

**"CONCORDO COM A MAIORIA DAS MENINAS. NÃO  
CONCORDO MUITO COM A..."**

**A ARGUMENTAÇÃO E DISCURSO DO COTIDIANO ESCOLAR**

*"I AGREE WITH MOST OF THE GIRLS. DON'T TOTALLY AGREE WITH..."*

ARGUMENTATION AND SCHOLAR DISCOURSE

Daniela Ap. Vendramini Zanella\*  
daniela.zanella@gmail.com

Este estudo está contextualizado na atividade de formação docente a partir do projeto de Extensão Universitária "Tempo de Aprender" e PIBID<sup>1</sup>- Língua Inglesa (LI), na Universidade de Sorocaba. O trabalho tem o objetivo de analisar a produção de significados na atividade de formação docente e compreender o papel da argumentação para o desenvolvimento crítico-criativo de futuras-professoras. Apresenta como base teórica os fundamentos da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. A análise é realizada a partir de dois excertos advindos da discussão em um encontro de formação, embasada pelo aporte teórico metodológico da Pesquisa Crítico-Colaborativa. Os excertos são discutidos por meio de análise de categorias argumentativas, que centralizam os aspectos enunciativo-discursivo-linguísticos e interpretados mediante o quadro teórico apresentado neste trabalho. A análise aponta que a oposição configura-se como categoria argumentativa, materializando o confronto entre os sentidos produzidos pelas futuras-professoras e a pesquisadora-formadora. Assim, a oposição apresenta papel fundamental para o desenvolvimento crítico-criativo das futuras-professoras, legitimando a importância da argumentação no contexto escolar.

**Palavras-chave:** argumentação, formação docente, teoria da atividade sócio-histórico-cultural, crítico-criativo

This study is situated on a teacher education context, from an Extramural project "Time to Learn", at University of Sorocaba. The text aims at analyzing the meaning production in the teacher education activity and comprehending the argumentation role to a critical-creative view's development. The research is based on the

\* Universidade de Sorocaba, Brasil.

1 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência de Língua Inglesa (Pibid-LI), Capes, ação da Política nacional de formação de professores do Ministério da Educação e Cultura (MEC), Brasil.

Social-Cultural-Historical-Activity Theory. The analysis is development from two excerpts originated from a discussion in a meeting of the teacher education activity, theoretical methodologically based on the Critical-Collaboration Research. The excerpts are discussed from categories' analysis that focus on enunciative-discursive-linguistic aspects and interpreted under the theoretical base presented on this study. The analysis shows that the opposition configures itself as an argumentative category which materializes the confrontation between future teacher's and research teacher's produced senses. Thus, the opposition is essential in order to contribute to a critical-creative view's development of the future teachers, legitimizing the argumentation importance in scholar context.

**Keywords:** argumentation, teacher education, cultural-historical activity theory, critical-creative

\*

## 1. Introdução

Este artigo tem por objetivo analisar a produção de significados na atividade de formação de professoras em projeto de Extensão Universitária<sup>2</sup> “Tempo de Aprender” e PIBID-LI<sup>3</sup>, na Universidade de Sorocaba e compreender o papel da argumentação para o desenvolvimento crítico-criativo dessas futuras-professoras.

Os encontros realizam-se quinzenalmente nas atividades de formação docente. A pesquisadora-formadora e dez bolsistas discutem leituras teóricas e elaboram unidades didáticas de ensino-aprendizagem de língua inglesa, considerando o contexto de atuação: uma escola pública de Ensino Fundamental 2, situada em uma cidade do interior do estado de São Paulo.

Entre os objetivos desses encontros de formação, enfatiza-se o desenvolvimento crítico-criativo das futuras-professoras, aspecto esse pautado na perspectiva da Teoria Atividade Sócio-Histórico-Cultural (Vygotsky 1934 e colaboradores), doravante TASHC, uma vez que envolve o diálogo entre

---

2 Probex- Tempo de Aprender (2009- atual): agradecemos à Universidade de Sorocaba pelas bolsas concedidas.

3 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência de Língua Inglesa (2014- atual) (Pibid-LI doravante). Agradecemos à CAPES pelo apoio financeiro. Programas vinculados ao Grupo de Pesquisa Formação Docente na Perspectiva da TASHC e linguagem inscrito no CNPq desde 2015.

teoria e prática no constante questionamento que confere autonomia a quem atua sobre a própria prática e contribui para a sua transformação.

A preocupação em desenvolver uma postura crítico-criativa surge a partir da reflexão desta pesquisadora-formadora e a constatação da necessidade de formação das futuras-professoras para encontrar respostas necessárias aos desafios existentes na docência, propiciando-lhes uma prática reflexiva. Essa prática envolve os participantes em um discurso organizado de forma argumentativa, pois permite aos futuros professores repensar sua ação numa perspectiva histórica, avaliando-a a partir de valores éticos, construídos com o outro, o que torna possível a transformação da prática (Liberali 2012).

Nessa perspectiva, a argumentação na condução das discussões nos encontros de formação docente pode orientar o desenvolvimento crítico-criativo de futuros professores (Vendramini Zanella 2013; 2015), principalmente se considerar o papel que a oposição exerce na argumentação (Leitão 2011, p.18; Pontecorvo 2005, p. 74-75). Daí, justifica-se a escolha do título deste artigo: "*Concordo com a maioria das meninas. Não concordo muito com a...*", extraído da fala de uma das participantes dos excertos analisados, que materializa um momento de oposição no evento argumentativo. Nele, a aluna-professora apresenta seu ponto de vista opondo-se ao que havia sido enunciado, demarcando seu posicionamento e contribuindo na produção de significados.

Diversas pesquisas têm sido desenvolvidas acerca da argumentação relacionada à produção de conhecimento, por exemplo: os estudos de Goulart (2010), Leitão & De Castro (2016), Leitão (2011), Pistori & Banks-Leite (2010), Pontecorvo (2005). Neste trabalho, enfatiza-se o papel da argumentação e discurso na formação docente, em contexto escolar, discutido por inúmeras pesquisas na área da Linguística Aplicada, a saber: Fuga & Vendramini Zanella (2016), Liberali (2016, 2013, 2012, 2010), Liberali & Fuga (2012), Liberali & Magalhães (2009), Mateus & El Kadri (2012), Vendramini Zanella (2015, 2013), Vendramini Zanella & Fuga (2017, 2015). Além disso, este estudo centraliza-se nos fundamentos vygotskyanos da TASHC uma vez que, nessa perspectiva ligada à atividade de formação docente, o ser humano é considerado um sujeito ativo em relação dialética com o contexto, tendo a linguagem papel fundamental no confronto entre os sentidos construídos por cada participante e os significados compartilhados.

Para atender ao objetivo de analisar a produção de significados na atividade de formação docente, o presente artigo, primeiramente, apresenta

a argumentação relacionada à formação docente. Subsequentemente, discorre sobre a TASHC e a visão crítico-criativa, tendo em vista o momento do encontro de formação no Projeto de extensão universitária “Tempo de Aprender” e o PIBID-LI, na Universidade de Sorocaba. Em seguida, o texto inclui os procedimentos metodológicos, embasados pela Pesquisa Crítico-Colaborativa (PCCol) (Magalhães 2009; 2011), com a análise de dois excertos, discutidos a partir dos aspectos enunciativo-discursivo-linguísticos propostos por Liberali (2013). Finalmente, o artigo aponta as considerações finais, indicando o papel da argumentação para o desenvolvimento crítico-criativo das futuras-professoras.

## 2. Argumentação na formação docente

Os estudos sobre a argumentação têm sido realizados desde a Grécia antiga por meio dos ensinamentos da retórica aristotélica (Aristóteles 350aC/1998; Bronckart 1997/1999; Dolz & Schneuwly 2004; Liberali & Fuga 2012; Mosca 2004; Perelman & Olbrechts-Tyteca 1958/2005; Pistori 2001; Pontecorvo 2005; Toulmin 1958/2006, entre outros).

Ao introduzir um panorama histórico sobre o estudo da argumentação, Pistori (2001) expõe os diferentes objetivos que a retórica apresentou marcados pelas distintas visões de língua e funcionalidade, seguidas tanto por momentos de reconhecimento como de crises. Mosca (2004) explica que esse movimento dialético da retórica constitui sua própria natureza controversa, nutrida sempre pela: “aceitação da mudança, o respeito da alteridade e a consideração da língua como lugar de confronto das subjetividades” (*Ibidem*, p.17).

Após um período em que as discussões sobre retórica e argumentação foram relegadas ao esquecimento (Liberali 2013; Pistori 2001), surge uma nova perspectiva na compreensão sobre o tema introduzida por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958/2005) no “Tratado da Argumentação” e por Toulmin (1958/2006) em “Os usos do Argumento”. Esses autores, ao criticarem a Retórica Aristotélica pelo foco apregoado nas leis da lógica, enfatizavam que a argumentação tem por objetivo provocar ou aumentar a adesão do auditório e que entre as formas de persuadir estão os tipos de argumento (por exemplo: argumento de autoridade, de reciprocidade, de comparação, entre outros) e o esquema que mostra possibilidade de apresentação de

argumentos usados para sustentar a tese (conhecido por: tese, dados, leis de passagem ou princípio geral, respaldo, modalizações, réplica ou refutação).

A partir dessas contribuições dos estudos sobre a retórica, fez-se possível considerar o funcionamento da linguagem em práticas sociais e expandir a compreensão da argumentação em contextos de atuação (Liberali & Fuga 2012), como na produção de significados na formação docente, por exemplo.

Em relação à produção de significados, Leitão (2011, p.18) ressalta o potencial da argumentação para desencadear processos de reflexão e de apropriação de conteúdos diversos à medida que se considere o papel que a oposição exerce no embate argumentativo. A autora julga a oposição condição pragmática necessária para que haja a argumentação e enfatiza que não deve ser entendida em seu sentido mais prototípico, como nas controvérsias que geram o debate político ou a argumentação judicial, por exemplo.

De modo semelhante, Pontecorvo (2005, p. 74) salienta ser a oposição uma dimensão que possibilita o “avançar o discurso-raciocínio provocando desdobramentos e aprofundamentos”. Dessa maneira, firma-se a relação estreita entre o pensar e o argumentar e, assim, constrói-se a “busca de razões e/ou justificações, recorrendo a regras, generalizações, leis gerais” (*Ibidem*, p. 75).

Adicionalmente, a oposição existe sempre em contextos em que mais de um ponto de vista seja produzido a partir de um tópico, seja em situações de ensino-aprendizagem (em contextos de interação ou solitários), como destacada por Leitão (2011, pp. 18-19), ou em contexto de formação docente como aqui tratada, em que a oposição pode ser estrategicamente elaborada em forma de contra-argumento ou ponto de vista divergente para que a produção de significados se caracterize pelo pensamento reflexivo e crítico-criativo.

Nesse enquadre, ao invés de controlador, o papel do pesquisador-formador configura-se como instigador de apresentação de ponto de vista, suportes, contraposições e oposições, questões controversas e novas posições a fim de gerar crises (Liberali 2013, p. 110). Este estudo reconhece o papel transformador da linguagem ao criar espaços de construção de conhecimento e produção de significados, que possibilita a participação e interação (requisito do processo colaborativo dos eventos discursivos) e interação (do tipo argumentativo, que tem por finalidade a construção de conhecimento (Pontecorvo 2005)) dos sujeitos em discussões sobre a prática, “a partir das formas como a linguagem realiza as ações” (Liberali 2010, p. 75) e, portanto, atribui à argumentação o papel fundamental para o desenvolvimento de visão crítico-criativa.

### 3. Desenvolvimento crítico-criativo na perspectiva da TASHC

A TASHC está inserida na perspectiva histórico-cultural a partir dos estudos de Vygotsky (1934) e colaboradores (Engeström 1999; 2011; Leontiev 2003). Nessa teoria, é essencial compreender a atividade como a unidade da vida que orienta o sujeito no mundo dos objetos, por meio de instrumentos, construídos pelo homem para produzir os meios de satisfazer suas necessidades vitais (Leontiev 2003).

Ao assumir a formação docente à luz da TASHC, entende-se o conceito de atividade como algo motivado por um objeto e capaz de produzir significados. Nessa perspectiva, Vygotsky explica sentido e significado como uma unidade, analisados no pensamento verbal e no discurso interno que se associa na vida sócio-histórico-cultural do sujeito.

Dessa forma, para explicar que a linguagem transforma a estrutura e o funcionamento da consciência, Vygotsky atribui ao significado a responsabilidade da generalização socialmente estabelecida por uma palavra. O significado pode ser considerado uma produção social de natureza relativamente estável; “é a estrutura da operação do signo, é o que se encontra entre o pensamento e a palavra” (Vygotsky 2004, p. 179).

Como categoria alinhada ao significado em perspectiva vygotskyana, o sentido pode ser visto como a “soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta na consciência” (Vygotsky 2001, p. 181). De acordo com Fuga (2009, p. 53) “a fluidez do sentido, as suas várias zonas de estabilidade que sempre se modificam em função do contexto, permite que ele seja interpretado dentro de uma dada esfera”.

Nesse enfoque, considera-se que cada participante possui seu papel na produção de sentidos e significados e se engaja (ou não) em participar da atividade compartilhando um resultado. Assim, a formação docente é compreendida, neste estudo, como uma atividade em que os sujeitos produzem significados sobre suas futuras práticas como professores na escola pública, tendo a oportunidade de compartilhar entre si estas experiências.

Nessa direção, a perspectiva da TASHC enfatiza a busca por contextos reais de pesquisa, analisando a atividade, em seu processo, numa dada investigação, como algo capaz de transformar os contextos envolvidos por meio dos processos de intervenção vividos pelos pesquisadores e demais participantes. No estudo em questão, a escola pública, lócus da atividade de formação docente do “Tempo de Aprender” e do PIBID-LI, torna-se o

contexto real de pesquisa, no qual se torna possível sua própria transformação, bem como a da universidade, outro contexto envolvido no processo. Essa possibilidade de mudança é o resultado dos processos experimentados pelas futuras-professoras, bolsistas, professores supervisores, coordenadores de área e, ainda, alunos da escola de Educação Fundamental II.

Na formação docente ligada à perspectiva da TASHC, é possível discutir a concepção dialógica de linguagem que reconhece a interação entre participantes como central para a necessidade de escuta de uma multiplicidade de vozes, para a adesão do outro e a retomada de algo já dito que torne possível sua ressignificação (Liberali & Fuga 2012). Nessa visão, a língua é compreendida em uma perspectiva histórica que “não se transmite: dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo e contínuo” (Bakhtin & Volochinov 2010, p. 111). Portanto, o compartilhamento e a produção de significados só serão possíveis se sustentados por uma atividade interacional que promova o encontro de diferentes perspectivas, neste caso a argumentação na formação docente.

Conforme a colocação de Leontiev (2003) sobre instrumentos exposta anteriormente, pode-se dizer que, por meio da argumentação, torna-se possível desenvolver uma postura crítico-criativa e preparar futuros professores de instrumentos para enfrentar os desafios na prática docente. Entretanto, a visão crítica depende de quão engajado o professor se apresenta na atividade; o acrítico relaciona-se à alienação/alienado, que na atividade de formação pode ocorrer, por exemplo, se o sujeito não enxerga o objeto de sua atividade (Vendramini Zanella 2013).

Ainda nesse contexto de formação docente, pode-se dizer que, muitas vezes, no lugar de formulações teóricas, tem-se o ponto de vista do “senso comum que docilmente se dobra aos ditames ou exigências de uma prática esvaziada de ingredientes teóricos” (Sánchez-Vázquez 2011, pp. 241-242). A prática, na atividade, tem grande valia, mas somente ao se relacionar com a teoria, caso contrário, continua o autor, “a prática basta a si mesma, e o senso comum situa-se passivamente em uma atitude acrítica em relação a ela, resultando na prática sem teoria” (*Ibidem*, pp. 241- 242).

Por outro lado, Freire (2006) ressalta que o próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, apresenta-se de forma concreta, a ponto que se confunda com a prática, pois ensinar exige reflexão crítica sobre a prática e não somente conhecimentos teóricos. Ao contrário, tem-se uma relação vazia e assimétrica entre o senso comum e teoria. Esse acúmulo de conhecimentos



teóricos remete ao que Freire (1987) chama de educação bancária, alusão às formas educacionais que, de algum modo, afetam “a necessária criatividade do aluno e do professor” (Freire 2006, p. 25). Ainda, impede-os de se arriscar, intimidando-os de criticar, tomar distância do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, ou fazer aproximações metódicas, sua capacidade de comparar, de perguntar (Freire 2006, p. 85).

Assim, entende-se que “crítico” está ligado à possibilidade de o sujeito estabelecer relações entre diversos conhecimentos, observando a realidade imediata de forma que parta não apenas do senso comum, mas estabeleça conexões com outros conhecimentos que já teve contato. E, fundamentado nessas relações, esse sujeito consiga participar frente à realidade, com engajamento, sem imposição, assumindo determinadas perspectivas e atuando a partir delas (Vendramini Zanella 2013, p. 46). Já “criativo” está fundamentado na concepção vygotskyana e apresenta-se pelos modos de imaginação, apropriação, modificação e recombinação daquilo que já existe para criar algo novo (Vendramini Zanella 2015; 2013; e Vendramini Zanella & Fuga 2017; 2015).

Vale ressaltar que as experiências e emoções, presentes nas discussões na atividade de formação docente, promovem a constituição do repertório desse sujeito histórico, que, por sua vez, permitem que os sentidos aflorem e tencionem a discussão. Com o passar do tempo e de forma dialética, esse sujeito, aqui nesta pesquisa, futuras-professoras, tem condições de se redimensionar socialmente e transformar os sentidos e significados compartilhados, assim como “crenças, conhecimentos, emoções e cultura” (Moran & John-Steiner 2003, p. 63). Portanto, o resultado dessa atividade pode ser uma produção com traços crítico-criativos como discutido neste estudo.

#### **4. Procedimentos metodológicos**

Este estudo fundamentou-se teórico e metodologicamente na Pesquisa Crítico-Colaborativa (PCcol) (Magalhães 2011; 2009), devido a sua proposta interventiva em ambiente escolar, contexto este vivenciado por pesquisadores e participantes da investigação, neste caso, com intervenção dos bolsistas na escola pública pelo projeto PIBID-LI da universidade. Situado no aporte teórico e metodológico de PCcol, o conceito de colaboração tem suas raízes na perspectiva vygotskyana sobre o desenvolvimento humano e, segundo Magalhães (2009, p. 66), “envolve tensões e contradições” e promove conflitos, dependendo do modo pelo qual a linguagem é apresentada.



Para a produção, coleta, organização e armazenamento dos dados foram seguidos os princípios éticos da universidade no Comitê de Ética da Universidade de Sorocaba (<http://uniso.br/pesquisa/cep/>, acessado em Jan. 2015).

Analisa-se um recorte que compõe o *corpus* de dois excertos que se integra ao projeto de extensão "Tempo de Aprender" e ao PIBID/ LI da Universidade de Sorocaba. Para a análise, destacam-se dois excertos de um encontro de formação, cujas futuras-professoras discutem o conteúdo temático "colaboração" com base na leitura do capítulo "O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas", de Magalhães (2009).

Os excertos foram transcritos e analisados a partir de uma perspectiva proposta por Liberali (2013) por se considerar a importância do papel da argumentação no contexto escolar, centralizando-se os aspectos enunciativo-discursivo-linguísticos. Nos aspectos enunciativos, o foco da análise recai no contexto (de atuação e circulação) da ação em desenvolvimento, na inter-relação entre o lugar, o momento físico e social de produção, recepção e circulação, bem como no papel interativo ou papel dos sujeitos na distribuição de vozes.

Nos aspectos discursivos, discute-se a organização e articulação argumentativa organizada por: pergunta controversa; apresentação de pontos de vista; oposição de ponto de vista (que pode ser estrategicamente elaborada em forma de questão controversa ou ponto de vista divergente para que a produção de significados se caracterize de modo crítico-criativo); pergunta/apresentação de suporte; pergunta/apresentação de esclarecimento; pergunta/apresentação de definição; pergunta/apresentação de exemplificação; pergunta/apresentação de contra-argumento (lembrando que a oposição pode ser criada em forma de contra-argumento e configura-se como elemento desencadeador no embate argumentativo, corroborando para a produção de significados permeada por característica crítico-criativa); pergunta/apresentação da conclusão ou acordo.

Ainda em relação às questões discursivas, analisa-se a organização e a articulação do texto oral e busca-se constatar se houve ou não desenvolvimento e se o enunciado foi ou não pertinente à questão controversa. Esse dado resulta nas dimensões: desenvolvimento e pertinência<sup>4</sup>, as quais possuem como

4 O desenvolvimento consiste em "avançar e progredir, coletivamente, a análise, bem como a interpretação e a definição do objeto de discurso, mediante a introdução de novos elementos e de novas perspectivas" (Pontecorvo 2005, p. 69). O não desenvolvimento é a situação de inércia da sequência, quando há o bloqueio do raciocínio do grupo. Já a dimensão pertinência é a que

características analíticas: introduzir elementos novos; relacionar; delimitar; contrapor-se argumentando; compor relações de nível alto; generalizar; problematizar e permanecer inserido no tópico proposto (Pontecorvo 2005). Além disso, as questões discursivas incluem os “tipos de argumentos” (Perelman & Olbrechts-Tyteca 2005), que são observados e possuem a finalidade de sustentar os pontos de vista na argumentação, por exemplo: “tipo de argumento de referência”, que indica a voz de outro como algo a ser seguido, ou não, em função de seu papel social. Por último, foram analisados os aspectos linguísticos, que incidem nas escolhas lexicais (Liberali 2013).

#### 4.1. Descrição do contexto

Este estudo realiza-se a partir de um trabalho de formação crítica de futuras-professoras, em projeto de Extensão Universitária “Tempo de Aprender” e PIBID-LI, na Universidade de Sorocaba. Os encontros de formação docente ocorrem quinzenalmente na universidade, em horário extracurricular com duas horas de duração. No encontro realizado em novembro de 2015, houve a participação de uma pesquisadora-formadora (P-F) e sete futuras-professoras (P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7), estudantes de curso de Letras.

#### 4.2. Análise

A discussão incidiu sobre o conteúdo temático<sup>5</sup> “colaboração” com base na leitura do artigo de Magalhães (2009): “O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas”. Com base nas discussões de Vygotsky (1998; 2001) sobre o desenvolvimento humano na TASHC e no materialismo-histórico-dialético, essa autora centraliza sua discussão na questão da colaboração envolver tensões e contradições e proporcionar conflitos, dependendo do modo pelo qual a linguagem é estruturada pela argumentação.

A seguir, no trecho inicial do episódio transcrito, a pesquisadora-formadora, P-F enuncia a questão controversa “O que é colaboração?”, para que o grupo de futuras-professoras iniciasse o debate.

---

permite verificar se o tópico proposto foi seguido ou se se desviou dele, comprometendo a progressão (ou não) do discurso.

5 Este estudo tem como base de trabalho as interações que, conforme Pontecorvo (2005), não são quaisquer interações, mas aquelas ligadas à argumentação que se remetem à construção de conhecimento e elege o conteúdo temático como categoria de análise.

### Excerto I

- (1) P-F: O que é colaboração? (QUESTÃO CONTROVERSA 1)
- (2) P1: Colaborar, ajudar...
- (3) P2: Cooperação.
- (4) P1: Trabalho em conjunto.
- (5) P-F: A colaboração se relaciona com o conflito? (QUESTÃO CONTROVERSA 2)
- (6) P1: A parceira pode ter conflitos de ideias, de resultados para haver um consenso entre ambas. (PONTO DE VISTA 1)
- (7) P-F: Você concorda, P3? (PEDIDO DE PONTO DE VISTA)
- (8) P3: Concordo, pois conforme tem duas ideias, dois saberes, pode ser que eles não batam e entram em atrito, em conflito. (PONTO DE VISTA 2) (Pertinência e desenvolvimento)
- (9) P4: Não necessariamente. (OPOSIÇÃO) Acho que num ambiente de trabalho, a colaboração tem que vir com uma ideia pré-estabelecida da palavra em si, colaborar de todas as maneiras. Então, pré-estabelecido existe uma combinação de fatores que vai fazer funcionar um colaborando com o outro. No ambiente que for, acho que conflito não entra. (PONTO DE VISTA 3)
- (10) P3: Quando falei que entra em atrito é que para gerar discussão. Então, talvez a fala de uma pessoa possa criar um conflito. E daí, surge um diálogo. (SUSTENTAÇÃO DO PONTO DE VISTA 2) (Desenvolvimento e pertinência)
- (11) P5: Conflito não é necessariamente uma coisa ruim. Mas, tentar fazer com que a pessoa saia da zona de conforto e enxergue além do que estava enxergando. Entendeu? Reconhecer pontos de vista. (PONTO DE VISTA 4)
- (12) P-F: Você concorda P6? Que uma pessoa tem que chegar com uma certa combinação como a P4 colocou?
- (13) P6: Eu concordo. A colaboração é justamente para você aprender a trabalhar com o outro. (PONTO DE VISTA 5)
- (14) P-F: Você não acha que o conflito estaria relacionado com a colaboração? (QUESTÃO CONTROVERSA 2)
- (15) P5: Acho que até que conflito se relaciona com colaboração. Mas, acho que no processo ele pode se relacionar. Mas, não é essa coisa que já é pré-estabelecida que em toda colaboração haverá conflito ou não. (OPOSIÇÃO AO PONTO DE VISTA 3).
- (16) P7: Concordo com a maioria das meninas. Não concordo muito com a P4 no sentido de que a colaboração parece um pouco de submissão, pois, às vezes, você colabora sem aceitar aquilo. (OPOSIÇÃO AO PONTO DE VISTA 3; APRESENTAÇÃO DO PONTO DE VISTA 6)

Após a apresentação da questão controversa no turno (1), as futuras-professoras (2) P1 e (3) P2 não desenvolveram o tópico, tendo sido necessário que a pesquisadora-formadora, (5) P-F, elaborasse a questão controversa (2): “A colaboração se relaciona com o conflito?”, o que permitiu, assim, (6) P1 apresentar o ponto de vista (1): “A parceira pode ter conflitos de ideias, de resultados para haver um consenso entre ambas”.

Em seu papel social de formadora, responsável pela condução do evento argumentativo, a pesquisadora-formadora (7) P-F teceu o pedido de ponto de vista a uma nova futura professora, na tentativa de envolver todos na discussão: “Você concorda, P3?”. Por sua vez, (8) P3 apresentou o ponto de vista (2): “Concordo, pois conforme tem duas ideias, dois saberes, pode ser que eles não batam e entram em atrito, em conflito” em que utilizou as escolhas lexicais “atrito” e “conflito” que possuem denotação ligadas a “conflito” e são distintas das escolhas de (2) P1: “ajudar” e (3) P2: “cooperação”, colocadas anteriormente. Nesse momento, constata-se que houve desenvolvimento e pertinência na discussão coletiva, pois P3 introduziu elemento novo, retomando o tópico proposto por (5)P-F acerca de colaboração e conflito, inclusive relacionou a nova informação à leitura do texto de Magalhães (2009) sobre colaboração.

Na sequência, percebe-se que a futura professora (9) P4 apresentou uma oposição ao ponto de vista (2): “Não necessariamente. Acho que num ambiente de trabalho, a colaboração tem que vir com uma ideia pré-estabelecida da palavra em si, colaborar de todas as maneiras”. E colocou o ponto de vista (3), demarcando a primeira pessoa do singular no discurso com “acho” por ser a sua uma ideia diferente da anterior: “Então, pré-estabelecido existe uma combinação de fatores que vai fazer funcionar um colaborando com o outro. No ambiente que for, acho que conflito não entra. Também, a futura professora (9) P4 enfatizou sua oposição em relação ao conflito estar presente ou não o que demonstrava sentidos pautados no senso comum que se distanciavam das questões discutidas no texto de Magalhães (2009).

Retoma-se o esclarecimento de Pontecorvo (2005) sobre a utilização da oposição na argumentação possibilitar ao enunciador que recorra à reflexão, permitindo expansões e aprofundamentos sobre o tópico. Observa-se que isso ocorreu, uma vez que por meio da oposição de (9) P4, a futura professora (10) P3 retomou o turno e sustentou seu ponto de vista (2): “Quando falei que entra em atrito é que para gerar discussão. Então, talvez a fala de uma pessoa possa criar um conflito. E daí, surge um diálogo”. Mais uma vez,

percebe-se que (10)P3 desenvolveu o evento argumentativo com pertinência, pois compôs relações de nível alto ao texto lido previamente, ressaltando a relação do conflito ao diálogo.

Dessa maneira, de acordo com as autoras Leitão (2011) e Pontecorvo (2005), a oposição teve papel essencial nesse momento do embate, pois possibilitou a prática reflexiva e instigou a futura professora participar com a elaboração de sustentação de ponto de vista, enriquecendo o processo de exposição de sentidos; essa participante precisou buscar justificativas e generalizações, linguisticamente, marcadas por "a fala de uma pessoa", acompanhadas pelo modalizador "talvez".

Além disso, a oposição de (9) P4 possibilitou também que a futura professora (11) P5 apresentasse o ponto de vista (4): "Conflito não é necessariamente uma coisa ruim. Mas, tentar fazer com que a pessoa saia da zona de conforto e enxergue além do que estava enxergando. Entendeu? Reconhecer pontos de vista", demarcado por outra oposição pela marca linguística da conjunção adversativa "mas".

Essa expansão do tópico por (10) P3 e (11) P5, potencializada pela oposição de (9) P4, aponta o desejo das futuras-professoras em assumirem seus papéis e apresentarem pontos de vista, o que também se interliga ao engajamento que apresentam na atividade docente. E, embora incipiente, mostra a tentativa de unir o que pertence ao senso comum, enunciado por (9) P4, àquilo que leram no capítulo do livro, do campo teórico, demarcada pelas escolhas lexicais e expressões: "atrito", "gerar discussão", "criar um conflito", "diálogo", "saia da zona de conforto", "enxergue além", "reconhecer pontos de vista".

Neste momento, a argumentação promoveu a produção de significados na formação docente, processo que, de acordo com Vendramini Zanella (2013), pode desenvolver uma postura crítico-criativa e preparar futuros professores de instrumentos para enfrentar os desafios na prática docente dependendo de quão engajadas essas futuras-professoras se apresentaram na atividade.

Revisitando Freire (2006) e Sánchez-Vázquez (2011), o diálogo teoria e prática é um dos pilares mais importantes na formação docente, sendo o principal responsável pelo desenvolvimento da criticidade do professor dentro de um processo de reflexão crítica. Dessa forma, através da produção de significados, as futuras-professoras 'mergulharam' em processo reflexivo junto à pesquisadora-formadora, demarcando traços iniciais de postura crítica na discussão. Essa postura crítica viabiliza que as participantes continuem engajando-se no embate argumentativo, conforme se observa no próximo excerto.

Na sequência, a pesquisadora-formadora (12) P-F continuou a discussão e convidou outras futuras-professoras a participarem elaborando um pedido de ponto de vista. Também, retomou o que (9) P4 apresentou: “Você concorda P6? Que uma pessoa tem que chegar com uma certa combinação como a P4 colocou?”. Verifica-se que P-F empenha-se em se configurar como instigadora na discussão a fim de gerar crises, no lugar de se comportar de forma controladora.

Dessa forma, as futuras-professoras colocaram seus pontos de vista. No caso de (15) P5: “Acho que até que conflito se relaciona com colaboração. Mas, acho que no processo ele pode se relacionar. Mas, não é essa coisa que já é pré-estabelecida que em toda colaboração haverá conflito ou não” (ponto de vista (5)), a futura professora dispôs uma oposição ao ponto de vista (3), exposto por (9) P4 (já discutido no excerto I). Sua contradição demarcou-se pela dupla utilização da conjunção adversativa “mas” seguida pela repetição de expressões da oração de P4, como: “pré-estabelecida que em toda colaboração haverá conflito ou não”.

Nessa direção, seguiu-se o embate argumentativo com outras apresentações de oposições à (9) P4, como por exemplo, o ponto de vista (6) no turno (16) P7: “Concordo com a maioria das meninas. Não concordo muito com a P4 no sentido de que a colaboração parece um pouco de submissão pois, às vezes, você colabora sem aceitar aquilo.”

Mais uma vez, constata-se que a oposição demarca um espaço de discussão em que mais de um ponto de vista pode ser produzido a partir de um tópico. Nesse âmbito, a argumentação promove a produção de significados na formação docente, processo esse que, conforme Leitão (2011, p. 18), desencadeia momentos de reflexão e de apropriação de conteúdos diversos à medida que se considere o papel que a oposição exerce no embate argumentativo.

Importante retomar que, na formação docente ligada à perspectiva da TASHC, a concepção dialógica de linguagem reconhece a interação entre participantes como central para a necessidade de escuta de uma multiplicidade de vozes, para a adesão do outro e a retomada de algo já dito que torne possível sua ressignificação (Liberali & Fuga 2012). Neste caso, a oposição permite que a interação das participantes eleja a multiplicidade de vozes: futuras-professoras, sendo ouvidas pela pesquisadora-formadora, apresentando diferentes posicionamentos com a possibilidade de opor-se umas às outras.

Nessa visão de linguagem dialógica ligada à perspectiva da TASHC de formação docente, a língua é compreendida em uma perspectiva histórica,

o que possibilita o compartilhamento e a produção de significados com base nessa atividade interacional que promove o embate das diferentes perspectivas. Diante tantas oposições ao seu ponto de vista (3), a futura professora (9) P4 pode ouvir e reelaborar suas ideias, como se observa no próximo excerto:

### Excerto II

- (22) P4: Eu acredito que um conflito é interessante. (PONTO DE VISTA 7)
- (23) P-F: Interessante..., por que? (PEDIDO DE EXPLICAÇÃO)
- (24) P4: Por que às vezes você vem com uma ideia e você precisa abrir o leque de possibilidades. (EXPLICAÇÃO)
- (25) P-F: O que faz o leque de possibilidades? (PEDIDO DE DEFINIÇÃO)
- (26) P4: Alguns conflitos. (DEFINIÇÃO) É um paradoxo! Só que eu acho que em um ambiente propício e criado para que haja colaboração, você tem que vir com a meta focada nesse ponto. Então, os conflitos já vêm. (PONTO DE VISTA 8)
- (27) P-F: Ah! Então é nesse sentido que você fala que tem que se organizar previamente? (PEDIDO DE ESCLARECIMENTO)
- (28) P4: Exatamente. Porque colaborar, pelo que entendi no texto que lemos, (TIPO DE ARGUMENTO DE REFERÊNCIA), ele não é só ajudar. Ele é um conjunto de coisas, mais profundas. (DEFINIÇÃO) Aí que eu acho que tem que vir para este ambiente de colaboração com um pensamento formado. Pois o conflito já deve ter acontecido antes em outro momento.

No início do excerto em análise, a futura professora (22) P4 teceu o ponto de vista 7: "Eu acredito que um conflito é interessante". Nesse momento, percebe-se alteração de seu ponto de vista (3) materializado linguisticamente pela palavra "conflito", qual havia sido usada anteriormente para afirmar que não se interligava a colaboração, acompanhada agora pelo adjetivo "interessante".

A pesquisadora-formadora pediu explicação (23) P-F: "Interessante..., por que?" e definição (25) P-F: "O que faz o leque de possibilidades?", perante a explicação elaborada pela mesma futura professora: (24) P4: "Por que às vezes você vem com uma ideia e você precisa abrir o leque de possibilidades".

Nessa direção, (26) P4 definiu que o leque de possibilidades ligado a uma ideia relaciona-se, por sua vez, a conflitos. Ao utilizar mais uma vez a escolha lexical "conflitos", a futura professora compreendeu que estava começando a mudar seu discurso. Em seguida, comentou: "É um paradoxo!, que significa



“ideia, conceito, proposição, afirmação aparentemente contraditória a outra ou ao senso comum”<sup>6</sup> e demonstrou que P4 talvez reconhecesse que o que estava a dizer seria contrário ao que dizia no turno (9). Ainda, apresentou o ponto de vista (8) em que ressaltava a questão dos conflitos: (26) P4: “Só que eu acho que em um ambiente propício e criado para que haja colaboração, você tem que vir com a meta focada nesse ponto. Então, os conflitos já vêm”.

Diante o ponto de vista (8), a pesquisadora-formadora pediu esclarecimento: (27) P-F: “Ah! Então é nesse sentido que você fala que tem que se organizar previamente?”. Utilizou a expressão “ah” que denota a exclamação de algo que está começando a ser esclarecido.

Ainda, a futura professora enunciou (28) P4: “Exatamente. Porque colaborar, pelo que entendi no texto que lemos, ele não é só ajudar.” Verifica-se, nesse momento, que P4 utilizou um “tipo de argumento de referência”, demarcado em “entendi no texto que lemos”, interligado ao texto lido de Magalhães (2009), que sustenta seu ponto de vista e desenvolve o embate argumentativo com pertinência. A futura professora continuou: “(...) Ele é um conjunto de coisas, mais profundas. Aí que eu acho que tem que vir para este ambiente de colaboração com um pensamento formado. Pois o conflito já deve ter acontecido antes em outro momento.” Constata-se que P4 tentou tecer uma definição daquilo que compreende por colaboração, marcado pelas escolhas lexicais “conjunto” e “profundas” que materializam sua reformulação sobre o tópico. Também P4 explicou sobre existir um ambiente criado em que a colaboração é inerente.

Esse momento do evento argumentativo aponta a reorganização das ideias da futura professora que se sentiu confiante para expor seus sentidos pós tencionamento na discussão por conta das oposições. Dos excertos em análise, resgata-se o que Leitão (2011) e Pontecorvo (2005) explicaram sobre a possibilidade de a oposição ser estrategicamente elaborada e caracterizar uma produção de significados com teor crítico-criativo.

Oportuno retomar a discussão de Liberali (2013) que explica que, nesse contexto de formação docente, ao invés de controlador, o papel da pesquisadora-formadora configura-se como instigadora de apresentação de ponto de vista, suportes, contraposições e oposições, questões controversas e novas posições a fim de gerar crises. Dessa forma, ao permitir que a oposição permeie a discussão, a pesquisadora-formadora oportuniza a multivocalidade.

<sup>6</sup> Dicionário Aulete digital. <http://www.aulete.com.br/paradoxo>. Acessado em 17/07/2016.

Reconhece-se, assim, o papel transformador da linguagem ao criar espaços de construção de conhecimento e produção de significados, que possibilita a participação e interação dos sujeitos em discussões sobre a prática, "a partir das formas como a linguagem realiza as ações" (Liberali 2010, p. 75).

Por último, o modo de participação de P4 é essencial para sua formação docente e das outras futuras-professoras, pois, conforme explicam Moran & John-Steiner (2003), seus repertórios se ampliam com o passar do tempo. De forma dialética, essas futuras-professoras se redimensionam socialmente e se tornam efetivamente docentes preparadas para transformar coletivamente os sentidos e significados compartilhados.

Esse processo incide na formação docente para além do acúmulo de conhecimentos teóricos, que promove a chamada educação bancária (Freire 1987), o que afetaria a necessária criatividade dessas futuras-professoras e pesquisadora-formadora e as impediria de se arriscar, intimidando-as de criticar (Freire 2006) e de se posicionar com profundidade.

Finalmente, neste segundo excerto, a futura professora P4 reelabora seu ponto vista recombinao os sentidos enunciados pelas colegas aos que foram produzidos a partir da leitura do texto e cria algo novo. Revisitando Vendramini Zanella (2015; 2013), compreende-se que a designação de "criativo" está fundamentada na concepção vygotskyana e apresenta-se pelos modos de imaginação, apropriação, modificação e recombinação daquilo que já existe para criar algo novo. Portanto, a participação de P4 também demarca uma produção com traços criativos.

## 5. Considerações finais

Este estudo, inserido na atividade de formação de professores no "Tempo de Aprender", e PIBID-LI da Universidade de Sorocaba, objetivou analisar a produção de significados na atividade de formação docente e compreender o papel da argumentação para o desenvolvimento crítico-criativo de futuras-professoras.

Os excertos selecionados mostraram que, a linguagem ocupa papel essencial na condução da atividade por meio da argumentação. Além disso, os excertos centralizaram a necessidade de escuta de uma multiplicidade de vozes, para a adesão do outro e a retomada de algo já dito, tornando possível a ressignificação (Liberali & Fuga 2012), uma vez que a língua é compreendida em uma perspectiva histórica que, retomando Bakhtin & Volochinov (2010,

p. 111), a atribui um processo evolutivo e contínuo”. Nesse viés bakhtiniano de linguagem ligado à perspectiva da TASHC de formação docente, a interação entre participantes apresentou-se como essencial, pois, nesse contexto, as futuras-professoras puderam se posicionar, conseguiram se opor e seus enunciados foram considerados em uma multiplicidade de opiniões para a produção de sentidos e significados.

As futuras-professoras assumiram seus papéis na discussão e tentaram articular o diálogo entre teoria e prática em um processo reflexivo que, sob o viés freireano, demarca traços de criticidade. Também, houve o esforço em recombinar o que já havia sido dito e criar algo novo, o que, sob as lentes vygotskianas, apresenta-se pelos modos de imaginação, apropriação, modificação e recombinação daquilo que já existe para criar algo novo e revela traços de criatividade.

Em síntese, constatou-se que a oposição apresenta papel fundamental para que a argumentação potencialize o desenvolvimento crítico-criativo das futuras-professoras, pois promove a reflexão sobre os sentidos expostos e possibilita que se avance e se alcance “desdobramentos e aprofundamentos” (Pontecorvo 2005, p. 75) sobre o conteúdo temático da discussão.

Assim, a apresentação de oposições como: “*Concordo com a maioria das meninas. Não concordo muito com a...*”, selecionada da fala de uma das futuras-professoras em excerto analisado, pode promover o desenvolvimento crítico-criativo das professoras em formação docente legitimando a importância da argumentação no cotidiano escolar.

## Referências

- Aristóteles (350 a.C./ 1998). *Retórica*. (Introdução de Manuel Alexandre Júnior. Tradução do grego e notas de Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena). Lisboa: INCM.
- Bakhtin, M. M. & Volochinov, V. N. (1929/2010). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (14ª ed.). São Paulo: HUCITEC.
- Bronckart, J.-P. (1997/1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio discursivo*. São Paulo: EDUC.
- Dolz, J., Schneuwly, B. (2004). Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In B. Schneuwly, J. Dolz, et al. (Orgs), *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 41-70). Campinas: Mercado de Letras.

- Engeström, Y. (2011). *From design experiments to formative interventions*. <http://tap.sagepub.com/content/21/5/598> Online version. Acessado em 24 de abril de 2013.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen, R. Punamäki (Orgs), *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Freire, P. (1970/1987). *Pedagogia do Oprimido* (17ª edição). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996/2006). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática Educativa* (39ª Ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Fuga, V.P. (2009). *O Movimento do Significado de Grupo de Apoio na Cadeia Criativa de Atividades no Programa Ação Cidadã*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Fuga, V.P. & Vendramini Zanella, D. A. (2016). Syllabus Integration in Teacher Education. *The International Journal of Learning in Higher Education*, 23(2), 23- 33.
- Goulart, C. (2010). Processos escolares de ensino e aprendizagem, argumentação e linguagens sociais. *Bakhtiniana*, 1(4), 50-62.
- Leitão, S. (2011). O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In S. Leitão & M. C. Damianovic (Orgs), *Argumentação na Escola: o conhecimento em construção* (pp. 13- 46). Campinas: Pontes.
- Leitão, S. & Castro, J. L. G. (2016). Argumentação de Crianças do Primeiro Ano Fundamental Sobre Temas Curriculares. In F. C. Liberali, M. C. Damianovic, M. O. Ninin, E. Mateus & M. Guerra, M. (Orgs), *Argumentação em Contexto Escolar: Relatos de Pesquisa* (pp. 145-171). Campinas: Pontes.
- Leontiev, A. N. (1977/ 2003). *Activity, consciousness and personality*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Liberali, F. C. (2016). Articulação entre Argumentação e Multimodalidades em Contextos Escolares. In F. C. Liberali, M. C. Damianovic, M. O. Ninin, E. Mateus & M. Guerra, (Orgs), *Argumentação em Contexto Escolar: Relatos de Pesquisa* (pp. 63-78). Campinas: Pontes.
- Liberali, F. C. (2013). *Argumentação em Contexto Escolar*. Campinas, SP: Pontes.
- Liberali, F. C. (2012). Gestão Escolar na perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. In F. C. Liberali, E. Mateus & M. C. Damianovic (Orgs), *A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a escola: recriando realidades sociais* (pp. 89-108). Campinas, SP: Pontes.
- Liberali, F. C. (2010). Formação de professores de línguas: rumos para uma sociedade crítica e sustentável. In T. Gimenez & M. C. Monteiro (Orgs), *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social* (pp. 71- 91 ). Campinas, SP: Pontes.

- Liberali, F. C. & Fuga, V. P. (2012). Argumentação e formação/gestão de futuros professores no Quadro da teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. *Revista Desenredo*, 8(2), 131- 151.
- Liberali, F. C. & Magalhães, M. C. C. (2009). Formação de professores e pesquisadores: argumentando e compartilhando significados. In J. Telles (Org.), *Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática*, (pp. 43-66). Campinas, SP: Pontes.
- Magalhães, M. C. (2011). Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisa de intervenção no contexto escolar. In M. C. Magalhães, S. S. Fidalgo (Orgs), *Questões de método e de linguagem na formação docente* (pp. 13-39). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Magalhães, M. C. (2009). O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In R. H. Schettini, M. C. Damianovic, M. Hawi & P. T. Szundy (Orgs), *Vygotsky: uma revisita no início do século XXI* (pp. 53-78). São Paulo: Andross.
- Mateus, E. & El Kadri, M. S. (2012). Práticas significativas no ensino e na formação de professores/as de inglês: recriando realidades por meio do estágio no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. In F. C. Liberali, E. Mateus & M. C. Damianovic (Orgs), *A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a escola: recriando realidades sociais* (pp.109-135). Campinas, SP: Pontes.
- Moran, S. & John-Steiner, V. (2003). Creativity in the Making: Vygotsky's Contemporary Contribution to the Dialectic of Development and Creativity. In R. K. Sawyer, V. John-Steiner, S. Moran, R. J. Sternberg, D. H. Feldman, J. Nakamura & M. Csikszentmihalyi (Orgs), *Creativity and Development* (pp. 61-89). New York: Oxford University Press.
- Mosca, L. S. (2004). O discurso da imprensa na formação da identidade nacional portuguesa. Reflexões a partir de A Jangada de Pedra, de José Saramago. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, 6, 255-266.
- Perelman, C. & Olbrechts-Tyteca, L. (1958/ 2005). *Tratado da Argumentação: A Nova Retórica* (2 ed. ). São Paulo: Martins Fontes.
- Pistori, M. H. C. (2001). *Argumentação Jurídica: da Antiga Retórica a nossos dias*. São Paulo: TRr.
- Pistori, M. H. C. & Banks-Leite, L. (2010). Argumentação e construção de conhecimento: uma abordagem bakhtiniana. *Bakhtiniana*, 1(4), 129-144.
- Pontecorvo, C. (2005). Discutir, argumentar e pensar na escola. O adulto como regulador da aprendizagem. In C. Pontecorvo, A. M. Ajello, & C. Zucchermaglio (Orgs), *Discutindo se aprende. Interação social, conhecimento e escola* (pp. 65-88). Porto Alegre: Artmed.

- Sánchez-Vázquez, A. (2011). *Filosofia da práxis* (2.ª ed). São Paulo: Expressão Popular, Brasil.
- Toulmin, S. E. (1958/2006). *Os usos do argumento*. (Trad. Reinaldo Guarany) (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vendramini Zanella, D. A. (2015). A argumentação para o desenvolvimento de visão crítico-criativa de futuros professores. *EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, 8, 98-110.
- Vendramini Zanella, D. A. (2013). *Por uma formação crítico-criativa de alunas-professoras e professora-pesquisadora na graduação em Letras*. (Tese de doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de S. Paulo, S. Paulo, Brasil.
- Vendramini Zanella, D. A. & Fuga, V. P. (2017). Argumentative Orientation and Commitment: a way to a syllabus integration in teacher education. *International Journal of Language and Linguistics*, 4(3), 33-41. [http://www.ijllnet.com/journals/Vol\\_4\\_No\\_3\\_September\\_2017/4.pdf](http://www.ijllnet.com/journals/Vol_4_No_3_September_2017/4.pdf) Acessado em Novembro de 2017.
- Vendramini Zanella, D. A. & Fuga, V. P. (2015). "Eu queria saber o que perguntar para fermentar": um estudo sobre a produção crítico-criativa de significados na integração e desencapsulação de currículo na formação docente. In R. Phillipov, R. H. SchettinI & K. A. Silva (Orgs), *Integrando e Desencapsulando Currículos do Ensino Superior* (pp. 97-122). Campinas, SP: Pontes.
- Vygotsky, L. S. (1934/ 2004). *Teoria e método em psicologia* (3.ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1934/2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1933/1998). *A formação social da mente*. 6ª. Edição. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1930/2009). *Imaginação e Criação na Infância*. Ana Luiza Smolka comenta. São Paulo: Ática.

[recebido em 21 de novembro de 2017 e aceite para publicação em 20 de junho de 2018]