

LEITURA ARGUMENTATIVA, MULTILETRAMENTOS E FORMAÇÃO CRÍTICO-COLABORATIVA DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS DISCURSIVAS E INTERACIONAIS

ARGUMENTATIVE READING, MULTILITERACIES AND CRITICAL-COLLABORATIVE TRAINING OF TEACHERS: DISCURSIVE AND INTERACTIONAL PERSPECTIVES

Mayana Matildes da Silva Souza¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6244-813X>

mayanamay@hotmail.com

Resumo: Este estudo tem por objetivo discutir a concepção de leitura argumentativa no ensino da argumentação, a partir de perspectivas discursivas e interacionais, relacionando-a ao conceito de multiletramentos, em uma proposta crítico-colaborativa de formação docente. Para tanto, apoia-se nos trabalhos sobre interpretação em Orlandi (2004); na teoria de argumentação no discurso (AMOSSY, 2018); no modelo dialogal da argumentação (PLANTIN, 2008a); na teoria da argumentação na interação (GRÁCIO, 2013, 2016); no conceito de capacidades argumentativas (AZEVEDO, 2016, 2019, 2022); na concepção de multiletramentos (ROJO, 2012) e nas pesquisas sobre formação docente em perspectiva colaborativa (LIBERALI, 2013, 2016; NININ, 2018). A abordagem metodológica adotada é a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2016), entendida como pesquisa de intervenção de caráter político, com foco na transformação das concepções sobre leitura argumentativa em contexto escolar. A partir da construção do *corpus* por meio de videogravação, a análise dos excertos transcritos para discussão proporcionou algumas reflexões sobre contradições acerca da leitura argumentativa trabalhada numa proposta de ensino de argumentação construída e aplicada de modo colaborativo, em uma escola pública de ensino fundamental II. Entretanto, também apontou caminhos para um trabalho mais efetivo de desenvolvimento das capacidades argumentativas, relacionando-o à concepção de multiletramentos.

Palavras-chave: Leitura; Argumentação; Multiletramentos; Formação docente.

Abstract: This study aims to discuss the conception of argumentative reading in the teaching of argumentation, from discursive and interactional perspectives, relating it to the concept of multiliteracies, in a critical-collaborative proposal of teacher education. To this do so, it is based on the work on interpretation in Orlandi (2004); in discourse argumentation theory (AMOSSY, 2018); in the dialogal model of argumentation (PLANTIN, 2008a); in the theory of argumentation in interaction (GRÁCIO, 2013, 2016); the concept of argumentative capacities

¹ Mestre em Letras e Doutoranda em Letras: Linguagens e Representações pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Professora concursada da Rede Municipal de Ensino de Ibicaraí/BA.

(AZEVEDO, 2016, 2019, 2022); in the conception of multiliteracies (ROJO, 2012) and in research on teacher training in a collaborative perspective (LIBERALI, 2013, 2016; NININ, 2018). The methodological approach adopted is the Critical Research of Collaboration (PCCol) (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2016), understood as a political intervention research, focusing on the transformation of conceptions about argumentative reading in the school context. From the construction of the corpus through videorecording, the analysis of the excerpts transcribed for discussion proposed some reflections on contradictions about argumentative reading worked in a proposal of teaching argumentation built and applied collaboratively, in a public elementary school II. However, it also pointed to ways for a more effective work of developing argumentative capacities, relating it to the conception of multiliteracies.

Keywords: Reading; Argumentation; Multiliteracies; Teacher training.

INTRODUÇÃO

Entre as diferentes perspectivas teóricas que podem influenciar a concepção de leitura no ensino da argumentação, encontram-se as que tomam o discurso ou a interação como ponto de partida, implicando em diferentes consequências. A fim de contribuir para reflexões sobre esses efeitos, este artigo discute a concepção de leitura argumentativa no ensino da argumentação, a partir de perspectivas discursivas e interacionais, relacionando-a ao conceito de multiletramentos, em uma proposta crítico-colaborativa de formação docente.

O aporte teórico adotado toma como base os trabalhos sobre interpretação e ideologia em Orlandi (2004); a teoria da argumentação no discurso de Amossy (2018); o modelo dialogal da argumentação proposto por Plantin (2008a); a teoria da argumentação na interação de Grácio (2013, 2016); o conceito de capacidades argumentativas desenvolvido por Azevedo (2016, 2019, 2022); a concepção de multiletramentos abordada por Rojo (2012) e as pesquisas sobre colaboração crítica na formação docente realizadas por Liberali (2013, 2016), relacionando-as aos estudos de Ninin (2018) acerca dos tipos de perguntas como espaço de expansão dialógica.

A abordagem metodológica adotada é a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2016), entendida como pesquisa de intervenção de caráter político, com foco na transformação das concepções sobre ensino-aprendizagem de leitura. A partir da construção do *corpus* por meio de videogravação, a análise dos excertos transcritos e selecionados para discussão proporcionou algumas reflexões acerca da leitura argumentativa no processo de multiletramentos, relacionando-o às concepções de argumentação na interação e no discurso. Essas reflexões fundamentaram a análise das relações entre participantes de uma proposta de formação para o ensino da argumentação, desenvolvida por uma equipe de professores de modo colaborativo, como parte de uma pesquisa realizada durante o doutorado em Letras: Linguagens e Representações, na UESC. Além disso, estão vinculadas às pesquisas do Grupo de Estudos Teorias da Argumentação, ligado ao Grupo de Pesquisa CNPq: Estudos em Linguagem, Argumentação e Discurso (ELAD), ao Programa de Divulgação dos Estudos sobre Discurso e Argumentação (ProEDA) e ao Centro de Estudos de Argumentação e Discurso (CEAD).

Desse modo, nas seções a seguir, busca-se: refletir sobre distinções relativas à abordagem da relação entre interpretação e ideologia na Análise do Discurso e na teoria da

argumentação no discurso; propõe-se uma articulação entre essas perspectivas discursivas e as teorias da argumentação cujo foco é a interação argumentativa com o propósito de repensar o papel da leitura argumentativa no processo de desenvolvimento de capacidades argumentativas de professores e estudantes no contexto escolar. Apresenta-se uma relação entre as concepções de multiletramentos, argumentação e formação docente; e, por fim, analise-se, resumidamente, atividades que fizeram parte de um protótipo de formação de professores para o ensino da argumentação.

INTERPRETAÇÃO E PERSPECTIVAS DISCURSIVAS DA ARGUMENTAÇÃO

Na obra *Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*, Orlandi (2004) trata, entre outros aspectos, da relação entre interpretação e ideologia, destacando que para a Análise do Discurso (doravante AD), a questão da interpretação é fundamental, vista como uma questão da língua e do sentido. Entretanto, diferentemente do que ocorre, na maioria das vezes, em que se discute mais sobre a leitura e o sentido, para a AD, a interpretação constitui o principal ponto a ser questionado.

Orlandi (2004, p. 52-54), com base em Pêcheux, distingue texto de discurso. Define o primeiro como “uma peça de linguagem”, que representa “uma unidade significativa”, um objeto linguístico-histórico. Na perspectiva do discurso, o texto não é uma unidade fechada, pois liga-se a outros “[...] textos (existentes, possíveis ou imaginários), com as suas condições de produção (sujeitos e situação), e com sua exterioridade constitutiva (o interdiscurso: a memória do dizer)” (ORLANDI, 2004, p. 54). Nesse sentido, a interpretação depende das circunstâncias de enunciação e a compreensão vai mais além, pois apela à teoria e à análise. “É a compreensão o objetivo do analista do discurso” (ORLANDI, p. 149). Ele procura não apenas interpretar, mas compreender como a interpretação funciona, analisando as condições de produção (sujeito, situação imediata, contexto sócio-histórico), da memória discursiva e pode considerar a ideologia.

Dessa forma, a interpretação deve ser tratada como fase do processo de leitura e de reflexão sobre “o efeito produzido pela maneira como as formas materiais funcionam na relação do sujeito com as condições de produção e a memória, atravessado pela ideologia” (ORLANDI, 2004, p. 150). Portanto, é preciso compreender o contexto que faz com que o sujeito, no momento da interpretação, só considere um determinado sentido, enquanto para o analista do discurso pode ser outro ou deve-se considerar os aspectos históricos que determinam que o sentido seja aquele para esse sujeito. Nesse sentido, estabelece uma diferença entre a interpretação feita por um intérprete comum e a realizada por um analista do discurso. Para o primeiro, a interpretação se coloca à frente da compreensão. Para o segundo, a compreensão é o seu objetivo principal.

Além disso, apresenta uma nova perspectiva, na qual trabalha a ideologia em sua relação com a linguagem – “[...] a materialidade específica do discurso é o discurso e a materialidade do discurso é a língua” (ORLANDI, p. 151), buscando refletir acerca da relação linguagem/pensamento/mundo (não unívoca) e da relação sujeito/sentido (o jogo da ideologia em que sujeitos e sentidos se constituem em diferentes posições). Desse modo, o gesto de interpretação tem papel fundamental para o sujeito falante e para o analista. Assim,

ressignifica a ideologia a partir da linguagem, refletindo na interpretação como um gesto que interfere na produção de sentido.

Ao apresentar a teoria da argumentação no discurso, embora Amossy (2018) retome alguns conceitos da AD (como o de interdiscurso e de formação discursiva), trata de modo distinto a relação entre interpretação e ideologia. Amossy (2018) 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. Defende a importância de se compreender como o discurso faz ver, crer e sentir, e, ao mesmo tempo, faz questionar, refletir, debater, já que, nas práticas linguageiras em situações concretas, essas ações estão relacionadas. Segundo a autora, a análise argumentativa torna-se um ramo da AD, na medida em que busca esclarecer funcionamentos discursivos em falas situadas em uma época e parcialmente sujeitas a coerções, que podem ser relacionadas a um lugar social e a quadros institucionais; a oposição texto/contexto e à origem do discurso atravessado pela fala do outro e por ideias preconcebidas (AMOSSY, 2018, p. 12).

Com base em princípios da teoria da argumentação da língua e das abordagens interacionistas, Amossy (2016) 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. Opta por associar os seguintes tipos de abordagens: linguageira, comunicacional, dialógica, genérica, figural e textual. Desse modo, redefine o conceito de argumentação, como: “[...] meios verbais que uma instância de locução utiliza para agir sobre seus alocutários, tentando fazê-los aderir a uma tese, [...] ou simplesmente orientar suas maneiras de ver, ou de suscitar um questionamento sobre um dado problema” (AMOSSY, 2018, p. 47).

Nessa teoria, os termos retóricos *doxa* e *topos* são retomados pela autora, sendo relacionados ao conceito de interdiscurso ou discurso social com uma nova visão. Amossy (2018) destaca o papel fundamental da *doxa* (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. Assim, o saber compartilhado e as representações sociais constituem o fundamento de toda a argumentação.

Amossy (2018) ressalta que a análise ideológica, na perspectiva da AD, aproxima-se e, ao mesmo tempo, distancia-se da análise da argumentação no discurso (doravante AAD). Diferencia-se, porque a primeira tem como objetivo denunciar uma visão alienada do mundo que está oculta em determinados discursos. Distancia-se, já que a AAD 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 definição de *doxa* como saber compartilhado em determinada época implica em entender os interactantes como submetidos às representações coletivas. Com base no exposto, a seguir, busca-se abordar o foco da análise argumentativa do ponto de vista interacionista (PLANTIN, 2008a; GRÁCIO, 2016), discutindo o conceito de leitura argumentativa (GRÁCIO, 2013, p. 51) e tentando articulá-la às perspectivas discursivas já apresentadas.

LEITURA ARGUMENTATIVA DA INTERAÇÃO E DO DISCURSO

Nesta seção, aborda-se duas perspectivas interacionistas da argumentação: o modelo dialogal da argumentação (doravante MDA) proposto por Plantin (2008a) e a teoria da argumentação na interação apresentada por Grácio (2016), na qual aborda o conceito de leitura argumentativa, buscando articulá-las à teoria da argumentação no discurso. Além disso, tratamos do conceito de capacidades argumentativas desenvolvido por Azevedo (2016, 2019, 2022) que tem, entre suas bases, essas teorias interacionistas.

Segundo Plantin (2011), o MDA se integra a AD com a utilização da noção de papel do sujeito falante, porém parte de uma visão mais técnica, ritualista ou construtivista do discurso e do social, e não se concentra no aspecto político. Assim, o MDA (PLANTIN, 2008a) repensa a argumentação 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.

Nesse modelo, a situação é considerada plenamente argumentativa quando uma diferença entre pontos de vista é problematizada em uma Pergunta e são claramente diferenciados três papéis: Proponente, Oponente e Terceiro (PLANTIN, 2008a, p. 76). Além disso, a cada um dos actantes corresponde uma modalidade discursiva específica, o discurso de Proposição é sustentado pelo Proponente, o de Oposição é sustentado pelo Oponente e o da Dúvida ou do questionamento é atribuído à posição do Terceiro, entretanto, numa situação argumentativa, os atores sociais podem circular entre esses diferentes papéis. O destaque dado ao papel do Terceiro é um dos aspectos que difere o modelo dialogal da argumentação de Plantin (2008) da pragmadialética.

A segunda perspectiva interacionista abordada é a da argumentação na interação apresentada por Grácio (2016, p. 52-53), que 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, 2013, p. 48), aplica-se tanto ao discurso argumentado quanto à interação argumentativa. 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 a capacidade de retomar a palavra do outro, partindo da escuta do oponente e sem perder de vista o assunto em questão. O termo “perspectiva” está ligado à ideia de que está em jogo uma divergência de perspectivas. 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 (2013, 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. Este

artigo aborda 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 sequências discursivas nas quais se verifica a retoma do discurso do outro em que está em causa a progressão (GRÁCIO, 2013, p. 51).

Grácio (2013) também considera que uma situação argumentativa implica três papéis (Proponente, Oponente e Questão), além dos turnos de palavras, e partindo da pragmatialética, distingue suas quatro fases: confrontação (constituição de um díptico argumentativo), abertura (focalização na questão e negociação dos termos), argumentação (cada parte defende sua perspectiva com argumentos em relação a outra parte) e fecho (interrupção da argumentação e da situação argumentativa).

No campo do ensino da argumentação, além de tomar como base as perspectivas interacionistas abordadas nesta seção, Azevedo (2016, p. 167) desenvolve o conceito de capacidades argumentativas articulando três áreas do conhecimento: a filosofia, a psicologia e a educação. Na filosofia, toma as proposições de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014 [1958]), que constituem a Nova Retórica, em associação aos estudos de Michel Foucault relativos à lógica, à significação das palavras e à constituição dos discursos, na AD. Na psicologia, toma por base a psicologia histórico-cultural vygotskyana. Na educação, destaca os modos de Philippe Meirieu de conceber e gerir a aprendizagem. Também parte dos estudos de Grácio (2013) para diferenciar argumentação (confronto entre discurso e contradiscurso em torno de uma questão, em que há troca e progressão entre turnos de palavras) e argumentatividade (inerente ao discurso, tecida para orientar em relação a um ponto de vista). Desse modo, Azevedo (2016, 2019, 2022) define capacidade argumentativa como:

- uma condição humana (atividade social e cognitiva) - Visto que inter-relaciona a linguagem verbal e a reflexão sobre os objetos do mundo (construção mental), sem o privilégio da segunda sobre a primeira.
- uma ação de linguagem (marcada pela oposição de ideias) - Visto que coloca os sujeitos em interação, gera interdependência entre eles, não apenas pela alternância de turnos, mas sobretudo pela polarização de posições enunciativas, estabelecendo também disputas decorrentes das relações de poder.
- uma expressão discursiva (apoiada em um já-dito) - Visto que representa um acontecimento particular, marcado historicamente e pelas relações de poder estabelecidas socialmente, alinhado às regras que estabelecem as condições para sua manifestação e compreensão (AZEVEDO, 2022, p. 3).

Entretanto, observa-se que ainda não considera a perspectiva discursiva da teoria da argumentação no discurso proposta por Amossy (2018) nessa definição. Assim, este estudo propõe uma articulação entre as abordagens teóricas e de análise apresentadas, que acrescenta à noção de “expressão discursiva”, um dos elementos constitutivos do conceito de capacidade argumentativa, os princípios que norteiam a AAD, uma vez que 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 a interpretação se apresenta evidenciando sentidos de saberes

compartilhados em determinada época, podendo considerar ainda que a interpretação “[...] só é assim, para aquele sujeito, naquela situação, com aquela memória, tomado pelos efeitos do imaginário que provoca” (ORLANDI, p. 150), buscando, não desmistificar os discursos, mas compreender como eles se apoiam na *doxa*.

Assim, o desenvolvimento das capacidades argumentativas de sustentação, refutação e negociação de tomada de posição, relacionando-o à concepção de leitura argumentativa, pode ser articulado à observação de como os saberes compartilhados interferem na interpretação dos discursos, 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 concreta e “face a face”.

MULTILETRAMENTOS E ARGUMENTAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Nesta seção, busca-se estabelecer uma relação entre a concepção de multiletramentos abordada por Rojo (2012) e a articulação entre argumentação e multimodalidade proposta por Liberali (2016), que integra formas diversas de expressar e distinguir pontos de vista. Desse modo, observa-se como a argumentação multimodal constitui uma das diferentes formas de uso da linguagem e de expressão da diversidade cultural na pedagogia dos multiletramentos, destacando-se a importância de abordá-la em propostas de formação docente que abordem a leitura argumentativa.

Segundo Rojo (2012), o Grupo de Nova Londres (GNL), formado por pesquisadores de letramentos, propôs o conceito de multiletramentos, para abranger a multiculturalidade própria das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se manifesta. Essa proposta surgiu, a partir da observação de dois aspectos importantes: o de que o não tratamento de questões como conflitos culturais que provocam intolerância, perseguições, lutas e massacres se reflete em sala de aula, contribuindo para ampliação da violência social; e o fato de que grande parte dos alunos têm acesso a ferramentas de informação, de comunicação e de agência social, que exigem novos letramentos de natureza multimodal ou multissemiótica.

Segundo a autora, no Brasil, a indentificação dessa multiplicidade de culturas nas escolas e a forma como ela influencia na preferência por determinadas produções culturais não é novidade para os docentes, embora ainda seja, frequentemente, ignorada. Essa visão de cultura(s) inclui um conjunto de textos híbridos que envolve “um processo de escolha pessoal e política” e não mais “supõe o pensamento em pares antitéticos de culturas (...) erudita/popular, central/marginal, canônica/de massa” (ROJO, 2012, p. 14-15). Assim, há a necessidade de serem introduzidos, em sala de aula, novos gêneros de discurso que envolvem o uso de novas mídias e tecnologias, outras línguas e linguagens.

No que se refere à multiplicidade de linguagens, modos ou semióses, Rojo (2012) destaca as evidências desses aspectos nos novos textos em circulação social, nos quais as imagens, a diagramação e outros recursos de comunicação relacionados à escrita fazem significar. Defende, ainda, que essa multimodalidade ou multissemiose nos textos contemporâneos requer multiletramentos, ou seja, exige “[...] capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma” das linguagens (ROJO, 2012, p. 19), apontando, como necessárias, novas práticas de ensino-aprendizagem de produção e à análise crítica.

Em alguns casos, essa análise crítica implica a necessidade de se realizar uma leitura argumentativa do discurso argumentado e/ou da argumentação na interação, conforme indica Grácio (2013, 2016). Nesse ponto, este estudo também propõe uma associação desse conceito à concepção de multiletramentos abordada por Rojo (2012) e à articulação entre multimodalidade e argumentação proposta por Liberali (2016).

Segundo Liberali (2016, p. 73), “em uma perspectiva multimodal, o foco recai sobre um estudo das múltiplas formas de representação que sofrem variações de acordo com o contexto e a cultura e que têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos.” A autora também destaca que a construção de significado, em alguns gêneros discursivos, integra diferentes aspectos multimodais (visuais, espaciais, auditivos, posturais, etc.). Afirma que a análise e a interpretação desse repertório, por vezes reconfigurado pelos recursos socialmente criados ao longo do tempo, requer a compreensão do modo como ele é culturalmente moldado e compartilhado pelas pessoas. Aspecto que remete à AAD.

Nesse âmbito, a construção multimodal dos significados na argumentação pode ocorrer, “compreendida e avaliada por meio de aspectos como tipografia, imagem escrita, *layout*, altura, comprimento, tom de voz, gestos, posturas, expressões faciais, movimentos, arranjos físicos, ambiental, material, e suas diferentes combinações possíveis” (LIBERALI, 2016, p. 75). Nesse contexto, considerando que no MDA (PLANTIN, 2008), uma situação argumentativa ocorre em torno de uma pergunta, destaca-se o papel das perguntas multimodais - que usam a linguagem verbal ilustrada por imagens ou gráficos e outros elementos pictóricos (NININ, 2018, p. 110) - de dimensão argumentativa - pois instaura dúvidas para provocar movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação de pontos de vista (NININ, 2018, p. 110) -, a fim de serem exploradas tanto na formação colaborativa de professores como instrumentos mediadores quanto nas atividades de ensino, para proporcionar uma expansão dialógica e dialogal.

Liberali (2016, p. 75) afirma que, por meio da argumentação multimodal, é possível expandir a colaboração. Esse aspecto pode proporcionar a participação dos envolvidos em processos de leitura argumentativa. Na perspectiva crítico-colaborativa da formação docente, ao associarmos esses aspectos multimodais ao trabalho com argumentação na interação e no discurso, é possível ressignificar valores compartilhados e produzir novos saberes como pode ser observado parcialmente, a seguir, na análise de parte de uma proposta de ensino elaborada de modo colaborativo.

ANÁLISE DE PARTE DE UM PROJETO DE FORMAÇÃO PARA O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO EM CONTEXTO COLABORATIVO

Esta seção está organizada para descrever parte do contexto do projeto de formação continuada implementado durante 2020 e 2021, coordenado por esta pesquisadora, em uma escola de ensino fundamental, em que os excertos em análise constituem parte do *corpus* produzido em perspectiva crítico-colaborativa, bem como para descrever as categorias de análise e o contexto de produção dos dados discutidos, com uma síntese da análise baseada nas concepções teóricas abordadas anteriormente.

Esse projeto de formação, com foco na compreensão e na transformação dos sentidos que apoiam os modos de ensino da argumentação, caracterizado como uma pesquisa de intervenção crítico-colaborativa, foi implementado na Escola Ângelo Magalhães, no município

de Ibicará, no interior da Bahia, com o objetivo de criar uma oportunidade de construir coletivamente uma nova proposta pedagógica para o trabalho com a argumentação, juntamente com professores de Língua Portuguesa desta unidade escolar. O contexto da pesquisa é caracterizado como escola de pequeno porte.

Participaram da elaboração, implementação e avaliação da proposta de ensino três professoras de Língua Portuguesa do fundamental II, identificadas como P1, P2 e P3 e esta pesquisadora (PP), e uma turma de alunos de 8º ano, indicados pela letra A seguida de uma numeração. Os dados foram produzidos semanalmente, durante uma hora e meia (das 16h às 17h30min) de encontros de planejamento com as professoras, às sextas-feiras, e uma hora (das 13h às 14h) de aulas com os alunos, às quartas-feiras. Todas as reuniões e aulas foram gravadas em vídeo (de acordo com as regras do Comitê de Ética da UESC), transcritas e analisadas, com base nas discussões teóricas sobre argumentação abordadas nessa pesquisa e, também, nas categorias de análise da argumentação propostas por Liberali (2013), nas quais se fundamenta a PCCol (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2016).

Desse modo, a análise que será apresentada se concentra em aspectos discursivos e interacionais da argumentação interligados a noção de multiletramentos. As categorias interacionais são as propostas por Plantin (2008b, p. 22): modos de retomada do discurso, formas de expressão de acordo e desacordos, modos de afirmação de conclusões, repartição dos papéis argumentativos e interacionais, modos de aparição, de fragmentação e de derivação das questões, tipos de argumentos introduzidos, alianças e adesões, etc.

A escolha das categorias discursivas se apoia, primeiramente, na teoria da argumentação no discurso de Amossy (2018), entre as quais estão as seguintes noções: evidências compartilhadas (*doxa*, tópicos (*topoís*): da quantidade, da qualidade, da ordem, do existente, da essência: interdiscurso) e construções lógico-discursivas (exemplo e analogia). Também partindo de outra perspectiva discursiva, ligada ao campo da psicologia, com base nas discussões sobre argumentação colaborativa (LIBERALI, 2013), observa-se os seguintes aspectos: pergunta controversa; apresentação de pontos de vista; pergunta/concordância com pontos 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. Assim como Magalhães e Oliveira (2016), também considera os conceitos de Colaboração e Contradição² e as discussões sobre os tipos de pergunta em Ninin (2018).

Cabe salientar que Ninin e Magalhães (2017) diferenciam a Colaboração da cooperação, porque apenas a primeira envolve “relações de compartilhamento, de negociação de sentidos e significados na produção e expansão do objeto da atividade em discussão”. Para a categoria da Contradição apontam ocorrências de manifestações como: o dilema (caracterizado “pelo

² O modelo dialogal de Plantin (2008[2005]) menciona o termo “contradição” no sentido literal de “posição contrária”, de oposição entre discurso e contradiscurso, e de colaboração significando cooperação. Neste estudo, quando estivermos falando em Contradição e Colaboração na perspectiva marxista da PCCol, utilizaremos com inicial maiúscula.

pensamento cotidiano, relacionado às crenças compartilhadas socialmente”), o conflito (“forma de resistência, desacordo, argumento e crítica”), o conflito crítico (“situações em que o sujeito enfrenta, repetidamente, dúvidas internas que o paralisam frente às questões contraditórias”) e o duplo vínculo (processos em que os sujeitos enfrentam situações aparentemente sem saída). Para a Colaboração (NININ, 2018), elege os seguintes padrões: responsividade (explicitação de pontos de vista em busca de articulação com os demais); deliberação (explicitação de argumentos com clareza para fundamentar pontos de vista); alteridade (articulação discursiva nos momentos de interação, distanciando-se de posicionamentos pessoais para compreender os outros); interdependência (garantia do entrecruzamento de diferentes vozes discursivas); ponderação (acolhimento e discussão de posicionamentos divergentes e convergentes); e mutualidade (consideração de toda e qualquer participação como legítima). Ninin e Magalhães (2017) destacam, ainda, a relevância do conceito de agência ligado às transformações promovidas pelo ser humano na sociedade.

Assim, essa discussão toma como contexto de pesquisa o projeto de formação continuada desenvolvido a partir desta pesquisa. Os excertos analisados, a seguir, foram produzidos em 10/09/2021, em uma reunião de planejamento realizada com as professoras-participantes e, em 15/09/2021, em uma aula na qual foram implementadas as atividades planejadas para os alunos. O excerto 1 refere-se ao segundo encontro de planejamento com os professores, no qual foi realizada a avaliação conjunta da primeira aula, antes da elaboração de uma nova atividade. Após tentar resolver os entraves encontrados na primeira aula, a equipe escolheu e reelaborou uma atividade, buscando trabalhar algumas dificuldades identificadas, como: o fato de que os alunos apresentavam apenas opiniões justificadas, sem que houvesse um entrelaçamento de vozes com confronto entre discurso e contradiscurso; as falhas na conexão com a internet e no processo de multiletramentos da pesquisadora e das professoras-participantes, no que se refere a compreensão e ao uso de recursos de projeção e gravação disponíveis no *Google Meet* (que envolve ícones, e-mails, links etc.).

Nesse contexto, a equipe tentou construir uma atividade pensado com base nos módulos que fazem parte do modelo de sequência didática proposta por Dolz et al. (2004b). Na verdade, buscou readaptar o esboço de SD elaborado colaborativamente em 2020, por meio de modificações ligadas ao uso do ambiente virtual. Desse modo, o grupo optou por começar, na primeira aula, 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, foram trabalhados pontos importantes para o domínio do gênero discussão para resolução de problema, como: a gestão do ponto de vista da distribuição dos papéis argumentativos de Proponente, Oponente e Terceiro na própria interação, a escuta e a retomada do discurso do outro. Para a análise a seguir, foi selecionado um recorte da reunião realizada no dia 09/10/2021.

Excerto 1

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

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 é aquela que provoca todo o debate, porque tem pessoas que pensam diferente [...] 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)**

P21: 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, Cinthia, 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 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? **(apresentação de ponto de vista/conflito/ponderação)**

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/apresentação de conflito)**

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. É essa questão que eu quero ver com vocês. Aqui a questão não está elaborada e, também, está desatualizada, porque nós já temos a vacina. **(pedido de ponto de vista/negociação)**

P22: Porque nós já temos a vacina, não é? **(pedido de esclarecimento)**

PP6: Como nós poderíamos elaborar uma questão para que gerasse o debate? **(expansão)**

P14: A partir disso aí, né? **(pedido de esclarecimento)**

PP7: Vamos pensar em como ficaria o enunciado para o aluno. **(expansão)**

P23: Eu mudaria só o início, [...] (sv) **(apresentação de ponto de vista)**

No planejamento dessa segunda aula para os alunos, numa perspectiva colaborativa, foi considerado o fato de que as perguntas que seriam feitas deveriam ser detalhadas já como recursos, entendendo-as como instrumentos de mediação, porque se se pretende uma colaboração-crítica o professor não pode falar sozinho. Desse modo, nesse encontro tentamos obter as contribuições das professoras na escolha da atividade e também em sua complementação, na elaboração das perguntas direcionadas a obter a participação dos alunos. No entanto, ocorreram problemas quanto à forma como essas perguntas foram conduzidas, engessando, em parte, a interação argumentativa.

Nesse trecho, esta pesquisadora 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 que aponta para o padrão de responsividade: “P2₁: A gente é que tem de direcionar o aluno, não é?” Antes de descrever a opção 2, esta pesquisadora 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 de P1 sobre a opção um, justificado por um argumento de comparação. Além disso, as ponderações de P1 a conduzem a uma dúvida, que começa a se manifestar por meio de uma pergunta argumentativa (“P1₂: [...] A questão do grupo do *WhatsApp* é que eles teriam mais 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?”), em seguida é justificada por meio de um exemplo e se concretiza por meio de uma afirmação que demonstra P1 assumindo o papel do Terceiro (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 direito[...]). Essa dúvida aponta um problema em relação ao processo de multiletramentos dos alunos no que se refere à escuta dos áudios para participarem efetivamente das aulas. Na perspectiva da AAD, essa fala também está pautada em uma *doxa* que permeia o discurso dos professores, a de que os problemas de interpretação de textos dos alunos estão ligados a falta de concentração relativa a gêneros impressos e audiovisuais, e que já circulava antes do período de pandemia da Covid-19.

Além disso, demonstra um dilema que indica uma Contradição, reforçado a partir dos enunciados: “Então essa questão é uma faca de dois gumes. 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.” Linguisticamente, observa-se que o diálogo organiza-se a partir de orações condicionais (“A questão do grupo do *WhatsApp* é que eles teriam mais tempinho [...]”) e adversativas (“A gente precisa trabalhar pelo *Meet*, porém,, [...]”).

Observa-se ainda, que P1 destaca a participação dos alunos enquanto interlocutores 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.”) Nessa perspectiva, considera-se o papel do estudante na transformação do contexto social do qual faz parte, por meio de uma resistência que caracteriza, em parte, a agência.

Para melhor compreensão do contexto de formação, o excerto 2, analisado a seguir, trata do resultado dessa segunda aula planejada para os alunos, descrita em parte, na análise do excerto 1. Demonstra a ocorrência de Contradições relativas 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 também Contradições evidentes, em relação à leitura argumentativa.

Cabe salientar que, 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 do dilema vivido pelas professoras pela falta de domínio dos recursos digitais, os alunos se viram diante de um conflito: 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. Dessa maneira, observa-se, de certo modo, o padrão de responsividade na perspectiva da Colaboração, uma vez que os estudantes se comprometeram com a própria participação e com a participação do outro, em direção ao ato de responder e explicitar pontos de vista.

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, uma vez que 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 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 1 – Primeiro Gráfico Projetado na 2ª Aula



Fonte: SENADO FEDERAL, 09 fev. 2021.³

³ Disponível em: Data Senado: para 57%, vacina contra a covid-19 deve ser obrigatória — Senado Notícias. Acesso em: 05 nov. 2021.

Mesmo diante do tempo reduzido, para quatro aulas, foram organizadas atividades na seguinte sequência: 1) produção inicial com avaliação das dificuldades, 2) atividade para superar o nível de desenvolvimento das capacidades argumentativas dos estudantes, 3) produção final de uma discussão sobre uma temática atual; 4) elaboração colaborativa de um vídeo focado no acolhimento socioemocional em contexto escolar. Nessa segunda aula *online* síncrona com a turma, via *Google Meet*, partiu-se da ideia de que, como afirma Ninin (2018, p. 86), o papel do professor é de intervir, sempre que possível, com perguntas para que os conflitos sejam instaurados e 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. Nessa direção, outras perguntas de caráter pragmático-argumentativo foram elaboradas para orientar a discussão, sem se notar, entretanto, que o processo tornou-se artificial, distante do que ocorre nas práticas de linguagem cotidianas.

Nesse contexto, as questões abaixo foram elaboradas com a Colaboração 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 2 – Segundo Gráfico Projetado na Aula



Fonte: PODER360, 03 dez. 2020. ⁴

⁴ Disponível em: <https://www.poder360.com.br/pesquisas/59-acham-que-a-vacina-contracovid-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 3 – Terceiro Gráfico Projetado na Aula



Fonte: DW, 19 set. 2021.⁵

Ao partirmos de gráficos para elaborar as questões, optou-se por perguntas multimodais e não apenas argumentativas. 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”. Assim, nessa etapa, as ações dos professores 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 natural possível, tendo como objetivo resolver situações-problemas, a fim de proporcionar efetivamente o desenvolvimento das capacidades argumentativas (AZEVEDO, 2016, 2019, 2022).

⁵ Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/como-anda-a-vacina%C3%A7%C3%A3o-contra-a-covid-19-no-mundo/a-58291396>. Acesso em: 05 nov. 2021.

A estratégia escolhida para essa aula, com base nos estudos de Ninin (2018, p. 91), consistia em, a partir das perguntas já 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 naturalmente 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 classificado na categoria 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 e MAGALHÃES, 2017, p. 629). Além disso, a discussão apresenta indícios de diferentes papéis argumentativos assumidos pelos alunos, como pode ser observado no excerto 2, no qual foi preservada a escrita real dos alunos. Para melhor compreensão dessa argumentação em uma atividade orientada por perguntas, analisamos como as questões elencadas impulsionaram as participações dos estudantes.

Excerto 2

Legenda: // pausa

A1₁: A vacina deve ser obrigatória para a segurança de todos
A2₁: Mutado de novo
A3₁: De novo mm
A4₁: travou dnv
A3₂: Tbm tá travando o áudio da professora (...)
A3₃: Pra mim eu n acho ser obrigatório tomar a vacina.
A5₁: Eu Ryan acha contra, tentem nos convencer
A5₂: Professora o meu áudio n está saindo
A3₄: KKK Tente
A5₃: Como assim Ryan? kkk (...)
A5₄: kskkskskkz Eu queria perguntar assim: que tipo de sintomas a vacina poderia apresentar? Mais o áudio n sai
A2₂: Acho que depende, tem gente que sente dor de cabeça e algo mais, eu não senti nada.
A5₅: Teve gente que teve sintomas graves.
A2₃: Pois é, por isso depende.
A4₂: eu sinto um pouco de dor no braço.
A5₆: Eu não tomaria a vacina.
A2₄: Pq vc não tomaria?
A3₅: Pq ela é um transforme
A5₇: A vacina não é 100 % confiável é como vc esta arriscando sua vida ali.
A3₆: Sim.
A2₅: Mas você já tomou da gripe e outras que tomamos sempre, pra mim essa não é diferente

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 perguntas e podem ser identificados os três papéis: Proponente, Oponente e

Terceiro (PLANTIN, 2008a), quando os estudantes agem no sentido de propor, opor-se ou duvidar.

Essa discussão é iniciada por perguntas multimodais 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, podemos observar que, 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”.

Já 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.” Nesse ponto, A₂ aparenta assumir o papel de Terceiro já que não se posiciona nem totalmente contra nem completamente a favor. O mesmo ocorre quando A₅ reafirma sua posição contrária: “Eu não tomaria a vacina.” e A₂ 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 de 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.

Já A₅, para refutar o seguinte argumento pragmático (relação causa e consequência): “c) a vacina não faz efeito, porque algumas pessoas tomaram as duas doses e morreram.”, 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 também foram difundidos nas mídias.

Desse modo, é possível observar 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 a 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, evidentes também na circulação de textos multimodais.

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. Já a fala de A₅ 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 de modo colaborativo pela 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 posicionar a favor ou contra, apenas movidos por relações de poder em que professores tentam direcionar a um posicionamento. Além disso, eles apresentam alguns padrões de Colaboração, como a responsividade, 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora não tenha atingido o objetivo desejado de proporcionar uma situação argumentativa não artificial na perspectiva de uma prática de linguagem efetiva, esta atividade pode dar pistas do que poderia ser feito para melhor desenvolver as capacidades argumentativas dos estudantes em ambientes virtuais ou em aulas presenciais. Desse modo, as dificuldades relativas ao uso de tecnologias digitais também foram importantes para revelar lacunas relativas ao processo de multiletramentos não somente dos alunos, mas também das professoras-participantes e da pesquisadora.

Por fim, uma das formas de combater a intolerância em contexto escolar é trabalhar a argumentação dos alunos. Nesse contexto, observa-se que a compreensão das perspectivas interacionais e discursivas da argumentação é fundamental para a ampliação do conceito de leitura argumentativa proposto por Grácio (2013, 2016). Ao atribuir-lhe uma dimensão discursiva, nota-se a relevância que pode ter o tratamento dado à relação entre interpretação e valores compartilhados no processo de leitura argumentativa e de desenvolvimento das capacidades argumentativas, uma vez que este trabalho também requer a análise crítica do discurso do outro, partindo das crenças evidentes numa época. Assim, uma associação entre a concepção de multiletramentos e a articulação entre as noções de multimodalidade e argumentação pode ampliar as possibilidades de trabalho em uma proposta de formação crítico-colaborativa de professores.

REFERÊNCIAS

AMOSSY, Ruth. **A argumentação no discurso**. Coordenação da tradução: Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio-Ferreira. Contexto: São Paulo, 2018.

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. 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.

GRÁCIO, Rui Alexandre. **Perspetivismo e argumentação**. Coimbra: Grácio Editor, 2013.

GRÁCIO, Rui Alexandre. **A argumentação na interação**. Coimbra: Grácio Editor, 2016. p. 15-55.

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

LIBERALI, Fernanda. Articulação entre Argumentação e Multimodalidade em Contextos Escolares. LIBERALI, Fernanda Coelho; DAMIANOVIC, Maria Cristina; NININ, Maria Otilia Guimarães; MATEUS, Elaine; GUERRA, Mônica (org.). **Argumentação em 2ª Ed. Contexto Escolar: Relatos de Pesquisa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 63-80.

MAGALHÃES, M. C. C.; OLIVEIRA, W. 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.

NININ, M. O. G. **Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como ato de expansão dialógica**. Uma investigação à luz da Linguística Aplicada sobre modos de perguntar. Ed. Revista e ampliada. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

NININ, Maria Otilia 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.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2004.

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. 2011.

PLANTIN, Christian. **A argumentação: história, teorias, perspectivas**. Trad. Marcos Marcionílio. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a.

PLANTIN, Christian. A argumentação biface. In: LARA, Gláucia Muniz Proença; MACHADO, Ida Lúcia; EMEIATO, Wander (org.) **Análises do discurso hoje**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008b, p. 13-26. v. 2.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo, Parábola Editorial, 2012, 264p.