

## FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO: UMA PROPOSTA CONSTRUÍDA EM PERSPECTIVA CRÍTICO-COLABORATIVA

Mayana Matildes da Silva SOUZA

*Universidade Estadual de Santa Cruz*

**Resumo:** O objetivo deste artigo é discutir uma proposta de formação crítico-colaborativa de professores para o ensino da argumentação implementada em uma escola pública de ensino fundamental (anos finais) da Bahia. No campo das teorias da argumentação, apoia-se no modelo dialogal de Plantin (2008a, 2008b), a fim de articulá-lo aos estudos sobre argumentação no discurso de Amossy (2018) e ao conceito de capacidades argumentativas desenvolvido por Azevedo (2016, 2019, 2022). Na área da formação docente, baseia-se no conceito de argumentação colaborativa discutido por Liberali (2013) e nas concepções de agência, colaboração e contradição trabalhadas por Magalhães e Oliveira (2016) e por Ninin e Magalhães (2017). A abordagem metodológica adotada é a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) defendida por Magalhães (2011) e por Magalhães e Fidalgo (2019). A construção do *corpus* ocorreu a partir do registro da participação das professoras e dos estudantes por meio da gravação de vídeos e áudios transcritos. A análise dos excertos selecionados para discussão apontou uma divergência entre a concepção de interação argumentativa enquanto prática real de linguagem que se pretendia adotar na implementação das atividades desenvolvidas com os estudantes e o caráter artificial das situações de aprendizagem que foram criadas. Entretanto, também indicou transformações positivas relacionadas à compreensão do potencial crítico mais amplo da perspectiva dialogal, em que ocorre o embate entre discursos divergentes e situados em um contexto sócio-histórico-cultural, para proporcionar o desenvolvimento das capacidades argumentativas.

**Palavras-Chave:** Formação docente. Argumentação. Colaboração. Capacidades argumentativas.

## TEACHER TRAINING FOR THE TEACHING OF ARGUMENTATION: A PROPOSAL BUILT IN CRITICAL-COLLABORATIVE PERSPECTIVE

**Abstract:** The aim of this article is to discuss a proposal of critical-collaborative training of teachers for the teaching of argumentation implemented in a public elementary school (final years) of Bahia. In the field of theories of argumentation, it relies on the plantin's dialogal model (2008a, 2008b), to articulate it to the Amossy's studies on argumentation in the discourse (2018) and the concept of argumentative capacities developed by Azevedo (2016, 2019, 2022). In the area of teacher education, it is based on the concept of collaborative argumentation discussed by Liberali (2013) and on the conceptions of agency, collaboration and contradiction worked by Magalhães and Oliveira (2016) and by Ninin and Magalhães (2017). The methodological approach adopted is the Critical Collaboration Research (PCCol) defended by Magalhães (2011) and Magalhães and Fidalgo (2019). The construction of the *corpus* took place from the recording

of the participation of teachers and students through the recording of videos and transcribed audios. The analysis of the excerpts selected for discussion pointed to a divergence between the conception of argumentative interaction as a real language practice that was intended to be adopted in the implementation of the activities developed with the students and the artificial character of the learning situations that were created. However, it also indicated positive transformations related to the understanding of the broader critical potential of the dialogal perspective, in which there is a clash between divergent discourses and situated in a socio-historical-cultural context, in order to provide the development of argumentative capacities.

**Keywords:** Teacher training. Argumentation. Collaboration. Argumentative capabilities.

## FORMACIÓN DOCENTE PARA LA ENSEÑANZA DE LA ARGUMENTACIÓN: UNA PROPUESTA CONSTRUIDA EN PERSPECTIVA CRÍTICO-COLABORATIVA

**Resumen:** El objetivo de este artículo es discutir una propuesta de formación crítico-colaborativa de profesores para la enseñanza de la argumentación implementada en una escuela primaria pública (últimos años) de Bahía. En el campo de las teorías de argumentación, se basa en el modelo dialogal de Plantin (2008a, 2008b), para articularlo a los estudios sobre argumentación en el discurso de Amossy (2018) y al concepto de capacidades argumentativas desarrollado por Azevedo (2016, 2019, 2022). En el área de la formación docente, se basa en el concepto de argumentación colaborativa discutido por Liberali (2013) y en las concepciones de agencia, colaboración y contradicción trabajadas por Magalhães y Oliveira (2016) y por Ninin y Magalhães (2017). El enfoque metodológico adoptado es la Investigación Crítica de Colaboración (PCCol) defendida por Magalhães (2011) y Magalhães y Fidalgo (2019). El corpus se construyó a partir de la grabación de la participación de profesores y estudiantes a través de la grabación de videos y audios transcritos. El análisis del extracto seleccionado para la discusión señaló una divergencia entre la concepción de la interacción argumentativa como una práctica lingüística real que se pretendía adoptar en la implementación de las actividades desarrolladas con los estudiantes y el carácter artificial de las situaciones de aprendizaje que realmente se crearon. Sin embargo, también indicó transformaciones positivas relacionadas con la comprensión del potencial crítico más amplio de la perspectiva dialogal, en la que hay un choque entre discursos divergentes y situados en un contexto socio-histórico-cultural, con el fin de proporcionar el desarrollo de capacidades argumentativas.

**Palabras clave:** Formación del profesorado. Argumentación. Colaboración. Capacidades argumentativas.

### INTRODUÇÃO

O presente artigo inscreve a formação de professores para o ensino da argumentação na área de Linguística Aplicada, por três razões: a primeira delas, por ser uma das linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); a segunda, por constituir-se em um campo ainda pouco explorado no Brasil, embora as teorias da argumentação já tenham se consolidado; e a terceira, por

favorecer o diálogo com interlocutores que se interessam pelo trabalho com o desenvolvimento de capacidades argumentativas em contextos escolares. No PPGL/UESC, a investigação apresentada relaciona-se às pesquisas realizadas pelo Grupo de Estudos “Teorias da Argumentação”, vinculado ao Grupo de Pesquisa CNPq: Estudos em Linguagem, Argumentação e Discurso (ELAD) e ao Centro de Estudos de Argumentação (CEAD).

Nesse contexto, este estudo tem como objetivo discutir uma proposta de formação crítico-colaborativa de professores para o ensino da argumentação implementada em uma escola pública de ensino fundamental (anos finais) da Bahia. Para tanto, no campo das teorias da argumentação, parte-se do modelo dialogal de Plantin (2008a, 2008b), articulando-o à teoria da argumentação no discurso de Amossy (2018) e ao conceito de capacidades argumentativas desenvolvido por Azevedo (2016, 2019, 2022). Recorre-se também aos estudos de Grácio (2016) sobre a argumentação na interação que dialogam com os trabalhos de Plantin (2008a, 2008b) e de Azevedo (2016, 2019, 2022), a fim de compreender melhor as bases teóricas desses autores. Por fim, na área de formação docente, baseia-se no conceito de argumentação colaborativa abordado por Liberali (2013) e nas concepções de agência, Colaboração e de Contradição<sup>1</sup> conforme concebidas por Magalhães e Oliveira (2016) e por Ninin e Magalhães (2017), relacionando-os aos procedimentos metodológicos adotados na formação docente. Além disso, inclui-se os estudos acerca dos modos de perguntar discutidos por Ninin (2018).

Uma articulação entre essas concepções teóricas torna-se relevante, na medida em que contribui para mudanças relativas a três aspectos que envolvem as práticas atuais de ensino da argumentação. O primeiro refere-se à opção por adotar um modelo dialogal como base, privilegiando uma abordagem, geralmente, relegada em contextos educacionais, quando se trabalha com argumentação, uma vez que, normalmente, as atividades se restringem à análise e à produção de um gênero textual que se constitui em um discurso argumentado e, portanto, monologal. O segundo está ligado ao fato de que as propostas de formação continuada de professores para o ensino da argumentação também precisam levar em conta que o desenvolvimento de capacidades argumentativas se torna mais efetivo em contextos interacionais, nos quais os participantes tenham a oportunidade de assumir diferentes papéis

---

<sup>1</sup> O modelo dialogal de Plantin (2008a, 2008b) menciona o termo “contradição” no sentido literal de “posição contrária”, de oposição entre discurso e contradiscurso e de “colaboração” no sentido de cooperação. Neste estudo, quando se tratar de Contradição e de Colaboração na perspectiva marxista da PCCol, os termos serão grafados com letra inicial maiúscula.

argumentativos ao confrontar discurso e contradiscurso. O terceiro relaciona-se à ideia de que a abordagem metodológica da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), ao envolver os conceitos de Colaboração e Contradição, em uma perspectiva discursiva diversa da que ocorre no modelo dialogal, e um pouco mais próxima da teoria da argumentação no discurso, permite analisar como os papéis argumentativos de proponente, oponente e terceiro são assumidos por professores e estudantes em diferentes perspectivas.

Assim, este estudo adota a PCCol, caracterizada como pesquisa de intervenção de caráter político, com foco na transformação das concepções sobre a argumentação em contexto escolar. Trata-se de uma escolha que pressupõe a interação entre os participantes em situações argumentativas, assumindo a responsabilidade de defender pontos de vista sobre assuntos em questão. A análise de dados envolve aspectos sócio-históricos-culturais na perspectiva vygotskyana e na perspectiva da teoria da argumentação no discurso (AMOSSY, 2018). Desse modo, as interações ocorridas durante a implementação da formação contínua de educadores para o ensino da argumentação em uma escola pública do interior da Bahia constituem objetos de análise. Para a discussão, duas seções são apresentadas: a primeira aborda as concepções teóricas que fundamentam a proposta de formação docente; a segunda descreve o contexto de formação e sintetiza algumas reflexões acerca de dois excertos selecionados.

## **1. ARTICULAÇÃO ENTRE PERSPECTIVAS INTERACIONAIS E DISCURSIVAS DA ARGUMENTAÇÃO**

Nesta seção, aborda-se as perspectivas teóricas interacionais e discursivas sobre argumentação em que se apoiam o projeto de formação de professores para o ensino da argumentação, propondo uma articulação entre os principais conceitos nos quais se fundamentam, a fim de repensar o processo de desenvolvimento das capacidades argumentativas. Em um primeiro momento, trata-se dos principais conceitos que envolvem o modelo dialogal da argumentação de Plantin (2008a, 2008b); em um segundo, das concepções que fundamentam a teoria da argumentação no discurso de Amossy (2018), e, no terceiro, busca-se articular a noção de papéis argumentativos (proponente, oponente e terceiro), abordados no modelo dialogal (PLANTIN, 2008a, 2008b) a dimensões sócio-histórico-culturais da teoria da argumentação no discurso (AMOSSY, 2018) e ao conceito de capacidades argumentativas desenvolvido por Azevedo (2016, 2019, 2022).

Inicialmente, cabe salientar que, segundo Plantin (2008b, p. 26), assim como ocorre no Brasil, na França, não há muitos cursos de capacitação de professores que tenham como objetivo prepará-los com embasamento teórico indispensável à reflexão sobre o ensino da argumentação. Diante dessa realidade, o modelo dialogal é apresentado como uma das bases teóricas que pode fundamentar um protótipo de formação continuada.

De acordo com o linguísta francês Plantin (2008a, p. 7-9), a obra *Tratado da Argumentação em* que o filósofo Perelman e sua colaboradora Olbrechts-Tyteca (2014 [1958]) apresenta a Nova Retórica na Bélgica, e o livro *Os usos do argumento* do filósofo britânico Toulmin (2006) constituem uma inovação nos estudos sobre argumentação depois da Segunda Guerra Mundial, por se tratarem de um real empenho teórico sobre argumentação, porém são modelos monológicos e trazem algumas limitações. No Brasil, no livro intitulado *Argumentação*, o linguísta Fiorin (2016) discute as organizações discursivas utilizadas na persuasão em uma visão também monológica, tendo como uma das bases os estudos de Perelman e Tyteca (2014). É a insatisfação de Plantin (2008a) com os modelos puramente monológicos que o motiva a elaborar um modelo dialogal centrado na análise conversacional com enfoque interacionista.

Para Plantin (2008b, p. 18), argumentar constitui uma atividade biface que ocorre sobre um fundo de tensão entre monólogo e diálogo, entre o exercício enunciativo e o plano interacional. Plantin (2008a, p. 63) repensa “a atividade argumentativa em um quadro ampliado, no qual o enunciado está situado contra o pano de fundo do diálogo”. O seu modelo dialogal da argumentação é influenciado pelos estudos sobre interações, assimila a noção de “pergunta argumentativa” e articula pontos de vistas contrários. Assim uma situação “argumentativa típica é definida pelo desenvolvimento e pelo confronto de pontos de vista em contradição, em resposta a uma mesma pergunta” (PLANTIN, 2008a, p. 65).

Plantin (2008a, p. 65-66) explicita um modelo dialogal da argumentação que cobre, ao mesmo tempo, a interação face a face, o polifônico e o intertextual. Dessa forma, privilegia o aspecto da articulação de dois discursos contraditórios e inclui a noção de peso da prova que faz parte de um conjunto de noções clássicas pouco exploradas dos modelos monológicos.

Outro aspecto importante é que os dados podem ser extraídos da escrita ou de diálogos autênticos. Para estudá-los, Plantin (2008a, p. 67) se inspira em um modo de processamento específico da “análise das interações verbais” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006). Por outro lado, o

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

A compreensão do funcionamento dos papéis argumentativos de proponente, oponente e terceiro (PLANTIN, 2008a, p. 76) interfere no desenvolvimento das capacidades argumentativas de sustentação, refutação e negociação de tomada de posição (AZEVEDO, 2016, 2019, 2022). Dessa forma, cabe observar como o modelo dialogal da argumentação (PLANTIN, 2008a) aborda a noção de pergunta argumentativa, em torno da qual se distribuem esses papéis. Nesse ponto, as noções de papéis interlocutivos e interacionais implicam numa distinção fundamental entre os *actantes* (proponente, oponente e terceiro) e os atores da comunicação argumentativa, “indivíduos concretos engajados na comunicação” (PLANTIN, 2008a, p. 78-79).

Segundo Plantin (2008a, p. 76), a comunicação é plenamente argumentativa quando discursos contraditórios são problematizados em torno de uma pergunta e quando se distingue claramente os papéis actanciais de proponente (que apoia plenamente uma proposição), de opositor (que rejeita essa proposição) e de terceiro (que se questiona sobre ela) em uma situação argumentativa tripolar. Em uma “interação concreta, o mesmo papel actancial pode ser desempenhado por vários atores” (PLANTIN, 2008a, p. 79). No modelo dialogal de Plantin (2008a, p. 76-77), o papel do terceiro é um dos aspectos que se destacam, uma vez que o jogo argumentativo numa interação não se limita a atores sociais que assumem apenas os papéis de proponente e oponente. O terceiro tem participação ativa ao manifestar a dúvida que também desencadeia uma situação argumentativa.

O estudo das interações verbais argumentativas requer a constituição de *corpora* gravados (em vídeo ou em áudio) e transcritos que constituem dados estáveis. Nesse enquadramento, para se estudar a argumentação tendo como pano de fundo o diálogo, é preciso entendê-la como uma situação interacional bem como é necessário ter em mente que nem todo diálogo é argumentativo, porém em todos os tipos se obedece a um certo número de regras implícitas ou explícitas. O

interesse pelo diálogo argumentativo com regras explícitas visa geralmente ao consenso. O modelo dialogal de Plantin (2008a) abre espaço para o dissenso.

De acordo com Plantin (2008b, p. 22), “o diálogo argumentativo orientado para o consensual supõe que se esteja pronto ou que seja possível renunciar a essa diferença, o que nem sempre é possível”. Para o autor uma das consequências dessa ideia é a necessidade de se observar as “condições de disputabilidade” em torno de uma questão, pois em um diálogo argumentativo nem sempre se busca o consenso. “A avaliação não se refere mais a um episódio discursivo, mas ao próprio discurso e, em seguida, ao debate no qual ele se situa” (PLANTIN, 2008b, p. 24). Nesse cenário, Plantin (2008b, p. 24) declara que um bom argumento é aquele que sobrevive a uma boa discussão, por ser retomado para justificar uma conclusão ou por ser considerado merecedor de uma refutação ou de uma concessão.

A perspectiva dialogal apresenta um potencial crítico mais efetivo por se realizar a partir de situações argumentativas de interações concretas em que os participantes (atores sociais) podem ocupar sucessivamente posições argumentativas (papéis actanciais) diferentes ao sustentar, refutar e questionar um ponto de vista numa discussão sobre um assunto em questão. Todavia, como proposta, em um contexto mais amplo, cogita-se também a inter-relação com uma perspectiva sócio-histórico-cultural que permita refletir criticamente acerca do embate entre diferentes saberes compartilhados. Nesse quadro, Plantin (2008a, p. 87) afirma que o seu modelo dialogal da argumentação, a partir da noção de pergunta argumentativa, define um conjunto de conceitos que permite o estudo da argumentação no diálogo e no discurso. Entretanto, Amossy (2016, p. 40) observa que “a importância que se atribui ao diálogo como motriz e paradigma da argumentação explica por que Plantin (2008a) passa das teorias de Ducrot à abordagem interacionista, praticamente ignorando a argumentação no discurso (em vez da argumentação na língua ou na interação face a face)”. Desse modo, em um segundo momento, é esse aspecto do modelo dialogal de Plantin (2008a) que este estudo explora, propondo uma articulação com a perspectiva sócio-histórico-cultural da teoria argumentação no discurso de Amossy (2018).

Amossy (2018, p. 7) distingue o discurso que possui uma visada argumentativa - aquele voltado a fazer o público aderir a uma tese - do que apresenta uma dimensão argumentativa - que modifica a orientação dos modos de ver e sentir. A autora defende que, nas práticas languageiras, o discurso faz ver, crer e sentir, e, ao mesmo tempo, faz questionar, refletir, debater,



e, por isso, é importante compreendê-las. Assim, propõe uma abordagem teórica e de análise mais ampla, que envolve tanto o que da ordem da retórica quanto o que é do campo da dialética. Nessa perspectiva, “a fala eficaz não é somente aquela que manipula o outro, pois ela é também aquela que compartilha do raciocínio e dos questionamentos” (AMOSSY, 2018, p. 11).

Em seu escopo, a teoria traz alguns termos explorados na Análise do Discurso por Foucault (1996 [1971]), como: formação discursiva, ideia preconcebida e *doxa*, contudo com uma nova significação. De acordo com Amossy (2018, p. 11), a análise argumentativa do discurso “apresenta-se como um ramo da Análise do Discurso (AD), na medida em que deseja esclarecer os funcionamentos discursivos, explorando uma fala situada e, pelo menos, parcialmente sujeita a coerções”. Nesse sentido, relaciona a fala a um lugar social e a quadros institucionais; ultrapassa a oposição texto-contexto, observando o estatuto do orador, as circunstâncias sócio-históricas em que ele toma a palavra, a natureza do auditório, a distribuição dos papéis na interação, as opiniões e crenças que circulam na época; observa orador e auditório sempre “condicionados pelas ideias preconcebidas e pelas evidências de seu tempo” (AMOSSY, 2018, p. 11-12). Por outro lado, o modelo dialogal de Plantin (2011, p. 29) não inclui aspectos políticos, psicanalíticos e sociais que são essenciais para a AD, já que a visão do discurso e do social é “mais técnica, ritualista ou construtivista, de acordo com as situações” (PLANTIN, 2011, p. 35).

O modelo dialogal da argumentação (PLANTIN, 2008a) e a teoria da argumentação no discurso (AMOSSY, 2018) se apoiam em fundamentos retóricos, lógicos e pragmáticos, entretanto a primeira destaca a dimensão interacional e a segunda, a dimensão discursiva, atribuindo-lhes uma nova visão. Amossy (2018, p. 24) aponta que a Nova Retórica não trata propriamente dos processos languageiros, mas oferece à análise do discurso alguns constituintes essenciais. Além disso, busca uma alternativa à lógica formal, destacando a lógica natural, que propõe um modelo de análise da argumentação em língua natural, sem uma ótica normativa. Seus estudos também abordam o modelo dialogal de Plantin (2008a) como parte do conjunto de correntes da pragmática contemporânea com foco na análise conversacional. Amossy (2018, p. 40) salienta que as abordagens da argumentação face a face, ao utilizarem as ferramentas da análise conversacional, permitem trabalhar com inúmeros *corpora* – “debates, depoimentos, confrontos polêmicos, conversações ordinárias e digitais -, em que o encontro direto com o outro influencia em profundidade as modalidades de argumentação”. Com base em trabalhos inspirados em Ducrot (1987) e em estudos interacionistas, Amossy (2018, p. 40) apresenta uma



teoria com dimensão sociodiscursiva, cujo objetivo é a análise do discurso em sua visada e/ou dimensão persuasiva, optando por associar os seguintes tipos de abordagens: languageira, comunicacional, dialógica, genérica, figural e textual. Assim, a argumentação é redefinida como “meios verbais que uma instância de locução utiliza para agir sobre seus alocutários, tentando fazê-los aderir a uma tese, modificar ou reforçar as representações e as opiniões que ela lhes oferece, ou simplesmente orientar suas maneiras de ver (...)” (AMOSSY, 2016, p. 47).

A abordagem da adaptação ao auditório com base na nova retórica tem um papel relevante na teoria de Amossy (2018, p. 51), uma vez que o tipo de público influencia a organização do discurso. Diante de um *corpus* dado, a análise da argumentação no discurso preocupa-se com o modo como o orador constrói a imagem do auditório e como isso interfere na dinâmica da argumentação. Assim, ela se inscreve na materialidade da troca verbal efetiva, considerando que a natureza desse auditório “face a face” envolve uma dinâmica de argumentação bastante diferente da que possui um auditório virtual. Nesse processo, a necessidade de se adaptar ao auditório traz como uma das consequências a centralidade da *doxa* (opinião comum) em todo discurso com visada persuasiva, uma vez que as reações dos interlocutores dependem de suas “crenças prévias” (AMOSSY, 2018, p. 54).

Nessa direção, os termos retóricos *doxa* e *topos* são retomados por Amossy (2018) na teoria da argumentação no discurso, sendo relacionados ao conceito de interdiscurso ou discurso social com uma nova roupagem. Amossy (2018, p. 107) destaca o papel fundamental da *doxa* na comunicação verbal voltada para a persuasão e enfatiza a função dos pontos de acordo como parte da construção do discurso argumentativo, apoiando-se na Nova Retórica 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. As denominações “discurso social” e “interdiscurso”, próprias da Análise do Discurso, referem-se ao “espaço discursivo global em que se articulam as opiniões dominantes e as representações coletivas” (AMOSSY, 2018, p. 107). Na teoria da argumentação no discurso (AMOSSY, 2018), interdiscurso não se refere apenas à ideia de um elemento discursivo que pode ser identificado em um e em outro discurso, mas a todo um conjunto de discursos que se relacionam. Nesse sentido, Amossy (2018, p. 111) esclarece que a análise ideológica ligada à noção de *doxa*, na perspectiva da AD, diferencia-se da teoria da argumentação no discurso, porque a primeira tem como objetivo

denunciar uma visão alienada do mundo oculta em determinados discursos e a segunda tem como foco descrever um funcionamento discursivo, as modalidades (evidências compartilhadas, esquemas argumentativos no discurso) utilizadas para construir um consenso ou polemizar, além de verificar o impacto em determinada situação.

Diante do exposto, todos esses aspectos interacionais e discursivos contribuem para a melhor compreensão de uma possível relação dos papéis de proponente, oponente e terceiro, assumidos por atores sociais em uma interação argumentativa, com o desenvolvimento das capacidades argumentativas de sustentação, refutação e negociação de tomada de posição. Desse modo, o terceiro ponto a ser abordado é a formulação do conceito de capacidades argumentativas por Azevedo (2016, 2019, 2022). A autora adota o termo capacidade a fim de alinhá-lo às origens sociais do funcionamento mental e à concepção de atividade formulada pela teoria sócio-histórico-cultural (VYGOTSKY, 1991), partindo da ideia de que as transformações provocadas pela ação do homem ocorrem sem que ele reaja apenas “mecanicamente aos estímulos do meio” ou de modo “predeterminado biologicamente no uso da linguagem, pois sua ação depende das interações estabelecidas com os outros, com os objetos e fenômenos do mundo circundante” (AZEVEDO, 2022, p. 2).

Azevedo (2019, p. 173, tradução nossa) associa o termo capacidade à palavra argumentativa para desenvolver um conceito que articula discursos em interação, integrando três dimensões interdependentes: é uma expressão discursiva, é uma ação de linguagem e é uma dimensão humana. A dimensão discursiva é tratada na perspectiva da Análise do Discurso (FOUCAULT, 1996 [1971]), entendendo-se que, no uso da linguagem, os sujeitos participam de um momento histórico único, no qual o dito de um para o outro constitui uma construção discursiva organizada segundo as circunstâncias em vigor. Nesse ponto, observa-se que, embora essa definição já esteja articulada a uma dimensão discursiva, ainda não abrange algumas concepções da teoria da argumentação no discurso (AMOSSY, 2018). Como proposta, neste estudo, inclui-se essa possibilidade, verificando como as noções de *doxa*, tópico, interdiscurso e esquemas argumentativos interferem nas capacidades argumentativas.

A ação de linguagem é marcada pela oposição de ideias e refere-se à interação argumentativa em que há uma interdependência entre os sujeitos participantes, alternância de turnos de fala, “polarização entre posições enunciativas e disputas decorrentes das relações de

poder” (AZEVEDO, 2022, p. 3). Os estudos da argumentação em interação que o subsidiam o conceito de capacidade argumentativa (AZEVEDO, 2019, 2022) são os de Plantin (2008a) e de Grácio (2016). Quando Azevedo (2016, p. 171) pensa a argumentação enquanto prática de linguagem, parte da diferença entre argumentação e argumentatividade<sup>2</sup> apresentada por Grácio (2016, p. 31-36) em uma perspectiva interacional. Embora para Grácio (2016) a argumentação só ocorra quando há um confronto efetivo entre discurso e contradiscurso, com progressão dos turnos de fala e retomadas com críticas do discurso de um pelo discurso do outro, enquanto Amossy (2018) engloba a argumentação “face a face” e a “argumentação virtual” em um conceito mais amplo, a leitura crítica do discurso do outro pode ser pensada de modo articulado à perspectiva da argumentação no discurso, na medida em que para sustentar, refutar, questionar e/ou negociar um ponto de vista de modo eficiente, é preciso ser capaz de refletir sobre o modo como as evidências compartilhadas (crenças e valores) interferem na argumentação em uma época. Assim, é possível compreender os esquemas argumentativos mobilizados no uso das capacidades argumentativas em interações “face a face” e, ao mesmo tempo, “os funcionamentos discursivos que fundamentam a troca”, como marcas linguísticas “de avaliação do dito anterior” (AMOSSY, 2018, p. 143) que revelam a subjetividade no uso da linguagem e o peso dos argumentos e contra-argumentos em diferentes momentos históricos.

A capacidade argumentativa é também uma condição humana (atividade social e cognitiva), já que “inter-relaciona a linguagem verbal e a reflexão sobre os objetos do mundo (construção mental), sem o privilégio da segunda sobre a primeira” (AZEVEDO, 2016, p. 175). Com base em Vygotsky (1984), a autora afirma que essa dimensão se configura como um processo interpessoal (desenvolvimento cognitivo) - originário do uso de signos em eventos culturais, das relações sociais e da internalização de conhecimentos - constitutivo de cada sujeito, em uma reconstrução psicológica transformada em um processo intrapessoal que subsidia outras práticas de linguagem. Assim,

as capacidades não existem em estado puro, pois se manifestam por meio da relação com conteúdos variados em uma situação comunicativa (MEIRIEU, 1998, p. 183), são transversais, impactadas temporal e espacialmente, evoluem ao longo da vida (ROEGIERS; DE KETELE, 2004) e tornam-se dependentes das experiências construídas nas relações

---

<sup>2</sup> Grácio (2016, p. 31-36) distingue entre *argumentatividade* – que considera “inerente ao discurso e através da qual é tecida a orientação proposta por alguém para alguém”, – e *argumentação* – uma situação de argumentação caracterizada pela oposição entre discursos, pela alternância de turnos de palavras, polarizada num assunto em questão.

estabelecidas entre os sujeitos em interação, por isso são de interesse aos educadores (AZEVEDO, 2022, p. 3).

Diante do exposto, a próxima seção descreve e analisa, resumidamente, uma proposta de formação de professores construída numa perspectiva crítico-colaborativa, que se fundamenta na articulação entre o modelo dialogal (PLANTIN, 2008a), a teoria da argumentação no discurso (AMOSSY, 2018) e as especificidades que envolvem a noção de capacidades argumentativas.

## **2. ANÁLISE DO PROJETO DE FORMAÇÃO: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

Esta seção apresenta um protótipo da formação de professores voltada à transformação de sentidos sobre ensino da argumentação em uma perspectiva crítico-colaborativa. Desse modo, está organizada para: a) apresentar o contexto do projeto de formação continuada em serviço em uma escola de ensino fundamental II; b) justificar a escolha da abordagem metodológica da Pesquisa Crítica Colaborativa (PCCol), apontando as categorias de análise; c) descrever o contexto de produção do episódio selecionado para discussão, com foco na compreensão da argumentação dos professores envolvidos.

### *2.1. CONTEXTO DO PROJETO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO*

O projeto foi implementado na Escola Ângelo Magalhães, pertencente à rede de ensino municipal de Ibicaraí no interior da Bahia, com o objetivo de criar uma oportunidade de construir uma proposta pedagógica para trabalhar a argumentação com a colaboração de professores de Língua Portuguesa. Cinco professoras de Língua Portuguesa e trinta e nove alunos de 6º, 7º e 8º anos do ensino fundamental II participaram da elaboração, implementação e avaliação da proposta de ensino. O protótipo foi organizado como pesquisa de intervenção crítico-colaborativa, a fim de discutir o potencial do modelo dialogal para o desenvolvimento mais amplo das capacidades argumentativas dos estudantes.

No segundo semestre de 2020, em sua fase inicial, devido às restrições provocadas pela pandemia da Covid-19, os dados foram produzidos semanalmente, a partir de reuniões virtuais realizadas por meio do *Zoom*. Os encontros tiveram o objetivo de propiciar situações para que a argumentação fosse discutida e ressignificada como objeto de ensino. As discussões focalizaram

aspectos teóricos e práticos direcionados à elaboração de um esboço de sequência didática para trabalhar o gênero debate. Entretanto, não foi possível colocar as atividades previstas (uma produção inicial para sondagem, módulos com exercícios para a superação das dificuldades e uma produção final) em prática, porque as aulas presenciais estavam suspensas.

Em agosto de 2021, com o início das aulas remotas na Escola Ângelo Magalhães, iniciou-se uma segunda fase do processo de formação continuada, em que as atividades planejadas colaborativamente foram adaptadas para o ambiente virtual e aplicadas com os alunos, por meio de aulas *on-line* síncronas (via *Google Meet*) e assíncronas (via *WhatsApp*). Nesse período, os dados foram produzidos semanalmente, durante uma hora e meia de reunião de planejamento com as professoras, às sextas-feiras, e uma hora de aula com os alunos, às quartas-feiras. Após a avaliação dos resultados realizada durante e após o processo de implementação, ocorreu uma terceira fase que incluiu aulas *on-line* e presenciais em que as atividades tinham como ênfase em discussões para resolução de uma situação-problema.

## 2.2 PESQUISA CRÍTICA COLABORATIVA (PCCOL) E AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

A opção pela abordagem metodológica da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) se deve à possibilidade de “construção de contextos de negociação (colaborativos), em projetos de formação contínua, com foco na compreensão e na transformação de sentidos e significados que dão forma às escolhas diárias” (MAGALHÃES, 2011, p. 15). Magalhães e Fidalgo (2019, p. 1-19), ao revisitarem metodologias críticas de pesquisa para formação de professores em Linguística Aplicada, esclarecem que a PCCol pode envolver o trabalho conjunto entre diferentes agentes, a fim de impulsionar um processo de transformação da escola, dos próprios participantes e da sociedade. Segundo as autoras, na perspectiva sócio-histórica-cultural de Vygotsky (1984), a PCCol é pensada como forma de oposição a todos os tipos de relações opressivas, valorizando as relações mais igualitárias e democráticas e tem como ponto central o papel político da escola e dos educadores.

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 nesta pesquisa e, também, nas categorias de análise da argumentação colaborativa (LIBERALI, 2013), nos conceitos de agência, de Colaboração e de Contradição, nas quais também

se fundamenta a PCCol (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2016; NININ; MAGALHÃES, 2017) e de centralidade dos tipos de pergunta (NININ, 2018).

A análise apresentada se concentra em aspectos discursivos e interacionais da argumentação interligados. As categorias interacionais são as propostas por Plantin (2008b, p. 22): modos de retomada do discurso, formas de expressão de acordo e desacordo, 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, p. 51-58, 108-170), entre as quais estão as seguintes noções: evidências compartilhadas (*doxa*, tópicos da quantidade, da qualidade, da ordem, do existente, da essência, interdiscurso) e construções lógico-discursivas (exemplo e analogia). Com base nas discussões sobre argumentação colaborativa (LIBERALI, 2013, p. 68-73), também se observa a relação entre os seguintes aspectos: pergunta controversa; apresentação de pontos de vista; concordância com pontos de vista; negação, refutação de argumento; acordo ou síntese; esclarecimento; contra-argumento; sustentação por meio de voz de autoridade, definição, exemplificação, comparações, analogias, ilustrações.

Ninin e Magalhães (2017, p. 633) diferenciam a Colaboração da cooperação, porque esta última “não envolve relações de compartilhamento, de negociação de sentidos e significados na produção e expansão do objeto da atividade em discussão”. As autoras definem Contradição indo além da ideia de “existência de tendências opostas no desenvolvimento de um fenômeno” (NININ; MAGALHÃES, 2017, p. 633). Como categorias de análise de Contradição, apontam: o dilema (caracterizado pelas crenças cotidianas compartilhadas socialmente), o conflito (modo de resistência, desacordo, argumento e crítica), o conflito crítico (dúvidas internas que paralisam o sujeito frente às questões contraditórias) e o duplo vínculo (processos em que os sujeitos enfrentam situações aparentemente sem saída). Os padrões de Colaboração (NININ, 2018, p. 78-79) são norteados pelos seguintes princípios: responsividade (explicitação de pontos de vista em busca de entendimento com os demais); deliberação (explicitação de argumentos para fundamentar pontos de vista); alteridade (articulação discursiva, 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). Nesse contexto, já que a teoria da argumentação no discurso não pretende denunciar uma visão alienada oculta nos discursos, mas descrever um funcionamento discursivo, está mais próxima do padrão da mutualidade. Além disso, Ninin e Magalhães (2017, p. 628), discutem também o conceito de agência transformativa entendida como a capacidade dos sujeitos para ampliar ou alterar, de forma consciente, sua atividade profissional a partir das reflexões coletivas sobre questões complexas da comunidade.

### 2.3 DISCUSSÃO COM FOCO NA ARGUMENTAÇÃO DOS PROFESSORES ENVOLVIDOS

O contexto de formação foi organizado de modo que as participantes pudessem elaborar e implementar colaborativamente as atividades, avaliando-as durante todo o processo, a fim de apontarem situações problemáticas que indicavam a necessidade de reelaboração. Assim, a videogravação das aulas foi disponibilizada para que cada professora pudesse escolher os trechos de maior relevância para discussão. Os excertos selecionados foram produzidos em uma reunião virtual realizada em 21 de dezembro de 2021. A discussão acerca do resultado das atividades aplicadas nas aulas foi realizada em uma situação de interação crítico-colaborativa em que as participantes avaliaram a prática pedagógica, apoiando-se nas questões teóricas sobre argumentação abordadas anteriormente. O grupo refletiu sobre Contradições manifestadas pelas ações das professoras e dos estudantes. Do encontro participaram três professoras de Língua Portuguesa, identificadas como P1, P2, P3 e a pesquisadora, como PP. No excerto a seguir, P1 traz para a discussão alguns trechos da aula *on-line* realizada com os alunos do 8º ano. A legenda utilizada na análise foi adaptada dos estudos de Ninin (2018, p. 93) acerca da pergunta como espaço de expansão dialógica<sup>3</sup>, vista, na presente pesquisa, também como dialogal.

#### QUADRO 1 – Transcrição do excerto 1

Legenda: // - pausa longa, / - pausa curta, (...) – fala incompleta do participante, (sv) – sobreposição de vozes, ( ) – trechos em negrito/aspectos interacionais e discursivos.

- |   |   |
|---|---|
| 1 | PP <sub>1</sub> : Nós separamos alguns pontos para discutir. (...) Então, quem gostaria de começar? |
| 2 | <b>(pedido de colocação de ponto de vista)</b>  |
| 3 | P1 <sub>1</sub> : Oh! Eu fiz a análise, eu observei, mas não separei. <b>(resposta de</b>           |
| 4 | <b>concordância e apresentação de dilema marcado por hesitação)</b>                                 |
| 5 | P2 <sub>1</sub> : Não fez o recorte. // <b>(tomada de turno, espelhamento da resposta inicial)</b>  |
| 6 | (sv)  |
| 7 | P1 <sub>2</sub> : Então foi logo no início na primeira questão: As escolas das redes públicas       |
| 8 |   |

<sup>3</sup> Dialógico – Discurso dirigido a alguém, que habita o interdiscursivo e no qual se encontra outras posições (GRÁCIO, 2016, P. 33).



9 municipais estão preparadas para o retorno às aulas municipais? / (...) É como  
10 P3 falou quando a gente se vê, meu Deus do céu! (...) Tudo a gente tem que ter  
11 essa autocrítica mesmo. (...) (**apresentação de dilema marcado por hesitação**)  
12 PP<sub>2</sub>: Não precisa ser todas as questões. Uma que você ache mais importante  
13 para comentar. (**pedido de avaliação com pedido de suporte**)  
14 P1<sub>3</sub>: Uma das coisas que eu percebi, logo no início, eles confundiram muito as  
15 perguntas. (...) Então o que eu observei, a questão do proponente e do  
16 oponente. (**apresentação de ponto de vista negativo/foco conceitual**) Primeiro  
17 a questão do conhecer os alunos, porque eu não tive presente com os alunos  
18 em sala de aula. [...] Isso também dificultou. (...) (**avaliação negativa e**  
19 **apresentação de dilema**) Eu repeti muitas vezes a mesma pergunta e eles  
20 realmente estavam confundindo. Quando eles iam responder, eles respondiam  
21 assim: está preparada (...), mas eles justificavam em relação à vacina e não sobre  
o espaço físico da escola, né? [...] As respostas deles no *chat* eram mais  
elaboradas (...), mas, nesse dia, eles não participaram muito como na aula  
anterior. (**apresentação de suporte/ esclarecimento com exemplificação**)

**Fonte:** Adaptado da videogravação do quarto encontro de formação realizado em 2021.

A pergunta inicial desta pesquisadora desencadeou o processo de avaliação e de apresentação dos conflitos vivenciados pelas participantes em relação à concepção de situação argumentativa caracterizada pelo confronto entre discurso e contradiscurso e pela efetiva participação de atores que circulam entre diferentes papéis argumentativos de proponente, oponente e terceiro. Um dos aspectos observados foi o potencial limitado de expansão dialogal da pergunta argumentativa apontada nas linhas 6 e 7, acerca da preparação das escolas para o retorno às aulas presenciais. A restrição promoveu uma contração das capacidades argumentativas dos estudantes, predominando a de sustentação de um ponto de vista.

Entre as linhas 13 e 20, P1 demonstra agência transformativa ao criticar a atividade desenvolvida e a sua organização, identificando problemas nos encaminhamentos iniciais do trabalho e explicitando novas possibilidades relacionadas a experiências positivas do passado. Além disso, indica Contradições manifestadas por dilemas e conflitos vivenciados pelos sujeitos envolvidos. Esses conflitos se manifestam por meio de marcas linguísticas como o uso do conectivo “quando” sublinhado nas linhas 8 e 17 e do conectivo “mas”, nas linhas 19 e 20.

#### QUADRO 2 – Transcrição do excerto 2

25 P1<sub>4</sub>: Outra coisa que eu observei nesse dia é que parece que eles não  
26 pesquisaram muito (...). Sobre a vacina na aula anterior eles pesquisaram.  
27 (**avaliação/ apresentação de comparação**). Na verdade, (...) eu queria ter

28 selecionado o trecho final onde eles falam do *bullying*. Mexeu muito comigo  
29 aquele finalzinho, porque teve um aluno que colocou a questão da depressão  
30 (...), mas eu não tive tempo para assistir ela toda, por isso que eu selecionei  
31 também esse início, porque eu queria selecionar essa questão do proponente,  
32 oponente e indeciso (...). **(esclarecimento com exemplificação/foco  
33 conceitual/apresentação de conflito)** Inclusive, quando chegou naquele  
34 momento (...), eu esqueci que estava num projeto de argumentação, (...).  
35 **(ponto de vista negativo/foco conceitual)**  
36 PP<sub>4</sub>: (...) Mas havia por trás um questionamento, só que dessa vez era em  
37 relação a se a escola estava preparada para a acolhida socioemocional (...).  
38 Quando eles puderam escolher o tema, porque esse tema foi inserido na  
39 atividade depois de uma enquete feita com eles, (...) a participação deles foi  
40 maior. E a outra questão também (...) foi qual contribuição eles poderiam dar a  
41 partir daquela discussão? A sugestão das colegas foi que eles elaborassem um  
42 vídeo. (...), foi até P<sub>3</sub> que disse que eles ficaram mais empolgados com o vídeo  
43 do que com a própria atividade de argumentação. **(retomada do discurso  
44 /concordância parcial/suporte com comparação)**  
45 P<sub>15</sub>: Isso traz pra nós mais um aprendizado. (...) Eles vêm construir a  
46 aprendizagem a partir das experiências deles, do que eles querem. [...] Agora,  
a gente conversando aqui, eu percebo que por isso as respostas deles eram  
voltadas pra outras questões [...]. **(constatação/esclarecimento com  
exemplificação e comparação)**

**Fonte:** Adaptado da gravação do quarto encontro de formação realizado em 2021.

Segundo Ninin e Magalhães (2017, p. 643), esse tipo de discussão potencializa coletivamente transformações na prática pedagógica, uma vez que proporciona a reflexão sobre possíveis mudanças de maneira orientada, a partir de um suporte teórico. Nas linhas 27 e 28, na fala de P<sub>1</sub>, pode-se observar outra manifestação discursiva que indica um dilema referente a escolha dos trechos a serem analisados na reunião, marcado pela expressão “na verdade”. P<sub>1</sub> faz uma ponderação entendida como um dos padrões da Colaboração (NININ, 2018, p. 186-187), no sentido de que, em um primeiro momento, ela deixa de lado posicionamentos pessoais (escolhe o início e não o final da aula para comentar), porque acredita que o interesse desse grupo de professores era discutir se e como a atividade estava embasada em concepções teóricas importantes para o modelo dialogal, como as de proponente, oponente e terceiro. Porém, em seguida, revela que gostaria de ter escolhido um trecho da discussão sobre *bullying* por ter mobilizado maior interesse dos alunos. Essa questão revela a importância de desenvolver também a agência transformativa dos alunos, envolvendo-os nas decisões sobre a aula.

Outro ponto importante refere-se à escolha da questão polêmica que dá início à situação argumentativa na aula, uma vez que é preciso considerar o que os estudantes têm interesse em discutir, observando-se, ainda, se eles podem agir a respeito para tentar transformar a sua realidade, pois o planejamento e a avaliação das aulas “não pode estar desvinculado do contexto sócio-histórico de cada sujeito envolvido” (NININ; MAGALHÃES, 2017, p. 636). Assim é possível compreender que a escolha de professores e alunos sobre a questão argumentativa norteadora das discussões é atravessada por saberes compartilhados, valores e crenças (AMOSSY, 2018, p. 108). Nesse sentido, para os professores, uma discussão sobre a preparação das escolas para a volta às aulas gerou interesse, porque eles puderam interferir mobilizando-se para o não retorno. Entretanto, como os alunos não tinham nenhum poder de decisão a esse respeito, essa pergunta não se tornou de fato argumentativa, não criou um espaço para expansão dialógica e dialogal.

Portanto, a Colaboração argumentativa permitiu a percepção da distância entre a prática de linguagem que se pretendia desenvolver e a que realmente foi posta em prática sem mobilizar de fato as capacidades argumentativas de sustentação, refutação e negociação de um ponto de vista dos estudantes. Essa constatação impulsionou a terceira fase de formação, na qual a reelaboração da proposta de ensino foi feita em ciclos de atividades, repensando-se algumas propostas de Azevedo (2019, 2022) para o ensino da argumentação e as fases da aprendizagem por situações-problemas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Implementar uma proposta de formação docente numa perspectiva crítico-colaborativa não é uma tarefa fácil, uma vez que ela não se restringe a situações nas quais ocorre apenas a transmissão de saberes. Trata-se de um processo complexo pouco adotado no Brasil, no qual se abre espaço para a construção e transformação coletiva de sentidos em uma perspectiva dialogal da argumentação. Nesse cenário, os professores-participantes, além de discutir a relação entre teoria e prática, podem simultaneamente elaborar, implementar, avaliar e modificar atividades, contribuindo para a criação de situações de aprendizagem mais eficientes.

Nessa conjuntura, este estudo é relevante porque atende à necessidade apontada por estudiosos como Plantin (2008b, p. 26) e Liberali (2013, p. 40) de se repensar o planejamento de cursos de formação de professores que tenham como objetivo prepará-los com o conhecimento teórico substancial à reflexão sobre as práticas pedagógicas de ensino da argumentação. Nesse

quadro, a articulação entre o modelo dialogal, a teoria da argumentação no discurso e o desenvolvimento das capacidades argumentativas foi testada como fundamentação teórica para a elaboração colaborativa de atividades de ensino. Além disso, determinou os instrumentos de análise das interações entre os participantes.

Assim, a atualidade do protótipo de formação de professores apresentado evidencia-se por duas razões. A primeira é vincular à perspectiva interacional do desenvolvimento de capacidades argumentativas a duas novas dimensões discursivas sócio-históricas que podem se complementar: a da argumentação no discurso e a crítico-colaborativa. A segunda é sugerir caminhos para futuras pesquisas, indicados pelos próprios professores e alunos participantes

## 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, p. 167-190.

DUCROT, Oswald. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. *In*: DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987. p. 161-218.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996. [Orig. Paris: Gallimard, 1971].

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

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

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da conversação**: princípios e métodos. Tradução de Carlos Piovezani. Parábola: São Paulo, 2006.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemometodológicas na organização e condução de pesquisa de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO S. S. (Org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. São Paulo: Mercado das Letras, 2011. p. 13-39.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; FILDAGO, Sueli Salles. Reviewing Critical Research Methodologies for Teacher Education in Applied Linguistics. **D.E.L.T.A.**, 35-3, 2019, p. 1-19. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460X2019350301>

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.

MEIRIEU, Philippe. Aprender... sim, mas como? Trad. de Vanise Dresch. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

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.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014 [1958].

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 (Orgs.) **Análises do discurso hoje**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008b, p. 13-26. v. 2.

ROEGIERS, Xavier; DE KETELE, Jean-Maire. **Uma pedagogia da integração** – Competências e aquisições no ensino. 2. ed. Trad. Carolina Huang. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TOULMIN, S. **Os usos do argumento**. Tradução de Reinaldo Guarany. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Tradução de José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto, Solange C. Afeche. 1 ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1984.

***Mayana Matildes da Silva SOUZA***

Doutoranda em Letras: Linguagens e Representações (PPGL/UESC), na área de Linguística Aplicada; mestra em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual de Santa Cruz (2018); especialista em Metodologia do Ensino de 1° e 2° Graus em Língua Portuguesa pela UESC (1997) e em Gestão Escolar pela UFBA (2008); graduada em Letras pela UESC (1993); participante do Centro de Estudos sobre Argumentação e Discurso (CNPq). Tem experiência na área de Letras como professora efetiva de Língua Portuguesa, Literatura e Redação, na rede de ensino pública da Bahia, no município de Ibicarai, nas modalidades de ensino fundamental e de ensino médio regular e integral.

*Recebido em 19/dezembro/2022 - Aceito em 26/maio/2023.*