

Teatro: Possibilidade de Desenvolvimento de Agência em Atividades organizadas pela linguagem da Argumentação Colaborativa

Theater: Possibility of Agency Development in Activities Organized by the Collaborative argumentative Language

Francisca Nunes, MOTA-SALVADOR (PUC/SP)¹
Maria Cecília Camargo, MAGALHÃES (PUC/SP)²

RESUMO

Este artigo discute a argumentação colaborativa na organização da linguagem, em um projeto de teatro, voltado ao desenvolvimento de novos modos de agir (agência), em um sistema de atividades em cadeia (LIBERALI) que se propõe criativa. Trata-se de um recorte da dissertação de mestrado, desenvolvida com alunos do 7º. ano do Ensino Fundamental, “Teatro como Possibilidade de Desenvolvimento de Agência” (MOTA-SALVADOR, 2014), defendida na PUC-SP. Está inserido no contexto da Linguística Aplicada Crítica, apoiado na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), na linguagem da argumentação colaborativa como organização central para o desenvolvimento de relações dialógicas em contextos educacionais. Teórico-metodologicamente está organizado com base na abordagem da Pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES, 2010; 2011; 2018), cujo objetivo é criar contextos de negociação na construção de conhecimento novo e ações críticas no agir com outros. Os dados são um recorte de um dos Elos de uma Cadeia Criativa, analisados com base nas discussões da linguagem da argumentação colaborativa (LIBERALI, 2011; 2013). Os resultados mostram a relevância da organização da linguagem pela argumentação colaborativa nas interações, para todos os participantes e sua importância ao agir intencional e responsivo na construção de relações que possibilitem desenvolvimento cultural, em contextos multissemióticos.

Palavras-Chave: Argumentação Colaborativa, Teatro, Cadeia Criativa, Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, Linguagem

ABSTRACT

This article discusses collaborative-argumentative language organization in a theater project, designed for the development of new ways of acting (agency), in a system of creative chain. It is an excerpt from the master's dissertation “Theater as the Possibility of Agency Development” (MOTA-SALVADOR, 2014) defended at PUC-SP, developed with seventh grade students. It is inserted in the context of Applied Linguistics, and based on the Social-Historical-Cultural Activity Theory (SHCAT), as well as on collaborative argumentation as a central issue to the organization of dialogical relations in Educational contexts (LIBERALI, 2011; 2013; 2016). Theoretically and methodologically, it is outlined as a Critical

¹ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – SP. Brasil. Departamento de Linguística e PPG em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. [ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9979-013](https://orcid.org/0000-0002-9979-013). E-mail francismota.s@gmail.com

² Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – SP. Brasil. Departamento de Linguística e PPG em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. [ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8567-0358](https://orcid.org/0000-0002-8567-0358). E-mail cicamaga@gmail.com

Collaborative Research (MAGALHÃES, 2010; 2011; 2018), whose objective is to create critical negotiation contexts for all participants. Data was analyzed based on the collaborative argumentation studies (LIBERALI, 2011; 2013). The results show the relevance of collaborative-argumentative language organization for research. They, also, reveal the importance of participants' intentional and responsive language organization to the construction of critical relationships, key to cultural development in multisemiotic contexts.

Keywords: *Collaborative Argumentation, Theatre, Creative Chain, Social-Historical-Cultural Activity Theory, Language*

1. Introdução

Este artigo discute a argumentação na organização da linguagem para o desenvolvimento de agência em um sistema de atividades em cadeia, que se propõe criativa. Discute um projeto de teatro para adolescentes do 7º ano do Ensino Fundamental, durante o processo de produção de uma peça de teatro em 2013. Está apoiado nas discussões de Cadeia Criativa, um conceito discutido por Liberali (2006, 2012a) e definido como “novos significados [que] são criativamente produzidos, mantendo traços dos significados compartilhados na primeira atividade” (LIBERALI, 2012a, p.71). O projeto em foco está organizado em 4 elos de uma cadeia em que cada elo refere-se a uma etapa de sua organização. Especificamente, este artigo discute um excerto extraído do Elo 2 da Cadeia Criativa.

O projeto foi desenvolvido no Instituto Dinâmico³ com a produção de diversos gêneros discursivos voltados à construção, avaliação e reconstrução de textos, atividades centrais nas propostas de leitura-escrita para o desenvolvimento agentivo dos discentes participantes. O foco central objetivava que alunos (Ensino Médio e Fundamental) atuassem como leitores e autores competentes, argumentativos e críticos.

Neste artigo, a argumentação se revela pela forma como a linguagem se organiza nas relações interpessoais colaborativas, bem como na produção dos textos, nos processos de produção coletiva de uma peça de teatro. A atividade de produção coletiva da peça é compreendida pela perspectiva da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) e aborda o ser humano como constituído nas/pelas diversas relações sociais (VYGOTSKY, 1934), nos diversos ambientes em que age. Com esse olhar, o foco é compreender os modos como a argumentação possibilita o envolvimento dos participantes no diálogo e em um constante questionamento entre o que se sabe, se pensa e o que se pratica. Isto é, um diálogo crítico (dialético) voltado ao desenvolvimento de agência para a construção de novas ações na

³ Instituição particular, com registro microempresa, para o desenvolvimento das atividades de ensino de idiomas e ensino de artes cênicas, dentre outras, localizada no município de Alfredo Chaves, Espírito Santo, Brasil.

sociedade. Isso porque, como apontamos acima, em relação à base teórico-metodológica que apoia esta discussão, a linguagem da argumentação que organiza o diálogo é central para a construção coletiva de uma peça de teatro - foco deste estudo.

De acordo com Magalhães (2011, 2019), as práticas colaborativas possibilitam a negociação de sentidos, pois as diversas vozes dos participantes envolvidos em um determinado trabalho podem ser ouvidas, expandidas e questionadas, para a produção de um novo conhecimento compartilhado (LIBERALI; FUGA, 2012). Envolve assim, “a capacidade de oferecer e pedir suporte a outros” (EDWARDS, 2005, p. 172), o que também é discutido por Ninin e Magalhães (2017), a possibilidade de cada participante se rever, repensar e reconstruir suas ações na sociedade. Nota-se, portanto, que ao envolver os participantes (alunos autores-atores e professora-pesquisadora) em uma organização discursiva argumentativa, a linguagem possibilita, a todos os envolvidos, repensar sua ação numa perspectiva histórica (LIBERALI; FUGA, 2012). Dessa forma, atribui-se à argumentação o papel fundamental para o desenvolvimento de visão crítico-criativa, bem como para o agir colaborativo intencional do grupo de discussão.

Inúmeros artigos, dissertações e teses abordam a argumentação na construção de conhecimento conjunto com a arte cênica. Citamos, a seguir, a título de exemplo, a dissertação de Ferraz (2015), “Caminhos retóricos e sorrisos incômodos: argumentação e humor em ‘A enalhada’, de Ingrid Guimarães e Aloísio de Abreu Santo”, defendida na Universidade Federal do Espírito Santo e a tese de Soares (2014), “Práticas de leitura no teatro de grupo: aproximações com a escola”, defendida na Faculdade de Educação da USP que focam o desenvolvimento da argumentação, em relação ao teatro.

O presente trabalho, em consonância com os demais, também destaca a importância de a argumentação estar atrelada à colaboração, possibilitando um espaço “em que todos falam” (LIBERALI; MAGALHÃES, 2009: 48). Todavia, diferentemente, este artigo discute a argumentação como o instrumento primordial para construção colaborativa de uma peça de teatro, com base na perspectiva teórico-metodológica da TASHC.

Para analisar a argumentação no desenvolvimento de agência no sistema de atividades em cadeia, que se propõe criativa, este artigo, discute: a) a argumentação na perspectiva da TASHC e sua importância para a compreensão de modos de promover uma visão crítico-criativa, tendo em vista as relações ocorridas nos encontros (Elos da Cadeia) para a produção de uma peça de teatro; b) os procedimentos metodológicos, embasados pela Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (MAGALHÃES, 2009; 2011), com a análise de um excerto, discutido a partir dos aspectos enunciativo-discursivo-linguísticos como propostos por Liberali (2013) e c) as considerações finais que evidenciam a argumentação nas relações, durante o processo de produção coletiva da peça de teatro.

2. Argumentação como possibilidade de desenvolvimento de agência nas relações colaborativas de uma produção teatral

Segundo Liberali e Fuga (2012), os estudos sobre a argumentação são efetuados desde a Grécia antiga por meio dos ensinamentos da retórica aristotélica (cf. ARISTÓTELES, 350aC/1998) bem como embasados em pesquisadores recentes (e.g. PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1958/2005; BRONCKART, 1997/1999; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; PONTECORVO, 2005; LIBERALI, 2011; 2013; 2016, entre outros). Para Liberali e Fuga (2012), os estudos sobre retórica contribuíram para a compreensão do funcionamento da linguagem em práticas sociais, também para expandir a compreensão da argumentação em contextos de atuação, como, por exemplo neste artigo, na produção coletiva de uma peça de teatro.

Neste trabalho, como já apontamos, a argumentação é compreendida com o olhar da TASHC, que está fundamentada nos estudos vygotkianos (1934), expandidos por pesquisadores recentes (e.g., NEWMAN; HOLZMAN, 1993/2002; ENGSTRÖM, 1999; 2011; LIBERALI, 2016; NININ e MAGALHÃES, 2017, entre outros). Nessa perspectiva, entendemos o conceito de atividade como uma unidade da vida que orienta o sujeito no mundo dos objetos, por meio de artefatos culturais, construídos historicamente pelos sujeitos em suas relações-discursos com outros. A argumentação, nesse contexto, organiza o diálogo na relação com outras áreas do saber, tais como arte, educação, linguística, dentre as demais (LIBERALI; FUGA, 2012).

Como apontam Magalhães (2011) e Liberali e Fuga (2012), a argumentação envolve práticas colaborativas que permitem que as vozes dos sujeitos envolvidos sejam ouvidas e questionadas para a produção de um novo conhecimento compartilhado, assemelhando-se, assim, ao que ocorre, neste artigo, na produção coletiva de uma peça de teatro. Esta se configura, pois, como uma atividade crítico-criativa, visualizada mediante um sistema de atividades em Cadeia Criativa (LIBERALI, 2012a), o que como já indicamos, segundo Liberali (2006, 2012a, p.71), implica participantes “em uma atividade, produzindo significados compartilhados (VYGOTSKY, 1934) que se tornam parte dos sentidos que alguns dos envolvidos compartilharão com outros sujeitos” em futuras atividades. Sendo assim, “novos significados são criativamente produzidos” em outras atividades posteriores, carregando alguns aspectos criados na atividade inicial, e incorporando-os às atividades seguintes.

O conceito de Cadeia Criativa, formulado por Liberali (2006), fundamentou-se nas discussões de Engeström (1987), mediante a visão de que as atividades se apresentam em rede e em processo de expansão do objeto em construção. Para Liberali (2012a, p.77-78), “nesse processo de produção criativa de significados, a argumentação tem um papel essencial” podendo restringir e ampliar o embate entre os

sentidos, bem como promover a manutenção e/ou expansão de aspectos essenciais do significado compartilhado em outros contextos. Nas palavras da pesquisadora, “É nessa Cadeia Criativa que a dialética entre as categorias gerais da cultura e as experiências materiais e emocionais com as quais os sujeitos interagem permite surgir o pensamento criativo”. Dessa forma, a ideia de constituir uma Cadeia Criativa de atividades está incorporada à ideia da importância da unidade e integridade no pensamento de Vygotsky.

3. Escolha teórico-metodológica

O presente artigo embasou-se teórico-metodologicamente na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (MAGALHÃES, 2009; 2011), pela compreensão central que a linguagem ocupa em sua construção. Mediante sua proposta interventiva no contexto investigado, vivenciado pela professora-pesquisadora e demais participantes da investigação, há destaque, também, para a colaboração que, compreendida pelo olhar da PCCol, “envolve contradições” que proporcionam tensões e conflitos (MAGALHÃES, 2009, p.66), cuja superação que se organiza pela linguagem da argumentação possibilita a construção de novos significados.

O excerto selecionado foi transcrito e analisado com base em categorias argumentativas a partir da perspectiva proposta por Liberali (2013), focando aspectos enunciativo-discursivo-linguísticos, que não podem ser entendidos como hierárquicos ou separadamente na compreensão dos discursos, embora sejam descritos, a seguir, individualmente, por uma questão didática. Dessa forma, iniciando pelos aspectos enunciativos, é central a análise do contexto (de atuação e circulação), da ação em desenvolvimento, da inter-relação entre o lugar, o momento físico e social de produção, recepção e circulação, assim como do papel interativo dos sujeitos mediante à distribuição e entrelaçamento de vozes. Nesse sentido, os objetivos distintos dos interlocutores são colocados em discussão e podem provocar adesão, questionamento, expansão às ideias que se apresentam, no exame crítico da argumentação do outro, que podem estar voltadas a mudar o pensamento do outro, ou como queremos salientar neste texto, compartilhar ideias, pontos de vista, opiniões para buscar novas soluções.

Nesse quadro, quanto aos aspectos discursivos, é central a observação dos “tipos de argumento” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1958/2005), objetivando saber se possuem a finalidade de sustentar os pontos de vista na argumentação. Esses aspectos discursivos, segundo Liberali (2012a, p.25), “estão relacionados ao modo de planificação do texto e às formas organizativas predominantes, de acordo com o objetivo da ação em foco”. Para a autora, na construção do discurso, a forma como são apresentados, contrastados, sustentados e acordados os pontos de vista, as ideias e as posições, são aspectos centrais da argumentação. Isso porque os modos de articulação permitem a compreensão do

entrelaçamento das vozes dos participantes no discurso.

Os aspectos linguísticos, por sua vez, focam as escolhas lexicais a exemplo dos mecanismos de interrogação. A análise dessa tipologia, segundo Liberali (2013, p.82-83), possibilita a observação e interpretação de como as formas de questionamento “favorecem o entrelaçamento do conhecimento em que está em produção na interação” dos sujeitos. Lembramos que, embora discutidos separadamente, estão embricados na compreensão dos discursos.

3.1. Descrição do contexto

Como apontamos antes, este estudo analisa e discute dados de um projeto de produção de peças teatrais, desenvolvido no Instituto Dinâmico, espaço fundado há 21 anos em Alfredo Chaves (ES), por uma das autoras - professora-pesquisadora - nesse contexto, uma instituição particular para o desenvolvimento de atividades de ensino de idiomas, ensino de artes cênicas, dentre outros cursos.

Promover uma nova proposta pedagógica com projetos de leitura-escrita, apoiados nas discussões de multiletramentos, é o objetivo central do espaço. As atividades desenvolvidas na instituição são oferecidas por meio da organização de grupos para produção de significações (leitura-produção), com base em diversos gêneros discursivos, no Ensino Fundamental e Médio. O projeto de construção e encenação de peças para uma Mostra de Teatro, foco deste estudo, é mantido por patrocinadores e organizado pelos alunos, pais e professora-pesquisadora do Instituto Dinâmico, há 13 anos. O evento é representado em um sistema de atividades em cadeia, pressuposta como criativa, constituindo-se como momentos de compartilhamento de experiências emocionais e criativas.

Toda a vivência da instituição toma por base a afirmação de Vygotsky (1930a/2013, p.5), de que "na vida que nos rodeia, todos os dias existem todas as premissas necessárias para criar; e tudo o que excede o marco da rotina, encerrando pelo menos uma mínima partícula de novidade, tem sua origem no processo criador do ser humano”.

3.1.1. Participantes da Pesquisa

São participantes deste estudo dez alunos (4 meninos e 6 meninas de 12 e 13 anos) de uma escola pública do município de Alfredo Chaves – ES, integrantes do projeto de teatro no período contra turno no Instituto Dinâmico, e uma das autoras, professora-pesquisadora do projeto e gestora do Instituto Dinâmico. Segundo autoavaliação dos alunos e, também, descrição pelos pais no ato da matrícula, os participantes têm rendimento escolar de razoável a bom, mas necessitam melhorar o desempenho nos processos de leitura e escrita. São oriundos de contextos sociais de classe baixa e média baixa, filhos de domésticas, funcionários públicos municipais, caminhoneiros, pedreiros, bancários, balconistas,

manicures e comerciantes. No geral, entendem a importância do ato de ler, visto que o fato de participar do projeto faz parte dessa conscientização, o que pode ter inicialmente ocorrido pelo incentivo dos pais, de amigos, da escola ou ainda, pela atração pelo projeto de teatro, como relata DA “Eu adoro fazer teatro porque leio, escrevo e me divirto”.

3.2. Organização do Sistema de Atividades em Cadeia

A organização de produção da peça de teatro foi pensada de forma a possibilitar, por meio de encontros de alunos-autores/atores e a professora-pesquisadora, um sistema de atividades em cadeia, composto por 4 Elos, conforme apresentamos a seguir:

1. Apresentação e planejamento do projeto de teatro (Elo1) - Apresentação e planejamento do projeto para a produção coletiva de uma peça teatral. **2. Construção da peça de teatro (Elo2)** - Compartilha o foco do objeto do Elo1, na produção coletiva de uma peça teatral, priorizando a construção da peça. **3. Avaliação da peça de teatro (Elo3)** - Compartilha o objeto do Elo2 (foco deste artigo), o foco na produção coletiva de uma peça teatral e prioriza a avaliação da peça. **4. Reconstrução da peça de teatro (Elo4)** - Também compartilha com as demais atividades o foco na produção coletiva de uma peça teatral, mas prioriza a reconstrução da peça. Dessa forma, as atividades em cadeia, propostas na organização inicial do projeto, interagem amplamente quanto ao “objeto”, produção coletiva de uma peça teatral, o que é “parcialmente compartilhado” (ENGESTRÖM, 2009, apud MAGALHÃES, 2011:22), nos quatro elos.

Feita a explanação da organização do sistema de atividades em cadeia, destacamos que, para este artigo, o recorte foi extraído do Elo2 “Construção da peça de teatro”. Especificamente o objetivo foi analisar a organização argumentativa da linguagem para o desenvolvimento de agência, no sistema de atividades, principalmente nos turnos que envolvem as participantes DA e professora-pesquisadora. Para tal análise foi selecionado um excerto do encontro ocorrido em 07/06/13.

O objetivo do encontro foi escolher e definir personagens da peça a ser apresentada. Teve duração de 60 minutos e participaram desse momento a professora-pesquisadora e dez alunos, os meninos (LU, MA, HU, RA) e as meninas (AL, DA, MC, ED, GY, RO). Na sala de teatro, os participantes se organizaram em círculo, sentados em volta de uma mesa. A professora filmava e participava com os questionamentos nos momentos em que achava pertinente interferir.

Nesse encontro houve a leitura coletiva dos atos escritos nos encontros anteriores. Enquanto cada aluno lia um ato, a professora observava e filmava o movimento e os demais alunos acompanhavam, atentos, a leitura. A partir desse momento teve início a discussão sobre personagens e uma aluna, MC7, questionou a necessidade de um narrador na peça. Tal discussão abriu espaço para o conhecimento das

funções de narrador em uma peça teatral; no entanto a discussão poderia ter avançado no plano epistêmico. O excerto, a seguir, aborda essa discussão.

Quadro 1: Encontro 07/06/2013 (MOTA-SALVADOR, 2014)

(...)

MC7: Heim, teatro tem narrador? Tem narrador? **(pergunta controversa)**

P6: Pode ter, é uma escolha de vocês. **(apresentação de ponto de vista controverso)**

RO3: Mas aí a pessoa só vai poder ser o narrador? **(pergunta controversa)**

P7: Vocês acham importante ter o narrador? **(pergunta controversa sem pedido de suporte)**

MC8/IND: Sim! **(apresentação de ponto de vista com réplica simples)**

DA10: Ah não tia, mas é melhor tudo personagem, que acontece só ali. **(apresentação de novo ponto de vista sem suporte, com valor valorativo)**

P8: E por que é melhor só ter personagem? **(pergunta aberta pedido de suporte)**

LU6: Seria até bom que aí dava tempo de se trocar. **(suporte pragmático para ponto de vista)**

MC9: Porque da viagem... "Um tempo depois..." **(concordância com extensão da ideia de LU)**

RO4: Porque parece... Não professora, acho melhor sem mesmo, porque parece uma história do dia a dia, entendeu? **(novo ponto de vista com suporte pragmático)**

DA11: O negócio sem narrador é bom pra uma coisa e não também. É bom pra quê, sem? Sem narrador a gente vai pegar, vai todo mundo participar, igual... Entendeu? Igual o negócio do dia a dia que ela falou... Que todo mundo vai entender. E com o narrador, é igual ao que LU falou, que vai ter tempo pra se trocar, pra gente ver as falas. Tem as duas... **(entrelaçamento de vozes, apresentação do ponto de vista intermediário com contra-argumentação e suporte)**

P9: E por que mais? **(Pedido de expansão da explicação)**

MA3: Professora, em alguns momentos pode ter, por exemplo: É... pode falar o narrador... **(tentativa de exemplificação)**

RO5: Então, gente, vamos decidir logo, com narrador ou sem narrador? **(pergunta controversa de síntese)**

(...)

RO8: Quem concorda sem narrador? [A maioria levanta a mão] **(pergunta de síntese)**

DA12: Tipo assim, a gente pode falar: "Passamos muito tempo fora, hein, vamos visitar nossa cidade agora, esses dois anos foram pra ver como estão as outras cidades, mas agora vamos nos fixar mais na nossa terrinha". Aí, tipo assim, então eles já veem que a gente voltou. **(distribuição de vozes, argumento com exemplificação para ponto de vista sem narrador)**

RO9: A gente substitui as falas do narrador... não, as falas do narrador pela dos personagens. É criativa. **(distribuição de vozes, concordância com ponto de vista sem narrador)**

P10: E por que fica criativa a sugestão da DA? **(pedido de explicação)**

RO10: Porque é uma coisa diferente. **(tentativa de apresentação de explicação)**

P11: E onde está a diferença nessa situação? **(pedido de sustentação)**

DA13: Se não tem narrador. É só um discurso direto. **(reapresentação do ponto de vista)**

(...)

DA14: Tipo assim, a gente pode ir andando pra ir pra praça, a gente fala: “Ah que tempão que a gente passou fora, esses dois anos foram como uma nova vida, uma nova fase da nossa vida”.
(distribuição de vozes e apresentação de suporte com exemplificação)

ED2: “Vamos voltar para nossa terra natal!” **(sugestão)**

P13: Então, a que conclusão vocês chegam? **(pergunta síntese de conclusão)**

DA15: Que não precisa ter narrador, que a gente mesmo fala as falas do narrador em forma de discurso direto. **(distribuição de vozes e apresentação da conclusão com suporte)**

No excerto acima, a organização do discurso desenvolvido pela professora-pesquisadora e alunos-autores/atores cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD)⁴, por meio da organização argumentativa da linguagem, sobre a peça ter ou não narrador. Em MC7: *Heim, teatro tem narrador? Tem narrador?* – a aluna inicia com uma pergunta controversa, permitindo aos interlocutores “assumirem posicionamentos” (LIBERALI, 2013). No entanto, a resposta da professora-pesquisadora – P6: *Pode ter, é uma escolha de vocês* – em lugar de sugerir que algum dos participantes o faça, apresenta ponto de vista controverso, o que instiga a pergunta também controversa de RO3: *Mas aí a pessoa só vai poder ser o narrador?*. Na sequência, a professora desconsidera o questionamento de RO3, fazendo uma pergunta que envolve um pedido de ponto de vista sem pedido de suporte, em P7: *Vocês acham importante ter o narrador?* – dando continuidade à discussão.

Nessa interação, o que se percebe é que os alunos usam perguntas controversas que criam modos de articulação, permitindo o “entrelaçamento das vozes no discurso”, como aponta Liberali (2013). É esse “entrelaçamento” que abre espaço, a partir da escolha feita pela professora-pesquisadora, para perguntas introduzidas pelos pronomes interrogativos “Por quê...?” e “Onde...?” que trazem pedidos de suporte para os pontos de vista apresentados pelos participantes alunos. Isso pode ser observado nos turnos P8: *E por que é melhor só ter personagem?*; P9: *E por que mais?*; P10: *E por que fica criativa a sugestão da DA?*; e P11: *E onde está a diferença nessa situação?*.

No entanto, a professora-pesquisadora não expande a discussão sobre o conceito de narrador, seu papel e importância nas peças para enfocar questões de tempo-espço e, assim, não beneficia o grupo com a possibilidade de explorar o valor epistêmico, deixa a argumentação apenas no nível prático. Nesse processo, a linguagem colaborativa visualizada nas vozes dos participantes envolvidos nos

⁴ Vygotsky (1930b/2008, p.86) define ZPD como a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução independente de problemas, e o nível superior de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas com a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes.

questionamentos promoveu e expandiu a discussão com foco em ter ou não ter narrador, em lugar de possibilitar a produção de um novo conhecimento compartilhado (LIBERALI; FUGA, 2012), ao discutir o papel do narrador em uma peça de teatro.

As perguntas, a seguir, revelam isso – pedido de suporte – P8: *E por que é melhor só ter personagem?* – pedido de sustentação – P11: *E onde está a diferença nessa situação?* – espelhamento e pedido de explicação – P10: *E por que fica criativa a sugestão da DA?* As perguntas criam situações de conflito, com base em uma discussão pragmática, que propicia um enfoque crítico dos alunos participantes na superação do conflito - ter ou não narrador. Nessa direção, a professora-pesquisadora articulou as relações entre os participantes de forma a envolvê-los crítico-colaborativamente, mas não expandiu epistemologicamente a discussão. Os pedidos de sustentação dos posicionamentos colocados, ficaram em expansões com foco no fazer, na pragmática. Isto é, não criaram espaço para que os participantes se colocassem quanto à construção da peça, que retomassem peças que trazem formas diversas de trabalhar com o tempo-espaço em lugar de trazer descrições e decisões práticas. Todavia, abriram espaço para a colaboração crítica entre os participantes, possibilitando o entrelaçamento das vozes, ao enfatizar o ato de “questionar, refletir e envolver” os alunos no “diálogo” (FULLAN; HARGREAVES, 2000) no processo de construção da peça de teatro.

No entrelaçamento das vozes, especificamente nas falas enunciadas pela professora-pesquisadora, houve provocação, com o uso de perguntas controversas, que possibilitaram, por meio da argumentação colaborativa, a expansão do objeto em construção – ter ou não um narrador. Fator justificado, também, por meio dos mecanismos interrogativos usados em P8, P10 e P11.

O constante questionamento sobre a possibilidade de ter ou não narrador e a colocação, na perspectiva dos alunos, de vantagens e desvantagens do uso do narrador no contexto da peça, entretanto, não proporcionaram o “entrelace” do conhecimento “científico” com o conhecimento “espontâneo” (VYGOTSKY, 1934/2008, p.134). O que foi discutido não teve sustentação nas conversas sobre o papel do narrador na literatura e na arte, uma vez que a professora pautou os argumentos no senso comum e na prática, para tomadas de decisões que lidavam com questões centrais da peça como modos de marcar a relação tempo-espaço, a passagem do tempo e a mudança do espaço para não necessitarem de um narrador, mas essa discussão não é feita.

Ainda assim, esse procedimento questionador, que envolve a argumentação, coordenado pela professora-pesquisadora, possibilitou a expansão da discussão por meio de exemplos e de avanços da fala do outro. Dessa forma, abriu espaço para que todos assumissem “papeis de protagonistas” (FREIRE, 1996/2000), o que se assemelha às discussões de Edwards (2005), Engeström (2013) e Ninin e Magalhães (2017) em relação à agência relacional e transformativa.

Nesse sentido, este excerto revela a organização argumentativa de DA, a expansão do modo de agir responsivo, em especial nos turnos DA10; DA11; DA12; DA13; DA14 que apresentaram um posicionamento contra a proposta de uso de narrador e o sustentaram por meio de vários exemplos práticos, revelando um movimento intencional de agir na construção do objeto em foco. Nessa direção, DA10 apresentou um novo ponto de vista; DA11 ofereceu contra-argumentação e suporte; DA12 apresentou argumento com exemplificação para o ponto de vista sem narrador; DA13 reapresentou o ponto de vista inicial; e DA14 apresentou suporte com exemplificação. A organização argumentativa do discurso de DA permite, assim, verificar “argumentos e contra-argumentos para as questões discutidas” (NININ, 2013, p.65) com o entrelaçamento das vozes dos sujeitos envolvidos na construção da peça de teatro e a expansão da agência da aluna. Todavia, lembramos que, o foco da discussão ficou na organização prática da peça, o que poderia ter sido expandido pela professora-pesquisadora, como apontamos.

Considerações finais

Este estudo, inserido nas discussões de um sistema de atividades em cadeia, que se propôs criativa, em um projeto de teatro desenvolvido no Instituto Dinâmico, em Alfredo Chaves (ES), objetivou, como já apontamos, analisar a argumentação na organização da linguagem para o desenvolvimento de agência, na construção de uma peça de teatro. É importante lembrar que o conceito de Cadeia Criativa não teve o objetivo de analisar todo o sistema de atividade, mas apenas o excerto selecionado. Os resultados mostram a relevância de estudos sobre a criação de espaços de argumentação colaborativa para alunos, professores, bem como para a comunidade científica. O excerto selecionado revela os modos como a professora-pesquisadora e os participantes alunos articularam as relações entre todos de forma que se envolvam crítico-colaborativamente no discurso sobre a peça ter ou não um narrador para marcar a passagem do tempo e a mudança de espaço.

No entanto, como salientamos, não foi trabalhada a expansão epistêmica nas discussões sobre a organização da peça com ou sem narrador, o que poderia ter ocorrido se fossem formulados pedidos de sustentação dos posicionamentos colocados e voltados à explicitação epistêmica do conceito de narrador e de tempo-espaços relacionados. Por outro lado, o foco da argumentação em questões da pragmática abriu maior espaço para a participação crítica dos alunos, visto que enfatizou o ato de “questionar, refletir e envolver” os participantes no “diálogo” (FULLAN; HARGREAVES, 1997/2000).

Assim, ficou marcada, nos turnos da professora-pesquisadora, a colocação de intencionalidade em ouvir e ser ouvida, fator justificado com a abertura de discussões proporcionadas por meio dos mecanismos interrogativos usados para que os alunos tivessem voz e vez e participassem da discussão. A

análise indicou, também, que, embora os excertos tenham evidenciado colaboração crítica, o agir intencional e responsivo por parte do professor-pesquisador, revelou-se importante para que, efetivamente, a organização colaborativa na construção e superação dos conflitos ocorresse, como revelado pela intencionalidade na recuperação da discussão na colocação final da participante DA.

Referências

- ARISTÓTELES. [350aC]1998. Retórica. Introdução de Manuel Alexandre Júnior. Tradução do grego e notas de Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhous e Alberto e Abel do Nascimento Pena. Lisboa: INCM.
- BRONCKART, J.P. 1999. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC.
- DOLZ, J. e 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. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 41-70.
- EDWARDS, A. 2005. Relational Agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, n. 43, p. 168-182.
- ENGSTRÖM, Y. 2013. A Teoria da Atividade Histórico-Cultural e suas contribuições à Educação, Saúde e Comunicação: entrevista com Monica Lemos, Marco Antonio Pereira-Querol, Ildeberto Muniz de Almeida. *Comunicação Saúde Educação* v. 17, n. 46, p. 715-27, jul./set.
- _____. 2011. From design experiments to formative interventions. *Theory Psychology*, n. 21 vol. 5, p. 598-628.
- _____. 1999. Learning by Expanding: ten years after. Disponível em: <<http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/expanding/intro.htm>>. Acesso em: 03 fev. 2018.
- _____. 1987. Learning by Expanding: An Activity-theoretical Approach to Developmental Research. Orienta-Konsutil, Helsink. Disponível em: <<http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/Learning-by-Expanding.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2017.
- FERRAZ, L. 2015. Caminhos retóricos incômodos: argumentação e humor em “A encalhada, de Ingrid Guimarães e Aloisio Abreu. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Ciências Humanas e Naturais – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES.
- FREIRE, P. 2000. Pedagogia da autonomia. 46ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FULLAN, M. e HARGREAVES A. 2000. A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade. Porto Alegre, RS: Editora Artmed.
- LEONTIEV, A. N. 1977. Activity and Consciousness. *Philosophy in the USSR: Problems of Dialectical Materialism*. Progress Publishers. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm>>. Acesso em: 11 jun. 2013.
- LIBERALI, F. C. 2013. Argumentação em Contexto Escolar. Pontes: Campinas, SP,
- _____. 2012 a. Formação crítica de educadores: questões fundamentais. Campinas, SP: Pontes Editores.
- _____. 2011. Cadeia Criativa: uma possibilidade para a formação crítica na perspectiva da teoria da atividade sócio-histórico-cultural. In: M. C. C. MAGALHÃES e S. S. FIDALGO (Orgs). *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 13-39.
- _____. 2006. Creative chain in the process of becoming a whole. THE 7TH INTERNATIONAL L. S. VYGOTSKY MEMORIAL CONFERENCE, Moscou, Rússia.
- LIBERALI, F. C. e FUGA V. P. 2012. Argumentação e formação/gestão de educadores no Quadro da teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. *Desenredo*, Passo Fundo, RS, v.8, n.2, p. 131-151, jul./dez.

- LIBERALI, F. C. e M. C. C. MAGALHÃES. 2009. Formação de professores e pesquisadores: argumentando e compartilhando significados. In: TELLES, João. Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática. Campinas: Pontes, p. 43-66.
- MAGALHÃES, M. C. C. 2011. Pesquisa Crítica de Colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar”. In: M. C. C. MAGALHÃES e FIDALGO, S. S. (Orgs). Questões de método e de linguagem na formação docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, , p. 13-39.
- _____. 2010. Pesquisa crítica de colaboração: uma pesquisa de intervenção no contexto escolar. In: SILVA, Léa Stahlschmidt Pinto; LOPES, Jader Janer Moreira. (Orgs). Diálogos de pesquisas sobre crianças e infâncias. Niterói, RJ: Editora da UFF, p. 20-40.
- _____. 2009. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: R. H. SCHETTINI et al. Vygotsky: uma revisita no início do século XXI. São Paulo: Andross, , p. 53-78.
- MOTA-SALVADOR, F. N. 2014. Da Lousa ao Palco: Teatro como possibilidade de desenvolvimento de Agência, 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- NEWMAN, F. e HOLZMAN, L. 2002. Lev Vygotsky: cientista revolucionário. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo, Loyola.
- NININ, M. O. G. 2013. Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica. Uma investigação à luz da Linguística aplicada sobre modos de perguntar. São Carlos: Pedro & João.
- NININ, M. O. G. e MAGALHÃES, M. C. C. 2017. 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.
- PERELMANN, C. e OLBRECHTS-TYTECA, L. 2005. Tratado da Argumentação: Nova Retórica. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2ª Ed.
- PONTECORVO, C.; AJELLO, A M.; ZUCCHERMAGLIO, C. 2005. Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola. Trad. Cláudia Bressan e Susana Termignoni. Porto Alegre, RS: Artmed.
- SOARES, M. H. 2014. Práticas de leitura no teatro de grupo: aproximações com a escola. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. doi:10.11606/T.48.2014.tde-01102014-140021. Acesso em: 31-01-2019.
- VYGOTSKY, L. S. [1934] 2008. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. [1930]. La imaginación y el arte en la infancia. Disponível em: http://www.antorcha.net/biblioteca_virtual/pedagogia/vigotsky/indice.html. Acesso em: 27 ago. 2018.
- _____. [1930] 2008. A formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes.