



A argumentação colaborativa e agência no Tempo de Aprender “Quem tá conduzindo precisa perguntar”

Valdite Pereira Fuga

Faculdade de Tecnologia de Mogi das Cruzes (FATEC), Brasil
orcid.org/0000-0002-3013-6254

Daniela Vendramini-Zanella

Universidade de Sorocaba (UNISO), Brasil
orcid.org/0000-0002-0331-545X

Este artigo tem como objetivo ressaltar a importância da argumentação colaborativa (LIBERALI, 2018) na constituição agentiva de alunos-professores no contexto de sessões reflexivas no âmbito de formação do Programa Tempo de Aprender. Esta discussão centraliza o conceito de argumentação na perspectiva colaborativa e, nessa direção, enfatiza a colaboração como modo para a constituição de sujeitos agentivos (FREIRE, 1987; STETSENKO, 2019). Os procedimentos metodológicos estão fundamentados na Pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES, 2009), cujos dados foram discutidos a partir de categorias, construídas com base na literatura sobre argumentação no contexto educacional (LIBERALI, 2018), os quais se distribuem em aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos. Os resultados evidenciam que a argumentação colaborativa, na sessão reflexiva, consiste no exercício concreto de entrelaçamentos de diferentes pontos de vista, promove o dessilenciamento (TELES, 2018) e oportunidades de reflexão coletiva na direção da constituição de uma agência transformacional.

Palavras-chave: Argumentação colaborativa. Agência transformacional. Formação docente.

A argumentação colaborativa e agência no Tempo de Aprender: “Quem tá conduzindo precisa perguntar”

Este artículo tiene como objetivo resaltar la importancia de la argumentación colaborativa (LIBERALI, 2018) en la constitución agentiva de los estudiantes-docentes en el contexto de sesiones reflexivas en el ámbito formativo del Programa Tempo de Aprendizagem. Esta discusión centra el concepto de argumentación en la perspectiva colaborativa y, en esa dirección, enfatiza la colaboración como forma de constituir sujetos agentivos (FREIRE, 1987; STETSENKO, 2019). Los procedimientos metodológicos se basan en la Investigación Colaborativa Crítica (MAGALHÃES, 2009), cuyos datos fueron discutidos a partir de categorías, construidas a partir de la literatura sobre argumentación en el contexto educativo (LIBERALI, 2018), que se distribuyen en aspectos enunciativos, discursivos y lingüísticos. Los resultados muestran que la argumentación colaborativa, en la sesión reflexiva, consiste en el ejercicio concreto de entrelazar diferentes puntos de vista, promueve el desenganche (TELES, 2018) y oportunidades de reflexión colectiva hacia la constitución de una agencia transformadora.

Palabras clave: Argumentación colaborativa. Agencia de transformación. Formación de profesores.

A argumentação colaborativa e agência no Tempo de Aprender: “Quem tá conduzindo precisa perguntar”

This article aims to highlight the importance of collaborative argumentation (LIBERALI, 2018) in the student-teachers' agentive constitution in the context of reflective sessions within training scope of the Tempo de Aprender Program. This discussion focuses on the concept of argumentation from a collaborative perspective and, in this direction, emphasizes collaboration as a mode for the constitution of agentive individuals (FREIRE, 1987; STETSENKO, 2019). The methodological procedures are grounded in Collaborative Critical Research (MAGALHÃES, 2009), whose data was discussed based on categories built from literature on argumentation in educational contexts (LIBERALI, 2018), which are distributed in enunciative, discursive and linguistic aspects. The results show that collaborative argumentation in the reflective session consists of the concrete exercise of interweaving different perspectives, promotes un-silencing (TELES, 2018) and opportunities for collective reflection towards the constitution of a transformative agency (STETSENKO, 2019).

Keywords: Collaborative argumentation. Transformative agency. Teacher training.

Introdução

Os estudos relacionados à argumentação, de modo geral, da retórica aristotélica aos estudos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), tecem suas reflexões sobre a argumentação no domínio do plano provável e do verossímil: é no embate de diferentes pontos de vistas, no mundo da *doxa* (opinião) que as relações sociais, em qualquer âmbito, são constituídas e criam espaço para o exercício do discurso persuasivo.

Reportando-se ao “Tratado da argumentação: a nova retórica”, Reboul (2004, p.84), salienta que a grande descoberta nesse tratado “é que, entre a demonstração científica e a arbitrária das crenças, há uma lógica do verossímil, a que dão o nome de argumentação, vinculando-a à antiga retórica”. Para esse pesquisador, o Tratado é um marco nos estudos da argumentação, não apenas como teoria do discurso persuasivo, mas, também, como campo de estudos da linguagem. A relevância e implicação dessa obra em várias áreas do saber – sociolinguística, antropologia, psicologia, linguística, educação, entre outras – tem aprofundado e ampliado a compreensão da argumentação em seus contextos de atuação (LIBERALI; FUGA, 2012).

É no campo de estudos da linguagem, em específico, da Linguística Aplicada (LA), que nos colocamos, aqui, para ressaltar o papel da argumentação colaborativa (LIBERALI, 2018) em sessões reflexivas com alunos-professores, no âmbito de formação do Programa Tempo de Aprender. Para tanto, o foco centraliza a argumentação na perspectiva enunciativo-dialógico (BAKHTIN, 2000) embasada no conceito de colaboração, o qual se distancia do discurso de persuasão e convencimento como visto no “Tratado da argumentação: a nova retórica” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005).

A argumentação, nessa perspectiva, objetiva provocar ou aumentar a adesão dos ouvintes pelo discurso proferido a partir de técnicas argumentativas, que direcionam o sujeito a pensar e a realizar uma ideia no mesmo sentido dito pelo orador (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005). Nos estudos da linguagem, segundo Liberali (2018), esse padrão evoca a um discurso de autoridade (BAKHTIN, 2000), o qual pressupõe a centralização de uma ideia preestabelecida, que deve ser aceita, assimilada e transmitida. Os sujeitos executam e acatam os discursos alheios sem qualquer forma de resistência ou questionamento, apenas executam o que foram destinados a realizar (LIBERALI & FUGA, 2012). Comumente visto no contexto escolar, esse discurso contribui para manter as relações de opressão e desigualdades por aqueles que ocupam lugar privilegiado e poder de decisão. Nesse âmbito, como bem coloca Teles (2018), a argumentação com o foco na persuasão tende a silenciar e produzir sujeito submissos, mantendo-os como depósitos passivos (FREIRE, 1987) de conhecimento.

Por outro lado, ter voz significa o direito de pronunciar o mundo: “dizer a palavra, não é repetir uma palavra qualquer” (FREIRE, 1981, p.13); não significa ceder e/ou aceitar um ponto de vista ou, ainda, entendê-la como manifestação ou aceitação automática de prontas verdades. Argumentar colaborativamente significa compartilhar ideias, refletir criticamente sobre julgamentos, opiniões em suas dimensões políticas, históricas, sociais e culturais (LIBERALI, 2018). Essa orientação, conforme Liberali e Fuga (2012), vai ao encontro da perspectiva bakhtiniana do discurso internamente persuasivo (BAKHTIN, 2000), ao criar bases para o surgimento do novo significado, novas experiências, advindas da tensão e do conflito entre vozes que se chocam, reforçam, contrastam, enfim, com outros discursos internamente persuasivos que, em linhas gerais, tem a colaboração como seu alicerce (LIBERALI; FUGA, 2012; VENDRAMINI-ZANELLA; FUGA, 2017).

Nessa linha, a colaboração apresenta-se ligada a uma abordagem de agência com base na visão vygotskiana de transformação, em que se considera o desenvolvimento humano como um processo relacional e transformacional. Para Stetsenko (2019), o desenvolvimento humano é um projeto ativista fundamentado em ações colaborativas, propositais por atores agentes de práticas sociais sempre em expansão. Nesse enfoque, a realidade é concebida em processo constante e em concretização pelos próprios participantes que, como agentes ativos em práticas sociais, transformam, de forma colaborativa, as circunstâncias de sua vida e, ao mesmo tempo, nesse mesmo processo, são transformadas e trazidas à realização por suas próprias práticas transformadoras. A transformação acontece no (re)encontro das pessoas e do mundo, que estão sempre em movimento, já que se encontram entrelaçadas no fluxo de mudanças co-constitutivas e correalizadoras (STETSENKO, 2019).

No contexto escolar, Liberali (2018) sublinha a importância das práticas sociais colaborativas atreladas à argumentação, tendo em vista o potencial multicultural existente nos espaços ensino-aprendizagem; o potencial crítico, para questionar saberes ou verdades únicas comumente impostos pela escola; o potencial criativo dos sujeitos, ao compreender a existência de múltiplas formas possíveis de representar a realidade; o potencial sócio-cognitivo-afetivo, ao criar condições para que o formador instigue o formando na apresentação de pontos de vista, suportes, contraposições e novas posições em um dado tema.

Os espaços de aprendizagem, conforme Liberali (2018), podem criar possibilidades para discutir, debater, criar, inventar, refletir com o outro e, dessa forma, transcender as barreiras do para si e em si, em direção ao eu social ou o eu coletivo libertador (FREIRE, 1987). Nesse viés, a argumentação colaborativa requer pensamento crítico, curiosidade, engajamento que amplia as possibilidades de ser, agir, sentir, porque oferece possibilidades de escolhas conscientes (LIBERALI, FUGA; VENDRAMINI-ZANELLA, prelo) que, neste estudo, se realiza em atividade de formação docente com alunos-professores.

É no contexto escolar de formação de alunos-professores participantes do Programa Tempo de Aprender (Projeto de Extensão e Pibid/Capes), desenvolvido em uma universidade privada do estado de São Paulo que, neste artigo ressaltamos a importância da argumentação colaborativa (LIBERALI, 2018) na constituição agentiva de alunos-professores no contexto de sessões reflexivas no âmbito de formação desse programa.

Além desta introdução, este artigo aborda a temática “Argumentação colaborativa no contexto escolar” apresentando as considerações freireanas sobre colaboração, que se coadunam com a visão de pesquisadores na perspectiva sócio-histórico-cultural e sua importância na constituição da agência transformacional do sujeito, incidindo, também, em seu dessilenciamento (TELES, 2018). Em seguida, as questões metodológicas são apresentadas, com ênfase no Programa Tempo de Aprender como espaço colaborativo, bem como a produção dos dados e categorias de análise. A discussão dos resultados é realizada a partir de três excertos, seguido das considerações finais.

1. A argumentação colaborativa no contexto escolar

Ao discutir a importância da argumentação para a educação, Liberali (2019) contrapõe a argumentação para convencer e/ou persuadir e argumentar para compartilhar significados; aquela com a finalidade de “provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.21); esta, como o próprio sintagma indica e anuncia, por exemplo, a participação ativa, ações compartilhadas entre sujeitos com os mesmos propósitos, entrelaçamento de vozes entre seus partícipes.

Nesse intento, Freire (1987) enfatiza, também, que a “co-laboração” demanda a “adesão” do sujeito na interação; não pode ser conquistada, porque significaria “aderência do conquistado ao conquistador” (p. 167) por meio de imposições prescritas. Para esse pedagogo, a “adesão” deve ser “verdadeira” que “é a coincidência livre de opções”, o qual acontece na “intercomunicação dos homens, mediatizados pela realidade” (FREIRE, 1987, p. 167), ou seja, o sujeito, em “co-laboração”, mediado pela linguagem, está e faz parte do processo de decisões e transformação da realidade vivida.

Ao tratar da ação dos sujeitos, na transformação da realidade, Freire enfatiza que o diálogo é o fenômeno humano por encontrar na palavra duas dimensões indissociáveis: ação e reflexão. Assim sendo, a intercomunicação dos sujeitos é mediatizada pela realidade problematizadora, configurando-os como sujeitos dialógicos, numa via de mão dupla de ação e reação à realidade que os desafia. Nessa direção, compreende-se as colocações de Magalhães (2011), em perspectiva sócio-histórico-cultural, ao explicar a ligação estreita entre colaboração e reflexão

crítica em contexto de negociação, que são organizadas de forma argumentativa, orientadas para o questionamento das razões que embasam escolhas.

É possível, então, inferir que a “adesão”, no sentido freireano, está subjacente às questões colaborativas as quais envolvem a argumentação que, em nossa leitura, pressupõe ações comprometidas, partilhadas, laços de reciprocidade, mas que implica, também, assumir “riscos ao compreender o compartilhamento de significados como um exercício de conflito, de partilha [...] de confrontação e de combinação dos vários sentidos expostos pelo grupo” (LIBERALI; MAGALHÃES, 2009, p. 45).

Nesse processo, enfatizam Magalhães e Fidalgo (2019), é possível que os envolvidos em contexto escolar de formação docente aprendam a organizar a linguagem de modo a compreender e refletir sobre suas práticas. Esse é um aspecto importante, sobretudo, porque nos colocamos na LA, núcleo móvel de conhecimento, cujo intento centraliza a produção e a compreensão sócio-histórico-cultural da linguagem em contextos de uso para intervir na realidade social da qual ela faz parte (RAJAGOPALAN, 2007), mostrando que as verdades sobre o mundo são construídas dentro dele a partir da circulação de discursos produzidos por seus agentes (FABRÍCIO, 2017).

Esse uso da linguagem configura, no quadro da LA, um entrelaçamento de vozes, o qual sublinha a natureza dialético-dialógica da argumentação, pois implica relação de sentidos estabelecidos entre múltiplos enunciados concretos decorrentes da atitude responsiva do interlocutor (BAKHTIN, 2000), ora refutando ou contestando, ora apoiando ou sustentando um dado posicionamento, pois acontece a partir do lugar social que cada um ocupa em uma comunidade discursiva. Nessa direção, quando se pensa na construção de argumentos em colaboração, o que se pretende é criar espaços para que os envolvidos possam negociar as eventuais divergências, apresentar e justificar pontos de vista fundamentados.

Esse entrelaçamento de vozes pode promover o rompimento de um dado padrão de ação, permitindo aos sujeitos um progressivo engajamento em novas formas de ser, pensar, agir (LIBERALI, 2018), por conseguinte, seu empoderamento tendo em vista as mudanças almejadas, o que Teles (2018), embasado por Amaral (2013) chama de dessilenciamento. Para esse pesquisador, a função social da argumentação colaborativa está centrada no dessilenciamento, o qual envolve:

[...] relações político-sociais de fala, de escuta, de condições livres para fazer escolhas, negociando possibilidades de transformação subjetivas e coletivas viáveis à superação de toda forma de submissão e exclusão (TELES, 2018, p. 64).

Além disso, a argumentação colaborativa pode, ainda, promover a agência transformacional (VIRKKUNEN, 2006; ENGESTRÖM; SANNINO, 2011), entendida como um

conjunto de ações intencionais desencadeadoras de transformação no âmbito coletivo, relacionada a processos de ser-saber-fazer na direção de posturas ativistas (STETSENKO, 2017) imbricadas às necessidades e aos interesses coletivos dos sujeitos da atividade. Esse é um dado que implica participação colaborativa, ao questionar sentidos e significados rotineiros e as relações sócio historicamente estabelecidas que os embasam (NININ; MAGALHÃES, 2017).

Essa constituição da agência transformacional¹ ocorre de forma coletiva e individual ao mesmo tempo e pode concretizar realizações individuais, sucedendo-se em “coprodução com a sociedade, história e desenvolvimento humano, estendendo-se e conectando gerações dentro de um fluxo dinâmico de atividades compartilhadas e coletivas” (STETSENKO, 2019, p.6). Assim, ao permitir a participação de todos, de forma colaborativa, despertando o agenciamento dos envolvidos ao compartilharem suas vivências sobre o que estão desenvolvendo com alunos na escola enquanto alunos-professores, as atividades do Tempo de Aprender configuram-se como oportunidades de realizar um espaço experimental na formação docente, porque possibilitam momentos de reflexão e transformação de suas práticas.

2. Contexto da pesquisa e procedimentos metodológicos

2.1 O Programa Tempo de Aprender como espaço colaborativo

Este estudo foi realizado a partir de um trabalho de formação docente dentro do Programa de Extensão Tempo de Aprender desde 2009. Além do aspecto extensionista, esse programa compõe as atividades relacionadas ao grupo de pesquisa “Formação Docente na Perspectiva da TASHC e Linguagem”², inscrito no diretório do CNPq desde 2015 e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes).

Esse Programa centraliza a formação docente de alunos de Letras (Português e Inglês) de uma universidade do interior de São Paulo, meta comum para as interfaces. Conta com a parceria de uma escola pública da rede básica de ensino fundamental 2, que possibilita vivências aos alunos-professores e legitima o diálogo teoria-prática almejado na formação docente. O Programa inclui alunos-professores, bolsistas, uma coordenadora e, também, uma professora-

¹ Stetsenko (2019) vem expandindo o conceito de agência ao longo dos anos (cf. 2017 e 2019) com ênfase em um posicionamento mais ativista transformador. Em seus estudos atuais, essa pesquisadora conceitua a agência a partir do sintagma agência radical-transformadora, que trata de lutas contra a desigualdade, a opressão econômica, o racismo e outras formas de injustiça, pois estão operando dentro de comunidades locais, incluindo escolas porque inevitavelmente fazem parte da dinâmica histórica e politicamente contingente geral, em conexão com contextos mais amplos da luta histórico-mundial (STETSENKO, 2019).

² TASHC significa Teoria da Atividade Sócio-histórico-cultural. Liderado pela Profa. Dra. Daniela Ap. Vendramini-Zanella dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3272627652553959

orientadora-formadora, uma professora supervisora da educação básica e pesquisadores colaboradores.

2.2 Produção dos dados e categorias de análise

Metodologicamente, este estudo encontra sustentação na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCcol) (MAGALHÃES, 2009; MAGALHÃES; FIDALGO, 2019), cujo caráter interventivo no contexto investigado, busca soluções crítico-colaborativas compartilhadas que possam incidir no agenciamento transformacional de seus participantes. A discussão dos resultados é realizada a partir de três excertos que foram transcritos e, aqui, são discutidos a partir de uma perspectiva proposta por Liberali (2013) centralizando os aspectos enunciativo-discursivo-linguísticos.

Nos aspectos enunciativos, o foco da análise recai na relação dialética entre lugar, momento, participantes, conteúdos e objetivos da interação bem como, no papel interativo ou papel dos sujeitos na distribuição de vozes. Nos aspectos discursivos, centraliza o modo como o texto se organiza e se articula, (por meio de exórdios, questões controversas, apresentação de pontos de vista, espelhamento, questões para entrelaçamento, acordos, conclusões, pedidos e apresentações de esclarecimento, sustentação, concordância e contra-argumentação), ou seja, observa-se nesse nível: a) o plano organizacional do texto, com sua abertura, desenvolvimento e fechamento; b) a organização em relação ao tópico introduzido, se há desenvolvimento e pertinência; c) o foco sequencial, se o texto tem enfoque utilitário, prático/cotidiano, teórico/científico ou de apresentação de resultados; d) a articulação entre as ideias.

Neste artigo, esses aspectos são sublinhados pelas seguintes categorias: pergunta controversa; espelhamento; apresentação de pontos de vista; pergunta/apresentação de esclarecimento; pergunta/apresentação de exemplificação. Por último, os aspectos linguísticos são considerados como a menor materialidade a ser analisada no discurso, como mecanismos de coesão verbal, valoração, escolhas lexicais, coesão nominal, conexão, trocas de turnos, proferição, modalização, interrogação e organização conversacional. Esses aspectos incidem nas escolhas lexicais e operadores argumentativos.

3. Análise e discussão dos resultados

Neste artigo, os dados³ apresentados trazem o recorte de um encontro realizado em 27 de março de 2017, com 04 bolsistas e a pesquisadora-orientadora-formadora (P.O). O grupo teve como objetivo discutir o capítulo intitulado “Escolhas Teórico-Metodológicas em Pesquisa com formação de professores: as relações colaborativo-críticas na constituição de educadores”

³ Para a produção, organização e armazenamento dos dados foram seguidos os princípios éticos da universidade em questão no Comitê de Ética <http://pesquisa/cep/> acessado em maio de 2019). CAAE: 58314516.1000.5500 (03/08/2016).

(MAGALHÃES, 2011), como parte das tarefas que incluem sua formação docente. O encontro⁴ teve duração de duas horas, conduzido e gravado pela P.O, com o uso de uma câmera digital, de forma improvisada.

3.1. “Vou dar mais umas pistas”

Excerto 1

[1] **P.O:** O que a autora diz ser essencial neste capítulo?. (Introdução ao tema por questão controversa 1)

[2] **Miriam:** Ela diz que você não pode ser apenas o transmissor, mas você tem que ter uma troca pra saber a necessidade do aluno.... (ponto de vista 1)

[3] **P.O:** Tem a ver com isso (concordância do ponto de vista 1), mas antes de entrar em detalhes [...] vou dar mais umas pistas, senão vocês não conseguirão chegar (ampliação da questão 1)

[4] **João:** A linguagem. Óbvio. (ponto de vista 2)

[5] **Miriam:** Óbvio demais para a gente pensar. (espelhamento e ponto de vista 3)

[6] **P.O:** Pois é, vocês estavam pensando em alguma coisa bem difícil, né? (confirmação do ponto de vista 3) Então, ela fala lá que ela se pauta na Teoria da Atividade [...] então, a linguagem entra tanto no modo como a ela vai descrever as coisas, como no modo que ela irá conduzir a discussão. (espelhamento e apresentação de esclarecimento)

Neste primeiro excerto, diante da apresentação da questão controversa da P.O [1]: “O que a autora diz ser essencial neste capítulo?”, diferentes pontos de vista são colocados. Inicialmente, a aluna-professora, Mirian, expõe seu ponto de vista (1) em [2]: “Ela diz que você não pode ser apenas o transmissor, mas você tem que ter uma troca pra saber a necessidade do aluno....”. Mirian aborda seu entendimento sobre o texto, retomando que, segundo a autora em discussão, existe a necessidade de uma troca não apenas para transmitir conhecimento, mas para compreender as necessidades do aluno.

A P.O concorda com o ponto de vista de Mirian e amplia a questão controversa em [3] (P.O): “vou dar mais umas pistas, senão vocês não conseguirão chegar.” Na fala de P.O – “vou dar mais umas pistas” – revela o comprometimento com a participação do outro em direção ao ato de responder, seja por meio da ação ou da reflexão. Esse agir de P.O pode estar pautado em atitudes de responsividade (NININ; MAGALHÃES, 2017) que, neste excerto, é marcado linguístico-discursivamente pelo marcador argumentativo “senão”. Neste contexto, esse mecanismo envolve simultaneamente as relações de condição, alternância e contraste, aliadas a manobras de cunho pragmático, produzindo efeito sobre o interlocutor de adesão ao debate, o que pode promover o dessilenciamento (TELES, 2018): “vou dar mais umas pistas, senão (ou)

⁴ Nomes fictícios dos participantes da interação: J: João; I: Igor; M: Miriam; D: Dora; P.O: professora-orientadora-formadora.

vocês não conseguirão chegar.”; “vou dar mais umas pistas, senão (do contrário) vocês não conseguirão chegar.”

Diante dessa ampliação, João apresenta o ponto de vista (2) em [4]: “A linguagem. Óbvio.” A expansão da questão controversa pela P.O permite o desenvolvimento apresentado no tópico em [1] “O que a autora diz ser essencial neste capítulo?” para que ela, como professora-pesquisadora-formadora, consiga prosseguir com o embate argumentativo em uma organização lógica e intencional para promover modos de agir, pensar, sentir e viver. Nessa direção, P.O confirma o ponto de vista (3) no enunciado [6]: “Pois é, vocês estavam pensando em alguma coisa bem difícil, né?”. Ao espelhar o comentário de João, P.O apresenta esclarecimento: “Então, ela fala lá que ela se pauta na Teoria da Atividade [...] Então, a linguagem entra tanto no modo como ela vai descrever as coisas, como no modo que ela irá conduzir a discussão”.

Neste excerto, a condução da discussão parece estar construída sob a perspectiva da argumentação colaborativa (LIBERALI, 2018), embasada não no convencimento, mas na negociação com a finalidade de produzir, coletivamente, outros modos de viver. Observa-se que P.O empenha-se para instaurar um espaço propício para que os alunos-professores exponham suas opiniões sobre a leitura solicitada para aquele encontro. Esse direcionamento argumentativo na discussão parece fomentar processos dialógicos de modos de ser, agir, pensar e sentir materializados na organização discursiva.

3.2 “Na colaboração não tem essa coisa de hierarquias, né?”

Excerto 2

[7] **Igor:** Ela fala que de... não sei se está certo. (hesitação)

[8] **P.O:** Não tem que estar correto. (apresentação de esclarecimento)

[9] **Igor:** Ela fala que numa discussão colaborativa, as pessoas são meio que iguais, né? Não tem essa coisa de hierarquias, né? (apresentação de ponto de vista 4)

[10] **P.O:** No DIGIT-MED vocês viram isso, não é? (pedido de esclarecimento)

[11] **Igor:** Que é tudo... não importa se você tem mestrado ou doutorado... (apresentação de exemplo do ponto de vista 4)

[12] **PO:** é todo mundo junto: doutores, com crianças da escola, fundamental ... E eles dão as opiniões deles e são ouvidos. Isso é essencial. (esclarecimento da exemplificação do ponto de vista 4) E, o que mais no uso da linguagem vocês perceberam? Quem conseguiu chegar até os excertos? (expansão da questão controversa 1)

Na abertura deste excerto, Igor toma o turno para participar da discussão que já estava em andamento. Sua fala é marcada por dúvida e insegurança: [7] Igor: “Ela fala que de...” não sei se está certo”. É interrompido pela P.O em [8] “Não tem que estar correto”. Em uma perspectiva

colaborativa, P.O é assertiva ao encorajá-lo a ter seu espaço na discussão e, de certa forma, instiga os outros participantes a se posicionarem, pois nesse âmbito toda e qualquer participação é legitimada (NININ; MAGALHÃES, 2017). Nesse enunciado [8], P.O corrobora a importância da colaboração no contexto de formação com seus alunos-professores, possibilitando a Igor falar, aprofundar os sentidos atribuídos aos conceitos em foco.

Mais confiante, Igor, em [9] amplia seu ponto de vista: “Ela fala que numa discussão colaborativa, as pessoas são meio que iguais, né? Não tem essa coisa de hierarquias, né?”. Essas sequências (7,8,9) evidenciam um momento que pode caracterizar o dessilenciamento, uma das funções sociais da argumentação colaborativa. O dessilenciamento acontece quando há condição e espaços preparados para o sujeito se colocar, de forma livre, instrumentalizados por uma argumentação colaborativa (TELES, 2018). O Programa Tempo de Aprender, em sessões reflexivas, busca propiciar essa condição para que haja a ruptura do silêncio.

O papel mediador de P.O é central para esse dessilenciar; ao invés de oferecer respostas, P.O insiste em questioná-los que, na perspectiva colaborativa, significa que a argumentação colaborativa é um processo contínuo e passível de mudanças. Inerente a ele, o entrecruzamento dialógico, no qual os interlocutores tecem seus pontos de vistas permeados por dúvidas, seguem em coprodução, encorajados pela P.O.

É válido dizer que a participação de Igor, acima de tudo, configura-se por um processo de elaboração reflexiva, por uma possível aderência, no sentido freireano que, segundo o pedagogo, é o alicerce da colaboração (FREIRE, 1987). Esse risco em tomar o turno, apresentar ponto de vista, a partir de sua vivência em outro contexto de formação, converge, também, para a constituição da agência dos participantes da interação. Esse é um dado que implica o compromisso com a participação de si e do outro por meio da ação e da reflexão (NININ; MAGALHÃES, 2017) que, por extensão, culmina em seu próprio desenvolvimento (STETSENKO, 2019).

Na sequência, P.O amplia e pede esclarecimento em [10] “No DIGIT-MED⁵ vocês viram isso, não é?” e, ainda, adiciona em [12] “é todo mundo junto: doutores, com crianças da escola, fundamental. E eles dão as opiniões deles e são ouvidos. Isso é essencial”.

Neste excerto, a construção argumentativa ocorre a partir da retomada de uma situação vivida, em um dado espaço-tempo (visita ao contexto do DIGIT-M-ED na PUC-SP) que, somado ao contexto atual (Tempo de Aprender) possibilita Igor e os demais colegas para um agir

⁵ Na época, o DIGIT-M-ED, sob liderança da Profa. Dra. Fernanda Liberali, reunia-se uma vez ao mês na PUC-SP, em encontros abertos a toda comunidade escolar. Os alunos-professores do Tempo de Aprender estiveram em alguns encontros, acompanhados pela P.O. Nesses encontros, puderam observar o trabalho colaborativo desenvolvido, sem hierarquia de função, nível de escolaridade, que incluíam alunos de rede básica, graduandos, alunos de pós-graduação, professores e pesquisadores, que participavam das discussões com a mesma responsabilidade e oportunidade para se expor e se colocarem com diferentes pontos de vista.

reflexivo, na produção conjunta de significados, estabelecendo, igualmente, um ambiente colaborativo por meio do diálogo.

A participação dos alunos-professores na discussão interligada à leitura teórica pode ser observada, ainda, no último turno deste excerto, quando P.O apresenta a expansão da questão controversa: “E, o que mais no uso da linguagem vocês perceberam? Quem conseguiu chegar até os excertos?”. Nesses questionamentos, mais uma vez, existe a preocupação de promover o debate, e nesse refletir, possibilitar a constituição de uma agência transformacional, conforme mostra o excerto a seguir:

3.3 “Então, o meu papel qual é?”

Excerto 3

[12] **P.O:** Quem conseguiu chegar até os excertos? (expansão da questão controversa 1)

[13] alunos-professores (juntos) – eu cheguei...

[14] **P.O:** Além da linguagem ser para relatar as coisas, ela tem a ver com o modo de conduzir a discussão, de uma forma argumentativa. (retomada com expansão da P.O [6] e Igor [9])

[15] **João:** É ela comenta. Ela comenta nos excertos, ela faz análise que do que, por exemplo, o sujeito usa uma frase para comover o grupo, só que essa frase, ela já faz uma análise, que pode remeter à questão de ter um suporte para a pergunta, que necessita de um outro suporte. Daí, alguém vai e dá esse suporte. (concordância, descrição e explicação)

[16] **P.O:** Elas próprias enxergam seus erros como condutoras, né? (inserção avaliativa com pedido de concordância)

[17] **Miriam:** ... que não está dando certo tal grupo, que tem que mudar a dinâmica. (apresentação de esclarecimento e ampliação da discussão temática)

[18] **P.O:** Porque a linguagem é pensada intencionalmente para gerar conflito. (conclusão dos pontos de vista sobre a discussão temática)

[19] **Igor:** Ela fala também que deixa aquela coisa de ser aquela coisa: eu falo uma coisa e J. concorda ou discorda. Não vai ser isso, mas eu falo uma coisa, o J. vai pegar isso e complementar isso. (apresentação de ilustração alinhado ao turno [18])

[20] **João:** É a dialética, né? (apresentação de conclusão com a nomeação de um conceito)

[21] **P.O:** É a dialética. Eu vou conseguir expandir meu ponto de vista a partir do que eu ouço e considero do outro. Se eu começasse este encontro assim: ‘o que você achou do texto’, daí ele falava, ‘agora é a vez dele’, daí, ele falava, agora é vez dele... A gente talvez, não desenvolvesse. Mas, olhem o que já está acontecendo aqui. Não vim com script, eu vim, lógico, com noções de algumas coisas que quero perguntar, mas, se eu não chegar lá onde planejei, mas se vocês conseguirem conduzir a discussão de outra forma e estabelecerem um desenvolvimento, é isso que é importante. Às vezes a gente desvia um pouco o tópico, mas desenvolve. Às vezes a gente desvia o tópico e não desenvolve. Então, o meu papel qual é? Peraí. (confirmação do turno [20] seguido de exemplificação)

[22] **Dora:** Fala um pouco da hora e da voz que você vai utilizar, nem que seja a entonação. Por mais que não tenha hierarquia, eu acho que é necessário, às vezes, quem tá conduzindo precisa perguntar de uma forma que traga as pessoas a darem opinião. E, quem dá opinião, também

tem fazer de uma forma ou para persuadir o grupo ou para chamar também as pessoas para que digam alguma coisa, mas eu digo que voz nesse sentido seria como você vai voltar a sua fala para chegar no objetivo [...] do que você quer [...] (apresentação de conceitos e exemplificação)

Diante da colocação da questão controversa de P.O em [12], todos os alunos-professores respondem ao mesmo tempo: [13]: “eu cheguei...”. Ao longo da sequência, observa-se muitos posicionamentos dos interlocutores ora apresentando pontos de vista, ora refutando ou contestando, ora apoiando ou sustentando um dado posicionamento (BAKHTIN, 2000). Neste recorte, P.O se coloca responsivamente em quatro momentos questionando e explicitando pontos de vistas em busca de articulação com os demais.

Interessante observar que as falas dos alunos-professores, às vezes truncadas, por exemplo, nos turnos [15], [19] e [22], convergem para a apropriação de conceitos em decorrência da leitura teórica, mediado, também por P.O naquela interação. Essa sequência implica ações de compreender, completar, expandir e compartilhar ideias, o que vai ao encontro dos pressupostos de uma argumentação colaborativa (LIBERALI, 2018). Ainda, neste cenário, as inserções de P.O parecem compor esse quadro promotor de argumentação colaborativa. Por último, essas ações podem demarcar um processo que se coaduna com o princípio ativista em direção à agência transformacional (STETSENKO, 2019), já que a argumentação colaborativa permite que esses alunos-professores se posicionem de forma embasada.

Esse compromisso de P.O pode ser visto em resposta ao turno [20], quando João traz um novo conceito para o debate diante das colocações anteriores de seus colegas: É a dialética, né?. No turno seguinte, P.O explica o termo, trazendo como exemplo o seu próprio papel de mediadora na elaboração de perguntas condutoras de reflexão: [21] P.O: [...] Se eu começasse este encontro assim [...] A gente talvez, não desenvolvesse.

Observa-se que P.O constrói seu argumento a partir do modo subjuntivo, fortalecido pelo advérbio “talvez”. P.O expressa uma situação hipotética que vai na direção de uma metalinguagem teórica para explicar o agir reflexivo e, por extensão, a importância da colaboração nesse processo. Algumas vezes, nesse turno, P.O utiliza a expressão “a gente”, o que sugere maior aproximação entre seus alunos-professores, o que pode incidir, também, em uma provocação para que diferentes vozes participem da interação e compartilhem suas posições sobre o tópico.

Pertinente ressaltar a explicitação do fazer formativo de P.O, o qual reitera seu compromisso agentivo de formadora (NININ; MAGALHÃES, 2017): [21] Mas, olhem o que já está acontecendo aqui. Não vim com script, eu vim, lógico, com noções de algumas coisas que quero perguntar. Além disso, P.O atribui ao grupo a responsabilidade de assumir a própria formação:

[...] mas, se eu não chegar lá onde planejei, mas se vocês conseguirem conduzir a discussão de outra forma e estabelecerem um desenvolvimento, é isso que é importante. P.O sublinha, portanto, a importância da coparticipação, agir responsável e responsivo (BAKHTIN, 2000) de seus alunos-professores na direção de uma agência transformacional (STETSENKO, 2019) e a sua própria: “Então, o meu papel qual é?”.

Nessa sessão formativa, o viés colaborativo possibilita agência coletiva, por exemplo, quando seus partícipes abrem espaço para negociação de significados, apropriação de conteúdo teórico contextualizado, partilha de experiências, podendo ir além de suas possibilidades imediatas (LIBERALI, 2013). Nesse intento, o turno [22] pode exemplificar o posicionamento crítico de Dora diante do texto teórico estudado e das colocações de P.O, o que parece um indício da constituição da agência transformacional (STETSENKO, 2019): [...] Por mais que não tenha hierarquia, eu acho que é necessário, às vezes, quem tá conduzindo precisa perguntar de uma forma que traga as pessoas a darem opinião [...]. Aqui é possível inferir a existência da “adesão” freireana, que subjaz às questões colaborativas a partir da combinação dos vários sentidos expostos pelo grupo na temática em foco (LIBERALI; MAGALHÃES, 2009).

Portanto, o engajamento intencional dos alunos-professores pode reverberar em sua ação prática como alunos em formação e ampliar suas possibilidades no devir como docentes, tendo como base a experiência vivenciada nas sessões reflexivas, ampliando seus modos de ser, agir, pensar e sentir (LIBERALI, 2018).

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo ressaltar a importância da argumentação colaborativa (LIBERALI, 2018) na constituição agentiva de alunos-professores no contexto de sessões reflexivas no âmbito de formação do Programa Tempo de Aprender. A discussão foi realizada a partir de três excertos: 3.1 “Vou dar mais umas pistas”; 3.2 “Na colaboração não tem essa coisa de hierarquias, né?”; 3.3 “Então, o meu papel qual é?”, sob a perspectiva da PCcol (MAGALHÃES, 2011), tendo em vista os aspectos enunciativo-discursivo-linguísticos (LIBERALI, 2013).

Com relação ao excerto 3.1 “Vou dar mais umas pistas”, P.O enseja ampliar com “mais pistas” as possibilidades para que seus alunos-professores reorganizem suas ideias, sob o ponto de vista colaborativo, de modo a contribuir e socializar o conhecimento, o que expande, também o potencial sócio-cognitivo-afetivo dos envolvidos (LIBERALI, 2018). Nessa demanda, P.O instiga a apresentação de pontos de vista, suportes, contraposições e novas posições para que a discussão evolua. Nessa perspectiva, “dar mais pistas” se aproxima da construção da palavra internamente persuasiva (BAKHTIN, 2000) que, em linhas gerais, converge para o

desenvolvimento dos sujeitos como agentes de transformação de si, do outro e do mundo (STETSENKO, 2019).

No excerto 3.2 “Na colaboração não tem essa coisa de hierarquias, né?”, a argumentação colaborativa está estreitamente vinculada ao dessilenciamento. Nesse intento, o papel mediador de P.O é central para dessilenciar: ao invés de oferecer respostas, P.O insiste em questionar seus alunos-professores que, na perspectiva colaborativa, busca criar espaços para promover além de transformações do entorno, transformação no próprio contexto do Tempo de Aprender e seus participantes que, por meio das experiências coletivas transformadas em ferramentas, incluindo a linguagem, passam adiante modos de agir, ser, sentir e pensar (LIBERALI, 2018).

No excerto 3.3 “Então, o meu papel qual é?”, o foco está na atuação de P.O, cujas inserções são mediadas por um argumentar que implica a “adesão” no sentido freireano, ou seja, envolve ações compartilhadas responsivamente, em colaboração, promovendo, igualmente, a reflexão crítica de seus alunos-professores sobre a temática discutida. No contexto escolar, essa adesão amplia ainda mais a importância da argumentação colaborativa, porque valoriza a conscientização e o empoderamento dos sujeitos envolvidos e sua constituição agentiva.

Esta discussão, por meio dos excertos, evidencia a importância da argumentação colaborativa na constituição agentiva de alunos-professores, porque valoriza a escuta ativa, o respeito às diferentes perspectivas, a busca pelo entendimento mútuo, o dessilenciar e a inclusão, o que é essencial para o fortalecimento da democracia e de uma sociedade mais justa (LIBERALI, 2018).

Referências

- AMARAL, Maria Feliciano. **O movimento de (Des) silenciamento em aula de língua portuguesa na rede estadual**. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC SP., 2013.
- BAKHTIN, Michail. **Estética da criação Verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ENGSTRÖM, Yerjo.; SANNINO, Annelise. **Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: a methodological framework**. 2011. Disponível em: www.emeraldinsight.com/0953-4814.htm Acesso em: 01 set. 2019.
- FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada e visão de linguagem: por uma INdisciplinaridade radical. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 17, n. 4, p. 599-617. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201711426>.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

LIBERALI, Fernanda. Transforming Urban Education in São Paulo: Insights into a Critical-Collaborative School Project. **D.E.L.T.A. – Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 1-26, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-460x2019350302>.

LIBERALI, Fernanda. **Argumentação em contexto escolar**. Campinas: Pontes, 2013.

LIBERALI, Fernanda. Argumentação multimodal na compreensão e na transformação de contextos escolares. In: PIRIS, Eduardo Lopes; AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin (orgs.). **Discurso e Argumentação: fotografias interdisciplinares – volume 1**. Coimbra: Grácio Editor, 2018. p.173- 196.

LIBERALI, Fernanda; FUGA, Valdete Pereira, VENDRAMINI-ZANELLA, Daniela. O Desenvolvimento Engajado e o teatro-brincar na constituição da coletividade. Dossiê “Desenvolvimento humano, drama e vivências: discussões em torno de ‘Sobre a questão da psicologia da criação pelo autor’, de L S. Vigotski”. **Revista Pro-Posições**, Campinas, (no prelo).

LIBERALI, Fernanda; FUGA, Valdete Pereira. Argumentação e formação/gestão de educadores no quadro da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 8, n. 2, p. 131-151, 2012.

LIBERALI, Fernanda; MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Formação de professores e pesquisadores: Argumentando e compartilhando significados. In: TELLES, João A. (org.). **Formação inicial e continuada de professores de língua**. Dimensões e ações na pesquisa e na prática. Campinas: Pontes Editores, 2009. p. 43-66.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Pesquisa Crítica de Colaboração: Escolhas Teórico- Metodológicas em Pesquisa com formação de professores: as relações colaborativo-críticas na constituição de educadores. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; FIDALGO (orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 13-40.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, Rosemary; DAMIANOVIC, Maria Cristina; HAWI, Mona; ZSUNDY, Paula (orgs.). **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009. p. 53-58.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; FIDALGO, Sueli Sales. Reviewing Critical Research Methodologies for Teacher Education in Applied Linguistics. **D.E.L.T.A. – Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 35, n. 3, p. 1-19, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460X2019350301>.

NININ, Maria Otília; 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. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-1711-7>.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. Tradução: Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Por uma Linguística Crítica. **Línguas & Letras**, v. 8, n. 14, p. 13-20, 2007.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

TELES, Francisco Afrânio Rodrigues. **Adolescentes agentes e dessilenciados?** O movimento da argumentação no Digit-M-Ed - Paraíba-PI. Tese (Doutorado Linguística Aplicada) – Programa de Pós-

Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

STETSENKO, Anna. Radical-transformative agency: continuities and contrasts with relational agency and implications for education. **Frontiers in Education**, v. 4, 2019. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00148>.

STETSENKO, Anna. **The transformative mind: Expanding Vygotsky's approach to development and education**. New York: Cambridge University Press, 2017.

VENDRAMINI-ZANELLA, Daniela Aparecida; FUGA, Valdete Pereira. Argumentative Orientation and Commitment: A Way to the Syllabus Integration in Teacher Education. **International Journal of Language and Linguistics**, v. 7, p. 33-41, 2017.

VIRKKUNEN, Jaakko. Dilemmas in building shared transformative agency. **Activités**, v. 3, n. 1, p.43-66, 2006.