção 5, apresentamos os resultados da análise e discussão dos dados.

4.1 A Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol)

A utilização da abordagem metodológica da PCCol, em Linguística Aplicada, surge como uma inovação, pois pode proporcionar um espaço de reflexão crítica, no qual ocorrem interações argumentativas fundamentais e de caráter transformador, entre todos os participantes e em todas as etapas da pesquisa, contribuindo para o processo de formação dos educadores que se refletirá no trabalho em sala de aula. A PCCol focaliza a linguagem crítica em colaboração. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo. Assim, com base nos estudos de Magalhães (2006, 2011, 2012), Magalhães e Oliveira (2016), Ninin e Magalhães (2017), Magalhães e Ninin (2018) e Magalhães e Fidalgo (2019), fundamentados em uma perspectiva crítico-colaborativa, vinculados também aos trabalhos de Liberali (2013, 2016, 2018), tentamos utilizar a argumentação na formação de educadores, em contexto escolar, não apenas como objeto, mas como instrumento de aprendizagem.

A partir dessa opção teórico-metodológica, buscamos implementar uma proposta de formação continuada de professores para o ensino da argumentação, em uma perspectiva crítico-colaborativa, que aborda a articulação entre as concepções do MDA (PLANTIN, 2008a, 2008b), da argumentação no discurso (AMOSSY, 2018) e do desenvolvimento das capacidades argumentativas de professores e estudantes (AZEVEDO, 2013, 2016, 2018, 2022). Esta escolha se justificava, porque a PCCol pode envolver atores sociais (professores e estudantes) em situações argumentativas, nas quais têm a oportunidade de assumir os papéis de Proponente, Oponente e Terceiro, ao confrontarem discurso e contradiscurso, mobilizando as capacidades de sustentação, refutação e negociação de pontos de vista, durante o processo de discussão (influenciado por aspectos sócio-histórico-culturais e políticos) das temáticas selecionadas para as aulas.

Magalhães e Fidalgo (2019, p. 1-19), ao revisitarem Metodologias Críticas de Pesquisa para formação de professores em Linguística Aplicada, examinam a história do campo e as mudanças ao longo dos anos, comparando metodologias como Pesquisa-Ação (PA), Pesquisa Participativa (PP) e Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), considerando como elas intervêm no contexto em que são realizadas. Iniciam esclarecendo que a concepção de pesquisa crítica, no contexto escolar, envolve o trabalho conjunto entre diferentes agentes (pesquisador, professor, alunos, outros membros da equipe, pais e o entorno, comunidades), a fim de impulsionar um processo de transformação da escola, dos próprios participantes e, conseqüentemente, da sociedade. Desse modo, rejeita as noções positivistas de racionalidade, objetividade e verdade única. (MAGALHÃES; FIDALGO, 2019, p. 4, tradução nossa).

Para Magalhães e Fidalgo (2019, p. 1-19), o que difere a Pesquisa Colaborativa Crítica (PCCol) das outras metodologias, anteriormente, é o fato de que, mesmo sendo baseadas em questões históricas e culturais, elas não levam em conta a Teoria Sócio-histórica (VYGOTSKY, 2007[1984]). A PCCol a vê como essencial para descrever e discutir o contexto da produção e “a relação entre os participantes como agentes em processos de desenvolvimento e de transformação que são mediados por artefatos culturais”. (MAGALHÃES; FIDALGO, 2019, p. 10, tradução nossa)

A Pesquisa colaborativa crítica/Pesquisa crítica de colaboração que enfatiza a construção de espaços colaborativos a fim de propiciar a reflexão crítica é a opção metodológica privilegiada por Magalhães, desde 2006, e que também tentamos adotar nesta pesquisa sem muito sucesso. Segundo a autora, esse tipo de pesquisa é visto como forma de oposição a todos os tipos de relações opressivas, valorizando as relações mais igualitárias e democráticas. Tem como objetivo o desenvolvimento de novos conhecimentos, novas compreensões e

possibilidades de ação para todos os participantes da pesquisa, na qual os conceitos de reflexão crítica e o de Colaboração são fundamentais.

Nesse sentido, um dos nossos desafios foi abordar, no processo de formação continuada de professores implementada durante a pesquisa (numa abordagem metodológica ativista e intervencionista), concepções teóricas sobre argumentação que não pretendem ter um viés ativista, como o Modelo dialogal da argumentação (MDA) (PLANTIN, 2008), mesmo quando possuem uma dimensão sócio-histórica da análise argumentativa do discurso (AAD), articulando-as ao conceito de capacidades argumentativas desenvolvido por Azevedo (2013, 2016, 2019, 2022), que por sua vez, inicialmente, tem como uma de suas bases a Análise do Discurso (AD) (FOUCAULT) e a Teoria da Atividade Sócio- Histórica-Cultural (TASHC) (VYGOTSKY, 1981), isto é, envolve uma noção de relações de poder que interferem na argumentação vistas sob um prisma militante.

Além disso, na PCCol, o conceito de Colaboração não deveria ser entendido como sinônimo de cooperação como ocorreu nesta pesquisa. Isto porque esta última “estabelece uma relação que não permite que os participantes desafiem os processos de raciocínio dados, ou suas próprias organizações psicológicas.” [...] não permite contradições, conflitos e a reorganização que resulta deles.” (MAGALHÃES; FIDALGO, 2019, p. 10, tradução nossa). Para as autoras, na cooperação predomina a polidez que verificamos entre os professores-participantes, partindo da ideia de fornecer ajuda, o que implicou em não se arriscarem a manifestar pontos de vista divergentes acerca das formas de resolver um problema durante a investigação.

Segundo Magalhães e Fidalgo (2019, p. 11, tradução nossa) o conceito de Colaboração crítica vem sendo construído, desde 2006, a fim de repensar e se contrapor a esta visão cartesiana de colaboração como sinônimo de cooperação. Por isso, inclui como categorias de Contradição: conflito, intervenção, mediação, negociação, resistência. Desse modo, as situações de formação de professores são criadas para que possam refletir e discutir acerca de seus próprios processos mentais, explicando o que pensam e sentem, para recriar contextos, a partir da análise coletiva sobre suas ações pedagógicas e sobre suas experiências, tentando organizá-las “com o objetivo de transformar o ambiente social, sua cultura e história prospectiva” (MAGALHÃES; FIDALGO, 2019, p. 15, tradução nossa).

Magalhães (2011, p. 9) busca abordar a organização e o desenvolvimento de pesquisas de intervenção no contexto escolar, considerando-as fundamentais para a criação de espaços de produção colaborativa e crítica a fim de compreender e transformar conceitos de ensino-aprendizagem. Esse posicionamento difere do que ocorre normalmente nas escolas, pois segundo a autora, há na cultura escolar, persistente e a-histórica, “uma compreensão

reducionista e individualista, quanto a metas e propósitos para agir, conhecer e produzir conhecimento” (MAGALHÃES, 2011, p. 9). Com a cooperação dos professores-participantes, avançamos apenas em romper com esse individualismo.

Partindo dessas concepções teórico-metodológicas, como procedimento metodológico o estudo utilizou a observação participante e ações reflexivas, a partir da produção e do registro dos dados. Na produção e análise de dados, foi adotada a interação discursiva como conceito teórico, proporcionando a transformação dos participantes envolvidos durante a realização dos dados. A análise dos dados buscou demonstrar que o modelo dialogal de Plantin (2008) favorece o desenvolvimento das capacidades argumentativas dos estudantes. Para tanto, usamos a PCCol para desenvolver de forma colaborativa uma proposta de ensino da argumentação com base na articulação entre essas concepções teóricas.

O contexto de enfrentamento da pandemia provocada pela Covid-19 impôs a necessidade de adaptação das etapas de realização deste estudo. Esse processo incluiu a utilização de novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), como o serviço de conferência remota *Zoom* ou *Google Meet* que combina videoconferência, reuniões *online*, bate-papo, além do aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones *WhatsApp*. Dessa forma, as reuniões previstas para a formação continuada, inicialmente, foram adaptadas para serem realizadas em ambientes virtuais.

O projeto de formação de professores em contexto escolar, para o ensino da argumentação, iniciou-se com a montagem de uma equipe com cinco professores, das áreas de Letras e Pedagogia, lotados na Escola Ângelo Magalhães (antiga Escola Ressurgir) e interessados em participar. O convite ocorreu pessoalmente e o projeto de pesquisa foi apresentado por meio de uma reunião virtual, convocada via *WhatsApp*. Foi realizada de forma síncrona com o auxílio do aplicativo *Zoom*. Essa instituição foi escolhida por pertencer à rede pública de ensino do município de Ibicaraí, onde esta pesquisadora atua como professora de língua portuguesa.

Essa proposta formativa em serviço com foco na argumentação, abordada, ao mesmo tempo, como objeto e como instrumento crítico-colaborativa, foi organizada a partir de reuniões virtuais e semanais, com duração de 1 hora, convocadas via *WhatsApp* e realizadas por meio do *Zoom* (em 2020) e do *Google Meet* (em 2021). Esse projeto, em sua fase inicial, tentou propiciar situações para que a argumentação, enquanto objeto de ensino, fosse discutida e ressignificada a partir da argumentação colaborativa entre os educadores.

As atividades de formação focalizaram discussões acerca de aspectos teóricos e práticos que envolvem o modelo dialogal da argumentação, a teoria da argumentação no discurso e das

sequências didáticas que podem proporcionar o desenvolvimento das capacidades argumentativas. Buscávamos a compreensão e a transformação dos sentidos acerca do trabalho com a argumentação nos anos finais do ensino fundamental. Em 2020, com base nessas discussões, elaboramos conjuntamente um esboço de uma sequência didática para o trabalho com debate em sala de aula, mas não foi possível implementar o processo de aplicação, avaliação e reelaboração dessa proposta de ensino, porque as aulas presenciais estavam suspensas e, também, não houve nenhum tipo de aula remota.

Em agosto de 2021, com o início das aulas remotas na Escola Ângelo Magalhães, o grupo se reuniu novamente, por meio de reuniões virtuais, via *Google Meet*, realizadas semanalmente, com duração de 1h30min, a fim de repensar a SD elaborada em 2020, adaptando-a à realidade imposta pela pandemia. Assim, iniciou-se uma segunda fase do processo de formação continuada. Nesse contexto, as atividades, primeiramente, foram aplicadas com os alunos, utilizando-se o modelo de ensino remoto (que inclui aulas síncronas *online* e aulas assíncronas).

Entretanto, ao avaliarmos que os resultados não foram os esperados, já que não conseguimos trabalhar de modo colaborativo e os avanços na criação de uma proposta nova de ensino de argumentação foram poucos, demos início a uma terceira fase. Diante do diagnóstico que o grupo fez sobre nossas dificuldades para implementarmos aulas virtuais, utilizando o *Google Meet*, vimos a necessidade de utilizar um modelo de ensino híbrido (que incluiu aulas síncronas *online*, aulas assíncronas e aulas presenciais) – embora ainda numa visão considerada tradicional por estudiosos como Ninin, Magalhães e Tanzi Neto, como deixaram claro no curso sobre ensino híbrido realizado em 2021, porque eram os recursos que tínhamos condições de utilizar naquele período.

As modalidades de ensino escolhidas seguiram as recomendações dos órgãos de saúde para prevenção à Covid-19. As aulas síncronas virtuais foram convocadas via *WhatsApp* e realizadas por meio do *Google Meet*, com os alunos que aceitaram participar e que também tiveram a permissão dos pais ou responsáveis. Quando as aulas tiveram que ocorrer de modo presencial, seguimos os protocolos de prevenção da Covid. Além disso, a equipe elaborou, avaliou a aplicação e reelaborou conjuntamente a proposta, também por meio de reuniões convocadas via *WhatsApp* e realizadas por meio do *Google Meet*. Essas reuniões foram gravadas por meio dos recursos disponibilizados nos próprios aplicativos, após se obter o consentimento dos participantes. As aulas com os estudantes foram gravadas, na segunda fase, com auxílio desses aplicativos e, na terceira fase, com uma filmadora e com um celular.

A observação e avaliação conjunta da aplicação da proposta de ensino prática ocorreram durante todo o processo. Dessa forma, juntamente com os professores envolvidos, esta pesquisadora pode acompanhar e refletir acerca do desenvolvimento das capacidades argumentativas dos estudantes, durante aplicação das atividades. Esse acompanhamento foi realizado a partir das anotações e gravações feitas com o auxílio dos aplicativos citados anteriormente e por meio de filmagens. Além disso, durante a implantação desta pesquisa, com o aprofundamento sobre as concepções que envolvem a PCCol, esta pesquisadora também pode avaliar problemas encontrados quanto ao tipo de formação que se pretendia adotar.

Assim, a construção do *corpus* se deu a partir do registro da participação dos professores e alunos implicados nas reuniões de planejamento e nas aulas, com a constituição de *corpora* gravados (em vídeo ou em áudio), além de mensagens de *WhatsApp*, e transcritos. Os critérios de produção, seleção e análise de dados foram construídos, durante a pesquisa, em conjunto com os participantes, uma vez que o registro das reuniões e da aplicação da proposta em sala de aula por meio de anotações, entrevista semiestruturada, gravação de áudio ou vídeo precisava ser autorizado pelos participantes, a fim de evitar os riscos de possíveis constrangimentos.

Embora saibamos que, atualmente, a PCCol é realizada com grupos maiores de professores, como esta pesquisadora era principiante na utilização dessa abordagem metodológica bastante complexa, optamos por trabalhar com um número reduzido de educadores. Dessa forma, para orientar as discussões, descrevemos os passos que seguimos na realização da nossa pesquisa, com base nos procedimentos adotados por Magalhães (2006, p. 64-68), em um estudo iniciado, em 1991, com um grupo de quatro professores do ensino fundamental I, da rede de ensino oficial de São Paulo, que serão sintetizados a seguir.

- Em 2020, devido às restrições provocadas pela pandemia da Covid 19, realizamos reuniões para discutir as concepções teóricas em perspectivas interacionais e discursivas, a fim de embasar a elaboração de um esboço da proposta de ensino da argumentação. Porém só foi possível aplicá-la e avaliar os resultados em 2021. Essas reuniões foram gravadas com o auxílio dos recursos disponíveis no aplicativo *Zoom*.
- Em 2021, o primeiro passo, após o levantamento de informações iniciais e básicas para possibilitar a implementação da proposta de ensino pretendida, foi discutir o esboço da sequência didática elaborado em 2020, adaptando-o à nova realidade das aulas *online*. Para tanto, realizamos discussões com a finalidade de modificar e escolher as novas atividades que foram aplicadas com o objetivo de

tentar envolver os estudantes em interações argumentativas. Essas reuniões de planejamento com professores e a aplicação das aulas com os alunos foram gravadas com o auxílio dos recursos disponíveis no aplicativo *Google Meet*.

- O segundo passo foi distanciar o professor de sua ação em sala de aula. Esse distanciamento foi favorecido pela gravação das aulas em vídeo, a fim de analisá-las, conjuntamente, nas reuniões seguintes de planejamento.
- Inicialmente, planejamos utilizar uma filmadora que seria colocada no fundo da sala em um tripé. Entretanto, como essa fase de elaboração, aplicação e avaliação da proposta teve que ser realizada de modo *online*, as gravações foram feitas por esta pesquisadora, com o auxílio dos recursos que os próprios aplicativos *Zoom* e *Google Meet* possuem.
- Após cada aula, a filmagem foi assistida, primeiro, por cada professora e pela pesquisadora individualmente. Assim, cada professora pode ficar mais à vontade para refletir sobre sua ação e escolher os instantes que desejavam colocar para discussão conjunta, com o objetivo de refletir sobre pontos negativos e positivos.
- Cada encontro foi iniciado com uma professora cuja aula havia sido selecionada para ser analisada, refletindo sobre sua prática, a fim de que pudessemos discutir os ajustes necessários para a aula seguinte. Assim, em seguida, as próximas atividades eram discutidas, escolhidas e adaptadas.
- As sessões de discussão foram gravadas analisadas e sofreram modificações no decorrer da pesquisa para ter um caráter mais amplo, propiciando não só a interação professora/pesquisadora, mas também a interação professora/professora, ou seja, entre todos os participantes do projeto. Além disso, alguns trechos também foram discutidos e interpretados na seção de análise de dados.
- O papel da pesquisadora e dos demais professores envolvidos na pesquisa, durante as discussões, foi o de tentar problematizar os significados, situações, motivos ou valores aceitos pelos participantes sobre a argumentação e o ensino da argumentação, de acordo com os pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa, por meio de perguntas ou de reflexões críticas, proporcionando aos participantes repensarem suas ações.

- Nessas discussões, foram introduzidos gradativamente novos conceitos para tentar mediar a compreensão e a transformação de sentidos sobre argumentação e ensino de argumentação, refletindo sobre a relação entre teoria e prática.
- Na fase de reelaboração da proposta de ensino, as reuniões com os professores foram realizadas de modo *online*. Entretanto, as aulas com os alunos foram realizadas de modo presencial, na biblioteca pública da cidade de Ibicaraí. Os vídeos foram gravados com a ajuda de um profissional que já trabalha com filmagens, na tentativa de captar as ações da professora, da pesquisadora e dos alunos, durante a realização das atividades.
- Os excertos analisados, nesta pesquisa, foram selecionados considerando os trechos com maior destaque nas discussões. A seleção foi feita a partir de vídeos filmados nas reuniões (após as gravações serem consentidas pelos participantes), nos quais os(as) professores(as) descrevem às práticas de sala de aula, discutindo-as e relacionando-as, principalmente, às concepções teóricas do modelo dialogal da argumentação articuladas ao desenvolvimento das capacidades argumentativas, a partir de critérios pré-estabelecidos que sofreram alterações do decorrer da pesquisa.

Dessa forma, avaliamos os resultados desta pesquisa aplicada a partir de perspectivas interacionais e discursivas da argumentação, a fim de identificar entraves e sugerir soluções para aprimorar o desenvolvimento das capacidades argumentativas nas práticas docentes.

A seguir apresentamos uma descrição da primeira fase da proposta de formação dos professores planejada e implementada, por esta pesquisadora, em 2020, que tem como foco a argumentação tratada, simultaneamente, como objeto e instrumento de aprendizagem. Desse modo, com base em uma compreensão ainda limitada acerca da relação entre as concepções de Contradição e Colaboração crítica na formação de professores, o plano a seguir propõe inicialmente discutir as principais concepções teóricas ligadas ao MDA e ao conceito de capacidades argumentativas, para, em seguida, observar se de alguma forma elas parecem fundamentar ou não uma atividade de um livro didático, a fim de observar como determinadas teorias podem influenciar a elaboração de materiais didáticos sem que esse processo seja percebido de modo consciente pelos educadores. Depois tentamos construir conjuntamente um esboço de sequência didática.

Foram convidados seis professores. Cinco aceitaram. Nessa fase, não pudemos contar com a participação dos alunos. A fim de preservar o anonimato dos professores participantes, optamos por utilizar o termo professor(a), de modo abreviado, seguido de uma numeração, sendo assim indicados como P1, P2, P3, P4, P5. Esta pesquisadora será identificada como PP.

Uma linha do tempo para melhor acompanhamento de cada passo de cada fase da pesquisa se encontra na seção de discussão e análise de dados. Uma descrição mais detalhada do contexto em que ocorrem essas etapas consta nas próximas subseções e na seção cinco. A seguir, apresentamos os quadros com os planos de formação.

Quadro 9 - Proposta de formação dos professores implementada em 2020

Formadora:		
Mayana Matildes da Silva Souza		
Participantes:		
P1, P2, P3, P4, P5		
Período:	Horário:	
2020	Das 14 h às 15 h	
Local:		
Os encontros via <i>Zoom</i> , cujo link disponibilizado pelo <i>WhatsApp</i> , apenas para os professores que aceitaram participar da formação.		
Objetivo:		
Elaborar uma proposta de ensino da argumentação em conjunto com os professores participantes da pesquisa, a partir da articulação entre o modelo dialogal de Plantin (2008a) e o desenvolvimento das capacidades argumentativas, com base em dimensões interacionais e discursivas, em uma perspectiva crítico-colaborativa.		
Conteúdo programático:		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação do projeto de pesquisa; 2. O Modelo Dialogal da Argumentação; 3. Papéis argumentativos e o desenvolvimento de capacidades argumentativas em interações no contexto escolar; 4. Tipos de debates e modelo de sequência didática para o trabalho com debate público; 5. Reflexões acerca de uma proposta de livro didático para produção de um debate regrado; 6. Construção colaborativa de uma proposta de ensino de argumentação. 		
Metodologia:		
Apresentação e discussão de conceitos teóricos em aula; reflexões sobre a relação teoria e prática com foco no MDA e no conceito de capacidades argumentativas, a partir da análise de atividade de livro didático; produção de sequência de atividades com base na teoria discutida.		
Cronograma:		
Encontro	Data	Tema – Textos para discussão – Conteúdo: Leituras e Tarefas
1	23-10-2020	Apresentação e discussão sobre o projeto de pesquisa
2	06-11-2020	O modelo dialogal da argumentação (PLANTIN, 2008a, 2008b); Conceito de capacidades argumentativas (AZEVEDO, 2016).
3	12-11-2020	Noção de pergunta argumentativa e de papéis argumentativos do MDA; Análise de uma proposta de produção de debate regrado do livro didático da coleção Geração Alpha Língua Portuguesa, 8º ano.

4	20-11-2020	Sequência didática para o debate público proposto por Dolz et al. (2004b); tipos de debate. Análise de uma proposta de SD para produção de debate regrado.
5	26-11-2020	Produção do esboço de uma proposta de atividades para o trabalho com debate em sala de aula.
6	03-12-2020	Produção do esboço da proposta para o trabalho com debate em sala de aula.
Referências:		
<p>AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Capacidades Argumentativas de Professores e Estudantes da Educação Básica em Discussão. In: PIRIS, Eduardo Lopes, FERREIRA, Moisés Olímpio (Org). Discurso e Argumentação em múltiplos enfoques. Coimbra: Grácio Editor, 2016.</p> <p>BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília: MEC/SEB, 2017.</p> <p>DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. e Org. Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004a, p. 95-128.</p> <p>DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; PIETRO, Jean-François. Relato de elaboração de uma sequência: o debate público. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. e Org. Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004b, p. 247-270.</p> <p>GRÁCIO, Rui Alexandre. Argumentação na interação. Coimbra: Grácio Editor, 2016.</p> <p>PLANTIN, Christian. A argumentação: história, teorias, perspectivas. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2008a.</p> <p>PLANTIN, Christian. A argumentação biface. In: LARA, Gláucia et al (org.). Análises do discurso hoje. v. 2. Lucerna: Rio de Janeiro, 2008b. p. 13-26.</p>		

Fonte: Elaboração própria.

Como não foi possível testar essa proposta em 2020, demos continuidade no ano seguinte. Em seguida, descrevemos o plano para a segunda fase dessa formação implantado, em 2021, após reflexões sobre o conceito de colaboração crítica realizadas durante as aulas da disciplina *Linguística aplicada II: ensino-aprendizagem híbrido e formação colaborativo-crítica de educadores*, ministradas por Magalhães e professores colaboradores (Maria Otilia Guimarães Ninin e Adolfo Tanzi Neto), em 2021, no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

A segunda fase, na proposta de formação de professores, constitui a primeira fase de reelaboração, implementação, avaliação reconstrução do projeto de ensino de argumentação. Nessa fase, participaram das discussões P1, P2 e P3. P4 e P5 não puderam participar. A aplicação das atividades com os alunos ocorreu de modo online por meio do *Google Meet* e do *WhatsApp*. Como alguns alunos utilizavam o celular dos pais ou responsáveis para participar do grupo de *WhatsApp*, foi possível registrar também a avaliação de alguns familiares que também postavam mensagens no grupo de *WhatsApp* dos pais ou dos alunos, aprovando ou desaprovando as atividades.

Quadro 10 – Segunda fase: plano de formação implementado em 2021

Formadora:	
Mayana Matildes da Silva Souza	
Participantes: P1, P2, P3	
Período: 20/08 a 05/10	Horário:
Encontros semanais com os professores. Aulas semanais com os alunos.	Às 14 horas, nas sextas-feiras. Às 13:30, nas quartas-feiras.
Local:	
Encontros via <i>Google Meet</i> , cujo link disponibilizado pelo <i>WhatsApp</i> , apenas para os professores que aceitaram participar da formação. Aulas via <i>Google Meet</i> , cujo link disponibilizado pelo <i>WhatsApp</i> , apenas para os professores e alunos de suas turmas que aceitaram participar do projeto de ensino da argumentação.	
Objetivo:	
Reelaborar, implementar, avaliar e adequar, de modo conjunto e contínuo, uma proposta de ensino da argumentação com os professores participantes da pesquisa, a partir da articulação entre o modelo dialogal de Plantin (2008a) e o desenvolvimento das capacidades argumentativas, com base em dimensões interacionais e discursivas, em uma perspectiva crítico-colaborativa.	
Competência(s) gerais da BNCC (BRASIL, 2018, p. 9-10):	
7. Argumentar/Buscar desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.	
Capacidades argumentativas (Adaptadas de DOLZ et al, 2004b, p. 260; AZEVEDO, 2019, p. 186)	
<ul style="list-style-type: none"> • Participar de uma discussão/situação argumentativa, que registre diferentes pontos de vistas sobre temas polêmicos ligados ao contexto escolar, a fim de discutir o tema da controvérsia, intervindo como sujeito social; • Formular, sustentar, refutar, negociar uma tomada de posição e reformular um ponto de vista; • Distinguir diferentes pontos de vista que circulam em sociedade sobre o tema em discussão/debate; • Realizar uma leitura argumentativa do confronto entre discurso e contradiscurso, considerando saberes compartilhados para antecipar objeções no discurso do outro. 	
Conteúdo programático:	
<ul style="list-style-type: none"> • Situação argumentativa e papéis argumentativos; • Desenvolvimento de capacidades argumentativas em interações no contexto escolar. • Aspectos sócio-históricos a serem considerados na elaboração de uma sequência de atividades para o ensino da argumentação. • BNCC (2018). • Construção, aplicação, avaliação e reelaboração com a cooperação dos professores participantes de uma proposta de ensino de argumentação. 	
Metodologia:	
Discussão, escolha, elaboração, implementação, avaliação e reelaboração contínua de atividades de ensino de argumentação, em um processo de reflexão sobre a relação teoria e prática com foco no MDA e no conceito de capacidades argumentativas, a partir da análise de atividade de livro didático; produção de sequência de atividades com base na teoria discutida.	

Cronograma:		
ENCONTRO COM OS PROFESSORES		
DATA	OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS

20/08/ 2021	<p>Discutir e escolher uma atividade para ser aplicada na primeira aula online com os alunos do 6º, 7º e 8º anos, em torno da questão “A volta às aulas no modelo híbrido com aulas presenciais e aulas online é adequado no momento de pandemia?”</p> <p>Critérios para avaliar as atividades criados pela professora pesquisadora-formadora:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uma situação argumentativa (SA) é produzida por uma contradição ratificada (tematizada), materializada em uma questão argumentativa (QA). Essas atividades criam uma situação argumentativa? - Há uma questão argumentativa que admite respostas igualmente sensatas, mas incompatíveis? - Os protagonistas da situação podem elaborar e confrontar suas respostas divergentes a essa questão com o objetivo de resolver ou de aprofundar seus desacordos? <ul style="list-style-type: none"> - O que poderia ser modificado nessas atividades para que esse confronto seja mais bem identificado no vídeo “Anúncio de volta às aulas levanta debate entre pais, alunos e profissionais”, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Fuo5Cu7DLdA e na postagem retirada da página do Facebook do Governador da Bahia, Rui Costa, disponível em: https://www.facebook.com/ruicostaoficial, postada em 20 de julho, às 13:17? - As atividades provocam o confronto de ideias entre os estudantes? Como esse confronto de pontos de vista poderia ser mais bem sugerido? - Em relação aos tipos de argumentos introduzidos, essas atividades permitem uso de argumentos e contra-argumentos? - Essas atividades permitem identificar modos de retomada do discurso? Como? - Essas atividades proporcionam a identificação e a utilização de formas de expressão do acordo e dos desacordos? - No que se refere à repartição dos papéis argumentativos (Proponente, Oponente e Terceiro), nessas atividades quais papéis podem ser identificados? Está faltando algum? Como este papel poderia ser inserido, caso esteja faltando? 	<p>Atividades produzidas pela pesquisadora, com base nas discussões sobre MDA articuladas ao desenvolvimento das capacidades argumentativas e no esboço do projeto elaborado conjuntamente, em 2020, e enviadas antes do encontro para serem analisadas, discutidas, escolhidas e reelaboradas com a participação das professoras, durante a reunião. Discussão para escolha das tarefas que seriam dadas aos alunos e que foram previstas na proposta elaborada pelos professores durante a formação. Discussão dos conceitos teóricos a partir das características das propostas de atividades.</p>
----------------	---	---

AULA COM OS ALUNOS

DATA	OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS
08/09/ 2021	Participar de uma discussão em torno da questão “A volta às aulas no modelo híbrido com aulas presenciais e aulas online é adequado no momento de pandemia?”	<p>De modo assíncrono, postagem de orientações enviadas, dois dias antes, para pesquisa sobre o tema “A volta às aulas no modelo híbrido com aulas presenciais e aulas online é adequado no momento de pandemia?”, e solicitação para que se dividissem em três grupos dos contra, a favor e em dúvida, preenchendo uma tabela no <i>Google Docs</i>, postada no grupo de <i>WhatsApp</i> da turma.</p> <p>Participação da aula <i>online</i> síncrona, por meio de link do <i>Google Meet</i>, postado no grupo de <i>WhatsApp</i> das turmas de 6º, 7º e 8º anos.</p> <p>Discussão do tema durante aula <i>online</i> via <i>Google Meet</i>.</p>

ENCONTRO COM OS PROFESSORES

DATA	OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS
10/09/ 2021	<p>1- Avaliar a aula anterior (da aula da qual participaram os alunos, que ocorreu depois do primeiro encontro de formação), a partir das seguintes questões iniciais para reflexão, escolhidas pela pesquisadora, a partir das bases teóricas discutidas pelo grupo: a) Os alunos são capazes de produzir intervenções que comportam uma tomada de posição sustentada por um argumento?</p> <p>b) Eles se contentam em apresentar uma tese ou justificam seu posicionamento?</p> <p>c) Os debatedores se escutam, discutem tomadas de posição de seus colegas, retomando, às vezes, certos elementos do discurso do outro?</p> <p>d) Eles fazem as reformulações das ideias dos colegas, demonstrando mútua compreensão, capacidade de sintetizar/ resumir e precisar as ideias do outro?</p> <p>e) Utilizam-se de modalizações, uso de expressões que orientam as tomadas de posição, como: mas, porém, não estou de acordo, ao contrário, etc.</p> <p>f) Ocorre a contra-argumentação?</p> <p>g) Ocorre negociação de um ponto de vista?</p> <p>2 - Após a análise da aula anterior, discutir com as professoras-participantes acerca de duas atividades para escolherem uma que considerem a mais viável, a fim de possibilitar que os alunos assumam os diferentes papéis argumentativos. A atividade é escolhida para ser aplicadas na primeira aula online com os alunos do 6º, 7º e 8º anos, em torno das seguintes questões propostas pela pesquisadora: “A vacinação contra a Covid-19 deve ser obrigatória?” ou “Os adolescentes de 12 aos 15 anos devem ser vacinados contra a Covid-19?”</p>	<p>Vídeo da primeira aula gravada (com uma das professoras e seus alunos) enviado para as professoras com antecedência.</p> <p>Atividades produzidas pela pesquisadora, com base nas discussões sobre MDA articuladas ao desenvolvimento das capacidades argumentativas e no esboço do projeto elaborado conjuntamente com as professoras, em 2020, e enviadas antes do encontro para serem analisadas, discutidas, escolhidas e reelaboradas com a participação das professoras, durante a reunião.</p> <p>Discussão dos conceitos teóricos (situação argumentativa, capacidades argumentativas, papéis argumentativos, argumentação “face a face” com retomada de discurso do outro, progressão de turnos de fala) a partir das características das atividades.</p>

AULA COM OS ALUNOS		
DATA	OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS
15/09/ 2021	Participar de uma discussão em torno da questão “A vacinação contra a Covid-19 deve ser obrigatória?”	<p>De modo assíncrono, postagem pela professora-participante de cada turma de orientações para realização de uma pesquisa acerca de diferentes pontos de vista sobre a obrigatoriedade da vacinação contra a Covid-19 e participação na aula <i>online</i> síncrona, enviadas dois dias antes, no grupo de <i>WhatsApp</i> das turmas de 6º, 7º e 8º anos.</p> <p>Discussão do tema durante aula <i>online</i> (gravada) via <i>Google Meet</i>. Os links com textos para consulta sobre o tema foram indicados no grupo.</p>

ENCONTRO COM OS PROFESSORES		
DATA	OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS

17/09/2021	<p>1 - Avaliar a aula anterior que ocorreu com os alunos, a partir dos critérios já mencionados. Acrescentar o seguinte critério: f) A atividade proporciona alguma transformação no contexto escolar ou na comunidade?</p> <p>2- Solicitar aos professores que indicassem questões polêmicas que afetavam o andamento das aulas e poderiam ser discutidas pelos alunos no contexto da pandemia.</p> <p>3- Considerar nessa escolha sugestões de temas votados pelos alunos por meio de uma enquete postada no grupo de WhatsApp das turmas anteriormente.</p> <p>4- Escolher e reelaborar uma atividade propondo uma discussão, em torno das seguintes questões propostas pelos professores: “As escolas municipais de Ibicaraí estão preparadas para o retorno às aulas presenciais? Por quê?” e de outras questões sugeridas pelos alunos, a partir de uma votação, por meio de uma enquete postada no grupo de WhatsApp das turmas: “O bullying é problema a ser resolvido pela escola? Por quê?”.</p> <p>5- Subsidiar a escolha e reelaboração da atividade em reflexões, em grupo, acerca de aspectos sócio-históricos-culturais que envolvem o contexto de alunos e professores envolvidos no projeto, a fim possibilitar o interesse pelo engajamento em uma situação argumentativa, na qual possam assumir os diferentes papéis argumentativos, para ser aplicada na aula <i>online</i>, com os alunos do 6º, 7º e 8º anos.</p> <p>6 – Discutir com as professoras participantes sobre quais os conhecimentos dos alunos a respeito de outras escolas municipais da cidade? Refletir com o grupo sobre as seguintes questões: Os alunos teriam como fundamentar suas respostas a essa pergunta? Ou ficariam no senso comum?</p>	<p>Vídeos das aulas gravadas enviadas para as professoras com antecedência.</p> <p>Atividades enviadas antes do encontro para serem analisadas, discutidas e escolhidas durante a reunião.</p> <p>Discussão dos conceitos teóricos a partir das características das atividades.</p>
------------	--	---

AULA COM OS ALUNOS		
DATA	OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS
22/09/2021	Participar de uma discussão em torno da questão “As escolas municipais de Ibicaraí estão preparadas para o retorno às aulas presenciais? Por quê?”	Orientações para pesquisa sobre o tema “As escolas municipais de Ibicaraí estão preparadas para o retorno às aulas presenciais de 6º, 7º e 8º anos. Por quê?” e participação da aula online síncrona enviadas dois dias antes, no grupo de <i>WhatsApp</i> das turmas de 6º, 7º e 8º anos. Discussão do tema durante aula online via <i>Google Meet</i> .
29/09/2021	Produzir em grupo e compartilhar vídeos com o objetivo de destacar a importância do respeito às regras sanitárias e do acolhimento socioemocional dos alunos no retorno às aulas presenciais. Realizar autoavaliação.	Orientações para a produção de um vídeo sobre a importância do respeito às regras sanitárias e do acolhimento socioemocional dos alunos no retorno às aulas presenciais em grupo para ser postado em aula <i>online</i> síncrona, via <i>WhatsApp</i> , enviadas uma semana antes, no grupo de <i>WhatsApp</i> das turmas de 6º, 7º e 8º anos. Postagem dos vídeos para serem assistidos e avaliados também pelos colegas das turmas de 6º, 7º e 8º anos, a partir das seguintes questões:

		Qual dos vídeos desperta mais interesse? Por quê? Ele faz refletir sobre a necessidade de cumprimento das normas de prevenção à Covid-19 e de acolhimento afetivo dos alunos? Escolha do melhor vídeo para postar nas redes sociais da escola: <i>Facebook</i> , <i>Instagram</i> , grupos de <i>WhatsApp</i> de pais e alunos. Autoavaliação por meio de um formulário do <i>Google Forms</i> enviado via <i>WhatsApp</i> .
ENCONTRO COM OS PROFESSORES		
DATA	OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS
05/10/2021	1-Realizar uma avaliação geral das atividades desenvolvidas, por meio da discussão de trechos das aulas gravadas das quais participaram os alunos, que ocorreram depois de cada um dos três encontros de formação. 2- Ajudar os professores a pensarem sobre o significado dessa pergunta no contexto dos alunos participantes da aula.	Vídeos das aulas gravadas enviadas para as professoras com antecedência. Discussão dos conceitos teóricos a partir dos trechos selecionados pelas professoras-participantes para discussão, a partir dos seguintes critérios: Ocorreu uma situação plenamente argumentativa? A agência transformativa dos alunos foi promovida? A professora saiu do centro da condução das atividades? Os temas escolhidos promoveram a participação eletiva dos estudantes? As atividades eram realmente inovadoras?
Referências:		
<p>AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin de. Capacidades Argumentativas de Professores e Estudantes da Educação Básica em Discussão. <i>In</i>: PIRIS, Eduardo Lopes, FERREIRA, Moisés Olímpio (org). Discurso e Argumentação em múltiplos enfoques. Coimbra: Grácio Editor, 2016.</p> <p>BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versa_ofinal_site.pdf</p> <p>DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. e Org. Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004a, p. 95-128.</p> <p>DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; PIETRO, Jean-François. Relato de elaboração de uma sequência: o debate público. <i>In</i>: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. e Org. Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004b, p. 247-270.</p> <p>GRÁCIO, Rui Alexandre. Argumentação na interação. Coimbra: Grácio Editor, 2016.</p> <p>MORAN, José. Metodologias ativas de bolso: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.</p> <p>PLANTIN, Christian. A argumentação: história, teorias, perspectivas. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2008a.</p> <p>PLANTIN, Christian. A argumentação biface. <i>In</i>: LARA, Gláucia et al (org.). <i>Análises do discurso hoje</i>. v. 2. Lucerna: Rio de Janeiro, 2008b. p. 13-26.</p>		

Fonte: Elaboração própria.

A terceira fase na proposta de formação de professores realizada em 2021 constitui a segunda fase de reelaboração, implementação, avaliação reconstrução do projeto de ensino de

argumentação. Nesta fase, participaram das discussões P1, P2 e P3., entretanto a maior parte da produção de atividades foi elaborada por P1, buscando incluir também sugestões dos alunos do 8º ano. A maior parte das atividades foi desenvolvida na biblioteca pública de Ibicaraí e, no final, as propostas de intervenção para a situação-problema do descarte inadequado de lixo construídas com alunos do 8º ano da Escola Ângelo Magalhães foram compartilhadas com estudantes do 9º ano da Escola Estadual Eduardo Spínola. Como alguns alunos ainda utilizavam o contato dos pais ou responsáveis para participar do grupo de *WhatsApp*, foi possível registrar também a avaliação de alguns familiares que postaram mensagens elogiando as atividades desenvolvidas.

Nesse processo, evidencia-se uma das divergências entre a proposta de formação planejada e a realizada que foi identificada após a produção dos dados e será discutida na seção de análise e discussão. Na reelaboração, observamos que a proposta formativa continua pautada pelos conteúdos relativos à argumentação. Os planos elaborados na segunda e na terceira fases da proposta de formação de professores realizadas em 2021 não indicam ter havido mudanças significativas em função da participação no curso da PUC nem mesmo nas referências. Assim, embora esta pesquisadora tenha participado do curso da PUC, não conseguiu implementar a contento, na formação, modificações significativas impactadas pelas discussões das quais participou.

Quadro 11 - Terceira fase da proposta de formação dos professores (2021)

Formadora:	
Mayana Matildes da Silva Souza	
Participantes:	
P1, P2, P3	
Período: 26/10 a 19/11/2021	Horário:
Encontros com a professoras participantes: P1, P2, P3 Aulas com os alunos.	Às 16 horas, nas quartas-feiras. Às 08 horas, nas sextas-feiras.
Local:	
Encontros via <i>WhatsApp</i> com a professora que aceitou participar da formação. Aulas presenciais na biblioteca pública da cidade. Preparação para as aulas com orientações antecipadas via <i>WhatsApp</i> , apenas para 15 alunos do 8º ano que aceitaram dar continuidade ao projeto de ensino da argumentação.	
Objetivo:	
Reelaborar, implementar, avaliar e adequar, de modo conjunto e contínuo, uma proposta de ensino da argumentação com os professores participantes da pesquisa, a partir da articulação entre o modelo dialogal de Plantin (2008a) e o desenvolvimento das capacidades argumentativas, com base em dimensões interacionais e discursivas, em uma perspectiva crítico-colaborativa.	

Competência(s) gerais da BNCC (BRASIL, 2018, p. 9-10):

7. Argumentar/Buscar desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos

humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Capacidades argumentativas (Adaptadas de DOLZ et al, 2004b, p. 260; AZEVEDO, 2019, p. 186)

- Participar de uma discussão/situação argumentativa, que registre diferentes pontos de vistas sobre temas polêmicos ligados ao contexto escolar, a fim de discutir o tema da controvérsia, intervindo como sujeito social;
- Formular, sustentar, refutar, negociar uma tomada de posição e reformular um ponto de vista;
- Distinguir diferentes pontos de vista que circulam em sociedade sobre o tema em discussão/debate;
- Realizar uma leitura argumentativa do confronto entre discurso e contradiscurso, considerando saberes compartilhados para antecipar objeções no discurso do outro.

Conteúdo programático:

- BNCC (2018).
- Metodologias ativas: aprendizagem por resolução de problema, sala de aula invertida.
- Situações argumentativas criadas para discussão de resolução de problemas.
- Construção colaborativa de uma proposta de ensino de argumentação.

Metodologia:

Discussão, escolha, elaboração, implementação, avaliação e reelaboração contínua de atividades de ensino de argumentação, em um processo de reflexão sobre a relação teoria e prática com foco no MDA e no conceito de capacidades argumentativas, a partir da análise de atividade de livro didático; produção de sequência de atividades com base na teoria discutida.

Cronograma:

ENCONTROS COM AS PROFESSORAS

ENCONTRO	DATA	OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS
1	25/10/2022	Realizar uma avaliação geral das atividades desenvolvidas na segunda fase de formação, com a participação das professoras envolvidas na formação (P1, P2, P3), a partir da seguinte questão: “As atividades desenvolvidas constituem práticas transformadores do contexto social e do ensino de argumentação?”, a fim de propor a segunda fase reelaboração do projeto de ensino da argumentação.	Vídeos das aulas gravadas enviadas para as professoras com antecedência. Atividades enviadas antes do encontro para serem analisadas, discutidas e escolhidas durante a reunião. Discussão dos conceitos teóricos a partir das características das atividades.
2	26/10/2022	Discutir e escolher, com P1, acerca de uma sequência de atividades para ser aplicada na primeira aula presencial com os alunos do 8º ano, adaptando a metodologia de aprendizagem por resolução de problemas ao modelo de sala de aula invertida. Subsidiar a escolha e reelaboração da atividade em reflexões, em grupo, acerca de aspectos sócio-históricos-culturais que envolvem o contexto de alunos e professores envolvidos no projeto, a fim de possibilitar o interesse pelo engajamento em uma situação argumentativa, na qual possam	Discussão e adaptação de sugestões de sequências de atividades enviadas por P1. Escolha do local da aula presencial.

		assumir os diferentes papéis argumentativos.	
3	03/11/2022	Discutir e escolher, com as professoras envolvidas (P1, P2, P3) na formação, acerca de duas situações-problemas sugeridas pelos alunos do 8º ano (o descarte incorreto de lixo e a fome enfrentada por alguns membros da comunidade) para a discussão na aula presencial, a partir do seguinte critério: Qual alternativa, entre as situações-problema apresentadas, poderiam gerar uma prática transformadora?” Subsidiar a escolha e reelaboração da atividade em reflexões, em grupo, acerca de aspectos sócio-históricos-culturais que envolvem o contexto de alunos e professores envolvidos no projeto, a fim possibilitar o interesse pelo engajamento em uma situação argumentativa, na qual possam assumir os diferentes papéis argumentativos e desenvolver suas capacidades argumentativas.	Discussão e adaptação de situações-problemas enviadas pelos alunos como sugestões para nortear as discussões.
4	08/11/2022	Discutir e planejar, com P1, acerca do ciclo de atividades, a partir da seguinte questão: “Como envolver membros da comunidade na discussão sobre a situação-problema apresentadas, a fim de gerar uma prática transformadora do contexto da comunidade?” Essa pergunta norteia parte da formação da professora.	Discussão, construção e organização de atividades sugeridas por P1, para nortear as discussões no segundo ciclo de atividades: entrevista com secretário do meio ambiente, realizada pelos alunos com o auxílio de P1, e apresentação de propostas de intervenção para resolução do problema.
5	16/11/2022	Discutir e planejar com P1, formas para que os alunos do 8º ano da Escola Ângelo Magalhães pudessem compartilhar o que aprenderam com outros membros da comunidade, a partir do seguinte critério: “Quais interlocutores poderiam interagir com as propostas de intervenção apresentadas, com chances de que pudessem modificar os seus modos de ver, de pensar e de agir em relação à situação-problema discutida?” Essa pergunta norteia parte da formação da professora.	Discutir e escolher formas de compartilhamento do conhecimento adquirido nas discussões com a participação dos alunos do 8º ano da Escola Ângelo Magalhães, ampliando o processo de transformação social na comunidade de Ibicaráí.

CICLO DE ATIVIDADES	DATA	OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS
1	27/10/2021 (Aula <i>online</i> assíncrona)	Formular e analisar uma situação-problema, a partir da identificação de temas de aprendizagem que afetam a comunidade escolar: cenário do problema, identificação dos fatos, geração de hipóteses, solicitação de dados adicionais, estudo independente. Orientar a reflexão discente por meio de perguntas elaboradas por P1. Discutir com P1, P2 e P3 os critérios para a seleção de situações-problema indicadas pelos alunos.	Postagem realizada por P1, no grupo de <i>WhatsApp</i> da turma do 8º ano, uma semana antes, das seguintes questões: “O que está acontecendo na cidade, na sua rua ou próximo a você que te chateia ou que você tem vontade de ajudar?”, “O que você gostaria de fazer por alguém ou algo que acontece por aqui?” Escolha, três dias antes, junto com as professoras envolvidas na formação, entre as situações-problemas sugeridas pelos alunos, uma para ser discutida na aula presencial: a fome enfrentada pelas famílias carentes e o descarte de lixo.
	05/11/2021 (Aula presencial)	Discussão em grupo sobre causas e consequências da situação-problema, e estratégias de intervenção.	Discussão na aula presencial, com os alunos do 8º ano, em grande grupo e em pequenos grupos, acerca da situação-problema sugerida por eles e selecionada pelas professoras participantes, em torno do tema: descarte de lixo.
2	11/11/2022 (Aula <i>online</i> assíncrona)	Retornar ao problema do descarte do lixo, por meio de estudo autogerido.	Elaboração de perguntas pelos alunos do 8º ano, postadas no grupo de <i>WhatsApp</i> da turma três dias antes, para a entrevista com os membros da comunidade convidados para tratar do descarte do lixo.
	12/11/2022 (Aula presencial)	Retornar ao problema do descarte do lixo, por meio de estudo autogerido e de compartilhamento de saberes com membros da administração pública da cidade responsáveis por questões ambientais e de infraestrutura (contato com dados adicionais de membros da comunidade, crítica e aplicação das novas informações, redefinição do problema; reformulação de hipóteses; identificação de novos subtemas de aprendizagem vinculados a primeira proposta; pesquisa, leitura de textos sobre o tema, anotações das fontes).	Entrevista realizada pelos alunos com o auxílio de P1 com o secretário de Agricultura e Meio Ambiente da cidade de Ibicaraí, BA e com o diretor de Desenvolvimento Econômico desta secretaria, durante a qual os convidados também fazem perguntas aos alunos.
3	12/11/2022 (Aula presencial)	Retornar ao processo, a fim de sintetizar a aprendizagem - Avaliação (aplicação de novos conhecimentos, discussão, avaliação e redefinição de estratégias de intervenção, busca de novas informações).	Após a entrevista, ainda na aula presencial, apresentação das intervenções propostas pelas equipes formadas na aula anterior, e reelaboradas depois de uma pesquisa prévia, realizada em casa, com a leitura de textos sobre o descarte de lixo encontrados na

			internet e a partir das orientações postadas no grupo de WhatsApp, anteriormente, por P1, no grupo de WhatsApp da turma: “Fazer uma pesquisa a partir do que cada grupo apresentou”; “Que sugestões o grupo vai apresentar para que o problema seja resolvido?”, “a partir das apresentações vamos nos organizar para a última aula”. Avaliação das propostas de intervenção reelaboradas por P1 e pela própria turma, a partir da seguinte questão: “O que pode ser melhorado na apresentação para ser apresentado a alunos de outra escola?”
4	12/11/2022 (Aula <i>online</i> assíncrona)	Reelaborar, em equipe, a primeira versão da proposta de intervenção discutida na aula presencial.	Em casa, reelaboração em grupo da proposta de intervenção avaliada pela turma e pela professora.
	18/11/2021 (Aula presencial)	Implementar a proposta de intervenção social, apresentando a outros membros da comunidade local (compartilhamento com outros grupos da comunidade, avaliação, transformação interpessoal e intrapessoal).	Em aula presencial, apresentação da proposta de intervenção social na escola Estadual Eduardo Spínola de Ibicaraí, BA, para as turmas de 9º ano, nas quais lecionava esta pesquisadora. Após as apresentações, avaliação conjunta da atividade realizada pela professora Cinthia e pelos alunos, a partir da seguinte questão: Como vocês avaliam a experiência de apresentar propostas de intervenção sobre o descarte de lixo para estudantes de outra escola?
Referências:			
Observação: As referências são as mesmas da fase anterior.			

Fonte: Elaboração própria.

Neste estudo, uma das divergências encontradas se constitui pelo fato de que, observando todos esses quadros e a análise que é apresentada na seção cinco, não foi possível perceber de que modo esta pesquisadora trabalhou com as respostas dos professores ao questionário da entrevista semiestruturada durante a formação. Isso teria ajudado a construir, com eles, novos modos de compreender a argumentação e de pensar no ensino.

4.2 Contexto da pesquisa e participantes

Inicialmente, para que se possa entender algumas das dificuldades enfrentadas para a realização desta pesquisa provocadas ao mesmo tempo pelo contexto da pandemia e por questões ligadas a decisões políticas, cabe descrever as mudanças que ocorreram relativas ao local de realização. Desse modo, a finalização desta pesquisa foi realizada, em 2021, com as turmas do ensino fundamental (anos finais) da Escola Ângelo Magalhães (constituída após a separação de uma parte das turmas da antiga Escola Ressurgir), pertencente à rede municipal de educação do município de Ibicaraí, Bahia, que atualmente funciona na antiga sede do Colégio Estadual Ana Nery (atualmente, em processo de extinção). Entretanto, é importante esclarecer que, em 2019, por falta de espaço na sede da Escola Ressurgir, as turmas do ensino fundamental (anos finais) passaram a funcionar em salas alugadas na UNINTA - Centro Universitário INTA, localizado à Rua Brigadeiro Eduardo Gomes, Centro, em Ibicaraí, Bahia. Este estudo foi iniciado em 2020, quando a diretora com a qual tive contato inicial para a realização da pesquisa entrega o cargo e assume uma nova.

Além disso, também começa a pandemia da Covid-19 e as aulas presenciais foram suspensas na Escola Ressurgir. Por esse motivo, nesse ano, tivemos que realizar a formação dos professores de modo *online*, mas não foi possível aplicar com os alunos a proposta construída conjuntamente com os professores, e avaliar o processo de implementação. Já, em 2021, sob a gestão de uma nova prefeita, após um acordo realizado entre os representantes da Prefeitura Municipal de Ibicaraí e da Secretaria de Educação do estado da Bahia, as turmas de fundamental II, que antes pertenciam a Escola Ressurgir, foram separadas do fundamental (anos iniciais) e passaram a funcionar com a denominação de Escola Ângelo Magalhães (nome de uma escola estadual municipalizada), mas na antiga sede do extinto Colégio Estadual Ana Nery. Nesse período, a escola passa a ter também uma nova direção. Em resumo, nesse contexto, esta pesquisadora teve de lidar com essas mudanças de espaço físico, além de ter que entrar em contato com duas secretárias de educação e com três diretoras diferentes para conseguir dar continuidade à pesquisa, e de ser obrigada a adaptá-la às mudanças impostas pela pandemia.

A escolha da Escola Ângelo Magalhães se deu por ser este o local onde atuo, na rede municipal, como professora de Língua Portuguesa e pela possibilidade de criar uma oportunidade de construir coletivamente uma nova proposta pedagógica para o ensino da argumentação, juntamente com os colegas desta unidade escolar. Além disso, também ocorreu pela oportunidade de contribuir para a formação dos alunos.

É importante, ainda, destacar que, em 2021, as mudanças descritas anteriormente também ocorreram devido à continuidade do processo de municipalização (que, em Ibicaraí, teve uma pausa em 2020), de acordo com o qual, o estado passa, gradativamente, a responsabilidade de

assumir as turmas do fundamental para os municípios. Assim, sob a gestão da nova prefeita, o município, que antes estava apenas com as turmas de 6º e 7º anos, passou a ser responsável também pelas turmas de 8º ano, oriundas da Escola Estadual Eduardo Spínola, única instituição da rede estadual que funcionava na sede do município e ainda atendia a turmas desse segmento. Em 2022, a Escola Estadual Eduardo Spínola (atualmente, em processo de extinção) também entregou as turmas do 9º ano à Escola Ângelo Magalhães. Em consequência de todo esse processo, uma parte da equipe de professores que antes fazia parte da Escola Ressurgir também passou a pertencer à Escola Ângelo Magalhães. Desse modo, o projeto iniciado na Escolar Ressurgir teve prosseguimento e foi finalizado na Escola Ângelo Magalhães.

O contexto da pesquisa é caracterizado como escola de pequeno porte que atendia, em 2021, a uma média de quinhentos e quarenta alunos matriculados no ensino fundamental (anos finais), nos turnos matutino e vespertino. Nesse período, a escola contava com quatro turmas de 6º (sexto), sete turmas de 7º (sétimo) ano e cinco de 8º (oitavo) ano. Embora a Prefeitura Municipal de Ibicaraí tenha dado continuidade ao processo de municipalização, os gestores estavam cientes de que o município não estava preparado financeiramente, não tinha escolas com uma infraestrutura adequada e não possuía professores de área específica em número suficiente para acolher essas turmas. Essa realidade, também contribuiu para que as aulas presenciais na Escola Ângelo Magalhães só passassem a ocorrer de modo regular em agosto de 2022. Essa realidade nos levou a concluir que, se esta pesquisadora não tivesse feito as adaptações para a realização de parte significativa da pesquisa de modo *online*, seria praticamente, impossível finalizá-la. Portanto, não há como negar a influência de decisões políticas e do contexto pandêmico no andamento deste estudo, embora os problemas maiores tenham sido quanto ao tipo de formação realizado.

4.3 Sujeitos da pesquisa

Assim como Magalhães e Oliveira (2016, p. 206), tomamos como base para definir os sujeitos da pesquisa, o foco de Liberali (2013) sobre a argumentação-colaborativa na produção criativa de significados, em atividades coletivas em contexto educacional. Dessa forma, para definir os papéis de alunos e professores envolvidos na pesquisa, segundo esses autores, torna-se necessário compreender as regras e a divisão de trabalho que apoiam as ideias, conceitos, valores de ensino-aprendizagem da argumentação e de linguagem, ações, práticas didáticas, entre outros aspectos colocados em discussão nas interações “que organizam o contexto

específico de trabalho, na relação com o mundo e com o tempo-espaço específico, relativo à historicidade das constituições dos participantes e das comunidades envolvidas” (LIBERALI, 2011). Os focos eram a compreensão e a transformação dos sentidos que apoiam os modos de ensino da argumentação no componente curricular Língua Portuguesa. A princípio, em 2020, elegemos como sujeitos desta pesquisa: esta pesquisadora e cinco professoras de Língua Portuguesa do ensino fundamental. Entretanto, em 2021, apenas três professoras aceitaram participar das discussões em torno da criação e da análise da aplicação dessa proposta que foi construída gradativamente com o grupo.

O perfil dos professores participantes foi caracterizado por meio de uma entrevista semiestruturada com questões que identificam a formação, o tempo de serviço, a linha de trabalho, as concepções que adotam sobre argumentação e ensino de argumentação. O roteiro de entrevista consta em anexo, na página 200. Na resposta que eles deram para a pergunta inicial “o que é argumentação para você?”, esta pesquisadora inferiu que os objetivos desejados pelos professores (aos quais nos referimos na quinta pergunta: Em sua opinião, com as práticas de ensino de argumentação que você utiliza, os alunos conseguem atingir os objetivos desejados?) estão presentes. Entretanto, no momento, consideramos que uma pergunta sobre o que o professor espera que os alunos sejam capazes de fazer ao aprenderem argumentação teria sido mais adequada. Na pergunta número seis (Você considera que as práticas de ensino de argumentação que utiliza atendem às expectativas dos alunos?), tomamos como base a afirmação de Grácio (2013b, p. 35), relativa à experiência do ensino da argumentação na escola, de que não é tanto a capacidade de construir ou analisar um discurso argumentado aquilo que atende às expectativas dos alunos, mas a ideia de serem postos à prova em interações concretas nas quais estejam envolvidos em situações de confronto de pontos de vista opostos, nos quais ocorre o jogo tensional entre argumentos e contra-argumentos. Nossa intenção era comparar o ponto de vista de Grácio (2013b) sobre essa questão com as percepções dos professores sobre como suas práticas de ensino da argumentação eram recebidas pelos alunos, pois estes sempre fazem comentários sobre atividades realizadas, mesmo que o professor não solicite que eles avaliem. Nas questões seis e sete, buscamos compreender os conhecimentos prévios dos professores sobre a diferença entre os termos competência e capacidade. Como esse questionário foi apresentado no início da proposta e os participantes ainda não haviam passado por qualquer tipo de discussão que possibilitasse a eles fazer essa distinção, já esperávamos que alguns tratassem desses conceitos, baseando-se no senso comum ou em leituras realizadas em outros cursos de formação continuada sobre a BNCC, por exemplo, para que, durante a formação, o esclarecimento fosse feito a partir das discussões realizadas no grupo.

Cada professora trabalhou com uma turma de 6º (sexto), de 7º (sétimo) e de 8º (oitavo) ano, sendo cada uma formada com alunos que aceitaram participar da pesquisa para aplicar a proposta discutida coletivamente. Tentamos convidar todos os alunos de todas as salas de 6º, 7º e 8º anos. As turmas possuíam, em média, trinta e cinco alunos matriculados, com idades entre 11 e 15 anos. Por conseguinte, a modalidade que constitui o objeto desta pesquisa é o ensino fundamental.

Para realizar o projeto, tornou-se necessário buscar e confirmar a adesão dos professores de Língua Portuguesa, da coordenadora e dos gestores da Escola Ângelo Magalhães, entretanto a coordenadora não aceitou participar por ser novata na escola e a diretora participou apenas indiretamente, colaborando com a formação das turmas para a realização da pesquisa. O primeiro passo foi realizar uma reunião com a direção e a coordenação da escola para explicar o objetivo da pesquisa e buscar adesão à proposta. A diretora e a secretária de educação do município de Ibicaraí assinaram a carta de anuência. Após a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética da UESC, seguimos os seguintes passos:

- Convidamos, por meio de ofício, informando dia, local e hora, uma reunião com os professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental (anos finais).
- Na reunião, com o apoio de slides, descrevi e esclareci, da melhor forma possível com espaço para questionamentos dos educadores e dos gestores, em que consiste esta pesquisa, seus objetivos, procedimentos.
- Apresentei o TCLE (Termo de consentimento livre e esclarecido), aos professores e gestores, expliquei as razões do documento, solicitando que lessem com atenção, para decidirem se desejavam participar ou não da pesquisa.
- Após esclarecer todas as dúvidas dos participantes, recebi as duas vias do TCLE assinadas pelas professoras que aceitaram participar, agradecendo a cooperação.

Como as aulas poderiam ser gravadas, se professoras e alunos que aceitassem participar da pesquisa concordassem, para serem discutidas posteriormente nas reuniões do projeto (aulas complementares) e os alunos são menores de idade, foi necessário que a participação deles, nesta pesquisa, fosse autorizada pelos pais. Para isso, seguimos os seguintes passos:

- Com autorização da gestão da escola, convocamos, por meio de convite informando dia, local e hora, uma reunião com os pais dos alunos.
- Na reunião, com o apoio de slides, descrevi e esclareci, da melhor forma possível com espaço para questionamentos dos pais, em que consiste a pesquisa, seus

objetivos, procedimentos e possível participação dos alunos, como também dos professores de Língua Portuguesa das turmas selecionadas.

- Apresentei o TCLE (Termo de consentimento livre e esclarecido) aos pais, explicando as razões do documento e realizando a leitura oral do documento, em voz alta, pedindo que os pais acompanhassem com atenção, para que decidissem se os filhos participariam ou não da pesquisa.
- Após todos os esclarecimentos, recolhi as duas vias do TCLE assinadas pelos pais, agradecendo a participação.
- Posteriormente, após a aprovação dos pais, também foi apresentado aos alunos, no dia marcado pela direção da escola para a entrega de atividades impressas, o TALE (Termo de assentimento livre e esclarecido), para alunos menores de 18 anos, a fim de que pudessem assinar, depois de decidirem se queriam participar ou não. Mesmo que a participação dos alunos seja autorizada pelos pais ou responsáveis, o Comitê de Ética da UESC solicita que os alunos menores de 18 confirmem o seu desejo de participar assinando esse documento.

No nosso plano inicial, que contava com aulas presenciais, estava previsto que cada professora escolheria uma turma para aplicar a proposta. Nesse caso, três professores aplicariam a proposta e teríamos a participação direta e indireta de aproximadamente 120 alunos. Todavia, como a aplicação da proposta foi realizada por meio de aulas remotas virtuais, os alunos que não concordaram em participar da pesquisa foram orientados a permanecer respondendo as atividades impressas entregues na escola. Em 2021, para as alunas *online*, após as reuniões com os pais, inicialmente, conseguimos formar três grupos de *WhatsApp*: um com 6 alunos do 6º ano (turmas A, B do matutino e turma A do vespertino); um com 20 alunos do 7º ano (turmas A, B, C, D do matutino e turmas A, B, C do vespertino); e um com 13 alunos do 8º (turmas A, B, C do matutino e turmas A, B do vespertino). Outro ponto importante é que a nova equipe gestora havia assumido recentemente e a escola ainda estava sendo organizada para a retomada das aulas no modelo remoto de entrega e devolução de atividades impressas. Por essa razão, foi preciso que esta pesquisadora solicitasse os contatos dos alunos com acesso à internet diretamente aos pais e responsáveis nos dias das reuniões e aos alunos nos dias de entrega de atividades remotas, já que esse levantamento ainda não tinha sido concluído pela escola. Para ter acesso às relações de alunos, a secretária da escola foi muito cooperativa. O desejo da direção era de que

trabalhássemos com as turmas de 6º ano, mas como a adesão foi baixa, tentamos trabalhar com os três grupos formados, com os alunos das respectivas professoras.

Como poucos familiares compareceram às reuniões, porque nem todos faziam parte do grupo de *WhatsApp* de pais, formado pela direção da escola e não receberam o aviso, muitos alunos só ficaram sabendo do projeto de ensino de argumentação depois pelos colegas que já faziam parte dos grupos. Ao ficarem sabendo do início dessas aulas *online*, mais alunos manifestaram o desejo de participar. Assim, conseguimos aumentar a quantidade de alunos para 14 do 6º ano; 36 do 7º ano; e 25 do 8º ano, perfazendo um total de 75 alunos. Entretanto, efetivamente, nem todos os inscritos participavam das aulas. Levando em conta o total de alunos matriculados em cada ano, tivemos uma adesão de 10% dos 140 alunos do 6º ano; 14,87% dos 242 alunos do 7º ano e 15,62% dos 160 alunos do 8º ano.

Logo após a apresentação desta proposta de pesquisa para os pais e responsáveis, a direção da escola decidiu também implementar aulas *online* para todas as disciplinas da escola, porque alguns deles manifestaram o desejo de que isso ocorresse, a fim de que os professores pudessem tirar dúvidas sobre as atividades impressas. Esse fato confundiu um pouco os alunos, até compreenderem que o nosso grupo estava trabalhando em um projeto à parte.

Na terceira fase de formação, que corresponde a segunda fase de reelaboração que fizemos da proposta de ensino na argumentação, a fim de tentar uma maior adequação a uma pesquisa que se pretende crítico-colaborativa, optamos por trabalhar apenas com os alunos do 8º ano, tendo em vista que ainda enfrentávamos as restrições impostas pela pandemia. Nessas aulas presenciais, realizadas na biblioteca pública de Ibicará, apenas 15 alunos aceitaram participar, ou seja, 9,35% dos 160 alunos matriculados no 8º ano.

Nesse modelo remoto de ensino, apenas buscavam atividades novas e devolviam as já respondidas, quinzenalmente, em datas agendadas pela direção. Dessa maneira, durante a realização da pesquisa, não foi possível a participação dos alunos apenas na condição de ouvintes, observando o andamento das atividades, sendo posicionados no fundo da sala de aula, de modo que não pudessem ser gravados em vídeo. A opção por mantê-los na realização das atividades impressas se deve ao fato de que não é recomendável que os estudantes deixem de realizar atividades que contemplem o estudo da argumentação (mesmo que utilizando apenas o material didático impresso), uma vez que poderiam ser prejudicados por não estudarem também alguns conceitos importantes que envolvem a argumentação. Além disso, nesse período de pandemia, seria complicado envolvê-los em outras atividades com o auxílio de professores de outras disciplinas em outras turmas, durante as aulas *online* de Língua Portuguesa, nas quais a pesquisa foi realizada. Outro aspecto importante é que, mesmo que estejam apenas lendo e respondendo

as atividades impressas, podem também aprender e desenvolver, em parte, suas competências e capacidades argumentativas, por meio da leitura argumentativa, analisando argumentos e pontos de vista manifestados em textos argumentativos. Assim, todos os alunos, dessas turmas de 6º, 7º e 8º anos, poderiam ser beneficiados direta ou indiretamente com a aplicação desta pesquisa.

Dessa forma, como critério de inclusão, especificamos que participaram da pesquisa: alunos e professores de Língua Portuguesa das turmas de 6º, 7º e 8º anos da Escola Ângelo Magalhaes, que desejaram, autorizaram e confirmaram sua participação.

Para melhor compreensão do andamento das atividades desenvolvidas, considerando o contexto sócio-histórico-cultural dos participantes, torna-se relevante apontarmos alguns dados sobre os professores que aceitaram participar do grupo da pesquisa (GP), colhidos a partir do questionário de entrevista semiestruturada. Dessa forma, descrevemos os cinco professores envolvidos na etapa realizada em 2020, destacando que três continuaram em 2021, porque dois assumiram cargos, e que as atividades da última etapa tiveram maior colaboração de apenas uma professora. Como dito anteriormente, ao invés dos nomes verdadeiros dos professores participantes, optamos por utilizar o termo professor(a), de modo abreviado, seguido de uma numeração, sendo assim indicados como P1, P2, P3, P4, P5. Esta pesquisadora será identificada como PP. Incluímos também as concepções sobre argumentação e capacidades argumentativas apresentadas inicialmente. Todos esses professores consideram importante trabalhar com a argumentação desde os anos iniciais do ensino fundamental.

PP, 52 anos, professora pesquisadora, doutoranda em Letras: Linguagens e Representações (UESC), mestra em Letras (Mestrado PROFLETRAS, UESC), especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (UESC) e em Gestão Escolar (UFBA), graduada em Letras (UESC), pertencente ao quadro de professores das redes públicas estadual e municipal. A partir dos estudos realizados, considerando aspectos interacionais e discursivos, define argumentação como “o confronto entre pontos de vista em contradição, em resposta a uma mesma pergunta” (PLANTIN, 2008a, p. 60-65), quando se pode distinguir três papéis: Proponente, Oponente e Terceiro. Essa definição está ligada à confrontação de discursos “polarizados em torno de um assunto em questão”, “que mutuamente se avaliam e onde se verifica a crítica do discurso de um pelo discurso do outro” (GRÁCIO, 2016, p. 82) e, ao mesmo tempo, ao “saber compartilhado e às representações sociais” (AMOSSY, 2016, p. 107-135) que fundamentam as estratégias argumentativas utilizadas para “agir sobre os interlocutores com o objetivo de tentar fazê-los aderir a uma tese, modificar ou reforçar as opiniões (AMOSSY, 2016, p. 47). Observou, antes da realização desta pesquisa, que a Escola Ângelo Magalhães ainda não havia trabalhado com uma proposta de ensino de argumentação de forma

sistematizada, sendo esse um dos motivos para a escolha dessa unidade escolar para a realização deste estudo. Considera que as práticas de ensino de argumentação que tem utilizado não ensinam de fato o aluno a argumentar e também não atendem plenamente às expectativas dos alunos, uma vez que, assim como Grácio (2013a, p. 34-35), a experiência profissional tem demonstrado o desinteresse da maioria deles pela leitura e análise de recursos discursivos em textos com discursos argumentados e a preferência por participar de discussões sobre temas polêmicos, embora apresentem resistência, quando são orientados a lerem sobre o assunto em questão como modo de se prepararem para a interação argumentativa “face a face”. Trabalhou, por muitos anos, com foco no desenvolvimento das competências argumentativas cobradas em exames como o ENEM, utilizando práticas pedagógicas que também envolvem leitura, escrita, oralidade e análise linguística-semiótica, de diversos gêneros textuais argumentativos (orais e escritos). Conheceu o conceito de capacidades argumentativas desenvolvido por Azevedo (2013, 2016, 2019, 2022) apenas quando ingressou no mestrado, passando a aprofundá-lo durante o doutorado. Considera importante ensinar argumentação desde as séries iniciais do ensino fundamental, a fim de que a escola possa contribuir com a formação de cidadãos críticos, seguros e conscientes, capazes de lutar por uma melhor qualidade de vida para todos(as), transformando de modo positivo a sociedade em que vive.

P1, 51 anos, graduada em Letras, especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, professora das turmas de 8º ano (matutino e vespertino). Define a argumentação como uma prática ou arte de discutir e apresentar razões através do raciocínio lógico que possa levar a uma conclusão. Considera que a Escola Ângelo Magalhães trabalha com o ensino da argumentação, pois a metodologia apresentada permite aos alunos colher informações e discutir sobre diversos temas. Entre as práticas de ensino de argumentação que utiliza em sala de aula estão as discussões em classe, em que cada grupo, na última unidade, escolhe um tema para ser explorado. Acredita que essas práticas atendem às expectativas dos alunos. Afirma que boa parte consegue atingir os objetivos desejados em torno do ensino da argumentação. Nesse processo, busca mobilizar as seguintes competências argumentativas: conhecer as características, função social e a esfera de circulação de diversos gêneros textuais, coleta de opiniões, desenvolver estratégias de escrita e oralidade. Entende capacidade argumentativa como a de poder expressar nossas opiniões acerca de um determinado fato.

P2, 46 anos, graduada em Pedagogia, cursando Letras, com especialização em Psicopedagogia, professora de Língua Portuguesa das turmas do 6º ano (matutino e vespertino). Define argumentação como defesa de um ponto de vista, na tentativa de convencer o outro, dialogando ou debatendo sobre determinado assunto, uma maneira de se utilizar a linguagem

oral ou escrita para defender com clareza seu ponto de vista. Considera que a Escola Ângelo Magalhães nem sempre trabalha com a argumentação, porém entende que é difícil imaginar uma educação que não possibilite a argumentação de seus alunos, pois eles precisam adquirir autonomia, defendendo, debatendo e dialogando sobre determinados temas. Entre as práticas pedagógicas voltadas para o ensino da argumentação, afirma que costuma utilizar temas que estão em evidência, como por exemplo os que envolvem política, mas admite que nem sempre o debate flui como o esperado, pois muitos alunos têm dificuldades para se expor verbalmente. Compreende que nem sempre consegue atingir os objetivos desejados, porque infelizmente muitos alunos se recusam a argumentar, por se sentirem inseguros. Acredita que, às vezes, não consegue atender às expectativas dos alunos, por isso julga necessário criar estratégias que levem o aluno a refletir, dialogar e debater, expondo suas ideias e opiniões. Em sala de aula, busca mobilizar as competências argumentativas trabalhando com a oralidade do aluno através da exposição de sua opinião, utilizando-se de ferramentas como textos de diferentes gêneros. Ainda não havia ouvido falar no conceito de capacidades argumentativas, mas acredita que seja a nossa capacidade de expor uma opinião através de debates.

P3, 51 anos, graduada em Pedagogia, mestrado na área de formação continuada de professores da EJA, professora de Língua Portuguesa das turmas do 7º ano (matutino e vespertino). Define o argumentar como a habilidade de afirmar algo, debater, defender, posicionar-se frente a uma ideia ou ponto de vista, de forma positiva ou negativa, fundamentando em fatos, conceitos ou valores. Admite que a escola trabalha com argumentação, às vezes, pois a clientela é formada por alunos das séries finais do ensino fundamental com muita carência relativas às habilidades de leitura, compreensão e produção de textos, o que dificulta e faz com que outros professores evitem utilizar algumas metodologias para o ensino da argumentação. Entre as práticas de ensino de argumentação, costuma trabalhar com debates, júri simulado, grupos de discussão e rodas de conversa. Acredita que essas práticas atendem as expectativas dos alunos, pois observa bastante interação entre eles. Entre as competências argumentativas que mobiliza na sala de aula, aponta a seguinte: “construir argumentos com base nos conhecimentos da área das Ciências Humanas para negociar, defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 355).

P4, 50 anos, graduada em Letras (UESC), deixou a sala de aula em 2021 para assumir o cargo de secretária de educação do município de Ibicaraí/BA. Define a argumentação como o ato de defender uma ideia através da apresentação de justificativas que convençam o

interlocutor. Acredita que a Escola Ângelo Magalhães trabalha a argumentação de forma involuntária, por não haver um projeto com esse propósito. Considera que as práticas de ensino de argumentação que utiliza atendem apenas em algumas vezes as expectativas dos alunos, pois trata-se de um trabalho complexo. Sobre o desenvolvimento das competências argumentativas afirma que tenta mobilizar influências, confronto de pontos de vista e a afirmação de pontos de vista através de artigos de opinião. Nunca havia ouvido falar no conceito de capacidades argumentativas.

P5, 53 anos, graduado em Letras (UESC), mestre em Letras (UFBA), deixou a sala de aula em 2021, na Escola Ângelo Magalhães, para assumir o cargo de assessor pedagógico, na Secretaria Municipal de Educação do município de Ibicaraí/BA. Define a argumentação como um recurso de linguagem que usa provas (argumentos) a fim de convencer alguém para que ele tenha comportamentos ou opinião alterados. Afirma que argumentar é a arte social de discutir apresentando e contrapondo motivos que levam a alternativas com o objetivo final de aumentar ou diminuir a aceitabilidade de pontos de vistas expostos. Considera que a Escola Ângelo Magalhães trabalha com o ensino de argumentação de forma superficial. Entende que ensinar argumentação na escola é um processo lento, árduo e que requer um trabalho específico, coletivo e com objetivos de curto e de longo prazo. Para as práticas pedagógicas voltadas ao ensino de argumentação em sala de aula, toma como pontos de partidas as habilidades de leitura, escrita e oralidade. Entretanto, compreende que raramente os alunos atingem os objetivos desejados. Acredita que consegue atender às expectativas dos alunos em relação ao ensino da argumentação, dentro de suas possibilidades, contudo salienta que não há, ainda, base científica e orientações didáticas que façam os professores reconhecerem quais são os gêneros discursivos potencialmente mais favoráveis para o desenvolvimento das habilidades argumentativas. Reconhece que a argumentação deve ser usada tanto como um instrumento para a aprendizagem de conteúdos quanto para o desenvolvimento de competências argumentativas. Considera que a capacidade argumentativa parte da competência vinculada à linguagem, ligada à construção de conhecimento. Aponta três pontos básicos nessa relação: o processo de negociação entre perspectivas contrárias, conferindo à argumentação um potencial que promove o conhecimento; a necessidade de atrelar a linguagem ao conhecimento; o impacto da argumentação sobre a transformação do conhecimento.

Durante a realização desta pesquisa, foi utilizada a observação participante nas situações de interação para buscar investigar a concepção sobre argumentação dos(as) professores(as) envolvidos(as), como também a transformação desses conceitos, a fim de criar coletivamente uma proposta de ensino da argumentação com foco no desenvolvimento das capacidades

argumentativas dos estudantes. Por fazer parte da comunidade escolar em que foi realizada a pesquisa, a adesão dos(as) professores(as) de Língua Portuguesa à proposta desta pesquisadora se deu de forma mais espontânea e cooperativa. Participaram do estudo apenas aqueles convidados que aceitaram o convite.

4.4 Instrumentos e Procedimentos adotados na coleta de dados

A produção de dados teve início no segundo semestre de 2020, quando, devido às restrições impostas pela pandemia da Covid-19, decidimos começar a formação, com o auxílio da plataforma *Zoom*. Nessa época, já havia entrado em contato com os professores de Língua Portuguesa da Escola Ângelo Magalhães para saber quem tinha interesse em participar da formação para o ensino de argumentação. Com base em algumas discussões realizadas no grupo de estudos “Teorias de Argumentação”, ligado ao PPGL da UESC, coordenado pelo professor Dr. Eduardo Lopes Piris, foi elaborada por ela pesquisadora uma proposta de formação docente pautada no modelo dialogal da argumentação (PLANTIN, 2008a, 2008b), no conceito de capacidades argumentativas (AZEVEDO, 2013, 2016, 2019, 2022) e no modelo de sequência didática para trabalhar com gêneros orais e escritos (DOLZ et al., 2004a) articulados, com o objetivo de elaborar, colaborativamente, com a participação dos professores-participantes, uma proposta de ensino da argumentação, direcionada a alunos do ensino fundamental, para ser aplicada, avaliada e reelaborada pela equipe de professores participantes.

A opção pelo foco na argumentação enquanto objeto de ensino e, também, como instrumento de formação já estava prevista. Os professores que aceitaram participar desejavam ampliar seus conhecimentos sobre essa temática. As restrições provocadas pela pandemia limitaram o número de encontros *online* de planejamento para seis, em 2020, e para oito, em 2021. Como não estavam ocorrendo aulas presenciais ou remotas em 2020, o grupo decidiu elaborar um esboço da proposta de ensino para ser implementada em 2021, assim que houvesse o retorno às aulas. O objetivo da primeira etapa de formação foi discutir as possibilidades da relação teoria e prática. Nesse sentido, buscamos analisar algumas propostas de atividades de livros didáticos e sequências didáticas já existentes, relacionando-as às teorias de argumentação, a partir da leitura de artigos científicos sobre essa temática.

Como nossa atenção estava voltada, mais especificamente, para o modelo dialogal da argumentação que exige o confronto entre discurso e contradiscurso, decidimos trabalhar inicialmente com o gênero debate e posteriormente optamos pela discussão para resolução de problemas. Inicialmente, escolhemos direcionar as atividades para turmas de 8º ano do ensino

fundamental, mas, posteriormente, decidimos elaborar uma sequência de atividades que pudesse ser adaptada para 6º, 7º e 8º anos do ensino fundamental, observando-se os níveis de progressão da complexidade.

Os dados foram produzidos semanalmente, em três fases distintas já descritas anteriormente. Todas as reuniões com os professores e as aulas com os alunos foram gravadas em vídeos, seguindo as orientações do Comitê de Ética da UESC. As videografações foram transcritas e analisadas com base em categorias de análise da argumentação colaborativa, propostas por Liberali (2013), e de Contradição e Colaboração¹⁴, partindo de Magalhães e Oliveira (2016), Ninin e Magalhães (2017) e Magalhães e Ninin (2018). Além disso, foram adaptadas a aspectos interacionais e discursivos ligados às concepções teóricas acerca do modelo dialogal (PLANTIN, 2008a), da argumentação no discurso (AMOSSY, 2018) e das capacidades argumentativas (AZEVEDO, 2013, 2016, 2019, 2022) de modo articulado, que fundamentam esta pesquisa. Nesse contexto, também adotamos como instrumentos de coleta de dados a observação participante e um roteiro de entrevista semiestruturada.

Segundo Magalhães (2006, p. 65), o vídeo tem importância fundamental para o desenvolvimento do processo reflexivo e de conscientização do professor, por permitir que ele se distancie de sua ação. Todavia, precisa ser acompanhado das discussões (assim como das leituras) para proporcionar ao professor a oportunidade de olhar de forma crítica para sua ação, e, dessa forma, propiciar um “processo contínuo de compreensão e de transformação de sua prática” (MAGALHÃES, 2006, p. 65).

Ninin (2006, p. 70), ao tratar da resignificação da metodologia de pesquisa colaborativa, não ignora, em função da forma como define Colaboração, o posicionamento de Demo (2004, p. 8). Para o autor,

pesquisa participante produz conhecimento politicamente engajado. Não despreza a metodologia científica em nenhum momento no sentido dos rigores metódicos, controle intersubjetivo, discutibilidade aberta e irrestrita, mas acrescenta o compromisso com mudanças concretas, em particular voltadas para os marginalizados (DEMO, 2004, p. 8 apud NININ, 2006, p. 70).

¹⁴ Magalhães e Oliveira (2016, p. 207) iniciam as categorias Contradição e Colaboração quando se referem a constructos filosóficos. Neste estudo, também adotamos as iniciais maiúsculas, a fim de diferenciá-los dos conceitos de contradição (oposição entre pontos de vista) e de colaboração (sentido mais próximo de cooperação) abordados no MDA (PLANTIN, 2008a).

A autora salienta “a complexidade da pesquisa colaborativa no sentido de que está voltada tanto à produção de conhecimento científico – e, portanto, inicialmente para a academia –, quanto à participação dos envolvidos – pesquisador e pesquisandos” (NININ, 2006, p. 71). Assim, trata-se de um desafio. Ninin (2006, p. 71) considera que subordinar o projeto científico de pesquisa ao projeto político dos grupos populares poderia implicar, de alguma forma, no risco de se construir conhecimento prático com pouco rigor metodológico. Entretanto, a autora não sugere que esse processo de subordinação seja errado. Na verdade, considera que, embora exista essa possibilidade, é importante que se conviva com ela, justamente para provocar o desenvolvimento de uma consciência crítica dos grupos populares. Essa é a perspectiva crítico política da PCCol.

Os dados analisados mostraram que não superamos esse desafio. Eles foram produzidos, durante uma hora e meia de planejamento e uma hora de aula com os estudantes, em horários extras (portanto, acrescentando horas à carga-horária normal dos professores, adaptada durante à pandemia), diferentes dos horários de AC (aulas complementares, nas quais os professores costumam se reunir com a coordenação para planejar as atividades), como foi previsto inicialmente.

De acordo com Magalhães (2006, p. 64), o primeiro passo, após o levantamento das informações iniciais e básicas para a compreensão do contexto escolar, é distanciar os professores de sua ação em sala de aula. Para autora, esse distanciamento pode ser proporcionado pela gravação das aulas em vídeo. Atualmente, o vídeo pode ser gravado com o auxílio de uma filmadora ou de um celular, com o objetivo de tentar captar as ações dos professores, da pesquisadora e dos alunos, a fim de registrar as tarefas que acontecem na sala de aula. Com a adaptação para aulas *online*, a gravação das reuniões e aulas da primeira etapa, em 2021, foi feita com os recursos do *Google Meet* e do *WhatsApp*.

Assim, seguindo os passos de Magalhães (2006, p. 65), inicialmente o vídeo foi assistido apenas pela professora e pela pesquisadora, para deixar a professora mais à vontade para refletir sobre sua ação e escolher os instantes que desejava colocar para discussão conjunta. Essas sessões de discussão em que professora e pesquisadora problematizam situações e negociam soluções sofreram modificações no decorrer da pesquisa e tiveram um caráter cooperativo mais amplo, propiciando não só a interação professora/pesquisadora, mas também a interação professora/professoras.

Dessa forma, passaram a participar de cada discussão não só a professora cuja aula estava sendo discutida, mas todas as professoras participantes do projeto. O papel desta pesquisadora foi de tentar criar situações que servissem ao desenvolvimento da reflexão crítica

colaborativa – observando-se as possíveis Contradições emergentes – e à compreensão do sentido transformador da interação argumentativa, buscando abordar a argumentação tanto como instrumento para discussão da relação teoria e prática quanto como objeto de ensino que precisa ser repensado no contexto escolar. Entretanto só obtive a cooperação e não a Colaboração crítica como podemos observar na seção cinco de análise e discussão dos dados.

Magalhães (2006, p. 69) chama atenção, ainda, para a necessidade de observação dos conflitos “éticos do relacionamento muito próximo entre os participantes” que podem ser parcialmente resolvidos pela pesquisa colaborativa. Destaca, também, a inevitabilidade de discutir questões relativas à ampliação da abrangência da pesquisa, sem distorcer os processos de construção conjunta da teoria e da prática. Entretanto, essa distorção também pode ser gerada pelas inconsistências na compreensão de conceitos que norteiam a PCCol.

Dessa forma, em 2020, realizamos algumas reuniões para discutirmos algumas bases teóricas que fundamentaram a elaboração de um esboço de uma proposta de ensino de argumentação, com base na sequência didática apresentada por Dolz e Schneuwly (2004a) para o trabalho com debate público, porém não foi possível por em prática com os estudantes, devido às limitações importas pela pandemia. Este material está gravado e será analisado na seção de análise e discussão dos dados.

Em 2021, após a aprovação do CEP da UESC, desenvolvemos a coleta de dados em duas etapas. Na primeira fase da reelaboração, aplicação e avaliação processual da proposta de ensino cujo esboço foi construído coletivamente em 2020, para o planejamento das aulas tentamos levar em conta, sem muito sucesso, as discussões em torno da elaboração de planos de aula para o ensino híbrido crítico-colaborativo propostas por Magalhães, Ninin e Tanzi Neto, na disciplina *Linguística Aplicada II: Ensino Aprendizagem híbrido e formação crítico-colaborativa de educadores do curso Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem* da PUC-SP. A oportunidade de vivenciar as dificuldades que envolvem os modos de planejamento com base na perspectiva crítico-colaborativa permitiu a esta pesquisadora compreender um pouco melhor a complexidade que envolve a PCCol.

A fim de adaptar as aulas ao uso de ambientes digitais, diferenciado da simples entrega e devolução de atividades impressas, nessa primeira fase, tentamos utilizar uma metodologia ativa de aprendizagem: a sala de aula invertida (diferente do modelo discutido nas aulas da disciplina da PUC-SP), na qual os estudantes puderam realizar pesquisas *online* com finalidades de aprofundar a discussão dos assuntos em sala de aula *online*. Essas atividades foram realizadas em quatro aulas *online* assíncronas, via *WhatsApp*, e quatro aulas *online* síncronas, via *Google Meet*. Algumas atividades foram realizadas individualmente, e outras em grupos.

Após avaliarmos, processualmente, a primeira fase de aplicação da proposta de ensino da argumentação elaborada conjuntamente, tentando fazer as adequações necessárias, após as discussões sobre cada aula, sentimos a necessidade de reelaborar completamente a proposta, a fim de que pudéssemos aplicá-la de modo presencial, utilizando também recursos como o *WhatsApp* para organizar os encontros. Nosso objetivo era tentar aproximar, de forma mais adequada, a proposta a uma concepção de ensino-aprendizagem que também se pretendia crítico-colaborativa.

Assim, nessa segunda fase de implementação, consideramos que a combinação das metodologias ativas sala de aula invertida à aprendizagem por situações-problemas pudesse ser uma das alternativas para a elaboração de uma proposta que envolvesse o ensino da argumentação com uma visão ampliada, cujo foco estivesse no desenvolvimento das capacidades argumentativas, em situações de interação argumentativa. Nesse sentido, levamos em conta a importância dessa proposta estar ligada à vida e aos interesses dos estudantes. Tentamos atribuir um novo papel ao professor, a fim de que ele saísse do centro do processo de ensino-aprendizagem e assumisse o papel de articulador das etapas individuais e grupais. Para tanto, permitimos que os alunos participassem da escolha de uma situação-problema a ser discutida e que elaborassem propostas de intervenção para em seguida por em prática em sua comunidade.

Nessa segunda fase de implementação da proposta, as aulas ocorreram, em parte, de modo *online* assíncrono, e, em parte de modo presencial, em espaços físicos fora dos muros da escola, uma vez que, condicionados pelo contexto da pandemia, tivemos que utilizar a biblioteca pública de Ibicaraí e salas de aula de outra escola.

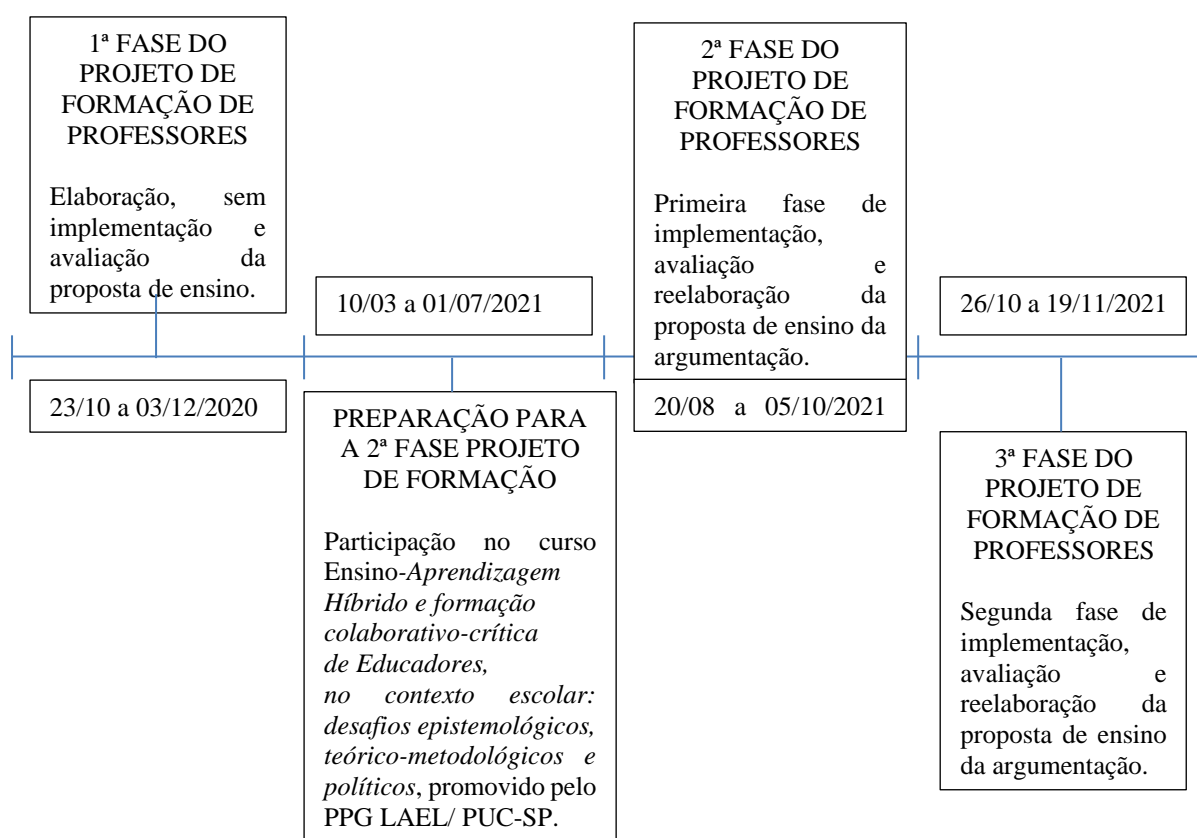
Desse modo, buscamos a combinação dessas metodologias ativas, também discutidas, de modo diferenciado, na disciplina *Ensino-Aprendizagem híbrido e formação colaborativo-crítica de Educadores, no contexto escolar: desafios epistemológicos, teórico-metodológicos e políticos*, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, da PUC-SP, repensando, a partir dos estudos de Moran (2019, p. 57), as três fases que passamos a considerar como ciclos da aprendizagem por problemas, acrescentando uma quarta fase (ciclo), como descrito a seguir:

- primeiro ciclo: Formular e analisar o problema - identificação de temas de aprendizagem (cenário do problema, identificação dos fatos, levantamento de hipóteses, solicitação de dados adicionais, estudo independente, discussão em grupo, identificação de deficiências e estratégias de intervenção);

- segundo ciclo: Retornar ao problema - Estudo autogerido (contato com dados adicionais de membros da comunidade, crítica e aplicação das novas informações, redefinição do problema; reformulação de hipóteses; identificação de novos temas de aprendizagem vinculados a primeira proposta; anotações);
- terceiro ciclo: Retornar ao processo - Síntese da aprendizagem - Avaliação (aplicação de novos conhecimentos, discussão, avaliação e redefinição de estratégias de intervenção, busca de novas informações);
- quarto ciclo: Implementar a proposta de intervenção social (compartilhamento com outros grupos da comunidade, avaliação, transformação interpessoal e intrapessoal).

Nessa perspectiva, buscamos ampliar as três fases, aqui denominadas de ciclos de atividades, propostas inicialmente pelo autor, para a aprendizagem por problemas, tentando combiná-la com o uso de novas tecnologias e ambientes virtuais de aprendizagem, incluindo: videoaulas, audioaulas, *websites* e *chats, blogs*, mídias, vídeos reflexivos, redes sociais etc. A linha do tempo abaixo sintetiza as ações realizadas durante a pesquisa, para uma melhor visualização do processo.

Figura 2 - Linha do tempo com indicações do que foi feito ao longo da pesquisa.



Fonte: Elaboração própria.

4.5 Procedimentos de análise e interpretação dos dados

Na PCCol, os dados podem ser coletados e analisados simultaneamente. Nesse processo,

O investigador, através do diálogo com os participantes, procura construir uma explicação destas compreensões de todos os participantes e possíveis contradições entre intenções e ações. Procura, ainda, levar os participantes a relacionarem suas escolhas e ações a seus objetivos e intenções e a tornarem-se autoconscientes quanto ao resultado transformador ou opressor de sua prática e à necessidade de transformá-la ou não para atingirem seus objetivos (MAGALHÃES, 2011, p. 64).

Após cada etapa do trabalho de observação participante, alguns segmentos de fala foram destacados para análise, com foco na compreensão e transformação dos sentidos discutidos pelos professores quanto ao modo como a argumentação e o ensino na argumentação eram compreendidos e trabalhados em suas práticas pedagógicas. A escolha e a análise dos excertos foram feitas com base na adaptação das categorias enunciativas, discursivas e linguísticas de análise da argumentação colaborativa, propostas por Liberali (2013, p. 61-88), e dos padrões de Colaboração ligados à sua realização na perspectiva argumentativa (NININ, 2016, p. 175-203) e articulados aos papéis desempenhados pelos sujeitos e às regras de participação em atividade que envolvem o ato de perguntar, a partir de Ninin (2018). Essa adaptação leva em conta aspectos interacionais e discursivos ligados às concepções teóricas acerca do modelo dialogal (PLANTIN, 2008a), da argumentação no discurso (AMOSSY, 2018), das capacidades argumentativas (AZEVEDO, 2013, 2016, 2019, 2022) e de agência, Contradição e Colaboração, partindo dos estudos de Magalhães e Oliveira (2016), Ninin e Magalhães (2017) Magalhães e Ninin (2018). Descrevemos o repensar dessas categorias a seguir.

Magalhães e Oliveira (2016, p. 220), a partir dos estudos de Liberali (2013), propõem uma análise com base “na descrição dos domínios enunciativo, discursivo e linguístico, voltados à compreensão dos sentidos e dos significados dos participantes”. Entretanto, não investigamos os modos como a leitura e a escrita são trabalhadas em sala de aula em todas as disciplinas, como fazem esses autores. Nosso interesse estava ligado, mais especificamente, às práticas didáticas voltadas ao ensino da argumentação no componente curricular Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, a argumentação foi analisada como instrumento para a formação de educadores e como objeto de ensino a ser trabalhado com alunos. Por isso, propomos uma adaptação dessas categorias.

Com base no exposto, optamos por adaptar as categorias enunciativas, discursivas e linguísticas de análise da argumentação colaborativa, propostas por Liberali (2013, p. 61-88), da seguinte forma. Em primeiro lugar, resolvemos articular dois modos de ver as categorias

discursivas: um relacionado ao conceito de argumentação colaborativa, proposto por Liberali (2013) e outro ligado à análise argumentativa do discurso, apresentado por Amossy (2018). Em segundo lugar, preferimos focar em categorias interacionais, com base em Plantin (2008b) e Grácio (2016), em detrimento das linguísticas. Por fim, utilizamos as categorias de manifestação de agência, Contradição e Colaboração, com base nos estudos de Magalhães e Oliveira (2016), Ninin e Magalhães (2017), Magalhães e Ninin (2018), refletindo acerca de padrões de Colaboração e da centralidade dos tipos de pergunta ligados à argumentação (NININ, 2016, p. 186-188; NININ, 2018, p. 80-82),

Na perspectiva de Liberali (2013, p. 66-64), as características discursivas são analisadas a partir de quatro aspectos centrais: o plano organizacional (compreensão dos modos como o enunciado começa, se desenvolve e é concluído), a organização temática (constatação do desenvolvimento ou não do tema discutido e da pertinência de um novo turno ou tópico apresentado), o foco sequencial relacionado à escolha temática em discussão e a seu entrecruzamento discursivo) e a articulação entre as ideias apresentadas (a forma como pontos de vista são apresentados, contrastados, sustentados, acordados) (LIBERALI, 2013, p. 66-68).

Embora, neste estudo, sejam observados todos esses aspectos, nosso foco está mais concentrado na compreensão da forma de articulação entre as ideias apresentadas. Para abordá-lo, a autora utiliza como uma de suas bases teóricas os estudos da Nova Retórica, apresentados por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014 [1958]). Esses critérios são apontados no quadro 12.

Quadro 12 - Categorias discursivas da argumentação colaborativa

- pergunta controversa; apresentação de pontos de vista; acordo;
- pergunta/espelhamento recolocação do que foi apresentado;
- pergunta/concordância com ponto de vista;
- pergunta/negação, refutação de argumento, não aceitação de suporte apresentado;
- pergunta/apresentação de acordo ou síntese;
- pergunta/apresentação de esclarecimento;
- apresentação de contra-argumento (que possa potencialmente invalidar o suporte oposto);
- pergunta/apresentação de sustentação: voz de autoridade, explicação, performance/encenação.
- pergunta/apresentação de definição;
- pergunta/apresentação de exemplificação;
- pergunta/apresentação de comparações, analogias, ilustrações.

Fonte: Adaptado de Liberali (2013, p. 68-73).

A fim de estabelecer uma coerência com nossa proposta, optamos por considerar as categorias discursivas também sob a perspectiva da teoria da argumentação no discurso (AMOSSY, 2018) que, assim como a de argumentação colaborativa (LIBERALI, 2013), aborda alguns conceitos da Nova Retórica com uma nova roupagem, atribuindo-lhe uma dimensão

discursiva. Com foco na concepção de visada argumentativa apresentada pela autora, refletimos sobre a *doxa* (opinião comum) contida em conjuntos discursivos (discurso social ou interdiscurso) e concretizada em formas (lógico-)discursivas particulares: tópicos (lugares comuns), ideias preconcebidas e estereótipos (AMOSSY, 2018, p. 108).

Assim, partindo também de uma leitura desses pontos essenciais da análise da argumentação no discurso (AMOSSY, 2018) apresentada no curso sobre a *Argumentação no Discurso conforme Ruth Amossy*, tentamos analisar, nos excertos selecionados, as relações básicas entre esses conceitos nas manifestações discursivas dos professores e alunos participantes em um contexto de argumentação em formação continuada. Desse modo, selecionamos as seguintes categorias apresentadas no quadro 13.

Quadro 13 - Categorias discursivas da análise argumentativa do discurso

Adaptação ao auditório	Saberes compartilhadas	Esquemas argumentativos
<ul style="list-style-type: none"> • Auditório face a face • Auditório virtual 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Doxa</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Exemplo ou analogia
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tópicos (topois)</i> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Da quantidade</i> • <i>Da qualidade</i> • <i>Da ordem</i> • <i>Do existente</i> • <i>Da essência</i> 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Interdiscurso 	

Fonte: Adaptado de Amossy (2018, p. 51-58, 108-170).

Para ampliar essa discussão, buscamos relacionar esses critérios às categorias de análise interacionais da argumentação, propostos por Plantin (1999; 2008b). Assim, é preciso considerar que, segundo Plantin (2011, p. 5), a metodologia adotada em seu modelo dialogal da argumentação parte de um aspecto estrutural, de acordo com o qual o foco não é a análise dos discursos, mas das oposições de discursos, levando em conta que um ponto de vista funciona como analisador do outro, fugindo das “armadilhas da interpretação infinita” (PLANTIN, 2011, p. 5). Nas situações argumentativas em que os participantes da pesquisa estão inseridos, as argumentações, em conformidade com as explicitações de Plantin (PLANTIN, 2011, p. 5) sobre o método adotado em seu modelo, foram “avaliadas em *continuum* pelo outro discurso e pelos terceiros”. Entretanto, neste estudo propomos a análise desse aspecto estrutural, simultaneamente, com a reflexão sobre os aspectos discursivos nas perspectivas da concepção de argumentação colaborativa e da análise da argumentação no discurso (AMOSSY, 2018).

Além disso, buscamos compreender como esses aspectos interacionais e discursivos influenciam no desenvolvimento das capacidades argumentativas (sustentação, refutação e

negociação de tomada de posição), concebidas como: uma condição humana, uma expressão discursiva e uma ação de linguagem (AZEVEDO, 2013, 2016, 2019), associadas aos papéis argumentativos de Proponente, Oponente e Terceiro, ligados aos atos de propor, opor-se e duvidar (PLANTIN, 2008). Para estabelecer as categorias interacionais, observamos que Plantin (1999, p. 47-48) apresenta um conjunto de itens para a análise de uma interação argumentativa dialogal e interacionista, que ajudaram a compor o quadro 14.

Nesse contexto, observa-se a relevância das reflexões sobre a centralidade do tipo de pergunta tanto para o modelo dialogal quanto para a concepção de Colaboração crítica, no que se refere às possibilidades de expansão da situação argumentativa e no desenvolvimento das capacidades argumentativas. Nessa direção, ao analisar as categorias enunciativas propostas por Liberali (2013, p. 63-66) e Plantin (2008b), observa-se que, embora trabalhem em perspectivas distintas, uma vez que para a primeira, nesse enquadre, o enfoque recai sobre: local e momento de produção/recepção/circulação, papel dos interlocutores (enunciadores), objetivos da interação e objeto/conteúdo temático, enquanto, para o segundo o trabalho enunciativo está ligado ao campo do sentido, à orientação, algumas delas também são mencionadas por Plantin (2008a), quando o autor propõe critérios para a análise de interações argumentativas em sala de aula. Desse modo, optamos por considerá-las a partir do quadro abaixo, uma vez que, para Plantin (2008b, p. 18), a argumentação situa-se entre os trabalhos enunciativo (campo do sentido/orientação) e interacional (domínio do discutível/diálogo argumentativo).

Quadro 14 – Categorias interacionais da análise da argumentação

ASPECTOS INTERACIONAIS
<ul style="list-style-type: none"> • questão que orienta as intervenções dos participantes; • esfera de relevância problemática em que se polarizam os discursos; • modos de aparição, estabilização, fragmentação e derivação das questões; • formas de expressão do acordo e dos desacordos; alianças e adesões; • formas de concessões; • modos de afirmação das conclusões; • repartição e articulação dos papéis argumentativos e interacionais; • possibilidades de mudança de papéis; • mudança efetiva de papel argumentativo; • os modos de retomada do discurso/funcionamento dos turnos de fala; • natureza do lugar em que ocorre a argumentação; • tipos/conjuntos de argumentos introduzidos; • variação de argumentos de acordo aos lugares; • relação entre atores sociais e argumentos utilizados; • tipo de articulação entre os argumentos: oral ou escrita; • constituição de séries diacrônicas ou sincrônicas de <i>corpus</i> argumentativo; • capacidades argumentativas de sustentação, refutação e negociação de pontos de vista.

Fonte: Elaboração da própria autora, a partir de Plantin (1999, p. 47-48; 2008b, p. 22), Dolz e Schneuwly (2004, p. 61) e de Azevedo (2016, p.167-212).

Além disso, em consonância com os estudos sobre Colaboração, Contradição e agência realizados por Magalhães e Oliveira (2016), Ninin e Magalhães, (2017); Magalhães e Ninin (2018) e sobre a centralidade dos tipos de pergunta como espaço de expansão dialógica em interações argumentativas com base em Ninin (2018), selecionamos as categorias sintetizadas no quadro 15.

Essas categorias descritas de modo mais detalhado na seção teórica foram analisadas de modo articulado às categorias interacionais e discursivas citadas anteriormente, nos quadros 11, 12 e 13.

Quadro 15 - Síntese das categorias de análise da Colaboração Crítica

Categorias de manifestações de Contradição	Padrões de Colaboração	Categorias de agência transformativa
Dilema	Responsividade	Resistência à mudança
Conflito	Deliberação	Críticas à atividade
Conflito crítico	Alteridade	Explicitação de possibilidades
Duplo vínculo	Ponderação	Previsão de novos modelos
*Divergência	Mutualidade	Comprometimentos com as ações
-----	Interdependência	Ação para alterar a atividade

Fonte: Elaboração própria com base em Ninin e Magalhães (2017, p. 635, 638) e Ninin (2018, p. 110), Carrijo (2017, p. 93).

Nesse sentido, na análise dos dados buscamos compreender como os saberes compartilhados interferiram nos modos como os participantes se engajaram nas interações argumentativas durante a implementação da proposta de formação continuada, e se transformaram ou apenas ampliaram seus conhecimentos sobre o desenvolvimento das capacidades argumentativas no processo de ensino-aprendizagem. Nesse processo, segundo os autores, a argumentação (quando ela ocorre de fato) possibilita repensar criticamente a realidade, vivenciando “questões polêmicas sobre a relação teoria e prática no ensino-aprendizagem. A análise também envolveu o potencial argumentativo do ato de perguntar, enquanto espaço de expansão ou contração dialogal que possibilitava ou não a Colaboração crítica. Por fim, as categorias selecionadas não foram vistas de modo isolado, mas inter-relacionadas, considerando-se as dimensões interacionais, discursivas e políticas que podem envolver a argumentação em um processo de formação continuada de professores.

4.6 Garantias de credibilidade da pesquisa

A implementação desta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual de Santa Cruz (CEP-UESC), em quatro de abril de 2020, com o CAEE 30013320.7.0000.5526. Dessa forma, a pesquisa com professores de Língua Portuguesa e alunos do ensino fundamental foi realizada. Além disso, assim como outras pesquisas na área de Linguística Aplicada, as garantias de credibilidade deste estudo também foram sendo construídas durante o curso de doutorado, a partir das discussões realizadas nas aulas das disciplinas cursadas, no Grupo de Estudos de Argumentação da UESC, com as professoras da equipe da Escola Ângelo Magalhães, na participação em eventos acadêmicos e nas orientações individuais para o encaminhamento da revisão de literatura, da produção e da análise dos dados.

Esse processo, que se tentou construir a partir da colaboração crítica, gerou divergências entre a proposta de ensino que se pretendia construir e a que foi possível realizar na prática. Assim surgiram dúvidas que não possibilitaram uma transformação da *práxis* imitativa e, também, limitada pelo contexto sócio-histórico imposto pelo surgimento da pandemia da Covid-19, no final de dezembro de 2019, perdurando até o momento. Antes desse período, a pesquisa focava apenas a associação do modelo dialogal ao desenvolvimento das capacidades argumentativas de estudantes do ensino fundamental, em uma perspectiva crítico-colaborativa, a partir de proposta de formação de professores em serviço.

Nesse contexto, houve a necessidade de acrescentar uma emenda a este projeto de pesquisa e submetê-lo a uma nova avaliação do CEP-UESC, em 2021. Uma das mudanças foi a necessidade de adaptar o planejamento e a realização das aulas com os alunos a modelos de ensino que utilizavam ambientes virtuais, restringindo as possibilidades de ampliação da proposta de ensino de argumentação nesse período. Por outro lado, possibilitou uma nova forma de produção e registro de parte dos dados, ao utilizarmos gravações com recursos próprios das plataformas de reunião *Zoom* e *Google Meet* e do *WhatsApp*.

Para essa adaptação, também foram consideradas, sem muito sucesso, as avaliações e sugestões das professoras Maria Cecília Camargo Magalhães (PUC-SP) e Maria Otilia Guimarães Ninin (COGEAE-PUC-SP), acerca da colaboração crítica como constituinte de atividades, colhidas por esta pesquisadora, durante a participação como ouvinte das aulas da disciplina *Ensino-Aprendizagem híbrido e formação colaborativa de Educadores, no contexto escolar: desafios epistemológicos, teóricos e políticos*, durante o primeiro semestre do 2021. Foram consideradas, ainda, as observações feitas por essas professoras e demais participantes, durante a apresentação de parte dos resultados desta pesquisa, no 22º Intercâmbio de Pesquisas de Linguística Aplicada (InPLA), no simpósio *Desafios epistemológicos, teóricos-metodológicos e políticos: repensando o ensino-aprendizagem híbrido no contexto-escolar*, em

12 de novembro de 2021, na PUC-SP. Essas participações contribuíram, em parte, para uma melhor compreensão das diferenças entre os conceitos de cooperação e Colaboração para a PCCol, a importância do desenvolvimento de agência para essa teoria, e do diálogo entre os conceitos de agência, Colaboração e Contradição na expansão de uma proposta de formação que se pretende crítico-colaborativa.

Além disso, a participação no grupo de estudos sobre teorias da argumentação permitiu uma melhor compreensão acerca das dimensões discursivas e interacionais nas quais pretendíamos pautar a proposta de formação para o ensino de argumentação. Esses aspectos são mais amplamente discutidos na próxima seção.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A compreensão da existência de divergências entre o tipo de formação que pretendíamos promover e a que foi realizada, bem como entre a modalidade de proposta de ensino almejada e a que foi realmente implementada, ocorreu tanto durante quanto após a finalização da produção dos dados desta pesquisa. As dificuldades encontradas no processo de planejamento da formação foram identificadas e problematizadas, porém não foram resolvidas a contento. Conseqüentemente, os problemas relativos à construção colaborativa de uma proposta de ensino da argumentação pelos professores participantes também foram sendo percebidos e discutidos, todavia obtivemos poucos avanços na tentativa de superá-los.

Embora tenha pesquisado sobre os passos de uma formação crítico-colaborativa, apenas após a análise dos dados iniciais produzidos em 2020, esta pesquisadora começou a refletir sobre as inconsistências no andamento da pesquisa, relacionadas ao entendimento do real significado dos termos Colaboração e Contradição nos quais se baseiam PCCol. Além disso, em 2021, as avaliações sobre a primeira fase de implementação da proposta de ensino de argumentação construída em conjunto com os professores-participantes possibilitaram a identificação dos motivos das incoerências observadas entre o planejamento e a realização das atividades.

Esses problemas se tornaram ainda mais claros durante a análise realizada em 2022, após a produção de dados. Nesse contexto, as reflexões apresentadas a seguir indicam as ampliações de significados construídos por esta pesquisadora acerca da noção de pesquisa colaborativa e de ensino da argumentação pautado em práticas reais de linguagem durante este estudo.

A análise e discussão dos dados buscou refletir sobre as relações interacionais propostas em dois momentos distintos, embora estejam entrelaçados: o de formação docente e o de aplicação de uma proposta de ensino. Assim, a fim de discutir as divergências que surgiram durante esta pesquisa, esta seção está organizada em duas partes para responder às seguintes perguntas:

- a) Quanto ao tipo de formação de professores, quais divergências surgiram das propostas planejadas e realizadas?
- b) Quanto às visões acerca da argumentação e às atividades de ensino organizadas pelos professores participantes, quais divergências surgiram das propostas planejadas e realizadas?

4.2 Divergências entre o tipo de formação desejado, o planejado e o realizado

Nesta subseção, discutimos três fases distintas da proposta de formação de professores realizada na Escola Ângelo Magalhães, no município de Ibicaraí, localizado no Sul da Bahia: a primeira ocorrida no segundo semestre de 2020 de modo *online*, com o auxílio da plataforma *Zoom*; a segunda, no segundo semestre de 2021 de modo *online*, via *Google Meet*; e a terceira, em 2021, com encontros *online* e presenciais. Os excertos analisados, a seguir, pertencem a seis encontros, tendo como foco as reuniões de formação. Embora, em 2021, as fases de formação tenham ocorrido ao mesmo tempo em que se aplicava as atividades de ensino, planejadas durante o curso, optamos por separá-las, a fim de esclarecer melhor as divergências encontradas. Assim, a atenção está voltada para a participação docente. Desses encontros, além desta pesquisadora na condição de formadora (PP), participaram um professor e quatro professoras de Língua Portuguesa que são identificados pela letra P, seguida de um número, conforme descrito a seguir: P1, P2, P3, P4, P5.

Inicialmente, retomamos a distinção entre conceitos importantes para a PCCol, a fim de compreendermos algumas dificuldades enfrentadas durante cada fase da formação. A primeira se refere à diferenciação entre as concepções de cooperação e Colaboração. Para Ninin e Magalhães (2017, p. 632) diferentemente da Colaboração, a cooperação “não envolve relações de compartilhamento, de negociação de sentidos e significados na produção e expansão do objeto da atividade em discussão”. Nesse sentido, observamos que, durante as diferentes fases de formação realizadas, houve o compartilhamento de ideias, contudo não ocorreu uma organização dialética de linguagem dentro da visão marxista que possibilitasse não apenas o entrelaçamento entre as vozes, mas um confronto entre posicionamentos contrários dos participantes e a reflexão sobre as Contradições presentes na realidade das suas práticas pedagógicas, produzindo novos modos de pensar e agir. Tampouco foram constituídas situações plenamente argumentativas que envolvessem os atos de propor, opor-se e duvidar em um contexto dialógico, como esperávamos.

O que conseguimos obter foi a cooperação dos professores no sentido de participar das atividades propostas. De certa forma, esse aspecto pode ser visto como positivo, já que nem sempre os pesquisadores conseguem o envolvimento dos colegas, por diferentes razões, sendo uma delas o desinteresse por cursos de formação em que fiquem expostos à avaliação de outros educadores. Um exemplo disso foi a rejeição ao convite feito por esta pesquisadora a professores de uma escola de ensino médio para participarem desta pesquisa.

Sobre esse aspecto, cabe destacar que, na perspectiva marxista, a cooperação também tem o seu valor, já que “quando um trabalhador coopera sistematicamente com outros, livra-se dos grilhões de sua individualidade e desenvolve as possibilidades de sua espécie” (MARX, 1983 apud BATTOMORE, 2001, p. 136). Desse modo, a cooperação dos professores de Língua Portuguesa da Escola Ângelo Magalhães nesta pesquisa, apesar de não ter evoluído para o processo de Colaboração crítica, pode ser vista como uma superação do individualismo.

Nesse âmbito, é preciso retomar o diálogo que Ninin e Magalhães (2017, p. 631) estabelecem entre os conceitos de agência, Colaboração e Contradição, uma vez que a relação entre essas concepções não foi identificada na participação dos professores, já que os questionamentos dos sentidos e significados sobre o ensino da argumentação e das relações sócio-históricas em que estavam inseridos não proporcionaram transformações significativas.

Para as autoras,

Colaboração, assim como Contradição, são, primeiramente, construtos filosóficos, que organizam experiências coletivas pelas quais os seres humanos se constituem e se transformam constantemente e, do mesmo modo, criam e transformam seus contextos de ação. Colaborar é esse processo de construção com outros em que os sujeitos trabalham juntos na compreensão e transformação de si mesmos, de outros, de seu contexto coletivo de ação e do mundo (NININ e MAGALHÃES, 2017, p. 632).

As autoras definem Contradição com base em Engeström e Sannino (2011) e nas discussões de Marx sobre o método dialético, acerca da existência de tendências opostas no desenvolvimento de um fenômeno.

Considerando os apontamentos de Engeström e Sannino (2011, p.370), contradição não pode ser compreendida como sinônimo dos termos “[...] paradoxo, tensão, inconsistência, conflito, discordância, dilema, que, por sua vez, podem ser entendidos como manifestações de contradições [...]”, porque a relação de contradição está inserida no contexto de “seu desenvolvimento histórico real” (NININ e MAGALHÃES, 2017, p. 633).

Contudo, neste estudo, identificamos somente as inconsistências, já que não houve a transformação do sujeito e de seu contexto inerente a essa concepção de Contradição. Por sua vez, como, segundo Magalhães e Oliveira (2016), a Contradição é essencial para se pensar a Colaboração crítica, a fim de se compreender os movimentos de análise e articulação dos sentidos dos participantes de uma interação que envolve um movimento de organização argumentativa, avançando dialeticamente para compreender o contexto sócio-histórico e transformá-lo, observamos que as manifestações discursivas nos excertos analisados não se enquadram nessas categorias, embora tenha havido um esforço desta pesquisadora em tentar alcançar esse objetivo.

Além disso, foi mínima a presença de indícios de agência relacional já que a participação foi cooperativa e não colaborativa, e, portanto, não conseguiu atravessar e transformar as fronteiras organizacionais dos contextos de formação continuada. Apesar de esta pesquisadora ter tentado promover a reflexão crítica por meio de perguntas e respostas, os tipos de questionamentos feitos e a influência dos saberes compartilhados (*doxas*) durante todo o processo de formação acadêmica e complementar desse grupo conduziram a uma contração e não a uma expansão dialógica e dialogal das interações entre os participantes. Desse modo, os excertos analisados a seguir demonstram que em alguns momentos ocorreram a compreensão de falhas nos modos de ensinar e de aprender a argumentar, como consequência de sentidos e significados sócio-historicamente produzidos acerca desse objeto de ensino-aprendizagem, que envolvem o funcionamento da escola como um todo. No entanto, não houve avanço significativo na construção de novas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, não há como identificar e analisar todos os padrões de Colaboração e as manifestações de Contradições descritas na seção teórica. Isso porque nos dados produzidos encontramos apenas a ocorrência de enunciados que indicam o início da instalação de conflitos, que poderiam ter revelado Contradições (que estão na base da constituição de todo ser humano), se fossem expandidos a partir da utilização de perguntas adequadas à provocação de uma reflexão crítica que envolvesse o confronto entre discursos contraditórios, gerando novos significados quanto ao ensino da argumentação e novas práticas pedagógicas. Assim, do quadro de manifestações de Contradições elencadas na seção 3, selecionamos o conceito de divergência, acrescentado por Carrijo (2017, p. 93-94), que se caracteriza “pela oposição de sentidos entre o contexto enunciativo macro e o micro” e “ocorre quando as ações dos sujeitos são distantes dos seus ideais ou aportes teóricos” para nortear a discussão dos dados, no que se refere ao tipo de formação desejado, ao planejado e ao efetivamente realizado. Esclarecemos, no entanto, que neste estudo esse conceito não foi interpretado como manifestação de Contradição na perspectiva marxista, mas apenas no sentido de inconsistência entre o potencial de uma proposta baseada na PCCol e a possibilidade realizada, observando como a movimentação histórica relativa à formação de educadores interferiu para manter a realidade do sistema de ensino como praticamente estática.

Para identificar e discutir as divergências que surgiram entre as propostas planejadas e realizadas, retomamos os três planos de formação apresentados na seção de metodologia; e dez excertos correspondentes às fases de implementação. Assim, primeiramente, apresentamos o quadro 16 (p. 126) com um levantamento do conteúdo temático discutido durante os encontros da equipe de professores da Escola Ângelo Magalhães realizado em 2020, a fim de relacioná-

lo ao plano de formação exposto no quadro 9 (p. 86) da seção metodológica e refletir acerca do tipo de formação realizado nessa fase.

Em um segundo momento, para discutir a segunda fase da proposta de formação que só pode ser implantada em 2021, partimos do quadro 17 (p. 142), com a descrição resumida dos componentes do segundo plano de formação descrito no quadro 10 (p. 87) da seção metodológica. Nessa fase, o objetivo era reelaborar o esboço da proposta de ensino da argumentação produzido em 2020 e implementar com alunos do ensino fundamental (anos finais), adaptando-a ao uso de ambientes digitais de aprendizagem, devido às restrições provocadas pela pandemia da Covid-19.

Em um terceiro momento, para analisar a terceira fase de formação realizada em 2021, retomamos o plano de formação descrito no quadro 11 (p. 92) na seção metodológica, relacionando-o ao resumo apresentado no quadro 18 (p. 160), nesta subseção. Em cada um desses momentos, discutimos os efeitos desses planejamentos nas interações entre os professores participantes, observadas por meio dos excertos selecionados para análise.

Como já mencionado na seção metodológica, em 2020, os encontros de formação visaram ao planejamento de uma proposta de ensino de argumentação, entretanto não foi possível implementá-la e avaliá-la, porque as aulas presenciais estavam suspensas e, também, não estavam ocorrendo nenhum tipo de aula remota. O quadro a seguir apresenta uma síntese dos conteúdos temáticos trabalhados nos encontros *online*.

Quadro 16 – Conteúdo temático discutido nos encontros em 2020

Conteúdos temáticos		
Encontro 23/10	Encontro 06/11	Encontro 12/11
<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação e discussão sobre o projeto de pesquisa - Objetivo: Elaboração de proposta de ensino da argumentação. - Bases teóricas: perspectivas interacionais e discursivas - Abordagem metodológica da PPCol 	<ul style="list-style-type: none"> - Modelo dialogal da argumentação: definição de argumentação - Conceitos essenciais do MDA: situação argumentativa (SA), questão argumentativa (QA), conclusão, argumento, papéis argumentativos. - Conceito de capacidades argumentativas 	<ul style="list-style-type: none"> - Noção de pergunta argumentativa e de papéis argumentativos do MDA - Capacidades argumentativas de sustentação, refutação, negociação - Conceito de leitura argumentativa - Análise de uma proposta de produção de debate regrado do LD Geração Alpha Língua Portuguesa, 8º ano
Encontro 20/11	Encontro 26/11	Encontro 03/12
<ul style="list-style-type: none"> - Modelo de Sequência didática - Tipos de debates: de opinião de fundo controverso, deliberativo, para resolução de problema - Análise de uma proposta de SD para a produção de debate público 	<ul style="list-style-type: none"> - Produção do esboço de uma proposta de atividades para o trabalho com debate em sala de aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Produção do esboço de uma proposta de atividades para o trabalho com debate em sala de aula.

Fonte: Elaboração própria.

Nessa fase, constituiu-se a primeira divergência quanto ao tipo de formação, uma vez que nos quatro primeiros encontros esta pesquisadora se concentrou em explicar os principais conceitos teóricos que deveriam nortear a elaboração colaborativa de uma proposta de ensino da argumentação. Os questionamentos dos participantes foram em número limitado, e a interação entre eles foi mínima. Apenas nos dois últimos encontros, a interação passou a ser um pouco mais efetiva, atingiu o nível de cooperação, mas não de Colaboração crítica.

Os excertos analisados, a seguir, fazem parte da primeira fase e ajudam a esclarecer esse processo. O excerto 1 é referente a um trecho do encontro realizado no dia 20/11/2020, no qual discutimos uma atividade do livro didático Geração Alpha Língua Portuguesa do 8º ano, adotado na Escola Ângelo Magalhães, cuja proposta é a realização de um debate regrado. Esse material didático, a princípio, deveria ser conhecido pelos professores de Língua Portuguesa, já que foi proposto para análise e selecionado pela maioria, na ocasião da escolha promovida pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Além disso, uma cópia da atividade foi enviada aos participantes, por e-mail, juntamente com questões para análise focalizando conceitos teóricos discutidos nos encontros anteriores. Por essa razão, o assunto foi validado no grupo.

Excerto 1

PP1: Nesse primeiro passo do planejamento, quando ele diz que tem de definir as funções dos participantes, mediador, debatedores e público, essas funções dos participantes têm alguma ligação com algum conceito teórico que a gente abordou? // Por exemplo, dos papéis de Proponente, Oponente e Terceiro? [...] **(pedido de apresentação de ponto de vista)**

P51: Observando esse planejamento aí, para quem assistiu o debate na Cacau FM, principalmente na TV, a gente vê bem as partes definidas, bem delineadas aqui nesse planejamento, nesse esquema. **(apresentação de ponto de vista com sustentado pelo argumento do exemplo)**

PP2: Isso. Então se fosse propor para o aluno organizar um debate nos moldes de um debate político, porque ali é um debate político... **(concordância)**

P52: Isso, porque o tema é político. **(concordância)**

PP3: Isso. Poderia até mostrar esse vídeo, tentando fazer com que os alunos identificassem os papéis que estão ali, quem é debatedor, quem é o Proponente, quem é o Oponente, quem é o Terceiro ou se em algum momento quem está no papel de Proponente passa para o papel de Oponente. **(tomada de turno com exemplificação)**

P53: Isso. Isso mesmo, os papéis que se invertem a todo tempo. Uma pessoa pode assumir vários papéis no debate, não é isso? **(retomada de turno/ concordância/espelhamento)**

PP4: E seria interessante mostrar isso aos alunos, analisando um debate como esse. Um debate político, mas de interesse de todo mundo ou quase todo mundo, porque é um momento eleitoral. [...]

P41: Até para mostrar [...] essa inversão de papéis aí que P5 falou e você também, até para mostrar para o aluno que, independente de qual for o tema que vai ser tratado, todos eles precisam dominar o assunto, até para que a atuação de todos seja realmente possível. **(retomada de turno de fala/apresentação de ponto de vista)**

PP5: Isso.

P42: Eu vejo algumas atividades que ficam muito engessadas por parte do aluno. A gente como professor, às vezes, a gente vê o aluno que vai apresentar um trabalho, aí tem parte de fulano, de beltrano, de sicrano. Se sicrano não veio, ninguém apresenta a parte dele, porque ninguém sabe. **(esclarecimento por exemplificação)**

PP₆: Você para propor um debate, você até sugere os textos que devem ser lidos, antes do debate, têm os que leem, têm aqueles que não leem, e, se se não conhece o assunto fica meio complicado participar. Vai ficar na mesmice, repetindo os mesmos argumentos. **(retomada com diferenciação entre abordagens)**
 P₄₃: Não deixa de ser um incentivo à leitura. **(apresentação de ponto de vista sem suporte)**
 PP₇: É. Porque aqui é outro tipo de leitura. É a leitura argumentativa do texto oral que está acontecendo naquele momento. Quando nós falamos de leitura, pensamos só na escrita, mas todo mundo precisa aprender a fazer esse tipo de leitura, até para conseguir se posicionar, antecipar o que o outro vai dizer [...]. **(retomada de turno de fala com diferenciação entre abordagens)**
 P₄₄: E, de um modo geral, não trabalham. **(avaliação negativa)**

Legenda: // pausa, (sv) sobreposição de vozes, @@ risos

Para iniciar a análise de cada excerto, tentamos definir as dimensões das perguntas utilizadas na interação. Segundo Ninin, a pragmática “cumpre o papel de explicitar o contexto de produção em que se dá o discurso orientado por perguntas”; a epistêmica, o conhecimento específico nele envolvido; e a argumentativa, “o modo como a dialética pergunta-resposta se organiza para [...] o desenvolvimento do pensamento crítico (NININ, 2018, p. 98).

No excerto 1, a discussão ocorre em torno de uma pergunta de dimensão epistêmico-argumentativa (PP₁: “Nesse primeiro passo do planejamento, quando ele diz que tem de definir as funções dos participantes, mediador, debatedores e público, essas funções dos participantes têm alguma ligação com algum conceito teórico que a gente abordou?”) que dá início à avaliação da atividade do livro didático, uma vez que busca pontos de vista com base nas discussões teóricas, proporcionando a retomada de conceitos, como: papéis argumentativos e leitura argumentativa. Essa pergunta possibilitou apenas contrastar conceitos teóricos que deveriam fundamentar a organização da atividade, como: a noção tradicional de leitura e o conceito de leitura argumentativa (GRÁCIO, 2016), o qual precisa também estar ligado ao entendimento da estruturação discursiva do gênero debate. Além disso, há uma referência indireta à argumentação multimodal, que inclui a leitura de recursos semióticos. Contudo, nesse trecho, embora seja possível inferir posicionamentos diferentes relativos às concepções teóricas, os questionamentos desta pesquisadora não encaminharam a discussão a partir de perguntas que possibilitassem um confronto direto entre pontos de vista em que se evidenciam claramente argumentos e contra-argumentos, a fim de permitir a criação de novas ideias.

Embora tenham sido solicitados posicionamentos, sem antecipar os pontos de vista desta pesquisadora, a fim de garantir um padrão colaborativo de mutualidade, esse objetivo não foi atingido, pois se observa que alguns participantes, como P₅, indicam conhecê-lo pautado em leituras e discussões realizadas em encontros anteriores. Nessa direção, P₅ busca fazer colocações que vão ao encontro do ponto de vista que acredita ser o esperado, quando sustenta seu posicionamento a partir de um exemplo: P₅₁: “Observando esse planejamento aí, para quem

assistiu o debate na Cacau FM, principalmente na TV, a gente vê bem as partes definidas, bem delineadas aqui nesse planejamento, nesse esquema.” Nesse sentido, o exemplo de um debate autêntico na Cacau FM é usado para justificar a identificação da solicitação de distribuição dos papéis argumentativos na atividade proposta, a partir de enunciados como: “Um aluno será escolhido para ser o mediador e terá, portanto, que definir as regras do debate [...]”, na subseção “Planejamento e elaboração”, da proposta de produção de um debate regrado do livro didático. Esse processo de justificação faz surgir também uma analogia na medida em que estabelece uma “relação da parte à parte e do semelhante com o semelhante”, apontada por Amossy (2018, p. 152) como “segundo pilar sobre o qual a retórica de Aristóteles funda o *logos*.”

Nesse âmbito, há a retomada de conceitos do MDA e do funcionamento dos movimentos argumentativos, quando, P5, em sua fala (“Isso. Isso mesmo, os papéis que se invertem a todo tempo. Uma pessoa pode assumir vários papéis no debate, não é isso?”), demonstra certa compreensão do funcionamento dos papéis argumentativos. Entretanto esse processo não garante que houve uma ressignificação de concepções sobre a argumentação nas escolas.

Sobre esse aspecto, concordamos com Ninin (2016, p. 191), quando afirma que nos encontros de formação costuma acontecer a reprodução da atividade argumentativa que ocorre em sala de aula, na medida em que, assim como os estudantes, o participante-professor busca prever e reproduzir o conhecimento canônico abordado pelo participante-formador, o qual indica onde se pretende chegar com a discussão. Desse modo, segundo a autora, mesmo que o participante-formador tente garantir o padrão colaborativo de mutualidade, geralmente, os participantes-professores se veem em um contexto no qual há uma assimetria de papéis. Assim, o conhecimento proposto para as reflexões pelo participante-formador funciona como discurso de autoridade e direciona o curso da argumentação, ainda que nem todos tenham se apropriado dele. Esta pesquisa reflete um pouco essa realidade, na medida em que, nessa primeira fase, o processo de Colaboração não ocorre de fato, pois há uma contração dialógica e dialogal na participação dos professores envolvidos.

No âmbito da análise da argumentação no discurso (AMOSSY, 2018), observa-se a questão da estereotipagem do auditório, já que em função do grupo-alvo, do qual fazem parte professores e uma formadora, o orador P5 leva em conta ideias e evidências no discurso da professora-formadora para organizar e compartilhar seus modos de raciocínio. Assim, nessa formação, a interação também é influenciada por uma *doxa*, uma vez que podemos inferir, a partir dos discursos dos professores-participantes, a ideia preconcebida de que o professor-formador detém e deve transmitir um maior conhecimento que não pode ser questionado, ou,

ainda, a ideia de que o discurso de um cursista/aluno, mesmo que seja um questionamento, precisa corresponder à expectativa do professor-pesquisador.

Apesar de pretendermos realizar um debate entre os professores-participantes da formação, isso não ocorreu, portanto não houve Colaboração crítica. Nos momentos em que houve cooperação com o compartilhamento de ideias, vemos a dificuldade de se desprenderem de elementos dóxicos, a fim de permitir a ampliação do entendimento de alguns conceitos, como a noção de leitura argumentativa. Nesse sentido, um desses elementos se revela na fala de P4, quando ela afirma que “[...] independente de qual for o tema que vai ser tratado, todos eles precisam dominar o assunto [...]”. Essa é uma ideia equivocada, já que ninguém consegue dominar totalmente um assunto por mais que se informe sobre ele. Além disso, o modelo de sequência didática que o grupo estava discutindo a partir da análise da atividade do livro didático já demonstra que é possível partir dos conhecimentos prévios dos estudantes em uma produção inicial de um debate para em seguida promover a ampliação. O que não significa que ao chegar na produção final de um debate, após todo um processo de preparação, os estudantes tenham dominado o tema a ser discutido. Assim, identificamos uma divergência entre os sentidos atribuídos aos aportes teóricos e as práticas didáticas dessa professora-participante.

Observa-se, ainda, na fala de P4 (P4₂: “Eu vejo algumas atividades que ficam muito engessadas por parte do aluno”), que o engessamento ao qual ela se refere pode ser consequência do engessamento no trabalho dos professores, o qual por sua vez revela os efeitos da sua formação acadêmica. Desse modo, a forma como o docente propõe a divisão do trabalho – geralmente dividindo um capítulo de livro didático em partes e indicando a que cada um deve apresentar – é, de certa maneira, copiada pelos estudantes. Na mesma direção, o trabalho pautado na leitura oral que cobra apenas o pronunciamento correto de palavras e a entonação adequada, sem que o aluno seja estimulado a discutir o que leu com suas próprias palavras, é reproduzido precariamente pelos alunos na apresentação de trabalhos.

Apoiando-se, não nos conceitos teóricos discutidos, mas em tópicos (conjunto de lugares comuns) que fazem parte do discurso de professores de Língua Portuguesa, P4 demonstra não ter compreendido muito bem a concepção de leitura argumentativa apresentada por esta pesquisadora em encontros anteriores, em suas colocações acerca da capacidade de leitura, fruto de crenças compartilhadas no universo escolar. Essa divergência se torna ainda mais clara, quando faz as seguintes afirmações: “Sim. Você está falando aí da leitura da linguagem corporal. [...] A gente acaba se debruçando só na leitura no papel, da escrita.” Nesse processo, P4, ao se referir à leitura como preparação para o debate, focaliza a sua atenção na

compreensão da dimensão argumentativa de determinados discursos e não da interação argumentativa “face a face”.

Desse modo, partindo das discussões sobre o diálogo entre as concepções de agência, Colaboração e Contradição, apresentadas por Ninin e Magalhães (2017, p. 628), que apresentam o conceito de agência transformativa como a capacidade dos sujeitos para ampliar ou alterar de forma consciente sua atividade profissional a partir das reflexões coletivas sobre questões complexas da comunidade, é possível observar que P4 não chega a fazer críticas significativas às suas práticas pedagógicas e às desenvolvidas pelos demais colegas da área que promovam a criação de novas ideias. Apesar de identificar problemas que podem ser enfrentados nos encaminhamentos iniciais da atividade do livro didático, não explicita novas possibilidades, relacionando-as às experiências em sala de aula. De certo modo, nessa fase da formação, esta pesquisadora também não chega a fazer essas tais críticas, porque tem dificuldade de explorar e problematizar as Contradições, que estão na sua identidade, na raiz de seu desenvolvimento.

Essas ações indicam conflitos, mas não chegam a caracterizar o que se entende por agência transformativa e Contradições de acordo com a concepção de Colaboração crítica. Nesse sentido, a agência transformativa não é alcançada justamente porque as Contradições que se impõem às ações do sujeito, na maioria das vezes, não foram problematizadas da maneira adequada. Perceber isso é que daria um salto no modo como se poderia conduzir a formação. Se esta pesquisadora fosse fazer diferente, agora, distanciada da situação, teria dado continuidade a essa discussão de uma forma diferente, para que fosse gerada uma situação que provocasse os professores de modo que manifestassem as Contradições latentes em sua constituição, partindo de suas práticas de ensino de argumentação já adotadas em sala de aula, para depois propor que pensassem em como essa prática poderia ser mais significativa no sentido de gerar mudanças nos sujeitos envolvidos e no contexto do qual fazem parte.

Os excertos 2, 3 e 4, a seguir, referem-se a trechos da reunião realizada no dia 26/11/2020, em que o esboço da proposta de ensino da argumentação começou a ser elaborado, com base no modelo dialogal da argumentação (PLANTIN, 2008a, 2008b) e no modelo de sequência didática apresentado por Dolz et al. (2004b, p. 247-277) para o trabalho com gênero debate público. O grupo já havia lido e discutido a estrutura de base de uma SD (DOLZ et al. (2004a, p. 95-121) e alguns pontos do capítulo *Relato da elaboração de uma sequência: o debate público* (DOLZ et al., 2004b, p. 247-277), tais como as subseções intituladas: “O que ensinar?” (que trata dos tipos de debate), “Quais aspectos do debate de opinião trabalhar em sala de aula?”, “Quais são as capacidades dos alunos nos debates?”, “Como construir um

modelo didático do debate regrado?”. Desse modo, tentamos adaptar essa SD para a realidade de nosso contexto escolar e buscamos resposta para a pergunta: O que vocês acham que a gente deve trabalhar em cada módulo?

A opção por esse modelo de SD se deu pelo fato de que, ao apresentar inicialmente um problema de comunicação bem definido (como a produção do gênero debate sobre um tema polêmico predefinido), requer a produção de um projeto coletivo cuja dimensão também poderia ser colaborativa, na medida em que mobilizasse a participação dos alunos nas decisões. Além disso, o gênero escolhido também é abordado por Plantin (2008b) ao propor alguns critérios para a análise dos trabalhos com debate em sala de aula.

Nessa fase, embora esta pesquisadora tivesse realizado leituras sobre Colaboração crítica, ainda não havia internalizado concepções teórico-metodológicas importantes como: atividade social, sistema de atividade (SA*), práxis e Contradição nos Sistemas de atividade apresentadas na seção teórica. Assim, não consegue envolver as participantes em uma práxis criadora ou transformadora, e repete uma práxis reiterativa e imitadora (MAGALHÃES; NININ, 2018, p. 81), na medida em que, além de iniciar a formação com exposições orais sobre conceitos teóricos, propõe a adaptação de um modelo já pronto de sequência didática.

As discussões analisadas, a seguir, ocorrem em torno do planejamento do primeiro módulo da SD, no qual o objetivo era trabalhar as dificuldades dos alunos. Como nessa fase, ainda não podíamos contar com aulas videogravadas como material de análise, partimos de problemas que são, geralmente, encontrados na produção inicial de um debate em sala de aula.

Na análise do excerto 1 e dos que se seguem, as discussões demonstram como a argumentação emerge de modo bastante limitado da atividade de formação estimulada por perguntas e ações discursivas (LIBERALI, 2013; NININ, 2018), observando até que ponto ela possibilita aos participantes assumirem diferentes papéis argumentativos (PLANTIN, 2008a, 2008b). Ao mesmo tempo identifica que não ocorre a mobilização das capacidades argumentativas de refutação e negociação, mas apenas a de sustentação de um ponto de vista (AZEVEDO, 2013, 2016, 2019, 2022). Esse processo é influenciado por formas dóxicas (*topoi*, ideias preconcebidas, estereótipos) que revelam esquemas argumentativos presentes no discurso (AMOSSY, 2018), impedindo que os sentidos compartilhados pelos participantes, no que se refere ao ensino da argumentação, gerem novas possibilidades de práticas didáticas. Assim, o excerto 2 foi selecionado para mostrar como as perguntas utilizadas inicialmente para provocar uma situação argumentativa não contribuem para que ocorra a manifestação e a problematização de Contradições em um processo de Colaboração-crítica que possibilite a criação de novas práticas pedagógicas.

Excerto 2

PP1: O que vocês acham que a gente deve trabalhar em cada módulo? São quatro módulos a princípio. **(pedido de colocação de ponto de vista)**

P4₁: Você já tem alguma sugestão? **(tomada de turno, espelhamento da pergunta inicial)**

PP2: Entre as sugestões, eu separei essas atividades que Dolz e Schneuwly fizeram. Eles partiram desses pontos para organizar os módulos. [...] Desses tópicos, quais a gente poderia trabalhar em cada módulo? [...] Fizemos a sondagem na primeira aula. Na segunda aula, seria o que para trabalhar com as dificuldades? **(descrição da situação como suporte de ponto de vista- pedido de colocação de ponto de vista)**

P2₁: Sinceramente, eu não sei não. **(apresentação de dúvida procedimental)**

PP3: Pensem no trabalho que vocês já fazem.

P2₂: Eu acho assim, que o primeiro passo é fazer uma exposição para ele do que é um debate, porque você fez a sondagem, vai ter que expor como funciona. Porque aqui fala tudo o que concerne a estrutura dos argumentos, vai ter que expor como vai acontecer, né? [...] **(apresentação de ponto de vista com suporte/pedido de esclarecimento)**

PP4: Foi bom você chamar a atenção para isso. Geralmente, depois da sondagem, eles já apresentam uma proposta de produção do debate. E aqui, nessa sequência, não tem. Eles já partiram da sondagem inicial para os módulos, mas a gente pode fazer isso, no primeiro módulo, falar da organização. **(apresentação de ponto de vista com suporte)**

(sv)

P3₁: Eu acho //

P4₂: Me perdi. O primeiro módulo são esses quatro pontos: tudo que concerne à estrutura dos argumentos, particularmente a orientação da força argumentativa //. Isso foi o que eles trabalharam no primeiro módulo? **(pergunta/pedido de esclarecimento)**

PP5: Eles não dizem se foi isso. Só falam que trabalharam quatro módulos. O objetivo de cada módulo é o quê? Trabalhar uma dificuldade que eles identificaram na sondagem. Eles nem chamam de sondagem. Chamam de produção inicial. [...] Então a gente pode colocar na ordem que achar mais conveniente.

P4₃: Se, no debate, a gente trabalha com argumento e contra-argumento, por que, então, não começar, por exemplo, a trabalhar com os tipos de argumento? **(esclarecimento por meio de exemplificação/pedido de apresentação de ponto de vista)**

PP6: Sim.

P4₄: Porque até, por exemplo, é muito comum a gente ouvir o argumento de autoridade, para eles irem tomando noção do argumento que convence, por que convence e aquilo que, simplesmente, não passa da opinião pessoal dele. Poderia ser, mais ou menos por aí, na minha opinião. **(esclarecimento por meio de exemplificação/apresentação de ponto de vista com suporte)**

Legenda: // pausa, (sv) sobreposição de vozes, @@ risos

Nesse trecho, iniciado por uma pergunta pragmático-argumentativa (PP1: O que vocês acham que a gente deve trabalhar em cada módulo?), que é utilizada para situar os participantes quanto ao foco da discussão, busca-se recuperar elementos que fazem parte do modelo de sequência didática discutido anteriormente. Além disso, solicitam-se pontos de vista, explicações e justificativas. Segundo Ninin (2016, p. 190), iniciar uma interação argumentativa por meio de uma pergunta que não antecipa o posicionamento de quem pergunta permite a apresentação de diferentes pontos de vistas, mobilizando a mutualidade como padrão de Colaboração, no sentido de que cada professor percebe “a necessidade de que todos participem e tenham assegurado o espaço para pronunciar-se, visando a contribuições coletivas” (NININ, 2016, p. 190).

Todavia podemos observar que essa pergunta não estimula um confronto direto entre pontos de vistas divergentes dos participantes, portanto não se chega a estabelecer conflitos que

gerem criação do novo, na medida em que as Contradições (que existem “em cada um de nós”, de diferentes formas, mas não somos capazes de “vê-las” porque não temos consciência real delas, e que se manifestam de algum modo) não foram exploradas e problematizadas em uma situação de argumentação própria da Colaboração crítica. P2 e P4 apenas cooperaram com a adaptação da SD e a exposição de opiniões sobre o que deve ser trabalhado no primeiro módulo com o objetivo de trabalhar as dificuldades que geralmente são identificadas na produção inicial de um debate.

Nesse processo, observa-se que P4 responde à pergunta inicial (P4₁: “Você já tem alguma sugestão?”) devolvendo a pergunta para a formadora. Assim, a professora participante repete um movimento que costuma ser utilizado pelos alunos quando é solicitado um posicionamento sobre uma questão, o de primeiro tentar identificar qual é a posição da formadora para depois reproduzi-la. Nessa direção, essa manifestação discursiva demonstra a continuidade da assimetria de papéis entre os professores-participantes e a formadora, pois, embora tenha sido deixado claro desde o primeiro encontro que a proposta de ensino deveria ser produzida de forma conjunta, a partir da pergunta feita por P4, pode-se inferir que ela explicita o que pensa em função das sugestões de atividades trazidas pela formadora. Também influenciada pela ideia de que esse é o seu papel, a formadora busca atender à expectativa de P4, ao tentar expandir a discussão (PP₂: “Entre as sugestões, eu separei essas atividades que Dolz e Schneuwly fizeram. Eles partiram desses pontos para organizar os módulos. [...] Desses tópicos, quais a gente poderia trabalhar em cada módulo? [...] Fizemos a sondagem na primeira aula. Na segunda aula, seria o que para trabalhar com as dificuldades?”). Nessa direção, a fala de P2₁: (“Sinceramente, eu não sei não.”) é marcada por uma excitação que também demonstra a continuidade da assimetria de papéis. Destaca-se, nesse excerto, a fala de PP₃ (“Pensem no trabalho que vocês já fazem.”) que, ao contrário do esperado, não contribui para o surgimento de novas propostas. Como o objetivo era criar práticas didáticas e não repetir as já realizadas, um enunciado mais adequado seria: “Pensem em um trabalho diferente do que vocês já fazem.” Conseqüentemente, a resposta de P2 inclui uma sugestão tradicional: a aula expositiva (P2₂: “Eu acho assim, que o primeiro passo é fazer uma exposição para ele do que é um debate, porque você fez a sondagem, vai ter que expor como funciona. [...]).

Nesse episódio, cada participante apresenta seu ponto de vista, sem que haja uma articulação entre eles, o que implica em uma situação não plenamente argumentativa, quando tomamos por base as perspectivas interacionais abordadas por Plantin (2008a, 2008b) e por Grácio (2016), já que não são identificados os três papéis argumentativos de Proponente, Oponente e Terceiro. Na maior parte da discussão, predomina a capacidade de sustentação de

um ponto de vista. Nesse contexto, os professores-participantes não apresentam discordância entre pontos de vista, mas apenas dúvidas em relação a conceitos em estudo. P3 não conclui sua fala. (“Eu acho//”). P4 sugere sem muita convicção que o melhor seria partir dos tipos de argumentos e P2 sugere partirem da preparação para a discussão do tema, para solicitar aos alunos a realização de uma pesquisa.

Nesse ponto, para dar continuidade à fala de PP⁵ (Eles não dizem se foi isso. Só falam que trabalharam quatro módulos. O objetivo de cada módulo é o quê? Trabalhar uma dificuldade que eles identificaram na sondagem. Eles nem chamam de sondagem. Chamam de produção inicial. [...] Então a gente pode colocar na ordem que achar mais conveniente.), de modo a ampliar o escopo da discussão, na perspectiva da argumentação entre os participantes, esta pesquisadora poderia ter feito perguntas como: Vocês concordam com a sugestão de P4? Por quê? Partindo da ideia de que esse geralmente ser o modo como já se trabalha com argumentação, quais alternativas não mencionadas ainda vocês acreditam que poderiam ser mais apropriadas para se iniciar um trabalho com as dificuldades dos alunos?

Nesse sentido, na perspectiva da AAD (AMOSSY, 2018), também se observa que nos seguintes enunciados: “Se, no debate, a gente trabalha com argumento e contra-argumento, por que, então, não começar, por exemplo, a trabalhar com os tipos de argumento?” P4 apresenta uma dúvida que não chega a ser uma refutação, mas poderia ser interpretada como uma objeção: “expressão de uma oposição argumentativa”, “menos radical, por meio de argumento frágil” (PLANTIN, 2008a, p. 85) iniciada pelo uso da conjunção condicional “se”, retomando o turno de fala de P2. O argumento de que “no debate a gente trabalha com argumento e contra-argumento” é frágil para justificar o início do trabalho com os tipos de argumento, porque é o que se costuma fazer quando se pretende ensinar argumentação. Desse modo, não está se propondo nada novo. Desse modo, nenhum dos professores está propondo nada novo, portanto, ainda não ocorre a transformação de sentidos.

A justificativa por meio de exemplo no argumento que se segue: P4₄: “Porque até, por exemplo, é muito comum a gente ouvir o argumento de autoridade, para eles irem tomando noção do argumento que convence, por que convence [...]” também é frágil, por trabalhar os tipos de argumentos isolados de um contexto interativo que não garante a percepção da força de um argumento de autoridade, quando utilizado em uma interação argumentativa “face a face”.

No excerto 3, a seguir, a discussão ainda gira em torno do planejamento do primeiro módulo. Nesse trecho, P5 dá suas contribuições para a construção da atividade, demonstrando

seu ponto de vista e apresentando dúvidas relativas aos conceitos teóricos discutidos nos encontros de formação anteriores.

Excerto 3

PP₁: Tem outro ponto importante aqui. Como nós estamos falando de debate, que é o primeiro que nós vamos fazer e temos que mostrar a eles como funciona um debate, vocês acham interessante levar que tipo de modelo para eles entenderem o funcionamento de um debate? (**expansão/pedido de apresentação de ponto de vista**)

P5₁: Eu acho que o político é interessante. Vamos para o político logo, que está na moda. Todo mundo se interessa. A partir do debate político, a gente mostra que existem outros tipos de debates, é..., debate de tema, porque o debate político em si é debate de tema, só que tem fundo eleitoral, entendeu? Partidário, uma coisa assim mais direcionado, é mais claro os elementos que compõem todo o cenário argumentativo, você está entendendo? Político mesmo, é mais interessante. (**apresentação de ponto de vista com suporte/esclarecimento com exemplificação**)

PP₂: Agora, qual seria esse formato? Se vocês pegarem o livro didático, ... (**pedido de expansão**)

P5₂: Humm

PP₃: Vocês vão ver que ele traz um trecho de debate transcrito.

P5₃: Isso.

PP₄: Vocês acham que isso é válido? Ou seria melhor // (**pedido de apresentação de ponto de vista**) (sv)

P5₄: Um vídeo, com um esquema, com os passos do que está acontecendo ali. Os dois: o vídeo e o esquema. Seria muito interessante. (**esclarecimento com exemplificação**)

(sv)

PP₅: Esse esquema vai sendo analisado junto com eles? (**pedido de esclarecimento**)

P5₅: Isso. Junto eles. Cada elemento do esquema ali no vídeo, como modelo. Momento um: que é o ... esqueci o nome. É tanto nome novo que a gente fica doido. (**apresentação de esclarecimento**)

[...]

Legenda: // pausa, (sv) sobreposição de vozes, @@ risos

Esse trecho se inicia com uma pergunta epistêmico-argumentativa (PP₁: [...] Como nós estamos falando de debate, que é o primeiro que nós vamos fazer e temos que mostrar a eles como funciona um debate, vocês acham interessante levar que tipo de modelo para eles entenderem o funcionamento de um debate?) que abre espaço para que diferentes atividades sejam propostas com o objetivo de orientar os alunos na compreensão da organização do gênero debate, a fim de que possam se posicionar em discussões sobre um assunto em questão, mobilizando suas capacidades argumentativas. Foi formulada para tentar provocar uma expansão dialógica e dialogal aberta com a proposição de pontos de vista que complementaríamos as atividades propostas anteriormente.

No excerto 3, destaca-se a participação de P5 que apresenta um ponto de vista para demonstrar a dificuldade de lidar com a quantidade de conceitos apresentados nos encontros anteriores. Nesse caso, primeiro apresentou seu posicionamento, sustentando-o com um exemplo, como podemos observar na seguinte fala: P5₁: “Eu acho que o político é interessante. Vamos para o político logo, que está na moda. Todo mundo se interessa. A partir do debate

político, a gente mostra que existem outros tipos de debates, [...]”. Nessa direção, P5 aponta a relevância do contexto sócio-histórico no qual estávamos inseridos. Além disso, descreve como poderíamos organizar o passo a passo da atividade, relacionando teoria e prática, uma vez que o modelo de SD, proposto por Dolz et al. (2004b, p. 268), sugere a análise de um modelo de debate autêntico a ser trabalho juntamente com os alunos.

Para Ninin (2018), voltando à discussão do que significa uma expansão ou uma contração dialógica, na perspectiva bakhtiniana, aqui está um caso, que se complementa com o dizer de P5 “político mesmo, é mais interessante”. As escolhas nesse complexo oracional, nessas expressões linguísticas são tão enfáticas, contundentes, sem modalização, que não abrem espaço para que outros participantes se posicionem. Até esta pesquisadora como formadora se retrai perante a colocação de P5. Isso constitui uma “contração dialógica”, ou seja, um enunciado que “não convida” à interação. Do ponto de vista do MDA (PLANTIN, 2008a), também provoca uma contração dialogal, já que não ocorre uma expansão para uma situação plenamente argumentativa, na qual se identifiquem os três papéis argumentativos: Proponente, Oponente e Terceiro.

Em seguida, reclama da dificuldade em lembrar de tantos conceitos teóricos abordados na formação (P5₅: Isso. Junto eles. Cada elemento do esquema ali no vídeo, como modelo. Momento um: que é o ... esqueci o nome. É tanto nome novo que a gente fica doido). Sobre esse aspecto, identificamos mais uma divergência relativa à perspectiva crítico-colaborativa que se pretendia utilizar neste estudo: a opção desta pesquisadora por iniciar a formação com aulas expositivas para apresentar os vários conceitos teóricos que precisariam ser considerados na elaboração de uma nova proposta de ensino da argumentação ao invés de pensar atividades orientadas por perguntas para problematizar situações enunciativas, “destacando delas possíveis elementos contraditórios¹⁵ ou inserindo nelas elementos que instaurem uma controvérsia” (NININ, 2018, p. 92). Alguns exemplos dessas atividades seriam a análise e a discussão de materiais já adotados na unidade escolar em que lecionam os professores-participantes, a exemplo do que apresenta Ninin (2016, p. 189-200) ou propor uma Atividade Social¹⁶ como que proporcionasse ao GP a experiência com debate ou uma discussão sobre um tema polêmico em situações concretas de uso real da linguagem de modo semelhante ao que

¹⁵ Segundo Ninin (2018, p. 92), “contraditório não remete, aqui, à categoria sócio-histórica Contradição, mas sim a uma posição contrária a algo exposto”, de acordo com Plantin (2008a).

¹⁶ Definida por Carrijo (2017, p. 89) como “uma organização curricular que visa ao ensino do conteúdo inter-relacionado “à vida que se vive”” como base em Marx e Engels, (2007, p. 26).

propõe Carrijo (2017, p. 98) para que o grupo de estudos que faz parte de sua pesquisa vivenciasse situações de leitura próprias do processo de aprendizagem em contexto escolar.

Dessa forma, sairíamos do formato tradicional de encontros de formação e poderíamos iniciar com momentos de discussão em que apenas os conceitos teóricos mais essenciais seriam inseridos paulatinamente para que fossem mais bem compreendidos e aplicados posteriormente na elaboração da proposta de ensino. Essa inconsistência no modo de organizar os encontros de formação foi uma das consequências da dificuldade que esta pesquisadora também teve em se apropriar de todos os conceitos teóricos abordados nesta pesquisa, principalmente em relação aos que deveriam nortear o tipo de formação escolhido, confundindo, por exemplo, a princípio, cooperação e Colaboração.

Além disso, quando P5 propõe partir do exemplo de um debate político para, em seguida, mostrar outros tipos de debate, argumenta apoiado no senso comum, buscando, a partir de um caso particular, as regularidades que existem na estruturação das diferentes formas desse gênero. Parte da ideia de que se os alunos compreenderem como se organiza um debate político, será mais fácil produzir diferentes formas de debate. Nesse ponto, esta pesquisadora perde a oportunidade de gerar uma reflexão crítica, a partir da observação das Contradições presentes na realidade. Para tanto, a discussão sobre esse aspecto poderia partir de questões como: Será que analisar vídeos de debates políticos seria suficiente para compreender outros modelos de debate que circulam na sociedade? Qual atividade social poderia ser organizada para proporcionar ao aluno um ensino relacionado às experiências que ele realmente vive e que exigem uma argumentação “face a face”? O que pode ser visto de fato como modelos da vida em termos de interação argumentativa? Quais são os modelos da vida cotidiana que poderiam ser trabalhados em contexto escolar, proporcionando aos estudantes o desenvolvimento de suas capacidades argumentativas? Consequentemente, observa-se como P5, a despeito de ter uma compreensão um pouco mais ampla da concepção de argumentação na interação, pensa a análise de um modelo autêntico, apresentando sugestões não inovadoras (P54: “Um vídeo, com um esquema, com os passos do que está acontecendo ali. Os dois: o vídeo e o esquema. Seria muito interessante.”).

Nesse ponto, esta pesquisadora, ao invés de provocar a reflexão no grupo acerca dessas sugestões, menciona apenas, em outro trecho da discussão, a dificuldade encontrada por Dolz et al. (2004b, p. 268-269) para encontrar modelos “autênticos” de debates com o tema que haviam escolhido para ser trabalhado, que não fossem difíceis de serem compreendidos pelos alunos ou pautados por atitudes que não gostariam de ensiná-los (dificuldade que nosso grupo de pesquisa também enfrentou em 2021 e que é discutida posteriormente) e que tivessem a

duração adequada, decidindo por “fabricarem” um exemplar próprio: um debate sobre escolas mistas entre professores diante da sala de aula. Logo em seguida, P5 concorda com essa sugestão. Desse modo, não conseguimos avançar na construção de uma prática criadora/transformadora. Permanecemos presos a uma prática reiterativa, que

por um lado, pressupõe uma prática criadora já existente, mas não cria, qualitativamente, uma nova realidade, mesmo que amplie o já criado. Por outro lado, pode contribuir para ampliar uma transformação qualitativa já criada, o que pode ser um aspecto positivo por um curto período (MAGALHÃES; NININ, 2018, p. 81).

Na mesma direção, a discussão analisada no excerto 4, a seguir, ocorre em torno do planejamento do segundo módulo em que o objetivo era continuar o trabalho com as dificuldades dos alunos encontradas na produção inicial. Nessa linha, podemos observar que, embora a discussão continue em torno de uma prática criadora já existente, uma adaptação do modelo de SD de Dolz et al. (2004b, p. 247-248) contribui para ampliar a concepção do trabalho que pode ser desenvolvido em torno do gênero debate, o que constitui um aspecto positivo, mas não proporciona a criação desejada de novas práticas pedagógicas.

Excerto 4

[...]

PP1: Então o primeiro módulo já está mais ou menos organizado. E no segundo módulo, o que poderia ser trabalhado, partindo dessas observações aí? Ou pode ser algo que não está aí também. (**pedido de apresentação de ponto de vista**)

[...]

P47: Eu estou aqui pensando. Jesus, não é fácil fazer um debate. (**apresentação de ponto de vista**)

P54: @@@ Aiai! (**concordância**)

P48: E, às vezes ...

PP7: É por isso que a maioria não faz. (**avaliação negativa**)

P49: E não. Porque é assim, quando acontece de o professor chegar na sala, como eu também, já fiz tantas vezes, de chegar: Ó, leiam tal assunto e aí depois vamos fazer um debate e pronto. Tipo assim, o debate. Manda pesquisar o tema. Beleza! No outro dia o menino chega. Ah! Hoje a atividade vai ser um debate. A gente vai lá debater. Entre mortos e feridos, depois, a gente acha que fez o debate. Agora vendo todo esse processo de acompanhamento, de preparação, para chegar ao final do debate. Meu Jesus Cristo, eu já matei quinhentas vezes os debates. (**esclarecimento de ponto de vista vinculado à relação teoria e prática**)

P21: @@@

PP8: É a sensação que a gente tem. Deixei de fazer muitas coisas necessárias. Principalmente, essa parte de trabalhar as dificuldades. (**espelhamento**)

[...]

Legenda: // pausa, (sv) sobreposição de vozes, @@ risos

Nesse trecho, PP parte de uma pergunta epistêmico-pragmático-argumentativa, que busca um ponto de vista baseado no conhecimento teórico e prático dos professores-participantes (“E no segundo módulo, o que poderia ser trabalhado, partindo dessas observações

aí?") e, apesar de acrescentar um enunciado ("Ou pode ser algo que não está aí também.") que busca a sugestão de uma atividade nova, não atinge esse objetivo. Nesse contexto, P4 demonstra em suas falas (P4₇: "Eu estou aqui pensando. Jesus, não é fácil fazer um debate" e P4₉: "E não. Porque é assim, quando acontece de o professor chegar na sala, como eu também, já fiz tantas vezes, de chegar: Ó, leiam tal assunto e aí depois vamos fazer um debate e pronto. Tipo assim, o debate. Manda pesquisar o tema. Beleza! No outro dia o menino chega. Ah! Hoje a atividade vai ser um debate. A gente vai lá debater. Entre mortos e feridos, depois, a gente acha que fez o debate. Agora vendo todo esse processo de acompanhamento, de preparação, para chegar ao final do debate. Meu Jesus Cristo, eu já matei quinhentas vezes os debates.") uma ampliação da compreensão acerca do trabalho com o gênero debate.

Além disso, no excerto 4, observa-se um conflito que poderia ter se consolidado a partir de reflexões sobre as Contradições que existem na realidade das salas de aula, relativas ao ensino da argumentação "face a face", mas isso não ocorreu. De um lado, P4 relata uma forma improvisada de trabalhar o debate em sala de aula, que constitui um lugar comum no contexto escolar, na perspectiva da análise do discurso (AMOSSY, 2018) e, de outro, menciona uma maneira planejada que segue passos predefinidos do modelo de sequência didática discutido (um exemplo de ensino mais elaborado), tal como foi proposto por Dolz et al. (2004b). Contudo, essa diferença não foi problematizada a fim de gerar novas possibilidades de práticas didáticas, por isso não pode ser compreendida como uma Contradição favorável à Colaboração crítica.

Uma organização dialética da linguagem por meio de perguntas que gerassem uma reflexão crítica acerca dessas diferentes realidades poderia promover a criação de uma terceira opção para o trabalho com as interações argumentativas em sala de aula, a partir de uma síntese da discussão sobre os modos existentes de ensinar o gênero debate.

A expansão dialogal poderia ocorrer a partir de perguntas como: O que significa matar um debate? A realização de um debate só pode ocorrer depois que os alunos tenham lido sobre o assunto? Há implicações positivas e negativas ao indicarmos as leituras que de certa forma irão influenciar os posicionamentos dos alunos? Quais? Por quê? Até que ponto o planejamento de uma SD pode interferir de modo positivo ou negativo quando se pretende trabalhar com práticas concretas de linguagem que requerem uma interação argumentativa no cotidiano das pessoas?

Ao mesmo tempo, essas falas revelam que ainda não há perspectiva de transformação, mas o reconhecimento de uma necessidade de mudança, para que algo diferente possa acontecer. Assim, nesse período de formação, não houve Agência transformativa como é concebida na Colaboração crítica, na medida em que P4 faz críticas a atividades desenvolvidas em sua prática pedagógica, identificando problemas nos encaminhamentos dos debates, quando

comparados a proposta de uma SD, porém não explicita novas possibilidades para a proposta de trabalho que estava sendo construída conjuntamente, naquele momento.

Nessa direção, o que pode ser observado nesses quatro excertos é que as colocações dos professores são, de certo modo, uma antecipação do que acreditavam, pensavam e esperavam desta pesquisadora, já que a relação teoria-prática foi discutida anteriormente, repercutindo em um processo de cooperação e não de Colaboração. Esse problema pode ter sido motivado, entre outros aspectos, também pela assimetria entre a representatividade que assume os papéis de professora-formadora e de professores-participantes da pesquisa, construída sócio-historicamente, como foi apontada por Ninin (2018). Nesse contexto, o tempo reduzido disponível para a implementação da formação durante uma pandemia foi outro aspecto que interferiu negativamente nesse processo.

Segundo Magalhães e Ninin (2018, p. 81-82), só é possível determinar se ocorreu uma práxis enquanto atividade transformadora “quando se conhece e se delimita as relações entre prática e teoria”. O foco na criação do novo, por sua vez, inclui a Contradição, a fim de proporcionar a transformação da realidade social, ao revelar “sentidos e significados sócio-histórico e culturalmente constituídos pelas diferentes experiências dos diversos participantes do coletivo, na produção do objeto da atividade” (MAGALHÃES; NININ, 2018, p. 82). As autoras afirmam que as Contradições são extremamente importantes para possibilitar o desenvolvimento, a recriação e a expansão dos objetos da atividade que estão diretamente relacionadas ao conceito de Colaboração crítica, entretanto elas não se evidenciam nessa primeira fase da pesquisa.

Em 2021, os encontros de formação visaram ao planejamento, à aplicação e à avaliação de uma prática didático-pedagógica voltada ao ensino de argumentação, com base na retomada das concepções teóricas discutidas em 2020. Nesse período, foi possível gravar e analisar as aulas implementadas juntamente como a equipe de professores, tentando promover a colaboração argumentativa proposta por Liberali (2013). Porém, ainda, não conseguimos avançar para o que se define como Colaboração crítica.

Nessa fase, buscávamos o ensino-aprendizagem da argumentação partindo de uma prática de linguagem concebida como ato dialógico que acontece “na arena discursiva constituída pela comunicação social interativa” (AZEVEDO, 2018, p. 2), entendendo também que sua “finalidade é propiciar um saber que tenta levar em conta a experiência humana por meio de certas operações de pensamento” (NININ, 2016, p. 180).

Nesse processo, tentamos distinguir o trabalho focado na argumentatividade, no qual o objetivo e a compreensão de discursos argumentados, monológicos, em que se analisa

proposições ligadas por conectores, da argumentação, pautada no confronto entre discursos contraditórios em que ocorre a retomada do discurso de um pelo discurso do outro. Contudo esse propósito também não foi atingido.

Iniciamos, readaptando o esboço elaborado em 2020. No Quadro 16, retomamos, resumidamente, o processo de organização dos encontros com os professores e da implementação do projeto de ensino de argumentação, realizado com a participação dos alunos da Escola Ângelo Magalhães.

Nesse período, cabe destacar que a participação nas aulas da disciplina sobre ensino híbrido colaborativo da PUC/SP possibilitou a esta pesquisadora começar a compreender a importância da elaboração das perguntas que deveriam constar nos planos de ensino. Um aspecto que chamou atenção, já que se diferenciava dos planos de ensino construídos durante sua formação acadêmica. Contudo, foi apenas após a conclusão da produção dos dados que esta pesquisadora passou a refletir sobre os tipos de pergunta que possibilitam uma expansão dialógica e dialogal, uma vez que

a argumentatividade de uma situação não é uma questão de tudo ou nada; é necessário distinguir formas e graus de argumentatividade em função da combinatória específica de componentes fundamentais: conjuntos discursivos (potencialmente) contraditórios, tipo de contato que eles mantêm, tipo de pergunta que emerge e das respostas (conclusões) que lhes são dadas, tipo de discurso (argumento) que cercam essas conclusões (PLANTIN, 2008a, p. 75).

Durante as discussões realizadas nos encontros de formação ou na sala de aula, outras perguntas não planejadas surgem de acordo com as colocações dos participantes. O pensar previamente as questões argumentativas, a fim de tentar garantir a expansão da argumentação, pode ajudar a promover a reflexão crítica de um modo mais participativo.

Além disso, a prática de pensar em quais perguntas podem constar no plano de aula amplia a possibilidade de escolher as mais adequadas a serem feitas, a partir das colocações dos participantes para tentar garantir a expansão da situação argumentativa.

No quadro 17, retomamos as perguntas selecionadas para iniciar as discussões tanto nos encontros com os professores quanto nas aulas com os alunos como constam no segundo plano de formação, que foi mais detalhado no quadro 10 da seção metodológica.

Quadro 17 - Resumo da 2ª fase de formação realizada em 2021

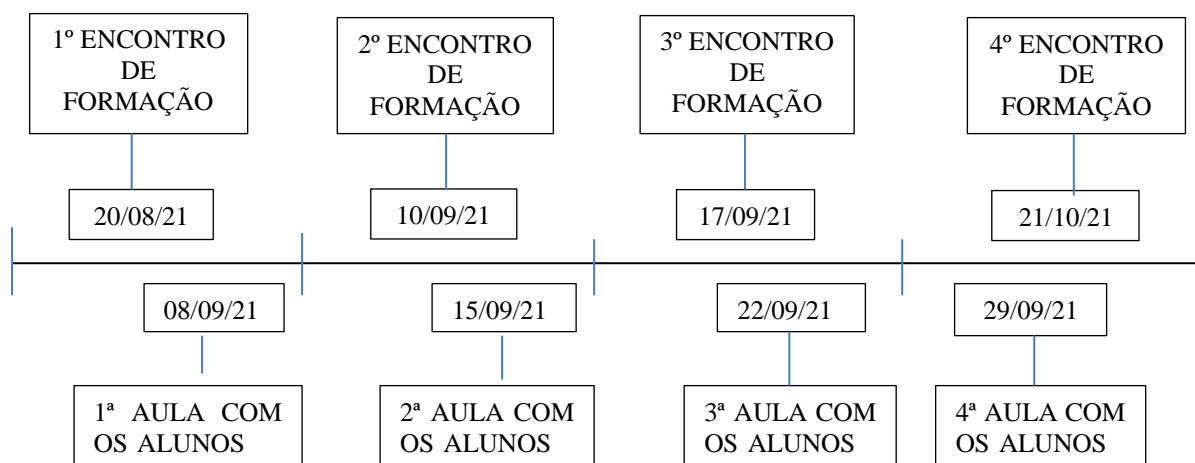
ENCONTROS COM AS PROFESSORAS			AULAS COM OS ALUNOS		
DATA	OBJETIVO	ESTRATÉGIAS	DATA	OBJETIVO	ESTRATÉGIAS
20/08/2021	Discutir e escolher uma atividade para ser aplicadas na primeira aula online com os alunos do 6º, 7º e 8º anos, em torno da questão “A volta às aulas no modelo híbrido com aulas presenciais e aulas online é adequado no momento de pandemia?”	Atividades enviadas antes do encontro para serem analisadas, discutidas e escolhidas durante a reunião. Discussão dos conceitos teóricos a partir das características das atividades.	08/09/2021	Participar de uma discussão em torno da questão “A volta às aulas no modelo híbrido com aulas presenciais e aulas online é adequado no momento de pandemia?”	Orientações para pesquisa sobre o tema e participação da aula online síncrona enviadas dois dias antes, no grupo de <i>WhatsApp</i> das turmas de 6º, 7º e 8º anos. Discussão do tema durante aula online via <i>Google Meet</i> .
10/09/2021	Avaliar a aula anterior. Discutir e escolher uma atividade, que possibilite assumir os diferentes papéis argumentativos, para ser aplicadas na primeira aula online com os alunos do 6º, 7º e 8º anos, em torno das questões “A vacinação contra a Covid-19 deve ser obrigatória?” ou “Os adolescentes de 12 aos 15 anos devem ser vacinados contra a Covid-19?”	Vídeo da aula gravada enviado para as professoras com antecedência. Atividades enviadas antes do encontro para serem analisadas, discutidas e escolhidas durante a reunião. Discussão dos conceitos teóricos a partir das características das atividades.	15/09/2021	Participar de uma discussão em torno da questão “A vacinação contra a Covid-19 deve ser obrigatória?”	Orientações para pesquisa sobre o tema e participação da aula online síncrona enviadas dois dias antes, no grupo de <i>WhatsApp</i> das turmas de 6º, 7º e 8º anos. Discussão do tema durante aula online via <i>Google Meet</i> .
17/09/2021	Avaliar a aula anterior. Discutir e escolher uma atividade, que possibilite assumir os diferentes papéis argumentativos, para ser aplicadas na primeira aula online com os alunos do 6º, 7º e 8º anos, em torno da questão “As escolas municipais de Ibicarái estão preparadas para o retorno às aulas presenciais? Por quê?”	Vídeos das aulas gravadas enviadas para as professoras com antecedência. Atividades enviadas antes do encontro para serem analisadas, discutidas e escolhidas durante a reunião. Discussão dos conceitos teóricos a partir das características das atividades.	22/09/2021	Participar de uma discussão em torno da questão “As escolas municipais de Ibicarái estão preparadas para o retorno às aulas presenciais? Por quê?”	Orientações para pesquisa sobre o tema e participação da aula online síncrona enviadas dois dias antes, no grupo de <i>WhatsApp</i> das turmas de 6º, 7º e 8º anos. Discussão do tema durante aula online via <i>Google Meet</i> .

21/10/2021	Avaliação geral das atividades desenvolvidas.	Vídeos das aulas gravadas enviadas para as professoras com antecedência. Atividades enviadas antes do encontro para serem analisadas, discutidas e escolhidas durante a reunião. Discussão dos conceitos teóricos a partir das características das atividades.	29/09/2021	Produzir em grupo e compartilhar vídeos com o objetivo de destacar a importância do respeito às regras sanitárias e do acolhimento socioemocional do retorno às aulas presenciais. Realizar autoavaliação.	Orientações para a produção do vídeo em grupo para serem postados em aula online síncrona, via <i>WhatsApp</i> , enviadas uma semana antes, no grupo de <i>WhatsApp</i> das turmas de 6º, 7º e 8º anos. Autoavaliação por meio de um formulário do <i>Google Forms</i> enviado via <i>WhatsApp</i> .
------------	---	--	------------	--	--

Fonte: Elaboração própria.

Para melhor visualização desse processo em que após cada encontro de formação foram implementadas as aulas com as turmas do ensino fundamental (anos finais), segue abaixo a linha do tempo dessa segunda fase de formação realizada em 2021.

Figura 3 – Linha do tempo da 2ª fase de formação implementada em 2021



Fonte: Elaboração própria.

Os excertos analisados a seguir foram produzidos no segundo semestre de 2021, na segunda fase de formação implementada, quando as atividades de ensino de argumentação foram reelaboradas com a participação dos professores e colocadas em prática com os alunos. O planejamento para o primeiro encontro foi construído durante a participação desta pesquisadora nas aulas da disciplina sobre ensino híbrido colaborativo, ministradas pelas professoras Cecília Magalhães, Otília Ninin e Adolfo Tanzi Neto, no primeiro semestre de 2021. Nesse período, foi possível compreender um pouco melhor como deve funcionar a Colaboração crítica focada no planejamento das aulas. Nesse contexto, esta pesquisadora submeteu um plano de aula elaborado

para o primeiro encontro de formação à análise das professoras Cecília Magalhães e Otilia Ninin, o que possibilitou a identificação de alguns problemas.

Após alguns ajustes com base na avaliação dessas professoras, esse plano foi implementado. Embora as dificuldades para lidar com aulas *online* tenham interferido negativamente nesse processo, a participação da equipe de professores da Escola Ângelo Magalhães na segunda fase de formação foi válida, porque possibilitou o entendimento dos aspectos que precisavam ser melhorados no planejamento da formação. Nesse período, a professora-pesquisadora ainda não havia compreendido claramente que na tradição marxista,

as contradições dialéticas se têm caracterizado em contraste com (i) as oposições ou conflitos exclusivos ou “reais” (a *Realrepugnanz Kantiana*), pois seus termos ou polos pressupõem-se mutuamente de modo a constituir uma oposição inclusiva e (ii) com as oposições lógicas formais, pois as relações envolvidas são dependentes de significado (ou conteúdo) e não puramente formais de modo que a negação de A leve ao seu cancelamento abstrato, mas à criação de um conteúdo abrangente, novo e superior (BATTOMORE, 2001, p. 134).

Desse modo, continua confundindo tanto na produção quanto na análise dos dados concepções importantes, como: a contradição abordada no MDA de Plantin (2008a), entendida, de modo mais técnico, como oposição entre discursos, e a Contradição na perspectiva da Colaboração Crítica, fundada na dialética marxista; bem como situações artificiais de argumentação e situação argumentativa, vista como prática dialógica de linguagem. Esse aspecto conduziu à insistência em trabalhar com uma prática reiterativa, na medida em que continuamos com a adaptação da SD discutida em 2020 e não conseguimos avançar na construção de uma prática transformadora nem criamos práticas didáticas novas, mais abrangentes e superiores.

O excerto 5, a seguir, descreve uma discussão em torno da escolha de uma atividade para ser desenvolvida na primeira aula com os alunos. Desses encontros, além desta pesquisadora, na condição de formadora (PP), participaram três professoras de Língua Portuguesa que são identificados pela letra P seguida de um número, conforme descrito a seguir: P1, P2, P3.

As três professoras participantes tiveram que escolher entre duas opções elaboradas por esta pesquisadora, podendo sugerir modificações. A primeira opção se constituía em promover uma discussão a partir de um vídeo de curta duração com pontos de vista divergentes em relação ao retorno às aulas presenciais. A segunda opção previa partir de postagens com posicionamentos contrários sobre um aviso na página do *Facebook* do governo do Estado que anunciava o retorno às aulas em um modelo híbrido, no qual haveria o revezamento dos alunos entre aulas presenciais

e aulas remotas em dias da semana alternados, nos quais metade da turma iria para a escola e a outra metade receberia atividades em casa via *WhatsApp* ou pelo e-mail do e-Nova Educação de um projeto da Bahia, ligado ao Programa Educar para Transformar.

As duas atividades buscavam partir de debates autênticos que apresentavam o confronto entre discurso e contradiscurso, entretanto a primeira partia de um gênero oral (trechos de um vídeo) e a segunda, de um gênero escrito (trechos de um debate com postagens escritas no *Facebook*). A discussão, nas atividades, gira em torno das seguintes perguntas: Você concorda com o retorno às aulas no modelo híbrido nesse momento da pandemia? Por quê?

A pedido da direção nosso foco inicial eram as turmas de 6º ano, mas como o número de alunos que aceitou participar da pesquisa foi pequeno, tivemos que adaptar o planejamento da aula para alunos das turmas de 7º e 8º anos que aceitaram participar da pesquisa.

Excerto 5

PP₁: Na BNCC, o trabalho com debate no 6º ano propõe que se comece, aos poucos, com discussões. Pensando nisso, eu elaborei aqui duas atividades, mas que vocês podem modificar o que vocês acharem que está inadequado, que poderia ser melhorado, ser tirado. Certo? Então, são duas opções para a gente trabalhar no primeiro dia de aula ou na primeira semana, [...]

PP₂: Eu coloquei aqui alguns critérios para a gente ir pensando sobre essas duas atividades e vocês escolherem a que vocês acham melhor. Esses critérios têm a ver com o que tem que ter mesmo em um modelo dialógico da argumentação. [...] Essa atividade cria uma situação argumentativa? As duas atividades? O que é que vocês acham? **(pedido de apresentação de ponto de vista)**

P₂₁: Como foi a pergunta? **(pedido de esclarecimento)**

PP₃: Essas atividades criam uma situação argumentativa em que as pessoas se contrapõem em relação a um tema? **(esclarecimento com definição)**

P₂₃: Sim. **(concordância)**

P₁₁: Sim. **(concordância)**

PP₄: Há uma questão argumentativa que admite respostas igualmente sensatas, mas incompatíveis? **(pedido de expansão)**

P₁₂: Sim também. Mesmo não concordando, se ele souber organizar ali a ideia dele, a opinião dele. É. Não. Não sei. Pera aí. Eu falei, mas já mudei. Estou pensando aqui. **(apresentação de ponto de vista controverso)**

P₂₄: Eu acho que sim. Por exemplo, na questão da volta às aulas, muita gente concorda, mas tem alguns argumentos diferentes [...]. **(apresentação de ponto de vista com exemplificação)**

PP₅: Sim. **(concordância)**

P₂₅: Alguns acham que têm que voltar as aulas, porém// **(exemplificação de ponto de vista sem suporte)**

P₁₃: Eu estava pensando assim também, porque, nesse caso, e o trabalho do professor? Triplicou. O aluno volta e aquele aluno que não tem acesso à internet? E aquele aluno que não tem o carro, o transporte pra vir? Por isso que eu fui e voltei na minha resposta. Tô aqui//@@ **(esclarecimento com exemplificação)** (sv)

PP₆: Entendi. Você pensou na resposta sensata. Será que a resposta é sensata mesmo? @@ (sv) Eu acho que você se perguntou isso agora né? **(espelhamento e apresentação de questão controversa)**

P₁₄: Foi. **(concordância)**

PP₇: Mas, na verdade, se a gente for analisar bem, dentro das perspectivas dessas teorias, por exemplo, às vezes, podem ser sensatas. Elas têm alguma razão no que elas estão dizendo ali, mas são incompatíveis no sentido de que uma está contra a outra, né? **(esclarecimento com suporte teórico)**

P₁₅: Ah! Sim. No caso, nós, enquanto professores, a gente pode responder também. Seria de forma sensata, puxando pro nosso time, mas incompatível // **(apresentação de ponto de vista com exemplificação)**

PP₈: Com a resposta de um pai de aluno.

P1 ₆ : Entendi. [...]

Legenda: // pausa, (sv) sobreposição de vozes, @@ risos

Nesse encontro, as perguntas escolhidas para a discussão, tiveram um caráter epistêmico-argumentativo, proporcionando, ao mesmo tempo, a análise das atividades a partir de conceitos teóricos interacionais e discursivos importantes e o posicionamento das professoras participantes, revelando uma tentativa de compreensão das concepções teóricas abordadas. Nesse encontro, foi discutida também a necessidade de uma participação mais autônoma dos alunos e de um momento de autoavaliação do desempenho da turma nessa atividade. A segunda opção de atividade foi escolhida e aplicada com os alunos.

Ao propormos uma discussão para escolher uma das atividades, a intenção foi criar um ambiente de planejamento crítico-colaborativo em que as participantes pudessem contribuir com a construção de uma nova prática pedagógica pautada em concepções teóricas do MDA (PLANTIN, 2008a, 2008b) discutidas anteriormente, como: situação argumentativa e questão argumentativa. Desse modo, foi criado um contexto em que o grupo pode relacionar teoria e prática, externalizando alguns dúvidas e posicionamentos acerca da compreensão de sentidos e significados compartilhados durante a escolha e a reelaboração da atividade. Nesse sentido, as perguntas iniciais desta pesquisadora retomaram o enfoque das questões de ensino-aprendizagem da argumentação com base no MDA (PLANTIN, 2008a, 2008b) e na AAD (AMOSSY, 2018), buscando o desenvolvimento das capacidades argumentativas dos alunos. Esse conceito não aparece explicitamente nesse excerto, mas começa a ser retomado de modo implícito, a partir de algumas perguntas, como: PP₃: Essas atividades criam uma situação argumentativa em que as pessoas se contrapõem em relação a um tema?, sendo mais explorado na sequência dessa trecho, observando-se sua relação com os papéis argumentativos que poderiam ser mobilizados na realização das atividades. Cabe enfatizar que algumas dessas perguntas já estavam previstas no plano de aula elaborado para esse encontro e outras foram surgindo como acontece em uma prática social que envolve uma situação argumentativa, a partir da retomada dos discursos das participantes.

Em relação ao MDA, a pergunta de natureza epistêmico-argumentativa de PP₄: “Há uma questão argumentativa que admite respostas igualmente sensatas, mas incompatíveis?” possibilitou a colocação de uma diversidade de respostas ou de possibilidades ligadas à compreensão do sentido da expressão “respostas sensatas”. Nesse sentido, podemos observar a dúvida que se revela na fala de P1₂: “Sim também. Mesmo não concordando, se ele souber organizar ali a ideia dele, a opinião dele// É. Não. Não sei. Pera aí. Eu falei, mas já mudei. Estou

pensando aqui//”. Primeiro ela concorda. Depois discorda. Logo em seguida, apresenta uma dúvida. Nesse ponto, surge o papel argumentativo do Terceiro, partindo mais do que parece ser um diálogo interior acerca do sentido da palavra “sensata” do que do confronto com o ponto de vista das outras participantes. Linguisticamente, organiza-se a partir de afirmativas (“Sim também.”), por orações condicionais (“Mesmo não concordando, se ele souber organizar ali a ideia dele, a opinião dele//”), por negativas (“Não. Não sei.”) e por orações adversativas (“Eu falei, mas já mudei”). Embora não mencione claramente, as pausas também nos ajudam a inferir a ideia da dúvida (Estou pensando aqui//”).

Nesse contexto, ao responder à pergunta, P2 apresenta um posicionamento diferente do de P1, mas não chega a refutá-lo, visto que não há uma retomada do discurso da outra participante a fim de derrubá-lo, contra-argumentando. P2 apenas sustenta um ponto de vista a favor ao responder à pergunta. Em seguida, P1 mantém e justifica sua dúvida, por meio de exemplos pautados em outras perguntas argumentativas que demonstram a sua inquietação diante do que se considera um ponto de vista “sensato”, como podemos observar nos enunciados: P1₃: “Eu estava pensando assim também, porque, nesse caso, e o trabalho do professor? Triplicou. O aluno volta e aquele aluno que não tem acesso à internet? E aquele aluno que não tem o carro, o transporte pra vir? Por isso que eu fui e voltei na minha resposta. Tô aqui//@@”.

Embora P1 não explicita claramente que a dúvida está ligada ao que pode ser considerado sensato no período de pandemia em que estávamos vivendo, esta pesquisadora consegue inferir que essa é a questão a partir das manifestações discursivas de P1 e do conhecimento sobre o interdiscurso presente em momentos de discussões anteriores, em diálogos de outros professores e na mídia local e regional. Desse modo, PP retoma as falas de P1, expandindo essa ideia, a fim de deixar mais clara qual era a dúvida levantada, reformulando-a nos seguintes enunciados: PP₆: “Entendi. Você pensou na resposta sensata. Será que a resposta é sensata mesmo? @@ (sv) Eu acho que você se perguntou isso agora né?”. A concordância de P1 abre espaço para esclarecimentos de base teórico-metodológicas, na medida em que PP sustenta um ponto de vista justificado por uma definição: PP₇: “[...] Elas têm alguma razão no que elas estão dizendo ali, mas são incompatíveis no sentido de que uma está contra a outra, né?” De certo modo, PP também abre espaço de negociação no compartilhamento de significados sustentada por exemplificações, como vemos nos enunciados: P1₅: “Ah! Sim. No caso, nós, enquanto professores, a gente pode responder também. Seria de forma sensata, puxando pro nosso time, mas incompatível //”; PP₈: “Com a resposta de um pai de aluno.”

Nesse âmbito, a negociação é favorecida pelo espaço para o diálogo, não pela refutação. PP tenta possibilitar que os participantes avaliem as opções de ação.

No entanto, PP perde a oportunidade de problematizar essa questão da sensatez, a fim de tentar proporcionar um confronto entre pontos de vista e mobilizar a capacidade argumentativa de refutação. Nesse caso, o mais adequado não seria tentar esclarecer de imediato a dúvida de P1, mas explorá-la por meio de outras perguntas, como: Quando uma resposta pode ser considerada sensata? O que significa resposta sensata nesse contexto pandêmico em que estamos vivendo? O sentido de sensatez em relação à volta às aulas presenciais é compreendido da mesma forma por professores, alunos, pais ou responsáveis, funcionários, dirigentes escolares? Como ele interfere nas decisões dos dirigentes? Pais e alunos podem interferir nessas decisões? Por quê?

P2, diante da pergunta inicial de caráter epistêmico-argumentativa desta pesquisadora: “Essa atividade cria uma situação argumentativa?”, toma a palavra com um pedido de esclarecimento: P2₁: “Como foi a pergunta?”. Diante dessa pergunta, esta pesquisadora toma o turno de fala, reorganizando o pedido inicial a partir de um esclarecimento com a definição de situação argumentativa: PP₃: “Essas atividades criam uma situação argumentativa em que as pessoas se contrapõem em relação a um tema?” Em relação a avaliar se as atividades propostas permitem respostas igualmente sensatas, mas incompatíveis, podemos observar que P2 se posiciona a favor, nos enunciados: P2₄: “Eu acho que sim. Por exemplo, na questão da volta às aulas, muita gente concorda, mas tem alguns argumentos diferentes [...]”; P2₅: “Alguns acham que têm que voltar as aulas, porém//”, mas justifica com um exemplo que demonstra a existência de pontos de vista favoráveis à volta às aulas, por motivos diferentes. Embora P2, não tenha feito uma menção clara a argumentos que poderiam ser utilizados, é possível inferir por suas colocações em momentos anteriores do encontro de que o retorno às aulas não teria que ser necessariamente nesse modelo híbrido, poderia ser no modelo remoto já adotado na escola, com apenas entregas e devolução de atividades impressas.

Nas perspectivas da argumentação da AAD e da PCCol, de modo interrelacionado, para compreender os posicionamentos e a utilização desses argumentos para justificá-los, torna-se necessário uma leitura argumentativa realizada tanto pelas professoras-participantes quanto por um analista da argumentação, que considere o contexto sócio-histórico-cultural dos envolvidos na pesquisa, ligado à pandemia da Covid-19, entre os anos de 2020 e 2021. Isso implica em interpretar as coerções sociais que influenciaram as decisões políticas na região Nordeste, no Estado da Bahia e, mais especificamente, na cidade de Ibicaraí. Essa leitura argumentativa é feita de forma diferenciada, em diferentes momentos. Quando, por exemplo, alunos e

professores analisam a postagem do governo do Estado sobre a volta às aulas, estão fazendo a leitura de um discurso argumentado. Entretanto, quando leem os posicionamentos divergentes de duas moradoras da cidade de Ibicaraí e começam a discutir sobre eles concordando ou discordando, criticando o discurso de um pelo discurso do outro, estão realizando a leitura argumentativa no momento da interação concreta. Nesse contexto, suas colocações refletem os valores compartilhados presentes no interdiscurso que circulava nesse momento histórico, por vezes pautado no senso comum, por outras no discurso com base científica divulgado nas mídias a respeito das medidas de prevenção contra a Covid-19.

O excerto 6, a seguir, refere-se ao segundo encontro de planejamento com os professores, no qual foi realizada a avaliação conjunta da primeira aula, antes da elaboração da atividade para a próxima aula. Nesse trecho, avaliamos pontos positivos e dificuldades. Depois tentamos resolver os entraves encontrados na primeira aula. Em seguida, escolhemos e reelaboramos uma atividade, buscando trabalhar alguns problemas identificados em relação à participação na interação argumentativa proposta na primeira aula. Entre elas, o fato de que os alunos apresentavam apenas opiniões justificadas, sem que houvesse um entrelaçamento de vozes com confronto entre discurso e contradiscurso. Além disso, dificultaram ainda mais o processo, as falhas na conexão com a internet, a falta de experiência com os recursos de projeção e gravação disponíveis no *Google Meet* e com o próprio sistema de aulas *online*.

Nessa direção, tentamos construir uma atividade pensando nos módulos que fazem parte do modelo de SD proposta por Dolz et al. (2004b, p. 247-278). Na verdade, tentamos fazer uma readaptação do esboço de SD elaborado colaborativamente em 2020, por meio de modificações adaptadas ao ambiente virtual. Desse modo, nós havíamos começado pela produção inicial de uma discussão sobre um assunto em questão, a partir da qual avaliamos as capacidades de sustentação, refutação e negociação de tomada de posição dos alunos.

Na aula seguinte, resolvemos trabalhar um ponto importante para o domínio do gênero discussão para resolução de problema: a gestão da distribuição dos papéis argumentativos de Proponente, Oponente e Terceiro na própria interação, que envolve a escuta do outro e a retomada do seu discurso. Para uma aula presencial, provavelmente, a atividade teria sido mais criativa, gerando uma maior interação “face a face”, a partir da formação de grupos com posições antagônicas que deveriam se confrontar em sala de aula, mas, no contexto da aula *online* o processo de elaboração da atividade foi mais limitado. Para a análise a seguir, foi selecionado um recorte da reunião realizada no dia 09/10/2021.

Excerto 6

PP₁: [...] o debate entre os alunos seria provocado a partir da aplicação dessas atividades. Então, 3 min de vídeo que mostram a questão argumentativa//, a gente tem de alguma forma mostrar para eles que ali está a questão argumentativa. [...] mostrar para eles que é aquela que provoca todo o debate, porque tem pessoas que pensam diferente em relação aquilo ali. [...] Então eles teriam que debater, que se colocar a partir daí também. Mostrar a questão do Proponente e do Oponente a partir de um trechinho// analisar com aluno o argumento usado pelo Proponente e pelo Oponente e perguntar qual argumento eles usariam para rebater o que foi dito ali. **(descrição da situação)**

PP₂: A gente é que tem de direcionar o aluno, não é? **(pedido de esclarecimento)**

PP₂: Sim. **(concordância)**

[...]

PP₃: Agora, opção 2. Porque nessa opção 1, P₁, que já usou o *Google Meet*, dê sua opinião, porque tem de passar o vídeo, para depois ir puxando a discussão, o posicionamento deles. [...] Se não der certo no *Google Meet*, nós teríamos que postar no grupo de *WhatsApp* e pedir que eles fossem falando. [...] **(pedido de apresentação de ponto de vista)**

P₁₂: Sim. Dá um tempo para eles assistirem e falarem, é. A questão do grupo do *WhatsApp* é que eles teriam mais um tempinho para eles assistirem e, no *Meet*, a questão é a atenção, porque o que eu estou observando é a falta de atenção também que piorou, não foi? **(apresentação de ponto de vista)**

PP₄: Piorou. Bastante. **(concordância)**

P₁₃: Olhe que hoje eu fiz no *Ângelo*, colocando no zap também, e pedindo escutem o áudio, escutem o áudio com atenção. E alguns vinham depois no meu pv me perguntar e a diretora já falou que a gente não pode responder no pv, não é? Eu repeti várias vezes, olhe, vá lá escute o áudio, e eles nem escutam algo direito. (sv) E é algo que a gente nem pode colocar muito, porque quando é de 1 min, 2 min, eles já acham muito. Então essa questão é uma faca de dois gumes. @@ (sv) O *Meet* é bom. A gente precisa trabalhar pelo *Meet*, porém, se colocar esse vídeo, talvez eles não vão ter essa atenção [...]. Eu estou em dúvida. **(justificativa com exemplificação)**

PP₅: Então vamos ver a outra opção. A segunda opção seria nós fazermos algo parecido, só que a partir de gráficos, charges ou tirinhas. Nós teríamos que fazer essa mesma abordagem da questão argumentativa, a relação Proponente/Oponente, depois ainda essa participação do Terceiro. [...] Só que a gente tem que elaborar como colocar essa questão argumentativa para o aluno. **(negociação)**

[...]

Legenda: // pausa, (sv) sobreposição de vozes, @@ risos

No planejamento dessa segunda aula para os alunos, PP continuava considerando o fato de que as perguntas que seriam feitas durante a aula deveriam ser detalhadas como recursos, entendendo-as como instrumentos de mediação, porque se pretendia uma colaboração-crítica, o professor não poderia falar sozinho. Desse modo, nesse encontro tentamos obter a participação das professoras na escolha da atividade e, em sua complementação, na elaboração das perguntas direcionadas a obter a participação dos alunos. Consideramos que essa estratégia atingiu o objetivo de provocar a cooperação das professoras envolvidas na elaboração da atividade. No entanto, enfrentamos problemas quanto à forma como essas perguntas foram conduzidas, engessando, de certo modo, a atividade de interação argumentativa. Além disso, não atingimos mais uma vez o nível da Colaboração, já que essa discussão não partiu da reflexão crítica acerca de Contradições existentes na realidade com o objetivo de propor novas práticas didáticas. Estamos apenas tentando adaptar ao ambiente virtual uma metodologia de ensino já existente.

Nesse trecho, PP inicia com um convite à participação a partir da descrição da primeira opção da atividade, que remete às discussões realizadas em 2020 acerca da identificação dos

papéis argumentativos em um vídeo com um modelo de debate autêntico e dos modos de auxiliar os alunos a assumirem esses papéis em uma situação argumentativa. Nesse contexto, P2 faz uma pergunta para pedido de esclarecimento: P2₁: “A gente é que tem de direcionar o aluno, não é?” A concordância de PP revela uma *doxa* ou opinião comum (AMOSSY, 2018) no contexto escolar acerca das práticas didáticas, a ideia de que o professor precisa sempre estar no centro do processo conduzindo o aluno. Essa concepção vai de encontro à perspectiva da Colaboração crítica, que requer também o desenvolvimento da agência transformativa dos estudantes desenvolvendo a sua capacidade de trabalhar em grupo e participar das decisões sobre o andamento das aulas. Assim se constitui mais uma divergência nesta pesquisa, uma vez que embora esta pesquisadora compreenda essa concepção, não consegue juntamente com as professoras participantes colocar em prática na organização das atividades.

Nesse sentido, é interessante notar que a expressão “mostrar para eles” já marca uma posição de professor que “dá as respostas” antes mesmo de os alunos investigarem, tentarem descobri-las. Na perspectiva da Colaboração crítica, isso caracteriza uma Contradição cuja manifestação é a assimetria de papéis e o saber do professor acima do saber do aluno. Em outras palavras fica implícito que o aluno não seria capaz de descobrir isso, então, como professoras, devemos dar a resposta a ele. A Contradição que está por trás dessa situação é mais ou menos isto: educação bancária - o professor sabe e doa ao aluno o que ele sabe; o aluno recebe e parte daí para trabalhar. Neste estudo, já que esse tipo de Contradição não é problematizada de modo a promover a criação de práticas pedagógicas realmente inovadoras, preferimos afirmar que, na fala de PP, observa-se apenas mais uma divergência ao utilizar essa expressão, pois ocorre uma incoerência entre a teoria e a prática na formação.

Antes de descrever a opção 2, PP utiliza enunciados de natureza pragmática-argumentativa para solicitar a apresentação de um ponto de vista a P1, com base no conhecimento prático da professora-participante (PP₃: “Agora, opção dois. Porque nessa opção um, P1, que já usou o *Google Meet*, dê sua opinião, porque tem de passar o vídeo, para depois ir puxando a discussão, o posicionamento deles. [...] Se não der certo no *Google Meet*, nós teríamos que postar no grupo de *WhatsApp* e pedir que eles fossem falando.”) Essa solicitação gera um ponto de vista sobre a opção um, justificado por uma comparação.

Nesse trecho, cabe ainda observar que, de modo semelhante ao que ocorre com a pesquisa realizada por Magalhães e Oliveira (2016), apesar de existirem relações harmoniosas, de confiança e democráticas entre a professora-formadora e as professoras-participantes a assimetria de papéis continua presente e pode ser percebida pelo uso da forma verbal no imperativo “dê” ([...] P1, que já usou o *Google Meet*, dê sua opinião [...]). Para Ninin (2018), o

imperativo marca enunciados dialogicamente contrativos (contração dialógica), ou seja, pouco convidam o outro a dar continuidade à interação, ou, por outro lado, “obrigam” o outro a dar continuidade, constringendo-o. O imperativo na sala de aula tem sempre esse papel: afasta muitos alunos e obriga outros a enunciarem algo.

Além disso, essa assimetria pode ser observada pela participação de P1 quando apresenta uma dúvida que começa a se manifestar por meio de uma pergunta argumentativa (P1₂: “Sim. Dá um tempo para eles assistirem e falarem, é. A questão do grupo do *WhatsApp* é que eles teriam mais um tempinho para eles assistirem e, no *Meet*, a questão é a atenção, porque o que eu estou observando é a falta de atenção também que piorou, não foi Mayana?”), que solicita a confirmação de PP e demonstra certa hesitação. Em seguida, essa dúvida é justificada por meio de um exemplo (P1₃: “Olhe que hoje eu fiz no Ângelo, colocando no zap também, e pedindo escutem o áudio, escutem o áudio com atenção. E alguns vinham depois no meu pv me perguntar e a diretora já falou que a gente não pode responder no pv, não é? Eu repeti várias vezes, olhe, vá lá escute o áudio, e eles nem escutam algo direito [...]”), e se concretiza por meio de uma apresentação de ponto de vista em que P1 parece assumir o papel do Terceiro já que questiona a validade das duas opções: postar o vídeo no grupo de *WhatsApp* ou apresentar pelo *Meet* (“Então essa questão é uma faca de dois gumes. @@ (sv). O *Meet* é bom. A gente precisa trabalhar pelo *Meet*, porém, se colocar esse vídeo, talvez eles não vão ter essa atenção [...]. Eu estou em dúvida.”).

Entretanto, se partirmos da visão de Plantin (2008a, p. 76) não podemos afirmar que ocorre uma situação plenamente argumentativa, uma vez que uma diferença é problematizada por uma pergunta, porém são distinguidos nitidamente os três papéis argumentativos. Como as duas opções são apresentadas por uma Proponente (a formadora) e não há uma Oponente entre as professoras-participantes, mas apenas uma interlocutora que manifesta uma dúvida, mais uma vez não é mobilizada a capacidade de refutação e não podemos afirmar com convicção que P1 assume o papel de Terceiro. A negociação é proporcionada pela abertura para o diálogo promovida por PP, por meio do qual as professoras-participantes avaliam as opções de ação, justificando seus pontos de vista por meio de exemplos e comparações. Semanticamente, o ato de duvidar está implícito na metáfora “faca de dois gumes” e explícito na palavra “dúvida”. Linguisticamente, o diálogo organiza-se a partir de orações condicionais (“A questão do grupo do *WhatsApp* é que eles teriam mais um tempinho para eles assistirem) e adversativas (A gente precisa trabalhar pelo *Meet*, porém, se colocar esse vídeo, talvez eles não vão ter essa atenção [...]).

Observa-se ainda, que P1 destaca a participação dos alunos enquanto interlocutores/auditório cujas reações influenciam na escolha das atividades (“[...] E é algo que

a gente nem pode colocar muito, porque quando é de 1 min, 2 min, eles já acham muito.”) Essa colocação nos remete à necessidade de adaptação ao auditório (AMOSSY, 2018).

Contudo, não ocorre agência transformativa, conforme concebida por Ninin e Magalhães (2017, p. 225-252), pois as atividades coletivas promovidas para os alunos ainda não conseguem focalizar conflitos que promovam as ações dos estudantes no sentido de criar possibilidades de transformação dos contextos em que atuam. Esse problema está ligado a uma percepção incompleta dessa pesquisadora, pois ainda não havia compreendido claramente que esse processo também implica o aluno envolvido “em sua própria compreensão e transformação”, “influenciado por esse mesmo contexto que ajuda a transformar” (NININ e MAGRALHÃES, 2017). O resultado da segunda aula planejada para os alunos é descrito e analisado na próxima subseção.

O excerto 7, em seguida, refere-se a um trecho do terceiro encontro com os professores, realizado com o objetivo de avaliar a segunda aula aplicada com os alunos e planejar a terceira aula. O trecho selecionado mostra algumas reflexões acerca dos aspectos positivos e negativos.

Excerto 7

PP₁: Diminuí a quantidade de alunos, porque quando tentava entrar com apelido, eu não deixava entrar. [...] Mas eu achei que, apesar de todas as dificuldades, deu certo. **(descrição de situação/ apresentação de ponto de vista)**

P1₁: Eu gostei também. **(concordância)**

PP₂: A minha dificuldade foi maior na hora que falhou a internet, mas aí eu disse: eu tenho que achar o plano B. O plano B foi printar tudo. @@ (sv) E, na aula de Valdinéia, eu disse: Olhe, vocês não vão poder escrever no *chat*, mas, quando chegou na aula de Cinthia, que eles começaram a escrever no *chat*, eu pensei: eu vou ter que deixar, porque eu vou ter que registrar. **(descrição de situação)**

P1₂: É. E eu não estava vendo, porque eu estava compartilhando a tela. Eu fiquei com medo de ir para lá e me confundir toda. Eu só vi depois aqueles *prints* que você mandou para mim que eles estavam participando lá. **(apresentação de ponto de vista/descrição de situação)**

PP₃: Mas eu até gostei, porque de certa forma ali me salvou, porque quando a internet falhou eu comecei a anotar. O que vocês iam falando eu ia escrevendo, mas é difícil anotar tudo o que todo mundo está falando. E eu aproveitei essa parte do *chat*. [...] **(expansão)**

P3₁: Como a semana passada ia analisar a minha aula, mas eu não estava, [...]. Eu fiquei tão preocupada, porque você na hora tinha saído, porque a internet caiu. Não foi isso? **(descrição de situação/pedido de esclarecimento)**

PP₄: Foi. **(concordância)**

P3₂: E ficou aquela luta para a gente retomar. **(expansão)**

PP₅: E eu não consegui voltar. **(espelhamento)**

P3₃: Você conseguiu registrar? **(pedido de esclarecimento)**

PP₄: Consegui. Na hora, a gente fica meio chateada, porque não deu certo, mas depois eu vi a gravação e pensei: essa gravação vai ser boa, porque tem uma parte da aula que estava muito boa. Você está conversando com eles. Eles estão falando. [...] O problema foi no final quando eu saí, não consegui voltar e você saiu também. Depois você voltou e eu não consegui parar a gravação. [...] (sv) **(apresentação de esclarecimento)** [...]

Legenda: // pausa, (sv) sobreposição de vozes, @@ risos

Esse trecho se inicia com PP descrevendo uma das dificuldades enfrentadas na aula anterior: o fato de que nós desejávamos obter o maior número de participantes possível entre os alunos, porém como na primeira aula, identificamos a participação de pessoas usando apelidos que tentavam tumultuar a aula e não tínhamos certeza se eram alunos, porque além de não abrirem a câmera, não conhecíamos todos, já que era o primeiro contato dos professores com os alunos em 2021. Esse problema foi imposto pelo contexto sócio-histórico da pandemia que exigia aulas em ambientes virtuais, sem o devido preparo dos profissionais da educação. Como não há confronto entre pontos de vista partindo de uma pergunta, não ocorre uma situação argumentativa nas perspectivas interacionais de Plantin (2008a, 2008b) e Grácio (2016), mas apenas a apresentação e sustentação de pontos de vista.

Na perspectiva da AAD, esses enunciados apenas podem ser relacionados a outros discursos com dimensão argumentativa, que constituem narrativas sobre pessoas que invadem aulas *online* para tumultuar, principalmente, em contextos universitários. Essas invasões também implicaram em maiores restrições de acesso, que podem ser relacionadas às coerções impostas por um quadro institucional (aula *online* em contexto escolar despreparado) e a um contexto político-sócio-histórico (o da pandemia da Covid-19), afetando situações concretas de comunicação. Os problemas técnicos exigiram ajustes mais ou menos satisfatórios.

Nesse contexto de formação, as dificuldades técnicas dificultaram a participação de alguns alunos. Esse processo de adaptação ocorrido no momento da aula foi relevante, na medida em que a pesquisadora-formadora enfrentou um conflito operacional e didático (“PP₂: A minha dificuldade foi maior na hora que falhou a internet, mas eu disse: eu tenho que achar o plano B. O plano B foi printar tudo. @@ (sv) [...]”). A pesquisadora precisou encontrar uma alternativa para a pesquisa, mas o problema maior está relacionado à formação.

Nesse trecho, não se identifica nem a existência de contradição na perspectiva de Plantin (2008a, 2008b) e Grácio (2016) e nem de Contradição de acordo com a visão de Colaboração crítica, uma vez que o que se observa é apenas a colaboração das professoras a fim de continuarem participando da pesquisa, apesar de todos os problemas enfrentados. Além de revelar essa realidade, esse excerto demonstra que a formadora mistura a avaliação do que precisa para a pesquisa com a avaliação da aula em uma única sentença (PP₄: “[...] essa gravação vai ser boa [...]”), apresentando mais uma dificuldade da formadora em formação. A gravação mostrou alguns problemas técnicos que precisavam ser superados. Contudo, nesse trecho não se verificam reflexões mais aprofundadas acerca da aula, na medida em que não são comentadas as falhas relativas ao tipo de interação promovido, como: o fato de não se constituírem em situações plenamente argumentativas, de terem um caráter artificial principalmente na segunda

aula, de não serem práticas inovadoras e de não transformarem as práticas já existentes no contexto educacional. A terceira aula planejada nesse encontro é discutida na próxima seção.

Além disso, as professoras avaliam a implementação das atividades, identificando problemas marcados linguisticamente por expressões que demonstram adversidade (“mas, quando chegou”), dúvidas e hesitações (“fiquei com medo/fiquei tão preocupada”). Segundo Ninin e Magalhães (2017, p. 642), em situações como essa, “ao discutirem questões [...] que deixam vulneráveis os sujeitos participantes, e, mesmo assim, ao optarem por revelar suas inseguranças esses participantes deixam transparecer indícios de agência transformativa”, já que essas reflexões coletivas podem promover mudanças no planejamento das próximas atividades e na prática profissional, quando ocorrem de maneira orientada e fundamentada.

O excerto 8, por sua vez, faz parte do encontro realizado com a equipe de professoras da Escola Ângelo Magalhães, no dia 21/10/2021, para discutir o resultado das aulas implementadas com os alunos nessa segunda fase da formação ocorrida em 2021. Desse encontro, selecionamos um excerto, no qual P1 traz para a discussão alguns trechos do terceiro dia de aula *online* via *Google Meet* e que dão pistas para responder, em parte, algumas dessas questões. A partir das divergências encontradas entre o que se pretendia realizar com base nas concepções teóricas estudadas e o que foi realmente realizado com os estudantes, começamos a refletir sobre as possibilidades de reelaboração da proposta.

A discussão acerca do resultado das atividades aplicadas nas aulas foi realizada em uma situação de interação em que as participantes avaliaram a prática pedagógica apoiadas nas questões teóricas sobre argumentação discutidas anteriormente, compartilhando ideias sobre trechos de suas aulas. O grupo discutiu a compreensão sobre sentidos acerca do trabalho com a argumentação, refletindo sobre as ações de professores e estudantes.

A pergunta inicial desta pesquisadora desencadeou o processo de avaliação e de apresentação das divergências em relação ao conceito de situação argumentativa, caracterizada pelo confronto entre discurso e contradiscurso e pela efetiva participação de atores que circulam entre diferentes papéis argumentativos (Proponente, Oponente e Terceiro). Nesse contexto, os movimentos ligados às capacidades argumentativas de sustentação, refutação e negociação de um ponto de vista foram analisados com base no potencial de expansão ou contração dialógica de perguntas com dimensão argumentativa (NININ, 2018, p. 110), utilizadas nas aulas com os alunos. Entre as professoras-participantes observamos que a capacidade de sustentação de pontos de vista é a mais mobilizada e não ocorre refutação. A negociação é possibilitada pela abertura do diálogo para a avaliação das atividades de ensino de argumentação realizadas nas aulas.

Excerto 8

PP1: Nós separamos alguns pontos para discutir. [...] Então, quem gostaria de começar? (**pedido de colocação de ponto de vista**)

P11: Oh! Eu fiz a análise, eu observei, mas não separei. (**resposta de concordância e apresentação de hesitação**)

P21: Não fez o recorte. (**tomada de turno, espelhamento da resposta inicial**)

[...]

P13: Naquele dia estava tendo ventania, entrega de atividades, foi um dia atípico mesmo, naquela tarde. (**descrição da situação como suporte de ponto de vista**)

P14: Então foi logo no início na primeira questão: As escolas das redes públicas municipais estão preparadas para o retorno às aulas municipais? [...] É como P3 falou quando a gente se vê, meu Deus do céu! Eu deveria ter feito assim! Olha o que eu falei! A entonação. Então. Tudo a gente tem que ter essa autocrítica mesmo. (...) (**apresentação de ponto de vista**)

PP2: Não precisa ser todas as questões. Uma que você ache mais importante pra comentar. (**pedido de avaliação com pedido de suporte**)

P15: Uma das coisas que eu percebi, logo no início, eles confundiram muito as perguntas. [...] Então o que eu observei, a questão do proponente e do oponente. (**apresentação de ponto de vista negativo**) Primeiro a questão do conhecer os alunos, porque os alunos, eu não tive presente com os alunos em sala de aula, desde o ano passado [...] isso também dificultou. (**avaliação negativa**) Eu repeti muitas vezes a mesma pergunta e eles realmente estavam confundindo. Quando eles iam responder, eles respondiam assim: está preparada, as escolas estão preparadas, nós estamos preparados, mas eles justificavam em relação à vacina e não sobre o espaço físico da escola, né? (...) As respostas deles no *chat* eram mais elaboradas, mas, nesse dia, eles não participaram muito como na aula anterior. (**apresentação de suporte/ esclarecimento com exemplificação**) Acho que não consegui gravar não foi, PP? (**pedido de esclarecimento**)

PP3: Foi. Não consegui gravar, mas eu *printei* o *chat* e a gente percebe, até pelo *chat*, que a participação deles foi melhor, foi maior. (**resposta de concordância**)

P16: Outra coisa que eu observei nesse dia é que parece que eles não pesquisaram muito, porque a gente deu, não foi? Antes a gente deu as orientações para eles pesquisarem sobre esse tema, mas o que eu percebi é que eles não pesquisaram muito. Sobre a vacina na aula anterior eles pesquisaram. (**avaliação/apresentação de comparação**)

P17: Na verdade, eu não tive tempo de assistir a aula toda. Essa semana foi muito corrida. Eu queria ter selecionado o trecho final onde eles falam do *bullying*. Mexeu muito comigo aquele finalzinho, porque teve um aluno que colocou a questão da depressão, da tristeza e inclusive eu fiquei muito mexida, mas eu não tive tempo para assistir ela toda, por isso que eu selecionei também esse início, porque eu queria selecionar essa questão do proponente, oponente e indeciso, mas no fundo mesmo eu queria analisar o final. (**esclarecimento com exemplificação**)

P18: É. Inclusive, quando chegou naquele momento em que o aluno, em que eles começaram a falar sobre eles, eu esqueci que estava num projeto de argumentação, pra mim acabou aquela questão do questionamento. (...) Eu esqueci. Pra mim, não importava mais se era a favor ou contra, era a questão deles mesmos, emocional. E eu queria de alguma forma ajudar [...]. (**ponto de vista negativo/apresentação de solução**)

PP4: [...] Acho que mexeu mais com a professora e deixou ela tão mais à vontade, porque era um posicionamento mais em relação às experiências deles e mexe com as emoções, como vocês já falaram. Mas havia por trás um questionamento, só que dessa vez era em relação a se a escola estava preparada para a acolhida socioemocional. [...] Nós começamos pelo *bullying* até chegar à acolhida socioemocional, porque também faz parte. [...] Quando eles puderam escolher o tema, porque esse tema foi inserido na atividade depois de uma enquete feita com eles, então, [...] a participação deles foi maior. E a outra questão também, [...] foi qual contribuição que eles poderiam dar, a partir daquela discussão? A sugestão foi que eles elaborassem um vídeo. [...], se eu não me engano, foi até P3 que disse que eles ficaram mais empolgados com o vídeo do que com a própria atividade de argumentação, com a própria discussão. (**retomada do discurso de P1 e P3/concordância parcial/suporte com comparação**)

P19: Isso traz pra nós mais um aprendizado. [...] Eles vêm construir a aprendizagem a partir das experiências deles, do que eles querem. Então eles que escolheram o tema sobre o *bullying*. Eles realmente se interessaram muito mais. (**constatação/esclarecimento com exemplificação e comparação**)

[...]

Legenda: // pausa, (sv) sobreposição de vozes, @@ risos

Esse excerto nos ajuda a identificar alguns pontos mais importantes, no que diz respeito a essa primeira fase de implementação das aulas para os alunos. Nesse trecho, P1 faz críticas à atividade em desenvolvimento e à sua organização, com o objetivo de identificar problemas nos encaminhamentos iniciais de trabalho e explicita novas possibilidades, relacionando a experiências positivas do passado, ações que caracterizam início de agência transformativa. Além disso, indica divergências vivenciadas pelos sujeitos envolvidos. P1 e as demais professoras-participantes analisam a organização da atividade e criticam algumas ações que culminaram em problemas. Esses conflitos se manifestam por meio de marcas linguísticas como o uso do conectivo *mas* (“Quando eles iam responder, eles respondiam assim: está preparada, as escolas estão preparadas, nós estamos preparados, mas eles justificavam em relação à vacina e não sobre o espaço físico da escola, né?”).

Na perspectiva de Ninin e Magalhães (2017, p. 643), observa-se que esse tipo de discussão potencializa coletivamente transformações na prática-pedagógica, uma vez que proporciona a reflexão sobre possíveis mudanças de maneira orientada, porque se busca os pontos positivos e negativos da atividade desenvolvida, a partir de um suporte teórico. Na fala de P1, pode-se observar outra manifestação discursiva que indica uma divergência referente à escolha dos trechos a serem analisados na reunião, marcado pela expressão *na verdade* (“Na verdade, eu não tive tempo de assistir a aula toda. [...] Eu queria ter selecionado o trecho final onde eles falam do *bullying*. Mexeu muito comigo aquele finalzinho [...]”). Pode-se considerar que P1 faz uma ponderação (NININ, 2018, p. 186-187), no sentido de que, em um primeiro momento, ela deixa de lado posicionamentos pessoais (escolhe o início e não o final da aula para comentar), porque considera que o interesse desse grupo de professores era discutir se e como a atividade estava embasada em concepções teóricas importantes para o modelo dialogal (os papéis argumentativos de Proponente, Oponente e Terceiro), entretanto, em seguida revela que gostaria de ter escolhido um trecho da discussão sobre *bullying* por ter mobilizado maior interesse dos alunos e dela própria. As considerações em torno dessa colocação proporcionam a reflexão sobre a importância de desenvolver também a agência transformativa dos alunos, envolvendo-os nas decisões sobre a aula.

Outro ponto importante se refere à escolha da questão polêmica que dá início à situação argumentativa na aula, uma vez que também é preciso estarmos atentas ao que os estudantes têm interesse em discutir, observando-se, ainda, se eles podem agir a respeito para tentar transformar a sua realidade, pois o planejamento e a avaliação das aulas “não pode estar desvinculado do contexto sócio-histórico de cada sujeito envolvido” (NININ; MAGALHÃES, 2017, p. 636). Assim, a escolha de professores e alunos sobre a questão argumentativa norteadora das discussões

é atravessada por saberes compartilhados, valores e crenças. Nesse sentido, para os professores, uma discussão sobre o nível de preparação das escolas para o retorno às aulas gera interesse e maior participação, porque eles podem interferir na escolha mobilizando-se para o não retorno das aulas, como de fato ocorreu. Entretanto, como os alunos não tinham nenhum poder de decisão a esse respeito, essa pergunta não se tornou realmente argumentativa, visto que não criou um espaço apropriado para expansão dialógica.

A partir dessa e de outras divergências encontradas entre o que se pretendia realizar com base nas concepções teóricas estudadas e o que foi realmente realizado com os estudantes, começamos a refletir sobre as possibilidades de reelaboração da proposta.

Nos excertos 9 e 10, discutimos os avanços e as limitações no processo de reelaboração da proposta de ensino da argumentação que constitui a terceira fase de formação realizada com a equipe de professoras participantes em 2021. Nesse período, resolvemos dar continuidade às atividades, apenas com a turma do 8º ano da Escola Ângelo Magalhães, sob a responsabilidade de P1. Entretanto contamos com a cooperação das professoras-participantes P2 e P3 na escolha das temáticas a serem discutidas com os alunos e no planejamento das atividades.

Nesta terceira fase de formação, buscamos proporcionar situações de interação argumentativa enquanto prática de linguagem. Além disso, como descrito na seção metodológica, associamos o modelo de sala de aula invertida à metodologia ativa de aprendizagem por solução de problemas e, com cooperação, principalmente, de P1, fomos reconstruindo atividades e ampliando algumas etapas (vistas de forma um pouco mais linear) da aprendizagem por solução de problemas, começando por encará-las como ciclos (vistos dentro de um constante processo de construção e reconstrução que retoma atividades realizadas anteriormente, a fim de aperfeiçoá-las). Parte desse processo é descrito e analisado a seguir.

Desse modo, tentamos propor atividades que superassem a principal divergência apontada na segunda fase de formação, no que se refere à organização da discussão realizada com os alunos em aula *online*, na qual a professora ocupava o papel central. Nas aulas implementadas, nesta segunda fase de formação, na qual foi elaborada uma proposta de ensino da argumentação, a divergência manifestou-se no dilema das professoras envolvidas ao buscar garantir a participação dos alunos lançando perguntas preestabelecidas, as quais por sua vez fizeram com que a interação argumentativa pretendida se transformasse mais em um processo de leitura argumentativa de textos multimodais com dimensão argumentativa (discurso argumentado) do que da leitura argumentativa que precisa ser realizada em uma interação argumentativa. Cabe salientar que nessas aulas foram utilizadas perguntas multimodais, acompanhadas por imagens, gráficos, charges, com dimensões argumentativas, pragmáticas e

epistêmicas, que, por vezes, não proporcionavam a expansão dialógica e dialogal. Pelo contrário, provocavam uma contração na interação. Desse modo, refletimos um pouco mais acerca dos tipos de perguntas utilizadas a fim de associá-las aos objetivos pretendidos.

Outro aspecto a ser considerado é que diante das dificuldades enfrentadas com o uso das novas tecnologias para a realização de aulas *online*, P1 manifestou a preferência por aulas presenciais para dar sequência à realização desta pesquisa. Para tanto, tivemos que obter a autorização da secretária de educação, uma vez que, nas escolas municipais de Ibicaraí, ainda não havia ocorrido o retorno às aulas presenciais. A direção da escola providenciou para que as aulas ocorressem na biblioteca municipal de Ibicaraí, para evitar possíveis conflitos com os pais dos outros alunos que não entenderiam por que apenas esse grupo estava tendo aulas presenciais. Contudo, como continuamos utilizando o grupo de *WhatsApp* para fazer questionamentos, passar orientações e tirar dúvidas, em aulas assíncronas, a segunda etapa funcionou em um modelo híbrido (ainda não adaptado às discussões do grupo LAEL sobre essa temática), que apenas mesclava aulas presenciais e atividades *online*.

Em uma tentativa de obter uma maior participação, decidimos partir de uma situação de comunicação que fosse do interesse dos alunos (uma discussão sobre o descarte correto de lixo voltada ao planejamento e à realização de intervenções na comunidade local). Ao buscar uma questão polêmica para propor a discussão entre os estudantes, a princípio P1 sugeriu o tema racismo. Depois, propôs uma sondagem, no grupo de *WhatsApp* do 8º ano, sobre temas que eles tivessem interesse em discutir, relacionados a problemas da comunidade local que gostariam de ajudar a resolver. Um diferencial nesse começo de reelaboração é o fato de que as sugestões de atividades não partem da professora-formadora, mas da professora participante que realizou por iniciativa própria pesquisas sobre modelos de sequências didáticas possíveis de serem adaptadas, demonstrando assim indícios de agência transformativa, na medida em que explicita “possibilidades potenciais na atividade”, relacionando a práticas bem sucedidas, prevê “novos padrões na atividade” e compromete-se “com ações para torná-las concretas e alterar a atividade” (NININ; MAGALHÃES, 2017, p. 629).

Nesse contexto, os problemas encontrados na primeira proposta não estavam relacionados só à escolha dos temas discutidos. As mudanças na metodologia da aula também eram necessárias para tentar garantir a agência dos estudantes no processo de transformação social, que integra práticas dialógicas e dialogais de linguagem.

Assim, na segunda etapa da elaboração da proposta de ensino de argumentação, na terceira fase de formação dos professores, as atividades foram sendo construídas passo a passo, constituindo-se ao final em ciclos. Como apontado anteriormente no plano de formação do

quadro 11, na seção da metodologia, o primeiro ciclo remete a dois encontros com professores, cada um seguidos de uma aula; o segundo, a um encontro e a uma aula respectivamente; o terceiro, a um encontro e a uma aula respectivamente; e o terceiro, a um encontro e a uma aula respectivamente, retomadas resumidamente no quadro 18.

Quadro 18 - Ciclos da reelaboração da proposta de ensino de argumentação

	Objetivos/Modelo de ensino	Atividades	Data	Estratégias/Procedimentos metodológicos/Espaços
I	Identificar o(s) problema(s); Formular hipóteses.	Solicitação de dados adicionais; identificação de temas de aprendizagem; estudo independente.	27/10	Aula <i>online</i> assíncrona, via <i>WhatsApp</i> : sondagem dos problemas que os alunos gostariam de discutir.
	Modelo de ensino: sala de aula invertida associado a aprendizagem por resolução de problema.	Refletir sobre o cenário do problema, identificar os fatos, discussão em grupo, identificar deficiências e estratégias de intervenção.	05/11	Aula presencial: discussão sobre o problema escolhido (descarte de lixo) e possíveis soluções, primeiro, no grande grupo, depois em pequenos grupos e, novamente, no grande grupo.
II	Retornar ao problema; criticar e aplicar novas informações.	Contato com dados adicionais de membros da comunidade, crítica e aplicação das novas informações, redefinição do problema; reformulação de hipóteses; identificação de novos temas de aprendizagem vinculados a primeira proposta; anotações das fontes.	11/11	Aula <i>online</i> assíncrona, via <i>WhatsApp</i> : orientações para pesquisa sobre o assunto e organização de grupos de estudo.
	Modelo de ensino: sala de aula invertida associado a aprendizagem por resolução de problema.		12/11	Aula presencial: entrevista com o secretário de Agricultura e Meio Ambiente do município e o diretor de desenvolvimento econômico sobre o descarte de lixo.
III	Retornar ao processo; sintetizar a aprendizagem; avaliação.	Estudo autodirigido, aplicação de novos conhecimentos, discussão, avaliação e redefinição de estratégias de intervenção, busca de novas informações.	11/11	Aula <i>online</i> assíncrona, via <i>WhatsApp</i> : orientações para pesquisa e organização de grupos de estudo, para elaboração de propostas de intervenção.
	Modelo de ensino: sala de aula invertida associado a aprendizagem por resolução de problema.		12/11	Aula presencial: discussão sobre as propostas de intervenção, avaliando em que poderiam ser melhoradas.
IV	Implementar proposta de intervenção social, avaliar.	Compartilhamento com outros grupos da comunidade, transformação interpessoal e intrapessoal.	15/11	Aula <i>online</i> assíncrona, via <i>WhatsApp</i> : orientações para pesquisa e organização de grupos de estudo, para reelaboração de propostas de intervenção.
	Modelo de ensino: sala de aula invertida associado a aprendizagem por resolução de problema.		18/11	Aula presencial: apresentação das propostas de intervenção para alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola estadual.

Fonte: Elaboração da própria autora.

No quadro 17, observa-se que o planejamento das aulas avança um pouco, na tentativa de ir ao encontro das ideias de Vygotsky (1991), acerca do “nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas” que uma criança pode atingir “sob a orientação

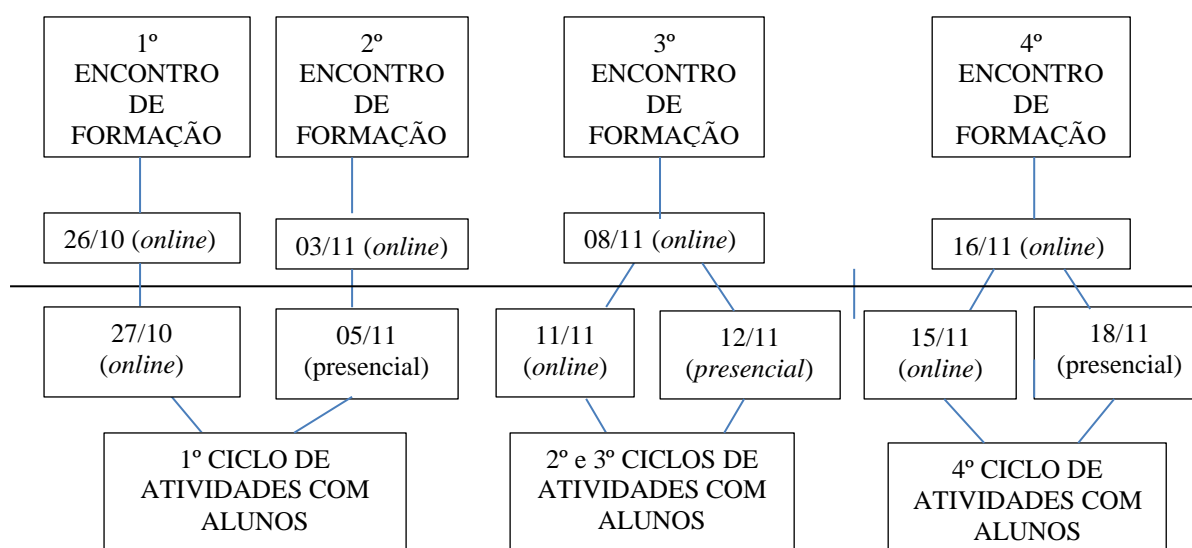
de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (Vygotsky, 2007 [1934], p. 97), nas quais se baseia Ninin (2018), na medida em que, para a autora,

a colaboração como um processo capaz de provocar o aprendiz em direção ao desenvolvimento da capacidade de solucionar uma situação-problema com base em ações que lhe propiciam negociar significados, compartilhar artefatos, conhecimentos prévios e conhecimentos já sistematizados (NININ, 2018, p. 77).

Contudo, ainda, com os procedimentos metodológicos elencados nesse plano, não emergiram Contradições da interação com o outro nas colocações feitas pelos participantes em relação a sentidos e significados historicamente produzidos, impulsionando assim um desenvolvimento limitado que se constituiu pela cooperação e não pela Colaboração crítica.

A seguir, para melhor compreensão dessa terceira fase de formação, apresentamos uma linha do tempo com as ações realizadas durante esse período. Optamos por analisar apenas dois excertos dos encontros de formação. As aulas com os alunos são analisadas na próxima subseção.

Figura 4 – Linha do tempo com ações da 3ª fase de formação realizada em 2021



Fonte: Elaboração própria.

Para analisarmos esse processo de criação conjunta das atividades em cada ciclo, destacamos os excertos 9 e 10, correspondentes a dois encontros de formação (um com P1, e outro com P1, P2, P3). O trecho a seguir trata do planejamento da primeira aula do primeiro ciclo de atividades que consiste em formular e analisar uma situação-problema, identificando temas de aprendizagem, considerando: cenário do problema, identificação dos fatos, de hipóteses, solicitação de dados adicionais, estudo independente, discussão em grandes e pequenos grupos,

identificação de deficiências e indicação de estratégias de intervenção. O excerto analisado, a seguir, foi extraído da aula do encontro de formação realizado dia 26/10/2021.

Excerto 9

P1: Eu estava dando uma olhada e vi essa sequência didática aí: Preconceito e racismo: Raízes escravagistas. Pode ajudar na elaboração da metodologia. Eu estava pensando assim, a gente lançar uma situação-problema. Coloquei o racismo, mas pode ser outro tema. Apresenta primeiro uma situação problema, porque, pelo que eu estou entendendo, tem que ser o mais natural possível. Então a gente lançando, iniciando com uma situação-problema, pega a primeira aula para eles, no caso, se situarem, se colocarem no lugar de um dos personagens envolvidos, colocarem, se posicionarem em defesa de algum personagem de uma forma bem natural. A partir daí dessa situação-problema, a gente, na próxima aula, na segunda aula, pede que eles pesquisem, procurem e volta com uma discussão mais elaborada. [...]
(descrição da situação)

PP1: É importante pensar em outras propostas que permitam a efetiva participação dos estudantes.
(apresentação de ponto de vista)

P12: Pois é. Eu lembro que quando eu falei do projeto de leitura lá do Guedes, [...], a questão da criatividade, aí eu pensei assim, jogando a situação-problema, começa primeiro com uma conversa entre eles, e daí eles construir, eu não sei se pode construir, não sei se entra dramatização, apresentação aí. **(expansão)**

PP2: A parte mais difícil é o como esses eles alunos poderão intervir. Ainda fica faltando a forma como eles vão intervir, depois da discussão. // **(pedido de expansão)**

P13: [...] A gente precisaria ver uma situação-problema bem da realidade deles, aqui da cidade, o ideal seria a gente pegar uma situação, algo que esteja acontecendo aqui na cidade, que esteja em evidência, pra que eles possam discutir e depois intervir, mesmo de forma remota, a gente dá um jeito, vou pensar mais em algo. **(apresentação de ponto de vista)**

[...]

Legenda: // pausa, (sv) sobreposição de vozes, @@ risos

Nesse excerto, inicialmente, podemos observar trechos em que P1 explica novas possibilidades ou possibilidades potenciais na atividade, retomando experiências positivas de sua prática pedagógica e críticas feitas na última reunião de planejamento, evidenciando indícios de agência transformativa (P12: “Pois é. Eu lembro que quando eu falei do projeto de leitura lá do Guedes, [...] a questão da criatividade, aí eu pensei assim, jogando a situação-problema [...]”). De algum modo, ela também retoma as reflexões marcadas por críticas, apresenta alternativas, sinalizadas linguisticamente por meio da dúvida (eu não sei se pode construir, não sei se entra dramatização, apresentação aí). Na perspectiva da AAD, cabe destacar a preocupação com o auditório, uma vez que há uma tentativa de adequar os temas a serem discutidos nas atividades aos interesses dos alunos com o objetivo de obter uma maior participação na interação.

A partir das colocações dos alunos no grupo de *WhatsApp*, foram elaboradas, de modo cooperativo, com as contribuições de P1, duas situações-problemas. Em seguida, elas foram analisadas pelas três professoras-participantes desta pesquisa, para que fosse escolhida a considerada a mais viável no sentido de proporcionar uma transformação social efetiva. A

discussão em torno do planejamento das atividades da primeira aula, apresentada a seguir, ocorreu no dia 03/11/2021.

Quadro 19 – Escolha da situação-problema e planejamento de atividades

PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES	
<p>ETAPA: Ensino Fundamental II ANO: 8º CONTEÚDOS: Argumentação, discussão para resolução de problemas DURAÇÃO: 50 min (1 aula)</p>	
<p>COMPETÊNCIA DA BNCC (BRASIL, 2018, p. 8-9):</p> <p>5 Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p>	
<p>Situação-problema 1: Tema: A fome enfrentada por famílias carentes. ETAPAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentar aos alunos a proposta de trabalho: discutir o tema sugerido pela turma, a fim de propor e por em prática uma intervenção para minimizar o problema. - Apresentar aos alunos a situação a seguir e sua respectiva questão polêmica, após levantamento de temas que a turma gostaria de discutir. <p>Em uma determinada rua de Ibicaraí, mora uma mãe solteira, com dois filhos, que enfrenta um momento difícil. É triste ver a situação decadente que essa família enfrenta, tendo para o almoço somente café com pão. Por isso, uma vizinha costuma ajudar. Mas, recentemente, essa pessoa estava pensando em mudar de rua e iria vender a casa, até que uma das crianças veio e perguntou à senhora: “Se você for embora, quem vai dar comida pra gente?” Comovida com essa situação, a vizinha desistiu de se mudar.</p> <p>Existem muitas famílias em situação semelhante no município de Ibicaraí, localizado no interior da Bahia. Mães, chefes de família, tentando sobreviver apenas com o que recebiam do Bolsa Família. Porém, algumas pessoas acusam essas mulheres de terem filhos para receberem o valor desse programa que chegou ao fim no dia 17/11/2021 e, provavelmente, será substituído pelo programa Auxílio Brasil e, assim, não precisarem trabalhar para comprar alimentos.</p> <p>Questões polêmicas: O que você achou da atitude da vizinha que desistiu de se mudar para continuar ajudando a família que passava por dificuldades? Você concorda com a acusação de que algumas mulheres têm filhos apenas para receber auxílio do governo? Por quê? Como seria possível ajudar a minimizar esse problema da fome em nosso município?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solicitar aos alunos que formulem uma opinião e justifiquem com argumentos que considerem mais adequados para sustentá-la. A turma deverá se posicionar livremente, de forma favorável e ou de forma contrária, em relação à questão polêmica. - No final da discussão, orientar os alunos a pesquisarem mais, em casa, sobre o assunto, por meio da internet, a fim de planejarem uma intervenção para o problema na aula seguinte. Deixar claro que essa intervenção será posta em prática pela turma. <p>PROPOSTA DE INTERVENÇÃO (Para ser discutida e planejada com a participação dos alunos na aula seguinte):</p> <p>Os alunos poderão desenvolver uma campanha de arrecadação de alimentos. Podem se dividir em grupos para arrecadar um quilo de alimento nas casas de pessoas com melhores condições financeiras e depois distribuir cestas básicas para algumas famílias carentes.</p> <p>Situação-problema 2: Tema: Descarte do lixo ETAPAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentar aos alunos a proposta de trabalho: discutir o tema sugerido pela turma, a fim de propor e por em prática uma intervenção para minimizar o problema. - Apresentar aos alunos a situação a seguir e sua respectiva questão polêmica, após levantamento de temas que a turma gostaria de debater. 	

Muitos moradores da cidade de Ibicaraí costumam descartar seu lixo de forma inadequada. Não jogam nas lixeiras. Jogam papel de bala, embalagem de salgadinho, latas, garrafas e outros materiais descartáveis no chão. Não pensam que se jogarem esse lixo no chão, vai demorar muito para se decompor e que pode ir parar nos bueiros e causar vários problemas, principalmente, em período chuvoso.

Além disso, descartam o lixo de suas próprias casas de forma inadequada. Por causa dessa irresponsabilidade, muitos coletores de lixo se machucam com frequência com objetos cortantes.

Questões polêmicas: O planeta vai aguentar muito tempo esse descarte inadequado de lixo? Por quê? Como esse problema poderia ser minimizado no município de Ibicaraí?

- Pedir aos alunos que formulem uma opinião e justifiquem com argumentos que considerem mais adequados para sustentá-la. A turma deverá se posicionar livremente, de forma favorável e ou de forma contrária, em relação à questão polêmica.

- No final da discussão, orientar os alunos a pesquisarem mais, em casa, sobre assunto, por meio da internet, a fim de planejarem uma intervenção para o problema na aula seguinte. Deixar claro que essa intervenção será posta em prática pela turma.

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO (Para ser discutida e planejada com a participação dos alunos na aula seguinte):

Os alunos poderão aprender como se faz compostagem com lixo orgânico para ensinar a turmas de outras escolas estaduais que estão tendo aulas presenciais. Poderão também aprender a fazer coleta seletiva para ensinar às turmas de outras escolas.

OBSERVAÇÃO: As situações-problema foram elaboradas a partir das sugestões dos alunos do 8º ano.

Fonte: Elaboração da própria autora em conjunto com a equipe de professores da Escola Ângelo Magalhães.

Essas situações-problemas foram elaboradas juntamente com P1 e enviadas dois dias antes, por e-mail, para as demais professoras-participantes, a fim de serem avaliadas por P1, P2 e P3 e por esta pesquisadora, no dia 03/11/2021, como se pode observar no excerto 10.

Excerto 10

PP1: Vamos analisar essas duas situações-problema, elaboradas a partir das respostas dos alunos, para que vocês possam avaliar, escolher e modificar o que acharem necessário. **(pedido de ponto de vista)**

P11: As duas propostas estão boas. Dá para a gente fazer uma discussão, porque é muito com relação a realidade deles, né? Agora, eu acho que a primeira dá pra gente aplicar melhor na intervenção, porque a questão do lixo precisaria de mais tempo, a questão da coleta seletiva, essas coisas, né? Eu gostei. [...] **(apresentação com ponto de vista sustentado com argumento pragmático)**

P21: Gostei dos dois temas. Gostei mais do tema da fome. **(apresentação de ponto de vista sem suporte)**

PP2: Por que você gostou mais desse tema? **(pedido de justificativa)**

P22: Porque é um tema que está em evidência na mídia e essa realidade da fome está próxima de nós. A gente pode presenciar pessoas nessa situação. **(sustentação com argumento pragmático e de exemplo)**

P31: Vi as propostas. Estão ótimas. Não vi nada a acrescentar. Em escolha, achei a número dois melhor para eles realizarem. **(apresentação de ponto de vista sem suporte)**

PP3: Por que não escolher a dois? [...] Qual alternativa seria uma prática transformadora mais efetiva, no sentido de transformar a realidade dos alunos e não apenas uma ação assistencialista? **(pedido de expansão/negociação)**

P11. Eu assistindo algumas coisas da COP 26, eu estava pensando nisso também. É um tema bem atual a questão do meio ambiente, né? A gente pode fazer muitas coisas. Então vamos pra dois. Tranquilo. Eu estou aprendendo também. É bom pra mim. **(mudança de ponto de vista/ suporte com exemplificação)** [...]

Legenda: // pausa, (sv) sobreposição de vozes, @@ risos

Nesse contexto, surgem pontos de vista divergentes em relação à escolha da situação-problema a ser trabalhada, uma vez que P1 considerou que as duas propostas eram boas, mas achou melhor aplicar a primeira atividade sobre a questão da fome, porque, em relação à

intervenção a relacionada à questão do lixo exigiria mais tempo para por em prática. P2 também gostou dos temas e achou melhor trabalhar com o tema da fome, porque estava em evidência, além de ser uma realidade que estava próxima de nós, pois podíamos presenciar pessoas nessa situação. E P3 considerou que a segunda proposta seria melhor para os alunos realizarem a intervenção, sem justificar.

Entretanto, partindo do MDA de Plantin (2008a, p. 76) não podemos afirmar que ocorre uma situação plenamente argumentativa já que uma diferença é problematizada por uma pergunta, porém, embora ocorra o entrelaçamento de diferentes vozes, não são distinguidos nitidamente os três papéis argumentativos (prevalece o de Proponente), já que as participantes não retomam pontos de vista para refutá-los, apenas apresentam um ponto de vista diferente e, por vezes, sem sustentá-lo por meio de argumentos (P3₁: “Vi as propostas. Estão ótimas. Não vi nada a acrescentar. Em escolha, achei a número dois uma opção mais acertada para eles realizarem.”). Desse modo, mais uma vez a negociação é proporcionada pela abertura para o diálogo promovida por PP, por meio do qual as professoras-participantes avaliam as opções dentre as situações-problema indicadas pelos estudantes, justificando seus pontos de vista por meio de exemplos (P2₂: “Porque é um tema que está em evidência na mídia e essa realidade da fome está próxima de nós. A gente pode presenciar pessoas nessa situação.”), argumento de vínculo causal e comparações (P1₁: “[...]. Agora, eu acho que a primeira dá pra gente aplicar melhor na intervenção, porque a questão do lixo precisaria de mais tempo, a questão da coleta seletiva, essas coisas, né?”).

A princípio, PP também entende ser mais fácil para pôr em prática a intervenção proposta na primeira atividade, mas questiona sobre a segunda proposta (PP₃: “Por que não escolher a dois? [...]”), porque, embora não deixe claro antecipadamente, acredita ser mais interessante do ponto de vista das possibilidades de transformação social (“Qual alternativa seria uma prática transformadora mais efetiva, no sentido de transformar a realidade dos alunos e não apenas uma ação assistencialista?”). Assim, apesar de inicialmente optar pela situação problema número um, possibilita uma negociação e a mudança de ponto de vista de P1 (P1₁: “Eu assistindo algumas coisas da COP 26, eu estava pensando nisso também. É um tema bem atual a questão do meio ambiente, né? A gente pode fazer muitas coisas. Então vamos pra dois.”) que indica ter refletido também acerca da questão da intervenção social, a partir do interdiscurso presente na mídia sobre meio ambiente.

A situação-problema número um havia sido escolhida pela maioria, porque o prazo para ocorrer a intervenção estava mais de acordo com o cronograma da escola, uma vez que o ano letivo no Ângelo Magalhães já estava praticamente sendo encerrado com blocos de entregas de

atividades. Só tivemos, praticamente, mais duas sextas-feiras para implementar essas aulas. Não tivemos muito tempo para realizar a intervenção número dois, de uma forma mais elaborada pelos alunos, com materiais mais adequados e atrativos, bem como não tivemos mais tempo para ensaio, geralmente, necessário antes de apresentações.

Desse modo, embora, em um primeiro momento, a maioria tenha optado pelo tema da fome, em um segundo momento, observamos que a intervenção proposta na primeira atividade não proporcionava uma transformação efetiva da realidade das pessoas que estão enfrentando a fome, uma vez que os alunos participariam apenas de uma coleta pontual e assistencial, ao fazer a entrega do que fosse arrecadado, mas a fome das famílias permaneceria em outros meses e momentos. Assim, caso aplicássemos realmente a primeira atividade, teríamos de considerar que essa seria uma ação assistencial, não uma prática transformadora, na análise dos resultados dentro da pesquisa crítico-colaborativa. Entramos em acordo para aplicar a segunda atividade ligada ao tema do descarte de lixo, cuja proposta de intervenção possibilitou aos alunos aprender como se faz compostagem com lixo orgânico, a coleta seletiva, entre outros aspectos importantes, para ensinar a turmas de outras escolas estaduais que estavam tendo aulas presenciais. Nesse caso, promoveu uma mudança efetiva na relação dos estudantes com o que é lixo, com a possibilidade de influenciar as famílias e a possibilidade de articular com discussões sociais que estavam em curso no mundo, como a COP26 da ONU em Glasgow, realizada em 2021. Assim, decidimos aplicar a segunda proposta, mesmo considerando que haveria pouco tempo para que os alunos se preparassem, em pequenos grupos, para realizar de uma melhor forma essa intervenção.

Portanto, embora tenha havido muito esforço para conseguir trabalhar na linha da Colaboração crítica, não conseguimos avançar muito nesse sentido. Nessa fase da formação, poderíamos dizer que se inicia uma discussão a partir de uma divergência na escolha entre diferentes situações-problema presentes na realidade, que proporcionam a opção por uma que pode possibilitar uma transformação social efetiva, e, assim, avançamos quanto à compreensão da concepção de agência transformativa. Contudo, a criação de uma prática didática nova foi construída, particularmente, com a cooperação de P1, a partir das análises realizadas em encontros de professores anteriores sobre as aulas implementadas com os alunos na segunda fase de formação continuada. Essa nova proposta de ensino não foi construída, a partir de uma interação argumentativa em que as professoras-participantes confrontassem pontos de vistas divergentes e refletissem sobre as Contradições entre as práticas pedagógicas de ensino de argumentação já existentes (algumas já indicadas nas discussões sobre a primeira fase de formação), com o objetivo de encontrar um caminho novo, mais abrangente para o ensino da argumentação.

5.2 Divergências e avanços nas propostas de ensino planejadas e realizadas

Nesta subseção, discutimos divergências, avanços e limitações no processo de reelaboração da proposta de ensino da argumentação, a partir do contexto de pesquisa realizada na Escola Ângelo Magalhães, no município de Ibicaraí, localizado no Sul da Bahia. O foco é a participação dos alunos nas atividades implementadas pelas professoras. Os estudantes dessa unidade escolar pertencem a famílias carentes e muitos moram em bairros afastados do centro da cidade. Apenas uma minoria tem acesso a recursos tecnológicos para participarem de aulas *online*. Entre os poucos que aceitaram o convite, alguns utilizaram o celular dos pais ou responsáveis. Essa realidade justifica em parte o número reduzido de participantes.

Embora essas aulas tenham ocorrido de modo intercalado aos encontros de formação, optamos por discuti-las em um segundo momento, a fim de demonstrar com maior clareza os problemas encontrados na aplicação das atividades com os alunos. Para analisarmos as interações durante as aulas, destacamos quatro excertos: 11 e 12, correspondentes à implementação das aulas na segunda fase de formação, e 13 e 14, à terceira fase de formação.

Na segunda fase de formação, mesmo diante do tempo reduzido, para quatro aulas, foram organizadas atividades, partindo de uma adaptação da SD de Dolz e Schneuwly (2004) na seguinte sequência: 1ª aula - produção inicial do gênero discussão para resolução de problema com avaliação das dificuldades demonstradas pelos alunos em relação ao uso das capacidades de sustentação, refutação e negociação de um ponto de vista; 2ª aula - atividade para superar o nível de desenvolvimento das capacidades argumentativas dos estudantes (discussão dirigida por perguntas sobre a obrigatoriedade da vacina contra a covid-19; 3ª aula - produção final de uma discussão sobre o retorno às aulas presenciais; 4ª aula - elaboração em equipe de um vídeo focado no acolhimento socioemocional em contexto escolar. Nas aulas *online* síncronas com a turma, via *Google Meet*, partiu-se da ideia de que, como afirma Ninin (2018, p. 86), o papel do professor é intervir, sempre que possível, com perguntas, “para que os conflitos sejam instaurados e seja garantida a possibilidade de os alunos continuarem envolvidos em uma atividade argumentativa”, para o planejamento, com base nos módulos de uma SD (DOLZ et al., 2004b), com o objetivo de auxiliar os estudantes a experimentarem diferentes papéis argumentativos, construindo argumentos e contra-argumentos.

Na primeira aula, as professoras P1, P2 e P3 escolheram trabalhar com o gênero discussão sobre questão controversa, a partir de uma postagem na página do Facebook do Governador da Bahia Rui Costa, disponível em: <https://www.facebook.com/ruicostaoficial>, postada em 20 de julho, às 13:17, e de alguns comentários de duas moradoras de Ibicaraí sobre

o retorno às aulas nas escolas estaduais, em um modelo híbrido. Essa aula foi implementada apenas por P3, com alunos das três turmas (6º, 7º e 8º anos), porque esperávamos um número reduzido de participantes. Entretanto, cerca de 50 estudantes entraram na sala pelo *Google Meet*. Optamos por não selecionar um excerto para analisar a participação dos alunos nessa aula já avaliada pelas professoras participantes na seção anterior, no excerto 7. A seguir apresentamos os textos apresentados para os alunos juntamente com as perguntas elaboradas para a realização dessa primeira atividade.

Figura 5 – Textos trabalhados na 1ª aula

Na semana seguinte, os grupos trocam os dias da semana e assim por diante. Mais detalhes logo mais, às 18h30, ao vivo em todas as redes sociais!

VOLTA ÀS AULAS PRESENCIAIS

26 JUL ENSINO MÉDIO

9 AGO ENSINO FUNDAMENTAL

3 DIAS AULAS REMOTAS
3 DIAS EM SALA DE AULA

Rui Costa

3,1 MIL 2,5 MIL comentários · 464 compartilhamentos

Curtir Comentar Compartilhar

Na **#PapoCorreria** de hoje darei mais informações sobre a volta às aulas presenciais no ensino estadual. As aulas serão no modelo híbrido e haverá revezamento entre dois grupos de alunos e os dias da semana:

- Segundas, quartas e sextas: começam os estudantes com primeira letra do nome de A a I
- Terças, quintas e sábados: começam os alunos com as iniciais de J a Z

Na semana seguinte, os grupos trocam os dias da semana e assim por diante. Mais detalhes logo mais, às 18h30, ao vivo em todas as redes sociais!

VOLTA ÀS AULAS PRESENCIAIS

26 JUL ENSINO

MAIS INFORMAÇÕES HOJE, ÀS 18H30, NO PAPO CORRERIA.

e outras 3,1 mil ...

Parabéns Governador tem q começar mesmo as aulas porq bares Praís tudo lotado

19 h Curtir Responder 20

Andréia Farias ó minha flor c...
Ver mais 5 respostas...

Acho que não , os casos aqui estava onze e já passou dos 30 , parece que é combinado com o vírus . Morreu um prof ,e aula on

15 h Curtir Responder

As pessoas só tão condenado a voltas as aulas e os pais nos bares nas praias churrasco nas casas qual a diferença se for dos alunos pegarem esse virus pegam por outros meios tbm não só na sala de aula

19 h Curtir Responder

Escreva um comentário...

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com a cooperação das professoras participantes.

P3 orientou a discussão sobre o tema “Volta às aulas presenciais nas escolas estaduais da Bahia, no modelo de ensino híbrido”, a partir das seguintes questões:

- a) A volta às aulas, nesse modelo de ensino híbrido, é adequada neste momento da pandemia? Por quê?
- b) Com qual dos comentários, destacados abaixo da postagem, você concorda? Por quê? Na discussão aqui proposta, você deverá apresentar a sua posição e defendê-la, explicando o porquê.
- c) Após ouvir e/ou ler o posicionamento de seus colegas, posicione-se, concordando com o que alguns deles dizem ou discordando, de forma respeitosa. Explique por qual motivo você concorda ou discorda das colocações dos colegas.
- d) Além disso, deve ouvir ou ler o posicionamento de seus colegas, concordando com alguns deles ou discordando, de forma respeitosa.

Essas perguntas, seguidas de orientações relativas à forma de participação na discussão não promoveram uma interação argumentativa como esperávamos. Os alunos que participaram apresentaram apenas opiniões justificadas. Apenas a capacidade de sustentação de um ponto de vista foi mobilizada e não houve retomada do discurso de um pelo discurso do outro. Após identificar esse problema, para a segunda aula, tentamos elaborar uma atividade que estimulasse também a mobilização das capacidades de refutação e de negociação.

Uma autoavaliação estava prevista após finalizada a discussão, a partir das seguintes perguntas: O que você achou do seu desempenho nessa discussão? Você apresentou seu ponto de vista? Você conseguiu defender seu ponto de vista, por meio de justificativas? Mas não chegou a ocorrer, porque foram muitas as dificuldades enfrentadas nessa aula já descritas na análise do excerto 7 na subseção anterior.

Para melhor compreensão do contexto em que ocorreram as aulas com os alunos durante a segunda fase de formação, selecionamos o excerto 11, analisado a seguir, que trata do resultado da segunda aula planejada para os alunos, descrita em parte na análise do excerto 6. Esse trecho demonstra a ocorrência de divergências ligadas aos resultados esperados para a aplicação da atividade, mas também de indícios de agência dos alunos que se envolvem em uma situação de interação argumentativa, apesar de todos os problemas enfrentados com as ferramentas tecnológicas do *Google Meet* e dos provedores de internet. A discussão é realizada, analisando-se indícios de diferentes papéis argumentativos e, além de problemas relativos ao tipo de leitura argumentativa proporcionado.

Nessa aula, ocorreram falhas com a internet da pesquisadora e da professora-participante (P1), e, por falta de conhecimento de como continuar gravando pelo celular, usando dados móveis, não foi possível gravá-la. Assim, embora tenham sido feitas anotações, para preservar a veracidade, os trechos escolhidos para a análise foram os registrados por meio de *prints* do diálogo ocorrido no *chat* do *Google Meet*.

P1 também teve dificuldades para projetar os slides, utilizando o celular, por isso, em alguns momentos parecia estar ausente, pois o microfone silenciava. Nesse processo, pode-se constatar que, diante da difícil situação vivida pelas professoras pela falta de domínio dos recursos digitais, os alunos se viram diante de uma dúvida: aguardar a professora ou continuar a discussão pelo *chat*, e escolhem a segunda opção, baseados nos slides projetados. É importante também observar que, nessa turma, os alunos se sentiam mais à vontade para participar escrevendo no *chat* do que usando o microfone.

Essa segunda aula foi implementada com os alunos do 8º ano por P1, com o objetivo de envolvê-los em uma atividade em que experimentassem diferentes papéis argumentativos, uma vez que, na primeira aula não ocorreu uma confrontação entre discurso e contradiscurso, e a capacidade argumentativa predominante foi a de sustentação de um ponto de vista, pois a maioria apenas expressou opiniões justificadas, sem a retomada do discurso de um pelo discurso do outro. Na segunda aula, as temáticas para discussão foram escolhidas, levando-se em conta o contexto de pandemia da Covid-19 cuja relevância se destaca nas esferas científica, política e social. Os principais enunciados e perguntas de natureza pragmático-argumentativa que orientaram as intervenções dos alunos participantes foram:

- 1) Observe o gráfico e reflita. Nós já temos vacinas seguras, mas algumas pessoas se recusam a se vacinar. Na sua opinião, a vacina deve ser obrigatória ou opcional? Ou você ainda está em dúvida? Justifique.

Figura 6 - Primeiro gráfico projetado na 2ª aula



Fonte: SENADO FEDERAL, 09 fev. 2021.

Disponível em: [DataSenado: para 57%, vacina contra a covid-19 deve ser obrigatória — Senado Notícias.](#)

Acesso em: 05 nov. 2021.

Outras perguntas de caráter pragmático-argumentativo foram elaboradas para orientar a discussão, sem se notar, entretanto, que o processo se tornou artificial, distante do que ocorre nas práticas de linguagem cotidianas. Nesse contexto, as questões abaixo foram elaboradas com a cooperação das professoras-participantes, tendo como objetivos: analisar, juntamente com a turma, alguns argumentos apresentados para justificar o ponto de vista contra a vacina, observando se eram baseados em informações científicas ou no senso comum; solicitar que os participantes elaborassem contra-argumentos para refutar os argumentos analisados; refletir sobre os questionamentos que poderiam ser feitos por quem estava em dúvida sobre a vacinação obrigatória.

- 2) Observe o gráfico e reflita. Muitas pessoas contrárias à vacinação argumentam que a vacina não é segura, porque: a) há risco de inserirem um *chip* junto com a vacina; b) a pessoa pode ter reações e ficar parecendo um jacaré, por exemplo; a vacina não faz efeito, porque algumas pessoas tomaram as duas doses e morreram. Quem é a favor da vacinação poderia usar quais argumentos para rebater essas ideias?

Figura 7 - Segundo gráfico projetado na aula



Fonte: PODER360, 03 dez. 2020. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/pesquisas/59-acham-que-a-vacina-contra-covid-19-deve-ser-obrigatoria>. Acesso em: 05 nov. 2021.

- 3) Observe o gráfico e reflita. A maioria (46,8%) das pessoas afirma que, se uma vacina eficaz e segura estivesse disponível, tomaria. Mas 24,7% concordam em parte, 8,1% discordam em parte e 14,2% são neutros ou sem opinião. a) Por que algumas pessoas discordam ou concordam em parte? b) Qual dúvida sobre a

vacina, provavelmente essas pessoas teriam? c) Por que alguns são neutros ou sem opinião? d) Qual pergunta os neutros ou sem opinião fariam para tentar se decidir?

Figura 8 - Terceiro gráfico projetado na aula



Fonte: DW, 19 set. 2021. <https://www.dw.com/pt-br/como-anda-a-vacina%C3%A7%C3%A3o-contr-a-covid-19-no-mundo/a-58291396>. Acesso em: 05 nov. 2021.

Ao partirmos de gráficos para elaborar as questões, optamos por perguntas que exploraram a multimodalidade e não apenas aspectos argumentativos. Um dos problemas encontrados nessa atividade foi o fato de que o objetivo era trabalhar com argumentação, propondo uma situação argumentativa, mas o foco recaiu mais sobre uma leitura argumentativa de discursos argumentados (gráficos) do que na própria interação argumentativa “face a face”. Na perspectiva da Colaboração crítica (NININ, 2018), poderia se concluir que, provavelmente, a opção por apresentar os gráficos (escolhidos pela professora), embora uma pesquisa tenha sido orientada anteriormente por meio do grupo de *WhatsApp* da turma sobre os focos temáticos das tarefas, talvez tenha contribuído para essa questão da leitura argumentativa. Ao se depararem com os gráficos, a tendência dos alunos foi a de analisá-los.

Assim, nessa etapa, as ações das professoras-participantes se distanciam de alguns dos seus ideais ou aportes teóricos em perspectivas interacionais e discursivas, como: a concepção de interação argumentativa enquanto prática social de linguagem que deve ocorrer, em sala de aula, da forma mais real possível, de acordo com o que ocorre no cotidiano das pessoas, tendo

como objetivo resolver situações-problemas, a fim de proporcionar efetivamente o desenvolvimento das capacidades argumentativas (AZEVEDO, 2016, 2019, 2022).

A estratégia escolhida para essa aula, com base nos estudos de Ninin (2018, p. 91), consistia em, a partir das perguntas planejadas, recuperar nos discursos e nos enunciados dos próprios alunos seus diferentes pontos de vista, a fim de impulsionar a interação argumentativa, expandindo-a por meio de outras perguntas que surgem no decorrer da situação de aprendizagem. Nesse contexto, percebeu-se que as dificuldades de conexão e de administração da plataforma *Google Meet* enfrentadas pelas professoras as tiraram do centro do processo e os alunos assumiram a discussão no *chat* de forma independente, o que pode ser visto como o início de um processo de construção de agência relacional “que envolve a capacidade do sujeito oferecer e solicitar apoio a outros sujeitos, envolvendo-se com o mundo por meio das ações que levam em conta posicionamentos de outros participantes” (NININ; MAGALHÃES, 2017, p. 629). Além disso, a discussão apresenta indícios de diferentes papéis argumentativos assumidos pelos alunos, como pode ser observado no excerto 11, no qual foi preservada a escrita real dos alunos. Embora tenha participado um número maior de estudantes com intervenções orais, nesse trecho registramos os comentários de apenas cinco deles, identificados pela letra inicial A seguida de uma numeração de acordo com a sequência em que aparecem na interação.

Excerto 11

A1: A vacina deve ser obrigatória para a segurança de todos (**apresentação de ponto de vista**)
 A2: Mutado de novo
 A3: De novo mm
 A4: travou dnv
 A3: Tbm tá travando o áudio da professora Mayana [...]
 A3: Pra mim eu n acho ser obrigatório tomar a vacina. (**apresentação de ponto de vista**)
 A5: Eu e A3 acha contra, tentem nos convencer (**apresentação de ponto de vista contrário**)
 A5: Professora o meu áudio n está saindo
 A3: KKK Tente
 A5: Como assim A3? kkk [...] (**pedido de esclarecimento**)
 A5: kskkskskz Eu queria perguntar assim: que tipo de sintomas a vacina poderia apresentar? Mais o áudio n sai (**pedido de esclarecimento**)
 A2: Acho que depende, tem gente que sente dor de cabeça e algo mais, eu não senti nada. (**ponto de vista**)
 A5: Teve gente que teve sintomas graves. (**justificativa com exemplificação**)
 A2: Pois é, por isso depende. (**retomada de ponto de vista**)
 A4: eu sinto um pouco de dor no braço. (**justificativa com exemplificação**)
 A5: Eu não tomaria a vacina. (**apresentação de ponto de vista contrário**)
 A2: Pq vc não tomaria? (**pedido de esclarecimento**)
 A3: Pq ela é um transforme (**justificativa com analogia**)
 A5: A vacina não é 100 % confiável é como vc esta arriscando sua vida ali. (**justificativa com comparação**)
 A3: Sim. (**concordância**)
 A2: Mas você já tomou da gripe e outras que tomamos sempre, pra mim essa não é diferente. (**justificativa com comparação**)

Legenda: // pausa, (sv) sobreposição de vozes, @@ riso

Para melhor compreensão dessa argumentação em uma atividade orientada por perguntas, analisamos como as questões elencadas impulsionaram as participações dos estudantes. Embora a voz de P1 não pudesse ser ouvida em alguns momentos, o trecho transcrito corresponde a um momento em que os alunos já têm algumas orientações sobre o que fazer para participar da aula. O primeiro aspecto a ser observado é que, segundo Plantin (2008a, p. 76), “uma situação linguística dada começa a se tornar argumentativa quando nela se manifesta uma oposição de discurso”, e esse trecho retrata um confronto entre discursos contraditórios acerca da vacinação contra a Covid-19. Além disso, nessa situação argumentativa uma diferença é problematizada por perguntas e podem ser identificados pelo menos dois papéis argumentativos: Proponente e Oponente (PLANTIN, 2008a, p. 76), quando os estudantes agem no sentido de propor, opor-se ou duvidar.

Essa discussão é iniciada por perguntas que exploram a multimodalidade - que usam a linguagem verbal ilustrada por imagens ou gráficos e outros elementos pictóricos (NININ, 2018, p. 110) - de natureza epistêmico-argumentativa, projetadas em um slide com o primeiro gráfico (“Na sua opinião, a vacina deve ser obrigatória ou opcional? Ou você ainda está em dúvida?”), que requerem um conhecimento prévio sobre a campanha de vacinação contra a Covid-19 e um posicionamento sobre a obrigatoriedade da vacina. Cabe lembrar que, como preparação para essa discussão, foram postadas, anteriormente, no grupo de *WhatsApp* da turma, orientações para uma pesquisa sobre o tema, portanto, também por esse motivo, está pautada em elementos dóxicos (opiniões comuns) presentes no interdiscurso (difundido por boatos ou pela mídia) que ainda circula na contemporaneidade.

Desse modo, de certa forma, A1 assume o papel de Proponente, quando afirma que “A vacina deve ser obrigatória para a segurança de todos”, respondendo a essa pergunta e revelando a influência do discurso de caráter científico que circulava na mídia. A3 e A5 se opõem, assumindo o papel de Oponentes, quando se posicionam contra a vacinação obrigatória, como se observa nas seguintes falas respectivamente: “Pra mim eu não acho ser obrigatório tomar a vacina.” e “Eu Ryan acha contra, tentem nos convencer”.

A5, diante dos posicionamentos contrários e das perguntas de natureza argumentativa (“b) Qual dúvida sobre a vacina, provavelmente essas pessoas teriam? c) Por que alguns são neutros ou sem opinião? d) Qual pergunta os neutros ou sem opinião fariam para tentar se decidir?”), projetadas no *slide* com o terceiro gráfico, abre espaço para negociação e para uma possível mudança de posição, quando apresenta a seguinte questão: “Eu queria perguntar assim: que tipo de sintomas a vacina poderia apresentar?” A2 interage com A5, retomando seu discurso, ao responder: “Acho que depende, tem gente que sente dor de cabeça e algo mais, eu não senti

nada.” Para tentar justificar seu posicionamento contrário, A₅ apresenta o seguinte argumento: “Teve gente que teve sintomas graves.”, reafirmando sua posição contrária: “Eu não tomaria a vacina.” A₂ também abre um possível espaço para negociação quando questiona: “Pq vc não tomaria?” Cabe salientar que essa pergunta de A₂ surge livremente, pois, nesse caso, não está se orientando pelos *slides*, mas pelo modo como a interação se expande.

Logo em seguida, A₃ também responde à pergunta de A₂, reafirmando sua posição contrária e justificando com um argumento de senso comum, sem nenhuma comprovação científica, com base em um boato difundido pela mídia, a partir de um discurso político: “Pq ela é um transforme.” É interessante observar que ao utilizar esse argumento, A₃ também está utilizando um exemplo ao estabelecer uma relação, de modo aparentemente irônico, entre o discurso político e seu conhecimento de mundo baseado no filme “*Transformers*”, gênero discursivo de ação, aventura e ficção científica. Além disso, é possível inferir que esse argumento de A₃ pode estar relacionado aos seguintes enunciados projetados junto com o segundo gráfico: “Muitas pessoas contrárias à vacinação argumentam que a vacina não é segura, porque:” [...] “b) a pessoa pode ter reações e ficar parecendo um jacaré, por exemplo;” e à seguinte pergunta argumentativa: “Quem é a favor da vacinação poderia usar quais argumentos para rebater essas ideias?” Entretanto, A₃ não refuta esse argumento. Parece concordar com ele e faz o que Liberali (2013, p. 33) consideraria um espelhamento, já que praticamente parafraseia o argumento, baseando-se em sua visão de mundo.

Por sua vez, A₅, para refutar o seguinte argumento pragmático (relação causa e consequência): ressalta “a vacina não faz efeito, porque algumas pessoas tomaram as duas doses e morreram” e tenta apresentar um argumento que remete ao lugar de quantidade: “A vacina não é 100% confiável é como vc esta arriscando sua vida ali.”, baseado em boatos e *Fake News*, amplamente difundidos em redes sociais, que se tornaram crenças compartilhadas, inclusive por pessoas com um alto grau de escolaridade. A₃ concorda com A₅: “Sim.” Em seguida, A₂ usa um argumento de comparação para tentar refutar esse argumento: “Mas você já tomou da gripe e outras que tomamos sempre, pra mim essa não é diferente”, baseando-se em discursos científicos (de médicos, de alguns órgãos ligados à saúde) que foram difundidos nas mídias.

Desse modo, observa-se como essas manifestações discursivas dos estudantes se apoiam em tópicos (conjunto de lugares comuns), ou seja, em um espaço de opiniões e de crenças coletivas, que influenciam o ponto de vista defendido por eles. Assim, embora ainda em um nível pouco desenvolvido, que demandaria um trabalho mais intenso no que se refere à preparação para a construção de argumentos mais consistentes, nesse conjunto discursivo,

podem ser identificadas correntes *doxas* (lugares comuns) conflituosas ligadas aos saberes compartilhados e às representações sociais acerca da vacinação contra a Covid-19.

Nesse contexto, verifica-se que um esquema argumentativo (uma analogia) do movimento antivacina é utilizado de forma irônica, por A3 (“Pq ela é um transforme.”), para atacar e refutar a posição de quem é a favor da vacinação.

Essa colocação baseia-se no interdiscurso que circula na mídia sobre os efeitos colaterais da vacina. A5, por sua vez, revela, além de uma comparação (... é como vc esta arriscando sua vida ali.”), um tópico de lugar de quantidade (“A vacina não é 100 % confiável...), de acordo com o qual “uma coisa vale mais do que qualquer outra por razões quantitativas, assim o que é admitido por ser maior número é melhor do que aquilo que é admitido por um número menor” (AMOSSY, 2018, p. 120). Nesse caso, para o aluno que assume o papel de Oponente, apenas as vacinas com 100% de garantia devem surtir o efeito esperado contra a Covid-19, por isso ele não é a favor de uma vacina que tenha menos de 100% de eficácia. Além disso, como observado anteriormente, embora estivessem sendo apresentadas apenas opiniões justificadas e não argumentos bem construídos para defenderem seus pontos de vista, a discussão apresenta justificativas que remetem a uma releitura dos gráficos com uma possível compreensão de como os dados estatísticos são usados como argumentos.

A análise dessas construções discursivas, realizada juntamente com a equipe de professoras, na reunião de planejamento, em 17/09/2021, ajudou a compreender em qual grau de desenvolvimento se encontram as capacidades argumentativas desses alunos. Nota-se que, apesar de ainda bem pouco desenvolvidas, eles interagem retomando o discurso do outro e demonstram, superficialmente, as capacidades de sustentação e refutação, em alguns momentos, orientando-se pelas perguntas projetadas nos slides e pela interpretação dos gráficos (leitura argumentativa do discurso argumentado), e, em outros, retomando o discurso dos colegas da turma (leitura argumentativa na interação).

Nessa aula, a capacidade de negociação é pouco mobilizada, porque essa discussão não era direcionada ao objetivo de se entrar em um acordo para resolver uma situação-problema. Observa-se também que o fato de a professora-participante e a professora-formadora, involuntariamente, terem saído do centro da condução das discussões não impediu que a polarização entre discursos se tonasse possível, já que os alunos fizeram intervenções que configuram perspectivas diferentes, sem se sentirem coagidos a se posicionarem a favor ou contra, apenas movidos por relações de poder em que professores tentam direcionar a um posicionamento. Esse aspecto é positivo.

Apesar de termos tentado obter padrões de Colaboração, a responsividade dos alunos, assim como a dos professores-participantes, ocorre em um contexto de cooperação, na medida em que cada um assume um posicionamento diferente e tenta explicitá-lo para o grupo, envolvendo-se com os discursos dos outros, por meio de repostas às perguntas e da retomada dos discursos dos participantes, agindo e refletindo, a partir de processos distintos de leitura argumentativa, mas sem promover transformações significativas na sociedade.

Para a terceira aula, realizada em 22-09-2021, solicitamos anteriormente que os alunos pesquisassem sobre o tema. Além disso, eles participaram de uma votação para a escolha da temática a ser discutida, respondendo a uma enquete em um formulário no *Google forms* postado nos grupos de *WhatsApp* das turmas. Sem muito sucesso, tentamos envolver os alunos no planejamento da atividade utilizando as ferramentas tecnológicas disponíveis para o momento. Nesse sentido, falhamos por tentar associar a temática escolhida pelos professores às mais votadas pelos alunos. Acreditamos ter sido uma das razões para que a discussão não tenha ocorrido de forma mais produtiva, uma vez que houve praticamente apenas intervenções a favor, em que se apresentavam apenas opiniões justificadas.

Nessa atividade, partimos da reflexão prática, porque o tema escolhido fez parte do cotidiano dos alunos e utilizamos novamente perguntas multimodais. Entre os problemas ocorridos, identificamos que a orientação docente preponderou, o confronto de pontos de vista foi menos evidente do que na aula anterior, e foram apresentadas apenas opiniões justificadas.

A discussão foi direcionada à produção de um vídeo por equipes de alunos. Para produção do vídeo, na tentativa de propor uma atividade que promovesse a agência dos estudantes e envolvesse a colaboração crítica, mais diretamente voltada para a transformação do contexto em que os alunos estavam inseridos, solicitamos que se dividissem em grupos e gravassem um vídeo criativo sobre o protocolo sanitário de retorno às aulas e, também, sobre dicas de acolhimento aos colegas na volta às aulas, nesses tempos de pandemia da Covid-19, para serem compartilhados nas redes sociais. Porém essa estratégia não surtiu o efeito esperado.

Além de suas pesquisas e da discussão em aula sobre essas temáticas, algumas orientações sobre a gravação do gênero vídeo publicitário de natureza persuasiva foram passadas em aula, como: assistir a alguns exemplos de vídeos de campanhas publicitárias voltadas à prevenção contra a Covid-19 postados no grupo; utilizar a criatividade fazendo montagens (de imagens e áudios, de partes de vídeos gravados por cada membro do grupo com suas mensagens etc.), usar os recursos de gravação de *Apps* que eles já conheciam e usavam para gravar, postar e enviar mensagens em redes sociais. Recomendamos que não precisariam fazer isso de forma presencial devido às restrições que ainda enfrentávamos na época. Assim,

cada colega do grupo poderia contribuir, mesmo gravando individualmente, e depois poderiam reunir e editar essas gravações em uma só. Nesse processo, não poderiam esquecer de justificar por que esse protocolo sanitário e esse acolhimento eram importantes. Os vídeos gravados pelas equipes foram postados nos grupos das turmas. Pedimos que assistissem aos vídeos dos colegas e comentassem se gostaram e o porquê. Tanto os vídeos quanto os comentários sobre eles mostravam o interesse e a capacidade que eles tinham de trabalhar em grupo, usando os ambientes virtuais, mesmo estando em locais separados. Entretanto, não definimos à luz de quais critérios deveriam fazer essa avaliação. Isso traria uma criticidade à situação de aprendizagem.

Nota-se que novamente nos deparamos com uma divergência, uma vez que elencamos como unidade de conteúdo a construção de pontos de vista sustentados por argumentos, entretanto, na realidade, trabalhamos com a construção de opiniões justificadas na discussão de questões que geram diferentes posições. Além disso, a forma como as demais perguntas multimodais selecionadas como instrumentos de mediação foi utilizada conduziu, mais uma vez, para o âmbito da leitura argumentativa de discursos argumentados (charges) e não para a argumentação enquanto prática de linguagem. Por isso, chegamos às seguintes conclusões sobre esse processo, considerando que ele não contribui para transformar as práticas de aprendizagem já existentes na Escola Ângelo Magalhães: a relação professor-tecnologia é marcada por dificuldades no uso de ferramentas tecnológicas específicas voltadas a potencializar a construção do conhecimento pelo aluno e essa insegurança observada por eles próprios provocou outras incertezas e temores; a relação aluno(s)-tecnologia é tomada como produtiva, devido ao uso frequente de diferentes recursos, mas isso não tem sido objeto de investigação pelos professores, mesmo diante de interesse manifestado pelos discentes em participar de atividades diversificadas; essas manifestações discursivas não indicam Colaboração, mas apenas cooperação dos envolvidos na atividade.

As questões utilizadas na aula foram preparadas previamente, pela formadora e pelas professoras-participantes em um contexto de discussão e partilha de ideias. Sobre esse aspecto observamos que elaborar antecipadamente várias questões com subtemas ligados ao tema principal com o objetivo de garantir a continuidade da situação argumentativa interferiu negativamente no processo por torná-lo, em parte, artificial. Notamos que, para trabalhar a situação argumentativa enquanto prática de linguagem, tornando-a o mais próxima possível de práticas sociais constituídas historicamente que ocorrem no cotidiano, as interferências da professora deveriam ser mínimas, apenas para garantir a continuidade da interação, e deveriam ser elaboradas no decorrer do processo, como fizemos quando a proposta foi reelaborada.

Constatamos ainda que a artificialidade do processo acabou revelando o maior ou o menor grau de potencialidade de expansão da situação argumentativa de cada pergunta, por duas razões: i. as práticas de linguagem sociais que incluem situações argumentativas não se baseiam na análise de charges com perguntas predefinidas, mas na busca de resolução de situações-problema; ii. as perguntas só se tornam argumentativas quando conseguem promover a problematização em torno de um assunto em questão que inclui o confronto entre discurso e contradiscurso, a leitura argumentativa da interação e a retomada do discurso outro, com uma progressão dos turnos de fala que só ocorre quando gera o interesse dos interlocutores.

Consequentemente, os estudantes apresentaram apenas opiniões justificadas para que fossem apreciadas e contrapostas pelos colegas, quanto às questões em discussão expostas nos *slides*. Além disso, ao tentarmos propor a discussão conciliando o tema escolhido pelas professoras e o tema mais votado pelos alunos, em uma enquete, postada no grupo de *WhatsApp* da turma, a interação só foi maior no momento em que começou a ser discutido o tema mais votado pela turma. Para exemplificar melhor como as questões foram elaboradas, tornando-se, na verdade multimodais, a seguir, apresentamos os slides utilizados:

Figura 9 – *Slides* utilizados na terceira aula *online*

<p>Tema: As escolas da rede de ensino municipal de Ibicaraí estão preparadas para o retorno às aulas presenciais? Por quê?</p> <p>1) O abre e fecha das escolas</p>  <p>Fonte: https://www.cenpec.org.br/noticias/o-abre-e-fecha-das-escolas</p>	<p>Volta às aulas durante pandemia de covid-19 gera dúvidas.</p> <p>2) A estrutura física das escolas está preparada em relação às medidas que devem ser tomadas no retorno às aulas? Por quê?</p> <p>VOLTA ÀS AULAS...</p>  <p>WWW.BLOCOVIRTUAL.COM.BR WWW.BLOCOVIRTUAL.COM.BR GAZ-0</p>
--	--

3) Os estudantes estão preparados para respeitar às novas regras que devem ser seguidas dentro da escola durante a pandemia da Covid-19? Por quê?

VOLTA ÀS AULAS...



MÁSCARA EXTRA, ÁLCOOL EM GEL, TERMÔMETRO, LUVAS... ACABEI FICANDO SEM ESPAÇO PARA O DEVER DE CASA.

4) Em sua opinião, o *bullying* nas escolas, em tempos de pandemia, é um problema? Por quê? Será um problema na volta às aulas presenciais? Por quê?



Fonte: <https://bora.ai/blog/cyberbullying-aumenta-com-a-pandemia>

5) As escolas de Ibicaraí estão preparadas para o acolhimento socioemocional de alunos e professores nesse contexto atual de adequação à volta às aulas? Por quê?



DICAS PARA O ACOLHIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA VOLTA ÀS AULAS

Fonte: <https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/acolhimento-socioemocional-sera-fundamental-tambem-na-retomada-das-aulas-presenciais/>

Fonte: Elaborados pela pesquisadora, com a Colaboração das professoras participantes da pesquisa.

O excerto 12 foi analisado para uma apresentação no 22º InPLA, em novembro de 2021, e foi produzido a partir da discussão em torno das seguintes questões argumentativas: Os estudantes estão preparados para respeitar as novas regras que devem ser seguidas dentro da escola, durante a pandemia da Covid-19? Por quê? O trecho a seguir foi selecionado para demonstrar como parte do processo de discussão ocorreu, contando com a participação de P1, dos alunos do 8º ano e sem problemas relativos à conexão com a internet. Embora tenha participado um número maior de estudantes com intervenções orais e escritas, nesse trecho, registramos a participação de apenas sete deles, identificados pela letra inicial A seguida de uma numeração de acordo com a sequência em que aparecem nessa interação.

Nas falas reproduzidas do *chat*, preservamos a escrita real do aluno. Nessa análise, foi possível observar o entrecruzamento de vozes/intervenções dos por meio das participações em áudio e no *chat*.

Excerto 12

P1₁: Será que os estudantes estão preparados? **(pedido de ponto de vista)** A2? É Ryan, né? Me conte aí, A2. Conta pra gente aí. Diga aí, A2. Você acha que tá um pouco por quê? Que regras são essas que vocês não estão preparados? (áudio) **(pedido de expansão)**

A1₁: Professora se até no começo da pandemia tinha alunos que não respeitavam as regras imagine agora *(chat)* **(apresentação de ponto de vista justificado com comparação)**

P1₂: Mas quais serão essas novas regras será hein, gente? (áudio) **(pedido de descrição)**

A2₁: nao sei dizer *(chat)* **(apresentação de ponto de vista sem suporte)**

A3₁: A1, eu acho que agente tá preparados sim! *(chat)* **(apresentação de ponto de vista discordante)**

A2₂: vdd A3 *(chat)* **(concordância com ponto de vista)**

A4₁: Alguns estudantes respeitariam sim as regras, mas alguns não, para conversar vão tirar máscara e não manterão o distanciamento *(chat)* **(apresentação de ponto de vista com justificativa)**

A2₃: isso mrm *(chat)* **(concordância)**

P1₃: A2 não sabe dizer. Que regras são essas? E por que que será que os alunos não estão preparados? Não cumprem regras por quê? (áudio) **(pedido de expansão)**

A5₁: Professora, eu de novo. Eu acho assim. Muitos alunos, antes dessa pandemia, quando a gente estudava, eles dividiam a garrafa de água. Imagina agora. Vão dividir a garrafa. Podem até pegar a máscara do colega e botar no rosto. Então, eu acho que alguns estão preparados e outros não. (áudio) **(apresentação de ponto de vista com exemplificação)**

P1₄: Quem concorda com ela e quem discorda? (áudio) **(pedido de ponto de vista)**

A4₂: Como acabou de falar esse negócio de emprestar coisas, não manterão *(chat)* **(retomada de discurso com concordância)**

A6₁: Muita gente gosta de se abraçar, de abraçar as amigas. Então. (áudio) **(apresentação de ponto de vista)**

P1₅: Quem concorda? Quem discorda? Bora lá. (áudio) **(pedido de ponto de vista)**

A6₂: Pode emprestar borracha, emprestar outra coisa, ir pro banheiro junta, depois do intervalo. (áudio) **(espelhamento)**

P1₆: É isso mesmo? As novas regras // muita coisa vai mudar né? Mas as regras são importantes? Por que que as regras existem? Será que as regras existem pra quê? Só pra deixar aluno quieto? Por que então essas regras? Essa questão de não dividir material, de não dividir inclusive a garrafa de água, a borracha, lápis, caneta // por que essas regras? Vocês têm que respeitar essas regras por quê? (áudio) **(pedido de ponto de vista)**

A2₄: pq isso e melhor pra nossa saúde *(chat)* **(apresentação de ponto de vista sem suporte)**

A7₁: Então, professora. Eu acredito que as regras foram feitas pra ser seguidas. E cada aluno, ele deve cumprir com elas, né? No caso, cada um levar seu material usar suas próprias coisas para não usar do colega. Em questão de ir ao banheiro junto, eu acredito que os professores vão estar observando isso para não acontecer. (áudio) **(apresentação de ponto de vista discordante com exemplificação)**

A1₂: Bom professora de qualquer forma minha opinião continuaria sendo não *(chat)* **(retomada de ponto de vista divergente)**

A2₅: tem gente muito temoso *(chat)* **(concordância)**

Legenda: // pausa, (sv) sobreposição de vozes, @@ risos

O excerto 12 inicia-se a partir da pergunta argumentativa de P1 (“P1₁: Será que os estudantes estão preparados?”), que retoma o conteúdo do primeiro slide. Em resposta a ela, os estudantes indicaram ter mais facilidade em construir apoio às opiniões dos colegas do que em apresentar contra-argumentos. Apesar disso, embora a maioria seja a favor, defendendo que os alunos estão preparados para respeitarem as regras, se observarmos as intervenções por áudio e no *chat*, nessa discussão também se manifestam posicionamentos diferentes, que poderiam ser associados, de modo superficial, às posições de Proponente (“A1₁: Professora se até no começo da pandemia tinha alunos que não respeitavam as regras imagine agora”) e Oponente

(“A3₁: A1, eu acho que agente tá preparados sim!”). Podemos encontrar, ainda, uma terceira posição que revela uma certa ponderação (“A4₁: Alguns estudantes respeitariam sim as regras, mas alguns não, para conversar vão tirar máscara e não manterão o distanciamento”), mas não corresponde ao papel do Terceiro, da dúvida.

Além disso, ao retomar o discurso dos colegas, os estudantes diversificaram as justificativas, por meio da exemplificação com ações do cotidiano, como podemos observar na fala de A5 (“Professora, eu de novo. Eu acho assim. Muitos alunos, antes dessa pandemia, quando a gente estudava, eles dividiam a garrafa de água. Imagina agora. Vão dividir a garrafa. [...]. Então, eu acho que alguns estão preparados e outros não.”)

Como a professora permanece no centro da condução das ações em relação à reflexão acerca dos temas, os estudantes não se sentiram à vontade para propor novas questões, quando isso foi solicitado. A fim de tentar garantir a progressão da discussão, por vezes a professora intervém com perguntas de dimensão argumentativa (P1₁: “Será que os estudantes estão preparados? A2 //É A2, né? Me conte aí, A2. Conta pra gente aí. Diga aí, A2. Você acha que tá um pouco por quê?”), porque solicita um ponto de vista, pragmático-argumentativa (“Que regras são essas que vocês não estão preparados?”), tenta promover a participação considerando os conhecimentos prévios e as impressões do participante da interação.

No campo da AAD (AMOSSY, 2018), articulada às perspectivas interacionais, podemos observar alguns pontos positivos em contraponto com aspectos negativos nessa aula. O primeiro aspecto negativo se refere ao de a escolha da temática para a discussão tentar conciliar as sugestões de alunos e professores a partir de uma reflexão prática sobre um assunto em questão. Isso porque, discutir se a escola está preparada para a volta às aulas atendia aos interesses dos professores, mas não despertou grande interesse dos alunos, que, como já havíamos observado na subseção anterior, só passam a participar mais quando as perguntas multimodais de natureza argumentativa são acerca do *bullying* (“Em sua opinião, o *bullying* nas escolas, em tempos de pandemia, é um problema? Por quê? Será um problema na volta às aulas presenciais? Por quê?”), apresentadas no quarto *slide*.

O segundo aspecto se refere ao processo de leitura argumentativa de discursos argumentados, que por um lado promove a interpretação de charges e outros textos multimodais, com foco na dimensão argumentativa, apoiada em questões propostas pela professora e, por outro não surtiu o efeito desejado de expansão dialogal da situação argumentativa na medida em que a leitura argumentativa do discurso de um pelo discurso do outro foi pouco explorada. Na visão de Ninin (2018), as questões postas são argumentativas, mas antes delas está o gênero charge, que, por si só, conduz à atribuição de sentidos e à

exploração dos elementos causadores de humor. Nesse contexto, isso parece desviar a atividade para o trabalho com gênero charge e não com a argumentação na interação (GRÁCIO, 2016). Para a autora, seria diferente, por exemplo, se a pesquisa do aluno tivesse focada em encontrar charges que ajudassem a justificar seu ponto de vista a respeito da pergunta orientadora da argumentação.

Além disso, apesar de a atividade não ter atingido o objetivo de transformar efetivamente a aprendizagem escolar, abrir espaços para os estudantes apresentarem opiniões justificadas proporcionou um novo espaço interacional dentro da escola, o que foi marcado pelos estudantes como diferente das aulas produzidas em contexto escolar, que geralmente não promovem o confronto entre posicionamentos contrários dos estudantes acerca de determinada temática. A avaliação positiva dos estudantes a respeito dessa atividade é um dos fatores que nos conduz à conclusão de que é necessário criar a cultura de argumentação na escola.

Nesse contexto, observamos que não ocorreu Colaboração, uma vez que, embora a discussão estivesse voltada à elaboração de uma proposta de intervenção que seria apresentada na quarta aula, essa ação teve pouco impacto no sentido de promover uma real transformação social. Entretanto, a atividade trouxe alguns avanços, pois promoveu o trabalho em grupo, a partir da discussão realizada, com a cooperação entre os alunos para planejar, compartilhar e avaliar os vídeos. Como não houve o retorno às aulas presenciais nas escolas municipais de Ibicará, não foi possível verificar se os estudantes colocariam em prática as ações propostas.

Em 26/10/2021, no processo de reelaboração da proposta de ensino de argumentação, P1 postou, no grupo de *WhatsApp* da turma do 8º ano, uma mensagem solicitando que eles sugerissem temas que gostariam de discutir. A seguir, apresentamos a interação entre a professora e os alunos. Na transcrição, optamos por preservar a real escrita dos estudantes. O excerto analisado abaixo foi extraído da aula *online* assíncrona ocorrida no dia 27/10/2021.

Excerto 13

P1: Bom dia, turma! Como vcs estão? Estou passando por aqui pra gente conversar um pouco. Ainda precisamos nos encontrar com esse projeto. Gostaria de ouvir de vocês algumas opiniões. O que está acontecendo na sua cidade, na sua rua ou próximo a você que te chateia ou que você tem vontade de ajudar? [...] Vou deixar o grupo aberto até às 17 h [...]. Não se preocupem se está certo ou errado. O importante é que vocês falem o que pensam a respeito, tá bom? Fico aguardando. **(solicitação de ponto de vista)**

A1: O que mim chateia e que agente tem que ajuda quem tar prezizado e quem tar pasando nesidade sempre tem que ajuda as pessoas que tão pasando por isso [...]. **(apresentação de ponto de vista)**

A2: Então, eu tava na rua com a minha mãe e nossa foi tão, é ver uma pessoa que precisa de ajuda [...] e não poder ajudar, não só em Ibicará mas, tem muitas pessoas nas mesmas condições [...] Mudando o assunto, a limpeza sobre jogar coisas no chão deixa a desejar, cara ?? parem de jogar casca de bala/salgadinho e outros porcarias que vcs jogam no chão, vai pro buero e por aí em diante. [...] **(apresentação de ponto de vista sustentada por descrição, comparação e exemplificação)**

A1 2: Verdade. **(concordância)**

A3₁: Bom dia, professora! Na minha rua o que me chateia é a falta de respeito, som muito alto até altas horas. O que me chama atenção e eu tenho vontade de ajudar são muitas pessoas passando necessidade, crianças e adultos. Minha família, sempre que pode, ajuda, mas não é o suficiente. Acredito que todos devem se envolver. **(apresentação de ponto de vista/proposta de solução)**

A4₁: O que me chateia na minha rua é as pessoas ficar jogando lixo na rua. O certo é jogar lixo no lixo. **(apresentação de ponto de vista)**

A5₁: Uma das coisas que me incomoda são os lixos jogados no chão, as pessoas nn pensam que se jogar isso no chão vai demorar tanto pra se decompor eh sendo que nn eh difícil vc msm ir jogar na lixeira vc fazendo isso já ajuda bastante o meio ambiente eh o planeta e deixa a cidade mas limpa e bonita. **(apresentação de ponto de vista/justificativa por exemplificação/proposta de solução)**

P1₂: Muito bem turma. Estou gostando de ver. Podem falar à vontade, certo? [...] **(pedido de expansão)**

A5₁: Umas das coisas que eu queria na minha Rua era que tivesse abrigo pra cachorros pq muitas pessoas pega os animais pra criar é depos joga na Rua como se fosse objeto. É também que paraçi de ficar jogando lixo nas ruas. **(expansão)**

A6₁: Uma das coisas que eu queria mudar é a minha rua ela não é calçada é corre risco de um carro passar por cima do meu passeio. **(apresentação de ponto de vista)**

A1₂: sim, eu tbm, mas só a parte de não ser calçada. mt ruim quando chove nossa. **(retomada do turno de fala/concordância parcial)**

A7₁: Bom professora vivemos em um país que nn ajuda ninguem e que não se importa com ninguem [...] e triste ver a realidade que estamos hj, [...] Aqui na minha rua tem uma mulher com 2 filhos e é mãe solteira [...]. Em termo do lixo e uma coisa que na minha opinião e bem difícil de não sujar ne mais nos poderíamos sim controlar isso [...] **(apresentação de ponto de vista sustentado por exemplificação)**

A8₁: Boa tarde! O que mim deixa chateado aqui no meu bairro são os paredões e os carros de som nos finais de semanas [...]. Uma falta de respeitos com os moradores e aqui na minha rua tem muitas pessoas idosas, deveria acontecer as festas mais num local onde não incomodasse. Outra coisa e a irresponsabilidade das pessoas como descarta seu lixo, principalmente os cortantes, aonde vemos direto os coletores de lixo se machucando por causa dessas irresponsabilidade. **(apresentação de ponto de vista/proposta de solução)**

Legenda: // pausa, (sv) sobreposição de vozes, @@ risos

Nesse trecho, P1 inicia com perguntas argumentativas (“O que está acontecendo na sua cidade, na sua rua ou próximo a você que te chateia ou que você tem vontade de ajudar? O que você gostaria de fazer por alguém ou algo que acontece por aqui?”) porque solicita pontos de vista, considerando o contexto de situações-problemas que fazem parte do cotidiano dos alunos. Além disso, tenta estimular a participação, já que deixa claro que toda e qualquer participação será considerada como legítima (“Não se preocupem se está certo ou errado. O importante é que vocês falem o que pensam a respeito, tá bom? Fico aguardando.”).

Embora a maioria dos alunos apresente pontos de vista justificados, é possível encontrar indícios da utilização de tipos diferentes de argumentos, como o de exemplo na fala de A1 (“Então, eu tava na rua com a minha mãe e nossa foi tão, é ver uma pessoa que precisa de ajuda, uma mãe solteira que depende do bolsa família que não é lá essas coisas, [...]”), de comparação (“não só em Ibicaraí mas, tem muitas pessoas nas mesmas condições ou até pior [...]”) e os de relação causa e consequência na fala de A7 (“Outra coisa e a irresponsabilidade das pessoas como descarta seu lixo, principalmente os cortantes, aonde vemos direto os coletores de lixo se machucando por causa dessas irresponsabilidade”).

Ocorrem também alguns momentos de retomada do discurso do outro na fala de A1 para concordar (“A1₂: Verdade.”) ou concordar parcialmente (“A1₂: sim, eu tbm, mas [...]”). Entretanto, não se observa movimentos de refutação e não há o questionamento dos posicionamentos postados. A capacidade de negociação também não é mobilizada, uma vez que, embora, nessa atividade, P1 abra um espaço para o diálogo, solicita apenas apresentação de pontos de vista, portanto esse momento não constitui uma situação plenamente argumentativa nas perspectivas interacionais de Plantin (2008a, 2008b) e Grácio (2016).

Apesar de se observar, nas manifestações discursivas dos alunos, divergências que revelam uma realidade contraditória, na medida em que eles conseguem identificar, por exemplo, problemas relativos ao descarte de lixo e conhecem algumas formas de evitar o problema, nesse momento elas não são trabalhadas como Contradições, no sentido de gerarem mudanças nos comportamentos. Pretendíamos promover esse tipo de discussão na aula presencial, mas só conseguimos possibilitar uma parte desse processo, avançando nas reflexões sobre possíveis intervenções por meio da cooperação dos participantes, sem que as Contradições fossem pontuadas, gerando conflitos, a partir do confronto entre pontos de vista, como descrevemos a seguir.

Na perspectiva da análise da argumentação no discurso (AMOSSY, 2018), nota-se a influência de interdiscursos relacionados às temáticas da fome e do descarte de lixo, que fazem parte do contexto no qual eles vivem e, também, estão presentes em discursos midiáticos com foco nos efeitos da pandemia da Covid-19 (aumento da fome) e nas questões ambientais (descarte incorreto de lixo). Nessa direção, é possível identificar a força da *doxa* (opinião comum) que atravessa essas manifestações discursivas: a de que é difícil sobreviver e manter uma família com o valor de um auxílio como o Bolsa Família; e a de que a sociedade precisa aprender a fazer o descarte correto do lixo para cuidar melhor do meio ambiente. Por fim, os problemas relativos à adequação ao auditório, considerando seu contexto sócio-histórico, apontam para a importância de promover a agência dos estudantes, envolvendo-os nas decisões sobre o planejamento das aulas.

O excerto 14 analisado, em seguida, foi extraído da aula presencial realizada no dia 05/11/2022, na biblioteca pública de Ibicaraí/BA. Ele descreve parte da discussão realizada após uma interação inicial no grande grupo, seguida de discussões em pequenos grupos, para depois retomar o diálogo no grande grupo.

Dessa aula, participaram 15 alunos. Alguns demonstraram maior desinibição, após interagir com os colegas divididos em pequenas equipes e discutirem sobre as possíveis propostas de intervenção. Nesse trecho, registramos a participação de apenas quatro.

Excerto 14

P1₁: Então a gente vai fazer assim agora, todo mundo aqui já terminou aqui as ideias, uma ideia vai ajudando a ideia do outro, está bom? Bora lá então vamos começar por qual grupo? Quem vai falar mais alguma coisa e qual a solução que vocês dão pra esse problema? Lembrando que isso aí é o que a gente vai fazer. [...] **(pedido de propostas de intervenção)**

A2₁: Uma lata de lixo reciclável, tipo separar nas ruas os vasos verde, amarelo, vermelho. Separar a gordura do lixo também é muito importante. Não queimar o lixo, porque tem muita gente que faz isso dentro de casa e o caminhão do lixo passar no horário que marca né? [...]. **(apresentação de proposta com exemplificação)**

P1₂: Como seria essa? Bora ouvir um pouquinho? [...] Como seria essa separação da gordura? **(pedido de expansão)**

A2₂: Jogar isso só que num saquinho separado. **(descrição)**

P1: Joga no mesmo saquinho? **(pedido de expansão)**

A2₃: Não, no mesmo saquinho não. **(expansão)**

P1₃: Pega a gordura e essa gordura vai pra onde depois? **(pedido de expansão)**

A2₄: Porque ela vai pro lixo. **(apresentação de justificativa)**

P1₄: Pode utilizar a gordura? Pode utilizar óleo? Utiliza pra alguma coisa? Vocês sabem pra que serve? **(pedido de expansão)**

A5₁: Fazer sabão. **(descrição)**

P1₅: Tem uma associação que ela sabe elas pegam eh eu mesmo faço isso lá em casa eu dou pra senhora entregando lá pra fazer esse trabalho. Lavar roupa, lavar pano de prato, talvez. Não fica fedendo a roupa porque não usa só, entendeu? Ótima aqui a sua sugestão. Outro grupo aqui, o grupo de Cleiton. Pode falar. **(pedido de expansão)**

A4₁: Então, na minha rua o acúmulo de lixo é muito grande, né? E como acumula muito lixo sempre causa um odor, né? **(descrição da situação-problema)** Isso deveria ser mudado. **(apresentação de ponto de vista)** Acredito que cada um deveria colocar o lixo na porta de casa [...]. **(apresentação de solução)**

P1₆: E como é que poderia evitar que esses animais entrem, que cheguem lá no lixo? **(pedido de expansão)**

A5₂: Lá em casa é o que mais tem. Como é o nome daquele negócio? **(pedido de esclarecimento)**

A4₂: É porque eles geralmente gostam de lugar onde tem alimento. Então é isso que eu falei, deveria separar alimento, vidro, plástico. Colocar a lixeira num lugar alto. **(proposta de intervenção com exemplificação)** [...]

Legenda: // pausa, (sv) sobreposição de vozes, @@ risos

P1 inicia a aula com a leitura da situação-problema e com uma pergunta pragmático-argumentativa (“[...] qual a solução que vocês dão pra esse problema?”), a fim de promover a discussão do tema: descarte de lixo, no grande grupo. Durante essa aula, em que estávamos tendo o primeiro contato com os alunos, após um ano e meio sem aulas presenciais, em um primeiro momento, eles demonstraram muita inibição para participar. Apesar do grande esforço de P1 para promover uma situação argumentativa sem se colocar no centro da atividade, apenas após a discussão em pequenos grupos, eles fizeram um maior número de intervenções ao serem discutidas as possíveis soluções para o problema. Entretanto, como podemos verificar no trecho a seguir, as colocações ainda se limitavam a opiniões justificadas, baseadas no senso comum e na vivência dos estudantes. A partir dessa realidade, novamente, constatamos o baixo grau de desenvolvimento das capacidades dos estudantes para pensar em possibilidades para ajudá-los a ampliá-las.

Mais uma vez, a maioria dos alunos ainda apresenta pontos de vista justificados, mas é possível encontrar indícios da utilização de tipos de argumentos, como o de exemplo na fala de

A2₁ (“[...] Não queimar o lixo, porque tem muita gente que faz isso dentro de casa e o caminhão do lixo passar no horário que marca né?”). Nesse trecho bem como na maior parte da discussão, não ocorrem momentos de retomada do discurso do outro. Não se observa movimentos de refutação e não há o questionamento dos posicionamentos dos outros. A negociação ocorre promovida pela cooperação, porque a atividade proposta solicita que os grupos elaborem propostas de intervenção para serem colocadas em prática em um momento posterior.

No final dessa primeira aula, após essa primeira discussão sobre a situação-problema e possíveis intervenções, P1 orientou sobre os próximos passos. Eles deveriam pesquisar mais e buscar mais alternativas, procurar também a quem deveríamos recorrer para tentar solucionar essa situação-problema. Os grupos já haviam sido formados, os alunos já tinham apresentado alguns problemas sobre o lixo que acontecem na comunidade e, a fim de prepará-los para a apresentação, P1 propôs a seguinte atividade no grupo de *WhatsApp* da turma: a) Fazer uma pesquisa a partir do problema que cada grupo apresentou; e pensar sobre as seguintes questões: b) Que sugestões o grupo vai apresentar para que o problema seja resolvido? c) O que faremos, quem vamos chamar?

Para a segunda aula, correspondente às atividades do segundo ciclo, P1 sugeriu que acionássemos o secretário de Agricultura e Meio Ambiente do município de Ibicaraí para participar da discussão que seria realizada. O diretor de desenvolvimento econômico dessa secretaria também foi convidado. Nesse caso, ele poderia auxiliar nas reflexões sobre a coleta e o descarte adequado do lixo e aceitou o convite. Assim, nessa aula, desenvolvemos a segunda fase – consolidada a partir de uma entrevista com os convidados - e a terceira fase da proposta – a discussão sobre as propostas de intervenção dos alunos, elaboradas após uma pesquisa para aprofundamento da temática.

O planejamento do segundo ciclo envolveu os seguintes aspectos: retorno ao problema, por meio de estudo autodirigido (contato com dados adicionais de membros da comunidade, crítica e aplicação das novas informações, redefinição do problema, reformulação de hipóteses, identificação de novos temas de aprendizagem vinculados à primeira proposta e anotações).

No início dessa segunda aula presencial, realizada na biblioteca municipal de Ibicaraí/BA, no dia 12/11/2022, P1 apresentou os convidados para a entrevista: o secretário da Agricultura e do Meio Ambiente e o diretor de desenvolvimento econômico desta secretaria. Eles se apresentaram e falaram um pouco sobre o trabalho que realizam e depois os alunos fizeram algumas perguntas. Nessa ocasião, o secretário também fez um convite a esse grupo de alunos para participarem de um projeto dessa secretaria voltado ao incentivo à preservação do meio ambiente, que também envolve a questão do descarte de lixo, para ser desenvolvido em 2022, com o retorno às aulas presenciais. Essa proposta envolve uma visita ao local onde antes

se depositava o lixo de Ibicaraí e ao aterro sanitário próximo à rodovia que liga Itabuna e Ilhéus, entre outras ações.

Essa entrevista teve a duração aproximada de uma hora e a interação proporcionou o contato com novas informações sobre o descarte do lixo na comunidade local. As perguntas feitas pelos alunos eram mais de dimensão epistêmica, uma vez que retomavam “modos de raciocínio típicos do campo do conhecimento em questão, que favorecem a relação conhecimento cotidiano – conhecimento científico” e “o avanço/expansão nos modos de pensar” (NININ, 2018, p. 110), tais como: “O que fazer com o lixo eletrônico?”, “Como separar corretamente o lixo?” Entretanto, os estudantes também formularam algumas questões com dimensões pragmático-argumentativa e epistêmico-argumentativa, uma vez que as respostas exigiam um posicionamento dos entrevistados sobre problemas socioambientais relacionados ao descarte de resíduos sólidos, tais como: “O lixo da nossa cidade é tratado de maneira adequada?”, “Quais os planos e projetos em relação ao meio ambiente aqui na cidade?”, “Em relação a reforma e construções de imóveis da cidade, na gestão anterior, era responsabilidade do dono, e agora os entulhos são colocados aonde?”.

Foi interessante observar também como uma aluna compreendia a importância de se elaborar perguntas no decorrer desse tipo de interação argumentativa, quando, após enviar essas duas questões, ela afirmou o seguinte: “A terceira, eu estava pensando em montar lá, de acordo com o que ele falar na hora.” Nesse processo, não se pode ignorar o contexto sócio-histórico-cultural e político dos participantes. Além disso, essa atitude demonstra também um avanço no desenvolvimento das capacidades argumentativas da estudante, já que ela não se prende às perguntas previamente elaboradas.

Assim, essa atividade proporcionou uma variação nas práticas de linguagens presentes na sociedade, uma vez que o convite a membros dessa secretaria para participar de apresentações nas escolas já costumava ocorrer, porém sem estar vinculado a propostas de ensino de argumentação. Além disso, ao convidar os alunos para participarem de ações educativas promovidas por esse setor da prefeitura, os entrevistados ampliam as possibilidades de compreensão da temática discutida e de participação desses alunos nas tentativas de resolver o problema do descarte incorreto de lixo.

Durante a entrevista, os convidados também distribuíram panfletos com orientações sobre o descarte de lixo para a comunidade, elaborados pela própria secretaria. Nesse âmbito, os alunos tiveram contato com um exemplo prático das intervenções que poderiam ser desenvolvidas. Em seguida, os alunos também puderam aprender, na prática, a fazer uma composteira, como mais um exemplo de intervenção que poderia ser utilizado.

No dia 12/11/2022, também ocorreram atividades do terceiro ciclo, planejadas para um segundo momento, a partir dos seguintes pontos: retorno ao processo, com síntese da aprendizagem e avaliação (aplicação de novos conhecimentos, discussão, avaliação das propostas de intervenção e redefinição de estratégias, busca de novas informações).

No segundo momento dessa aula, com o auxílio de P1, os alunos apresentaram e discutiram propostas de intervenção, a partir de anotações feitas no caderno. Apesar da inibição, ainda evidente, foi possível observar que alguns alunos, primeiro tinham a preocupação de apresentar um posicionamento em relação à questão polêmica inicial que originou a discussão, para em seguida propor as intervenções. A fim de prepará-los para a próxima aula, P1 esclareceu que era importante saber que eles não somente deveriam apresentar esse trabalho, mas também promover uma interação maior com os alunos da outra escola por meio de perguntas.

Na terceira aula presencial, que corresponde às atividades do quarto ciclo, os alunos tiveram que apresentar a sua proposta de intervenção para estudantes da Escola Estadual Eduardo Spínola. Esse momento mobilizou os seguintes pontos: implementação da proposta de intervenção social, compartilhamento com outros grupos da comunidade, transformação interpessoal e intrapessoal.

Como preparação para essa aula, P1 postou algumas orientações no grupo de *WhatsApp*, a fim de organizar as apresentações, com as seguintes temáticas já discutidas antes pelos alunos: 1º grupo - Tempo de decomposição do lixo; 2º grupo - Ensinar a fazer a composteira; 3º grupo - Coleta seletiva; 4º grupo - Como evitar a poluição do rio? O que fazer com o óleo de cozinha?

Dessa forma, embora tenha ocorrido algumas limitações relativas ao espaço para a realização das aulas e à inibição dos alunos também relacionada ao tempo em que estavam sem aulas presenciais, uma vez que são as contínuas interações proporcionadas em sala de aula que nos permitem desenvolver e ampliar as capacidades de linguagem, a reelaboração dessa proposta avançou em alguns aspectos. Nesse sentido, buscando partir da concepção de que “mediar, na perspectiva do ato de perguntar, implica, portanto, agir com o outro no sentido de gerar conflitos para que sejam resolvidos por meio de avanços no modo de pensar e no modo de agir” (NININ, 2018, p. 73), tentamos promover práticas de linguagem, nas quais a argumentação pudesse ser inserida, e descentralizar as ações do papel do professor, promovendo a participação colaborativa dos alunos, e, conseqüentemente, o desenvolvimento de suas capacidades argumentativas. Todavia conseguimos obter apenas a cooperação.

A opção de analisar nessa seção quatro excertos que se referem à implementação das aulas com os alunos se deve ao fato de que possibilita uma compreensão melhor das divergências ocorridas em relação à elaboração da proposta de ensino. Apesar de não ter conseguido realizar a pesquisa de acordo com a abordagem da PCCol, foi possível observar algumas ampliações nos

sentidos e significados sobre argumentação e ensino da argumentação das professoras-participantes e, também, desta pesquisadora.

Além disso, nesse tipo de estudo, segundo Plantin (2008a, p. 66), os dados podem ser extraídos dos *corpora* orais de diálogos autênticos e requer um modo de análise específico na análise das interações verbais. Nesse ponto, o contexto pandêmico em que esta pesquisa foi realizada, nos conduzindo a trabalhar também com ambientes virtuais e redes sociais, possibilitou a constituição de um *corpus* caracterizado pela interação dialogal extraído tanto do oral quanto da escrita, principalmente nessa terceira fase de formação, que permitiu uma identificação mais abrangente dessas divergências.

Para concluir a análise dos dados, nessa fase, partimos de algumas considerações presentes nos estudos de Ninin (2016, 2018) e de Azevedo (2016, 2019, 2022). Nesta subseção, objetivou-se discutir as manifestações discursivas que surgiram da argumentação de educadores e estudantes envolvidos em um processo de formação contínua. Os excertos analisados evidenciaram a voz de uma das professoras-participantes (P1), representando uma fase importante da formação, na medida em que, apesar de todas as dificuldades, ela se compromete com criação de atividades nesse processo de reelaboração da proposta de ensino da argumentação. Cabe salientar que, apesar de as demais professoras-participantes terem uma participação menor por termos escolhido apenas a turma do 8º ano para darmos continuidade, elas não ficaram de fora do processo, já que foram levadas a refletir sobre atividades para serem implementadas, fazendo escolhas e buscando consensos. Desse modo, não foram apenas reproduzidas as sugestões da formadora, pois os ciclos de atividade foram sendo constituídos, principalmente, a partir das sugestões de P1 e dos alunos do 8º ano.

Nessa fase, outro aspecto importante é que também não foi reproduzida uma metodologia já pronta, já que não houve apenas uma adaptação das estratégias de ensino abordadas durante a formação. Aspectos que, segundo Ninin (2016, p. 200), podem ser considerados positivos, já que as atividades de formação tinham como objetivo romper esses modelos tradicionais de formação em que se apresenta um receituário a ser seguido sem ser questionado, possibilitando o desenvolvimento de novas formas de pensar o ensino da argumentação. Assim, nessa etapa, P1 demonstra a compreensão das metodologias de ensino e das concepções teóricas discutidas, e tenta assumir o papel de professora-participante criativa, ajudando a desenvolver uma sequência de atividades de modo fundamentado. Apesar de termos avançado pouco nesse sentido, esse empenho foi válido, porque rompe com o individualismo comum entre profissionais da educação.

Assim, como já havia constatado Azevedo (2016) e outros estudiosos mencionados nesta pesquisa, a análise dos dados também indica que a concepção de argumentação e as capacidades argumentativas dos professores influenciam no desenvolvimento das capacidades dos estudantes, uma vez que a compreensão de como é possível ampliar as aprendizagens, envolve “um conjunto abrangente e heterogêneo de saberes necessários para haver progressão das capacidades, para além dos saberes construídos em família ou na sociedade antes do ingresso na escola” (AZEVEDO, 2022, p. 6). Os excertos indicam, em parte, como desenvolver as capacidades nos anos finais do ensino fundamental.

Desse modo, a fim de proporcionar a progressão das capacidades argumentativas, também tentamos seguir as sugestões de Azevedo (2016, 2019, 2022), em relação a atentar para os três níveis na gestão do processo de ensino-aprendizagem: a relação pedagógica (relativas às próprias “representações acerca da compreensão do que é argumentar” por parte do professor e do aluno, “do papel de mediador” do professor, de condições que interferem no desenvolvimento dos estudantes na escola); o caminho didático (relacionado à “definição dos objetivos” e de ações de ensino-aprendizagem, das escolhas ou da criação pelos professores “dos dispositivos didáticos disponíveis em diferentes materiais”); as estratégias de aprendizagem (articuladas a “um conjunto de conhecimentos, capacidades e competências”, que permitem aos estudantes “compor discursos argumentativos”, “selecionar diferentes tipos de argumentos”, e usar os “operadores argumentativos em diferentes gêneros discursivos orais e escritos”, exercitando as capacidades de sustentação, refutação e negociação de pontos de vista) (AZEVEDO, 2022, p. 6). Entretanto, nesta última fase de implementação da proposta, ainda predominaram a capacidade de sustentação de um ponto de vista, com a justificação de posições relativas a situação-problema do descarte de lixo, e a capacidade de negociação de um ponto de vista, pois houve situações que envolveram divergências em relação à elaboração da proposta de intervenção social, em detrimento da capacidade de refutação que, por razões já indicadas anteriormente, não foi motivada nem expandida.

Além de pensar em quais capacidades argumentativas e no ponto de vista de quais perspectivas interacionais e discursivas elas podem ser trabalhadas em uma interação argumentativa, como sugerimos em uma adaptação da proposta apresentada por Azevedo (2019), partimos da análise de seis pontos, elencadas por Azevedo (2022, p. 7), que podem direcionar a ação do professor empenhado em construir uma proposta didática com base em estratégias específicas de aprendizagem da argumentação, para analisar alguns resultados. Em um sistema que sugere um funcionamento em ciclos de aprendizagem destaca os seguintes pontos, que, com exceção dos dois primeiros, não precisam ser seguidos na mesma ordem:

1. Partir de práticas de linguagem constituídas com base em uma situação controversa.
2. Observar as necessidades dos estudantes para que eles consigam se engajar efetivamente nas discussões.
3. Prever situações argumentativas em que se possa assumir uma posição discursiva frente ao outro enunciador.
4. Variar as dinâmicas para que os estudantes observem os meios e as estratégias que promovem avaliação das ideias alheias.
5. Associar os modos de ler a realidade à diversidade de recursos e instrumentos disponíveis à produção argumentativa e discursiva.
6. Diversificar os modos de análise e produção cultural, considerando a complexidade dos ambientes e recursos disponíveis (AZEVEDO, 2022, p. 7).

A proposta de ensino desenvolvida, nessa última fase de formação, está de acordo com a maioria desses pontos. No primeiro, escolhemos como principal prática de linguagem a discussão para resolução de situações-problemas, que tem como base uma situação controversa relativa à temática do descarte do lixo. Em relação ao segundo, optamos por consultar os alunos sobre problemas na comunidade local que eles gostariam de ajudar a resolver para depois planejar as atividades ao invés de planejar para em seguida consultar a turma, pois não surtiria o efeito esperado de obter uma maior participação.

Os pontos três e quatro foram pensados de forma interrelacionada, na medida em que buscamos variar as dinâmicas para que os alunos pudessem observar os meios e as estratégias possíveis para a avaliação das ideias dos outros envolvidos em situações argumentativas nas quais se busca sustentar, refutar ou negociar um ponto de vista. Desse modo, na primeira aula, partimos de uma discussão em grande grupo, em seguida em pequenos grupos, para retornar à discussão no grande grupo. Nesse ciclo de atividades, abrir espaço para que a discussão também fosse realizada em pequenos grupos, nessa primeira aula presencial do ano letivo de 2021, possibilitou um momento de desinibição, promovendo uma maior participação quando a discussão volta a ser realizada no grande grupo.

Além disso, no processo, também incluímos uma entrevista com membros da comunidade, a fim de diversificar as práticas de linguagem e ao mesmo tempo criar situações argumentativas dialogais nas quais os estudantes poderiam entrar em contato com diferentes estratégias de argumentação, desde a preparação com leituras prévias e elaboração de perguntas para os entrevistados, até o momento de interação concreta. Além disso, também incluímos o planejamento e a avaliação de propostas de intervenções de modo conjunto, em pequenos grupos, para serem compartilhadas com alunos de outras escolas, envolvendo outros membros da comunidade no processo de ensino-aprendizagem.

Ao utilizar as estratégias anteriores, consequentemente, associamos diferentes modos de realizar uma leitura argumentativa da realidade aos diferentes recursos e instrumentos

disponíveis para a produção de discursos em situações argumentativas, construídas em torno de perguntas ou questões argumentativas. Nessas situações, foi possível observar como as coerções de caráter contextual (institucional) interferem na participação, já que foi necessário usar o espaço da biblioteca pública, que fica fora da escola, e no qual não podíamos controlar a entrada e saída de funcionários e outras pessoas da comunidade, causando certa inibição nos alunos e dificultando um pouco o surgimento de manifestações discursivas, nas quais pudessem ser identificados os papéis argumentativos de Proponente, Oponente e Terceiro. Nesse contexto, foi possível notar uma prevalência dos atos de propor e duvidar em detrimento do ato de refutar. Em um ambiente no qual eles se sentissem mais à vontade, como a sala de aula presencial, provavelmente a capacidade de refutação também seria demonstrada, mesmo que em nível de desenvolvimento abaixo do esperado para alunos de 8º ano.

Nesse processo, também conseguimos diversificar os modos de análise, com leitura argumentativa de discursos argumentados e do discurso do outro em interações argumentativas envolvendo diferentes gêneros discursivos (discussão para resolução de problemas, entrevista, exposição oral dialogada) e com produção cultural (ou seja, uma reflexão sobre os costumes dos envolvidos nas atividades de ensino para tentar gerar mudanças de comportamento) na medida em que a temática discutida envolvia a complexidade relativa ao descarte de lixo nos ambientes local e global, utilizando-se para isso os recursos disponíveis durante a pandemia.

Nesta pesquisa, articulado aos estudos de Azevedo (2013, 2016, 2019, 2022) sobre as capacidades argumentativas, propomos acrescentar mais um ponto partindo da perspectiva da teoria da análise no discurso (AMOSSY (2018): observar e avaliar os esquemas argumentativos que organizam os raciocínios, sem negligenciar os dados discursivos que fundamentam a troca. Incluir na atividade momentos de avaliação e autoavaliação, a fim de verificar como um argumentador se “engaja em uma troca para por em evidência o seu ponto de vista, está tomado por um espaço dóxico que determina a situação de discurso em que ele argumenta, modelando a sua palavra até o centro de sua intencionalidade e de seu planejamento” (AMOSSY, 2018, p. 113). Nessa proposta de ensino, conseguimos realizar um momento de avaliação em grupo apenas relacionado ao que poderia ser melhorado na proposta de intervenção de cada grupo. Entretanto, o tempo reduzido dificultou, por exemplo, a realização de momentos em que os alunos poderiam avaliar o próprio desempenho e o desempenho de outros, como dos entrevistados, observando fatores externos e internos (políticos, históricos, sociais e culturais) que influenciavam os posicionamentos e argumentos utilizados, a fim de que pudessem melhorar as suas próprias capacidades argumentativas.

Desse modo, a oportunidade de elaborar e implementar, em conjunto com as professoras-participantes, essa proposta de ensino, permitiu que pudéssemos testar na prática as colocações de Azevedo (2022, p. 7), a respeito da organização das práticas pedagógicas a partir desses seis pontos elencados, anteriormente, podendo confirmar que elas contribuem para uma formação escolar pautada em uma leitura das circunstâncias específicas da escola, mas que também estão ligadas à comunidade local. Entre as diferentes leituras que podem ser realizadas destacamos a leitura argumentativa na interação argumentativa que envolve o confronto entre discurso e contradiscurso e a retomada de turnos de palavra, concebendo que, nesse caso, conforme salienta Grácio (2016, p. 53), “ler significa saber escutar”. Mas também precisamos considerar e explorar o papel da leitura argumentativa de discursos argumentados na preparação para essa interação argumentativa, uma vez que, como afirma Grácio (2016, p. 48), “saber analisar um discurso argumentado é essencial para definir posicionamentos quanto a determinadas teses e, simultaneamente, uma oportunidade de ser crítico relativamente a ele”, melhorando nossas ideias e elaborando um contradiscurso de acordo com as fragilidades encontradas no discurso do outro. Essa realidade, enquanto profissionais da educação, podemos também verificar em nossa prática pedagógica.

Nesse contexto, incluímos uma leitura/análise argumentativa também realizada na perspectiva da AAD (AMOSSY, 2018), já que ao envolvermos membros da comunidade local nas atividades, possibilitamos aos estudantes (adequando ao nível da turma e possibilitando um avanço) um contato mais efetivo com a observação das políticas e das questões culturais (atravessadas por elementos dóxicos/opiniões comuns) em disputa no que se refere às ações já realizadas no município em relação ao descarte de lixo e às possibilidades de elaboração de novas propostas de intervenção para a resolução desse problema. Assim, o processo de desenvolvimento das capacidades argumentativas pode envolver três aspectos importantes para a autora: a reflexividade, a criticidade e a dialogicidade dos estudantes. Ao acrescentarmos a ideia de uma elaboração de uma proposta de intervenção que realmente possibilitasse uma transformação social, buscamos reforçar a necessidade de que os efeitos positivos do processo de ensino-aprendizagem da argumentação sejam sentidos dentro e fora da escola.

A reflexividade, além de ser um tipo de raciocínio que possibilita confrontar as razões dos acontecimentos, as orientações temáticas e as finalidades estabelecidas etc, é o que permite ao sujeito enfrentar as relações de poder que geram a dominação e opressão, pois orienta a análise das consequências das ações. A criticidade propicia compreender os atos discursivos moldados em cada contingência e se constitui como uma performance que visa ao comprometimento com o mundo social. A dialogicidade diz respeito à alteridade constitutiva da argumentação, por isso enseja uma distância entre os pares, articula as contraposições de ideias, favorece entender as demandas e

os confrontos sociais e promove a discussão de pontos de vista e o exercício político (AZEVEDO, 2022, p. 7).

Assim, apesar de todas as dificuldades no percurso, esta pesquisa nos forneceu um material rico para análise de pontos positivos e negativos em relação à tentativa de adoção da abordagem da pesquisa crítico-colaborativa para a formação de professores voltada para o ensino da argumentação. Com base nas análises realizadas durante este estudo, os professores de Língua Portuguesa e de outras disciplinas da educação básica podem compor novos projetos de pesquisa de formação de professores bem como novas sequências de atividades favoráveis ao desenvolvimento de capacidades argumentativas de professores e de estudantes, que promovam uma articulação entre diferentes concepções teóricas de argumentação e de ensino da argumentação, buscando superar os problemas apresentados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de construção desta pesquisa nos permitiu chegar a duas conclusões. A primeira de que uma relação entre o modelo dialogal proposto por Plantin (2008a, 2008b) e o desenvolvimento das capacidades argumentativas já havia sido estabelecida com os estudos de Azevedo (2019, 2022), mas podia ser ampliada no ensino da argumentação ao ser articulada a uma dimensão discursiva ainda não adotada pela autora para definir esse conceito: a da perspectiva da argumentação no discurso de Amossy (2018). A segunda de que a elaboração de uma proposta de formação de professores para o ensino da argumentação com base na articulação entre essas concepções teóricas, repensando a atividade argumentativa em um quadro de interação crítico-colaborativa é possível se a ligação entre as concepções de Colaboração e Contradição estabelecida por Magalhães e Ninin (2018), Ninin e Magalhães (2017) e Magalhães e Oliveira (2016) for bem compreendida pelo formador em formação desde o início do processo.

Inicialmente, foi preciso compreender como as diferentes perspectivas teóricas que tomam o discurso ou a interação como ponto de partida podem influenciar o ensino da argumentação, implicando em diferentes consequências. Assim, vincular à perspectiva interacional do desenvolvimento de capacidades argumentativas a uma dimensão discursiva sócio-histórica diferente da escolhida inicialmente pela autora permitiu ampliar a concepção de ensino de argumentação levando em conta a sua multidimensionalidade. As contribuições da pesquisa no que se refere à articulação entre essas bases teóricas permitiram também o entendimento de que, como atividade social e cognitiva, as capacidades argumentativas não são apenas atividades intelectuais estabilizadas e reprodutíveis, uma vez que envolvem procedimentos relacionados ao saber-fazer, a aspectos comportamentais e socioafetivos.

A reconstrução da prática desta pesquisadora como formadora de educadores possibilitou observar, entre as divergências emergentes, que, na primeira fase de formação implementada para abordar os modos de desenvolvimento das capacidades argumentativas de sustentação, refutação e negociação de um ponto de vista, ao optarmos por adaptar o modelo de sequência didática de Dolz et al. (2004b), insistimos na reprodução de uma prática criativa já existente e não na criação de atividades que promovessem uma real transformação nas práticas pedagógicas de ensino de argumentação. Apresentar um modelo de SD para os professores a fim de trabalhar a argumentação parece apenas desmotivá-los, porque alguns chegam à conclusão de que nunca souberam fazer um debate, por exemplo.

Na segunda fase de formação, apresentar duas propostas de atividades para a escolha dos professores também não contribui para a Colaboração, pois, tendo em vista a assimetria entre a formadora e os participantes, a tendência é não se posicionar a favor de mudanças, o que dificulta que os professores assumam os papéis de Proponente, Oponente e Terceiro do modelo dialogal. O mesmo acontece no desenvolvimento da atividade junto aos alunos, visto que eles são levados apenas a cooperar, a partir de perguntas pré-estabelecidas pelos professores. Nesse ponto, destaca-se uma das principais divergências encontradas na pesquisa, uma vez que um dos objetivos da Colaboração crítica é diminuir as assimetrias, proporcionando um ambiente colaborativo, em que todos tenham a mesma importância. Por essa razão, não ocorre a agência transformativa, na medida em que esse processo pouco se diferencia da relação de imposição entre livro didático, professor e aluno. Nesse contexto, observa-se que partir de experiências reais dos educadores e contribuir a partir delas se mostra uma proposta mais produtiva na terceira fase de formação implementada.

De modo geral, no que se refere ao desenvolvimento das capacidades argumentativas associadas aos papéis argumentativos no modelo de Plantin (2008a), as atividades desenvolvidas, durante este estudo, predominaram a de sustentação em detrimento da refutação, principalmente no que se refere à participação dos professores na elaboração na proposta de ensino da argumentação. Essa constatação pode apontar caminhos para o aperfeiçoamento das atividades propostas tanto de formação do professor quanto do aluno. Na segunda e na terceira fases de formação, as duas propostas de ensino de argumentação produzidas, testadas e analisadas com a participação de professores da Escola Ângelo Magalhães indicam por um lado entraves a serem superados e por outro pequenos avanços para o ensino da argumentação na educação básica.

Como a metodologia da PCCol possibilita a análise dos dados no decorrer da pesquisa, já durante a elaboração, implementação e avaliação da proposta de ensino da argumentação em conjunto com o grupo de professores de Língua Portuguesa da Escola Ângelo Magalhães (antiga Escola Ressurgir), foi possível identificar problemas relativos à compreensão dos conceitos de argumentação, agência, Colaboração, e Contradição que embasam este estudo. Entre eles estão o planejamento de atividades que não possibilitaram aos alunos o real desenvolvimento das capacidades argumentativas, assumindo os diferentes papéis argumentativos; as limitações no que se refere ao desenvolvimento da agência de professores e estudantes; o predomínio da cooperação em detrimento da Colaboração crítica; a divergência entre a concepção de interação argumentativa enquanto prática de linguagem concreta que se pretendia proporcionar e o processo artificial que foi realmente implementado na segunda fase

da formação de professores realizada em 2021; a insistência em reproduzir práticas didáticas já existentes por meio de adaptações ao invés de proporcionar de fato a criação de novas metodologias de ensino, entre outros.

Também foi possível constatar que a insegurança em relação ao uso de recursos tecnológicos e digitais interferiu negativamente no processo de adaptação da proposta de ensino de argumentação ao sistema remoto, com o uso de plataformas digitais. Esse aspecto nos leva a refletir se estamos preparados para ensinar e analisar sobre argumentação na rede digital. Precisamos antes, como pesquisadores e professores, resolver os problemas desse ensino na sala de aula física, entretanto, devido a urgência imposta pelo contexto de pandemia da Covid-19, fomos obrigados a pensar como isso se daria nas aulas *online*. O fato de não conhecermos o nosso auditório físico (representação discursiva) tornou tudo mais complicado, quando tivemos que lidar com esses alunos na condição de um auditório virtual que deveria participar como um auditório face a face. A necessidade de utilizar o ensino remoto emergencial neste estudo nos mostrou o quanto usamos as tecnologias, mas não pensamos sobre elas. Refletir sobre isso com as professoras participantes durante e após a segunda fase de formação revela indícios de mudanças nas práticas e, portanto, de agência transformativa. Outro aspecto importante é que a análise dos dados evidencia como não é possível separar a razão da emoção quando se fala em argumentação. Nesse âmbito, a própria identificação de uma pergunta como argumentativa passa pelas crenças, valores e experiências dos alunos e dos professores.

Embora tenham ocorrido dificuldades com o uso do ambiente digital, as maiores divergências ocorridas na prática formativa foram consequência do processo gradativo de compreensão das particularidades que envolvem a concepção de Colaboração crítica vivenciado por esta pesquisadora durante as tentativas de implementação da proposta de formação. Nessa direção, observamos que só conseguimos obter a cooperação de professores e estudantes e não a Colaboração crítica.

Entretanto, essa cooperação também tem o seu valor, porque rompe de certa forma com o individualismo que costuma existir em contextos escolares. Assim, a possibilidade de reelaboração da proposta na terceira fase de formação implementada a partir da avaliação dos primeiros resultados das atividades realizadas nas aulas com a participação dos alunos na segunda fase de formação docente permitiu encontrar caminhos para ressignificações um pouco mais abrangentes no que se refere às concepções de argumentação e de ensino da argumentação no contexto escolar. As dúvidas que surgiram durante esse processo possibilitaram a esta pesquisadora e às professoras-participantes perceberem as dificuldades na compreensão das bases teóricas, provocadas talvez pela opção por trabalhar com um número significativo de

conceitos nos quais deveriam pautar o planejamento de atividades de ensino. As discussões em torno desses problemas trouxeram poucas ampliações nas ações didático-pedagógicas relacionadas ao ensino da argumentação nas perspectivas interacionais e discursivas adotadas. Contudo, compreendemos que essas pequenas mudanças constituem avanços e que os processos de mudança na educação ocorrem lentamente e não de modo rápido.

Desse modo, esta pesquisa pode trazer contribuições para futuros trabalhos com a argumentação e o ensino da argumentação na perspectiva crítico-colaborativa, uma vez que aponta, além de algumas dificuldades enfrentadas para o seu desenvolvimento, caminhos para sua ampliação, muitas vezes, indicados pelos próprios estudantes. Além disso, demonstra como o envolvimento de vários segmentos da comunidade, e não apenas dos profissionais da educação, é necessário e importante para a concretização de uma proposta de formação que envolve elaboração e implementação de uma proposta de ensino e que pretende promover mudanças nas práticas pedagógicas que beneficiem a sociedade.

Durante a construção e análise processual de dados percebemos as divergências nesta pesquisa e tentamos superá-las. No entanto, após à conclusão da produção do *corpus*, verificamos que esse objetivo não foi atingido a contento. Nesse processo, esta pesquisadora teve que se distanciar de sua prática e levar em conta o seu desempenho enquanto formadora, recorrendo à autocrítica e compreendendo que as dificuldades que culminaram na realização de uma pesquisa não colaborativa também são consequência da resistência, por vezes inconsciente, de romper com a história de sua formação acadêmica que, na maior parte do tempo, supervalorizou a cooperação sem questionamentos e rejeitou as Contradições como parte do processo de criação de novas práticas pedagógicas. Apesar disso, esta pesquisa possibilitou a ampliação da sua noção de formação continuada em serviço para o ensino de argumentação.

Portanto, buscamos, a partir das discussões entre os professores-participantes, possibilitar a criação colaborativa de novos significados para o ensino da argumentação nos anos finais do ensino fundamental, mas conseguimos atingir apenas o nível da cooperação. Nesse contexto, esta pesquisa proporcionou reflexões a respeito de um protótipo de formação que indicam alguns caminhos favoráveis e outros não recomendados para a concretização dos objetivos pretendidos. Desse modo, ela pode contribuir para o planejamento de modalidades diferentes de cursos de formação continuada para professores do ensino básico, a fim de transformar as compreensões acerca da argumentação na formação em serviço.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Odílio A. Condição humana e educação em Hannah Arendt. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 23-42, 2008.

AMOSSY, Ruth. **A argumentação no discurso**. Coordenação da tradução: Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio-Ferreira. Contexto: São Paulo, 2018.

ARENDDT, Hannah. **La condición humana**. Tradução: R. Gil Novales. 1ª ed. 5ª reimpr. Buenos Aires: Paidós, 2009.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. **Como desenvolver capacidades argumentativas Guia teórico-prático para professores de educação básica**. 2022. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/359112582>

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Confluencias y distinciones entre las nociones de capacidad y competencia argumentativas. *In*: VITALE et al (Org). **Estudios sobre discurso y argumentación**. Coimbra: Grácio Editor, 2019, p. 167-193.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de (org.). **Práticas dialógicas de linguagem: possibilidades para o ensino da língua portuguesa**. Ilhéus, BA, Editus, 2018.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Capacidades Argumentativas de Professores e Estudantes da Educação Básica em Discussão. *In*: PIRIS, Eduardo Lopes, FERREIRA, Moisés Olímpio (Org). **Discurso e Argumentação em múltiplos enfoques**. Coimbra: Grácio Editor, 2016. p. 167-190.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Desenvolvimento de competências e capacidades de linguagem por meio da escrita de textos de opinião. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n.4, p. 35-47, jun.2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. Disponível em: <https://bit.ly/3JmOvQs>. Acesso em: 02 jan. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Proposta para a Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica**. Disponível em: <https://bit.ly/3HDZIQP>. Acesso em: 28 dez. 2018.

BRONCKART, Jean-Paul; DOLZ, Joaquim. A noção de competência: Qual é a sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem? *In*: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée. **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 29-46.

CAMPS, Anna; DOLZ, Joaquim. Introducción: Enseñar a argumentar: um desafio para la escuela actual. **Comunicación, Lenguaje y Educación**, v. 25, p. 5-8, 1995.

CANUTO, Maurício. Atividade de formação de professores e as transformações iniciais do trabalho com leitura por meio da pesquisa crítica de colaboração PCCol. *In*: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco, Antonio Machado (org.). **Pesquisa colaborativa: multirreferências e práticas colaborativas**. Piauí, Edufpi, 2016, p. 199-229.

CARRIJO, Viviane Letícia Silva. **Contradição em uma pesquisa na Graduação em Pedagogia**: contribuições da abordagem sócio-histórico-cultural. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

DANIELS, Harry; SANNINO, Annalisa; GUTIÉRREZ, Kris D. (orgs.). **Learning and Expanding with Activity Theory**. New York: Cambridge, 2009. p. 303-328

DOLZ, Joaquim. Entrevista com o professor Joaquim Dolz. Entrevista concedida a E. Barricelli e S. Muniz-Oliveira. **Revista Lael em (Dis-)curso**, v. 2, p. 3-9, 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revlael/issue/view/298>. Acesso em: 27 set. 2022.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In*: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org.: Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org.: Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004a. p. 95-128.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; PIETRO, Jean-François. Relato de elaboração de uma sequência: o debate público. *In*: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org.: Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004b. p. 247-270.

DUCROT, Oswald. Argumentação retórica e argumentação linguística. **Polifonia**. Cuiabá. v. 8, n. 08, 2004.

DUCROT, Oswald. **Polifonía y argumentati6n**. Cal: Universidad Del Valle, 1990.

DUCROT, Oswald. Argumentação e ‘*topoi*’ argumentativos. *In*: GUIMARÃES, E. (org.). **História e Sentido na linguagem**. Tradução: Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1989. p. 13-38.

DUCROT, Oswald. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. *In*: DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987. p. 161-218.

DUCROT, Oswald. Entrevista à revista argentina **Punto de vista**, agosto, 1984.

EEMEREN, Frans H. Van; GROOTENDORST, Rob. **Argumentation, Communication and Fallacies**, Lawrence Erlbaum, 1992.

EEMEREN, Frans H. Van; GROOTENDORST, Rob. **La nouvelle dialectique**. Paris: Kimé, 1996.

EEMEREN, Frans H. Van; HOUTLOSSER, Peter. **A Systematic Theory of Argumentation**. The pragma-dialectical approach, Cambridge, Cambridge University Press, 2004.

ENGESTRÖM, Yrjo. **Learning by expanding**: an activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: orienta-Konsultit, 1999 [1987].

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, [Orig. Paris: Gallimard, 1971).

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

GRÁCIO, Rui Alexandre. **A argumentação na interação**. Coimbra: Grácio Editor, 2016. p. 15-55.

GRÁCIO, Rui Alexandre. Do discurso argumentado à interação argumentativa. **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 1, p. 117-128, 2011.

GRÁCIO, Rui Alexandre. **Para uma teoria geral da argumentação: questões teóricas e aplicações didáticas**. Tese (Doutoramento em Ciências da Comunicação). Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Braga, 2010.

GRÁCIO, Rui Alexandre. Com que é que se parece a argumentação? Representações sociais do argumentar. **Comunicação e Sociedade**, v. 16, p. 101-122, 2009.

GRÁCIO, Rui Alexandre. Que fenômenos estuda a teoria da argumentação? Em que consistem as suas tarefas descritivas? **Revista Filosófica de Coimbra**, n. 33, p. 125-146, 2008.

GRÁCIO, Rui Alexandre. **Vocabulário crítico de argumentação**. Coimbra: Grácio Editor, 2013a.

GRÁCIO, Rui Alexandre. **Perspetivismo e Argumentação**. Coimbra: Grácio Editor, 2013b.

GRYNER, H. A sequência argumentativa: estrutura e funções. **Veredas – Revisas de estudos linguísticos**. Universidade Federal de Juiz de Fora, v. 4, n. 2, p. 97-112, jul./dez., 2000.

HAMBLIN, Charles Leonard, **Fallacies**. Londres: Methuen, 1970.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco, Antonio Machado (org.). **Pesquisa colaborativa**: multirreferências e práticas colaborativas. Piauí, Edufpi, 2016.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da conversação**: princípios e métodos. Tradução Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2006[1943], p. 7-61.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Le discours en interaction**. Paris: Armand Colin, 2005.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Les interactions verbales**, t. II. Paris: Colin, 1992.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Les interactions verbales**, t. I. Paris: Armand Colin, 1990.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. Rethórique et interaction. *In*: KOREN, Roselyne; AMOSSY, Ruth (eds.). **Apress Perelman**. Qualles Politiques politiques pour lês nouvelles rhétoriques? L'argumentation dans lês sciences Du langage. Paris: L'Harmattan, 2002. p. 7-61.

LIBERALI, Fernanda Coelho. Cadeia Criativa: conceitos centrais. *In*: LIBERALI, Fernanda Coelho; FUGA, Valdete Pereira (orgs.). **Cadeia criativa: teoria e prática em discussão**. Campinas, SP, Pontes Editores, 2018. p. 63-86.

LIBERALI, Fernanda Coelho. Articulação entre Argumentação e Multimodalidade em Contextos Escolares. LIBERALI, Fernanda Coelho; DAMIANOVIC, Maria Cristina; NININ, Maria Otilia Guimarães; MATEUS, Elaine; GUERRA, Mônica (orgs.). **Argumentação em Contexto Escolar: Relatos de Pesquisa**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 63-80.

LIBERALI, Fernanda Coelho. Cadeia Criativa: uma possibilidade para a formação crítica na perspectiva da teoria da atividade socio-histórica-cultural. *In*: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO S. S. (org.). **Questões de método e de linguagem e de linguagem na formação docente**. São Paulo: Mercado das Letras, 2011. p. 13-39.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Argumentação em contexto escolar**. Campinas: Pontes, 2013.

MAGALHÃES, Maria Cecília C. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: pesquisa crítica de colaboração: PCCol. *In*: LIBERALI, Fernanda Coelho; MATEUS, Elaine; DAMIANOVIC, Maria Cristina (eds.). **A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural: criando Realidades Sociais**. 1a ed. Campinas: Pontes, p. 13-26, 2012.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemometodológicas na organização e condução de pesquisa de intervenção no contexto escolar. *In*: MAGALHÃES, Maria Cecília C.; FIDALGO Sueli S. (org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. São Paulo: Mercado das Letras, 2011. p. 13-39.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A Etnografia Colaborativa: Pesquisa e Formação Profissional. *In*: FIDALGO, Sueli Salles; SHIMOURA, Alzira da Silva (orgs.). **Pesquisa Crítica de Colaboração: Um Percorso na Formação Docente**, 2006, p. 60-87.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Narrative and argument in teacher and researcher interactions on classroom discourse: different ways of organizing salient and problematic action. *In*: HEDEGAARD, M. (org.) **Learning in classrooms: A Cultural-Historical Approach**. 1ª ed., Aarhus: Aarhus University Press, 2001. p. 352-369.

MAGALHÃES, Maria Cecilia Camargo; FILDAGO, Sueli Salles. Reviewing Critical Research Methodologies for Teacher Education in Applied Linguistics. **D.E.L.T.A.**, v. 35, n. 3, 2019, p. 1-19. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460X2019350301>. Acesso em: 02 jan. 2023.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; NININ, Maria Otilia Guimarães. Cadeia criativa: a colaboração crítica como constituinte de atividades. *In*: LIBERALI, Fernanda Coelho; FUGA, Valdete Pereira (orgs.). **Cadeia criativa: teoria e prática em discussão**. Campinas, SP, Pontes Editores, 2018. p. 63-86.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; OLIVEIRA, Wellington. A organização argumentativa da linguagem na construção de contextos colaborativos de produção de conhecimento em Pesquisas com Formação de Educadores. *In*: LIBERALI, F. et al. **Argumentação no contexto escolar: desafios e reflexões**. Campinas: Pontes, 2016. p. 205-35.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro Primeiro, Tomo I. Tradução: R. Barbosa e F. R. Kothe, São Paulo: Ed. Abril Cultural, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. Tradução: Marcelo Backes. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2007 [1845-46].

MATOS, Jussara S. **O estudo dos implícitos na construção de pontos de vista: estratégias para a participação social de estudantes de 9º ano do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2018. Disponível em: <http://twixar.me/7JH3>. Acesso em: 05 fev. 2019.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender sim, mas como?** Tradução: Vanise Pereira Dresch. 7 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MEANEY, M. C. **A argumentação na formação do professor na escola bilingue**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem). LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MOESCHLER, Jacques. **Argumentation et conversation**. Éléments pour une analyse pragmatique Du discours. Paris: Hatier/Didier, 1985.

MORAN, José. **Metodologias ativas de bolso: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda**. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

NININ, Maria Otilia Guimarães. **Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como ato de expansão dialógica**. Uma investigação à luz da Linguística Aplicada sobre modos de perguntar. Edição Revista e ampliada. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

NININ, Maria Otilia Guimarães. **Pesquisa Colaborativa: das práticas de pesquisa à ressignificação das práticas dos pesquisandos ou Ressignificando a Direção Escolar**. São Paulo, 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

NININ, Maria Otilia Guimarães. Padrões de Colaboração e Argumentação: uma perspectiva crítica para a análise do desenvolvimento de educadores. *In*: LIBERALI, Fernanda Coelho; DAMIANOVIC, Maria Cristina; NININ, Maria Otilia Guimarães; MATEUS, Elaine; GUERRA, Mônica (orgs.). **Argumentação em Contexto Escolar: Relatos de Pesquisa**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 175-203.

NININ, Maria Otília Guimarães; MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento da agência de professores de ensino médio em serviço. **Alfa**, São Paulo, v. 61, n. 3, p. 625-652, 2017.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014 [1958].

PERELMAN, Chaïm. **O império retórico**. Trad.: Fernando Trindade e Rui Grácio. Porto: ASA, 1992.

PLANTIN, Christian. **Dictionnaire de l'argumentation** – une introduction aux études d'argumentation. Lyon: ENS Éditions, 2016.

PLANTIN, Christian. Análise e crítica do discurso argumentativo. **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n.1, p. 17-37, nov. 2011a.

PLANTIN, Christian. **O estudo da argumentação em uma perspectiva dialogal**. Entremeios: revista de estudos do discurso. v.2, n.1, jan/2011b. Entrevista concedida a Débora Raquel Hettwer Massmann. Disponível em: <http://www.entremeios.inf.br>. Acesso em: 12/09/2020.

PLANTIN, Christian. **A argumentação**. Tradução: Rui Alexandre Grácio e Martina Matozzi. Coimbra: Grácio Editor, 2010.

PLANTIN, Christian. **A argumentação**: história, teorias, perspectivas. Tradução: Marcos Marcionílio. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a.

PLANTIN, Christian. A argumentação biface. *In*: LARA, Glauca Muniz Proença; MACHADO, Ida Lúcia; EMEIATO, Wander (orgs.) **Análises do discurso hoje**. v. 2. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008b. p. 13-26.

PLANTIN, Christian. L'Argument du paralogisme. **Hermès**. Paris, n. 15, p. 241-258, 1995.

ROGIERS, Xavier. Savoirs, capacités et compétences à Pécole: une quête de sens. **Fórum Pedagógicos**, mars, p. 24-31, 1999.

ROEGERS, Xavier; DE KETELE. Jean-Marie. **Uma pedagogia da integração: competências e aquisições no ensino**. Tradução: C. Huang. Porto Alegre: Artmed, 2004[2001].

TOULMIN, Stephen E. **Os usos do argumento**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2006[1958].

TOULMIN, Stephen E.; RIEKE, Richard; JANIK, Allan. **An Introduction to Reasoning**, New York, MacMillan, 1984.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. Tradução: Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto, Solange C. Afeche. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1991.

ANEXO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM LETRAS: LINGUAGENS E REPRESENTAÇÕES

Roteiro de entrevista semiestruturada – Perfil dos professores

Pesquisa

**O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO EM UM MODELO DIALOGAL:
DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES ARGUMENTATIVAS EM UMA
PERSPECTIVA CRÍTICO-COLABORATIVA**

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Entrevistado(a):

Nome: _____

Data e local de nascimento: _____

Data e local da entrevista: _____

Formação acadêmica: _____

Disciplina(s) que leciona na escola: _____

Local de trabalho: _____

Endereço: _____

Telefone: _____

E-mail: _____

QUESTÕES DA PESQUISA

1. O que é argumentação para você?

2. Você considera que sua escola trabalha com o ensino da argumentação? Por favor, comente a resposta.
3. Você se considera um(a) professor(a) que trabalha o ensino da argumentação em sala de aula? Por quê?
4. Caso considere que trabalha argumentação em sala de aula, quais são as práticas de pedagógicas voltadas para o ensino da argumentação que você utiliza? Como são? Por favor, comente a respeito?
5. Em sua opinião, com as práticas de ensino de argumentação que você utiliza, os alunos conseguem atingir os objetivos desejados?
6. Você considera que as práticas de ensino de argumentação que utiliza atendem às expectativas dos alunos?
7. O desenvolvimento de quais competências argumentativas você mobiliza em seu planejamento para o ensino da argumentação?
8. Já ouviu falar no conceito de capacidades argumentativas? Por favor, comente a respeito.
9. Você considera adequado ensinar argumentação em turmas de 6º e 7º ano do ensino fundamental? Por favor, comente a respeito.