

A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM ARGUMENTATIVA PARA COLABORAÇÃO E DESSILENCIAMENTO NA ESCOLA

FRANCISCO AFRANIO RODRIGUES TELES¹

RESUMO

Este texto discute a linguagem no contexto escolar a partir do entrelace entre Educação, Linguística Aplicada e os Estudos da Linguagem. Nessa perspectiva, aponta reflexões acerca da aprendizagem da argumentação no âmbito das relações escolares. A discussão é um recorte de uma investigação de doutorado, envolvendo pesquisadores, gestores, professores, pais/mães e alunos adolescentes do Projeto Digit-M-Ed Parnaíba - PI, apoiada no arcabouço teórico-metodológico do Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividade no Contexto Escolar (LACE), da Pontifícia Universidade Católica (PUC) - São Paulo, que, inserido na Linguística Aplicada, assume um conjunto de conhecimentos e percepções com base na tradição sócio-histórico-cultural. Nessa direção, o texto focaliza a persuasão/convencimento como linguagem que fortalece o silenciamento e propõe a construção de significados compartilhados e abertos, voltados para dessilenciamento, contemplando a aprendizagem da competência argumentação. Espera-se produzir reflexões que mobilize o uso da linguagem para construção de repertório e vozes de resistência a toda forma de linguagem voltada para submissão, tendo a argumentação para colaboração como essencial para ampliar o saber e as relações entre os indivíduos no contexto escolar.

Palavras-chave: Contexto escolar, Argumentação, (Des)silenciamento.

1 Graduado em Pedagogia pela UFPI, Mestre em Educação pela UFPI e Doutor em Estudos da Linguagem pela PUC São Paulo, afraniofmn@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Este texto discute a argumentação a partir do entrelace entre Educação, Linguística Aplicada e os Estudos da Linguagem. Destaca-se a compreensão de argumentação, em geral, como aquela que comove, persuade e convence as pessoas. Contudo, avançando para a reflexão sobre um tipo de linguagem que produz e organiza dessilenciamentos nas escolas.

Esta discussão é um recorte de um estudo de doutorado², empreendido no contexto do Projeto Digit-M-Ed, cuja produção, coleta, seleção, análise e interpretação de dados enfocaram a argumentação na constituição de agência dos adolescentes desse projeto, inserido na Pesquisa Crítica de Colaboração - PCCol (MAGALHÃES, 2011; 2012), a partir de eventos dramáticos (VERESOV, 2012). As análises e a interpretação dos dados foram realizadas avaliando categorias argumentativas, enunciativas e discursivas multimodais (LIBERALI, 2013).

Em Parnaíba - PI, o Digit-M-Ed foi implantado, em 2015, em uma escola pública municipal, envolvendo alunos a partir do 8º ano e 3º ciclos do Ensino Fundamental. Na oportunidade, fizeram adesão voluntária ao projeto diversos pesquisadores universitários, gestores, professores, pais/mães e alunos adolescentes.

Considerando o contexto do Digit-M-Ed Parnaíba, efetivou-se a pesquisa, discutindo teoricamente sobre o silêncio, silenciamento e dessilenciamento envolvendo os adolescentes, trazendo à tona reflexões sobre a argumentação na perspectiva da Retórica Clássica e Nova Retórica, bem como na perspectiva enunciativa-dialógica.

Silenciar é uma prática naturalizada em várias instituições, sobretudo, na escola. Na vida escolar, essa realidade se mantém como algo explícito e prescrito nos processos de interação comunicativa, presentes nos documentos regimentais e no currículo oculto, assinalado pelo poder privilegiado daqueles que são liberados para silenciar ou se posicionar.

Nesse sentido, nem todos os agentes da escola têm espaço para dizer a sua palavra, sobretudo, os alunos. Marcados por essa contradição, é desafiador promover o desenvolvimento e a formação integral,

2 Pesquisa vinculada ao Grupo de Pesquisa Linguagem Aplicada em Contexto Escolar (LACE), da PUC São Paulo, orientada pela Prof^a Doutora Fernanda Coelho Liberali.

o que resta, muitas vezes, é o silenciamento face a legislação ou sua imposição, por vezes, bem intencionada, mas silenciadora.

O dessilenciamento é condição agentiva produzida, na e pela argumentação colaborativa, que possibilita a expansão dos sujeitos como seres de pensamento, de fala e de participação livre em uma atividade, construindo significados abertos e compartilhados para transformação dos contextos em que estão inseridos.

Quanto aos resultados da pesquisa empreendida, verificou-se que a argumentação produzida no Digit-M-Ed Parnaíba assumiu duas vertentes: por um lado, quando não existiu colaboração, a argumentação apontou para a manutenção de sujeitos submissos, fortalecendo a ideia de adolescentes silenciados; por outro, quando houve colaboração, a argumentação deu indícios de uma linguagem que subsidia oportunidades para o desenvolvimento de condições para um agir adolescente dessilenciado. Ou seja, em alguns momentos os adolescentes permaneceram calados, foram ignorados, ou receberam autorização para participar; em outros, eles se inseriram livremente e participaram das discussões.

Posto isso, a intenção deste trabalho é discutir sobre as práticas de argumentação, realçando a importância social, histórica e cultural da constituição de adolescentes como agentes na escola, começando pelo modo de argumentar.

Espera-se que este trabalho possa contribuir para uso de uma linguagem para construção de cenários de colaboratividade, entrelando vozes quanto à necessidade de resistir a toda forma de submissão, tendo a argumentação colaborativa como instrumento para expansão do saber e das relações no contexto escolar.

METODOLOGIA

Este trabalho é resultado de um recorte de pesquisa³ que foi ancorada nas escolhas teórico-metodológicas do grupo de pesquisa Linguagem em Atividade no Contexto Escolar (LACE), da PUC-SP, e fundamentada na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. Esse arcabouço teórico, metodologicamente desenvolvido pela Pesquisa

3 Autorizado pelo parecer nº 1.973.723 Plataforma Brasil, Comissão de Ética da PUC São Paulo.

Crítica de Colaboração, reside no desenvolvimento e na intervenção coletiva dos participantes, alicerçada nas reflexões sobre a argumentação e a colaboração crítica no contexto escolar.

Dois Workshops, ocorridos no segundo semestre de 2015, constituíram o contexto de produção e de coleta dos dados no Digit-M-Ed Parnaíba. Os participantes da investigação foram os membros do Projeto, composto por líderes, professores, gestores, alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e mães de alunos de uma escola pública da cidade de Parnaíba - Piauí.

Os dados selecionados, transcritos, analisados e interpretados têm como fonte as gravações, em vídeo, dos Workshops mensais, realizados em 2015. Na coleta e produção dos dados foram utilizadas duas câmeras, denominadas de C1 e C2, manuseadas por diferentes líderes. A câmera um (C1), em geral, foi mantida em um tripé fixo, enquanto a C2, em movimento para atender às necessidades de ampliação de imagem e aproximação dos falantes.

Os dados foram armazenados em computador e em Hard Disk Drive, sob a responsabilidade do coordenador do Digit-M-Ed Parnaíba. Nos dados selecionados, foram escolhidos eventos dramáticos, segundo Veresov (2012), com base em Vygotsky ([1934] 2000).

A análise e a interpretação dos dados foram embasadas na visão bakhtiniana da linguagem dialógico-enunciativa, considerando as categorias argumentativas, enunciativas, discursivas e multimodais, norteadas pelas categorias interpretativas: argumentação para submissão, argumentação colaborativa, silenciamento e dessilenciamento. No processo de produção e coleta dos dados deste estudo, foram atendidas às orientações e aos procedimentos de ética na pesquisa envolvendo seres humanos, consubstanciada pela autorização por escrito dos envolvidos no estudo.

REFERENCIAL TEÓRICO

É possível produzir discursos por meio da argumentação que tem dois vieses, uma que produz submissão e outra que promove liberdade e ação compartilhada. Essas duas possibilidades estão atreladas a forma como a argumentação é utilizada no gerenciamento das relações: argumentar para persuasão/convencimento ou para produção

de significados compartilhados (LIBERALI, 2013; 2016), uma pedagogia da argumentação (MATEUS, 2016).

A primeira forma de argumentação, muito usual na escola, é uma técnica de eloquência visando o convencimento, consolidada socio-culturalmente como uma prática positiva, porque persuadir alguém é visto, comumente, como uma arte, uma habilidade de prestígio social que oportuniza uma pessoa viver e se posicionar bem no mundo.

Tal perspectiva tem uma história e seus defensores. A argumentação em realce está ancorada no paradigma da Retórica e da Lógica e foi difundida por diferentes filósofos desde a antiguidade e estudada, nos dias atuais, por várias áreas do conhecimento, como a linguística (RIBEIRO, 2009; ABREU, 2009; LIBERALI, 2013; 2016; SANTIAGO, 2016, dentre outros).

Os principais estudos da Retórica, nominado Clássica, remetem a 350 a.C, difundidos por Aristóteles (LIBERALI, 2013) e por filósofos denominados sofistas (SANTIAGO, 2016). Enquanto que os da Lógica, intitulado Nova Retórica, foram situados na década de 50 do século XX com estudos e publicações de Toulmin, Perelman e Tyteca, ampliando as questões argumentativo-retóricas aristotélicas (SANTIAGO, 2016).

Nesse tipo de argumentação, a finalidade é convencer, utilizando para isso técnicas persuasivas que levam as pessoas a pensar e realizar uma ideia ou chegar a um saber. Contudo, o convencimento é conforme pensa e quer o emissor do discurso, independente da verdade ou não de seu conteúdo, pois o foco não é no que se diz e sim no objetivo para objetivação.

No final do século XIX, segundo Santiago (2016), a argumentação clássica foi enfraquecendo, criando espaço para críticas, ampliações e possibilidades para uma Nova Retórica. O ponto alto para a nova estrutura argumentativa foi à compreensão do argumento como discurso criador de contextos, tendo a lógica informal da fala marcada por posições, justificação e contra-argumentação. No entanto, as ampliações para uma nova perspectiva de argumentar com foco na forma e nas estratégias para convencer e mobilizar a adesão das pessoas ainda, se mantiveram voltada para a visão aristotélica: convencimento/persuasão.

Nessa organização, a finalidade de persuadir e convencer, por meio da Retórica Clássica e da Nova Retórica, consolidou uma prática que se constituiu hegemônica: pelo discurso “vencer alguém, forçá-lo

a submeter-se à nossa vontade” (ABREU, 2009, p. 10). Nesse caso, a palavra fortaleceu seu potencial para garantir adesão a uma ideia. Isso implica dizer que os indivíduos são seres convencidos pela palavra, ou seja, pelo seu significado evidenciado na fala.

Nesse caso, as propostas de ensino-aprendizagem, mobilizada pelas escolas, não servem a transformação e a possibilidades outras de entendimento dos acontecimentos da vida. Nela os alunos são os que mais vivenciam esse silenciamento, distanciando-os da condição de agentes e mantidos como depósitos passivos (FREIRE, 1970/2011) de conhecimento, direcionados por uma educação que gera a domesticação (FREIRE, 1981).

A escola cria e mantém regras e discursos para garantir que os estudantes tenham foco nos estudos, na obediência aos professores, logo disciplinados. Esse controle na escola não é visto como prática de domesticação ou silenciamento, no entanto, são praticados como consequência das condições objetivas da cultura (FREIRE, 1981), ou seja, das relações políticas institucionalizadas socialmente e significadas pela instrumentalização da linguagem.

A gestão e produção de sentidos na escola, segundo Amaral (2013), tem a ver com a autoridade do professor quando libera ou não as vozes dos alunos, sobretudo, deliberando sobre quais sentidos poderão ou não ser conhecidos. Para a autora a voz de autoridade na sala de aula reflete o poder dominante na sociedade, em que a escola é porta-voz dos discursos convenientes e do modo de vida idealizado por um grupo de prestígio social.

Para Marques; Silva (2008) o silêncio é uma sinalização explicitada na forma de um olhar, ou de uma postura, ou de uma imobilidade. Segundo as autoras o silenciar é mediado por diferentes modos de se comunicar que se expressam não só na linguagem verbal, pois alunos entendem e captam as mensagens dos professores, gestores, ora contradizendo, ora confirmando o aceite do dito, o movimento ou a fala explícita de que deverão emudecer.

Ferrarezi Jr. (2014, p. 13) afirma que temos uma escola silenciosa, silenciada e silenciadora. Sua posição é de que a escola assume um papel claro do ensino da “arte do silêncio”, impedindo os alunos de “[...] ruídos que fazem a vida ser vivida [...]”. Em geral, a escola por séculos tem reproduzido, mantido e reforçado o silenciamento.

Diante disso, uma nova proposta de argumentação, produtora de dessilenciamento, de cunho enunciativo-dialógico, se apresenta como expressão de uma consciência coletiva, determinada, como destaca Bakhtin/Volochínov (1929/2009, p. 116), “pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata”.

Nessa perspectiva, Ribeiro (2009, p. 31) defende a argumentação como “[...] uma atividade interacional que supõe um movimento discursivo de emissão e troca de opiniões”. Essa autora, com base na linguística e na estrutura do discurso, aponta que na própria língua há conectores e operadores produtores de conclusão ou síntese e de intenções comunicativas fundada em valores e fatos cotidianos, buscando concretizar diferentes objetivos.

Isso pressupõe que a colaboração crítica é condição para que a argumentação organize maneiras diferentes de ação e produção de conhecimento, ampliando o repertório cognitivo, afetivo e emocional dos envolvidos, possibilitada pelo processo da colaboração, denominada argumentação colaborativa.

Para Mateus (2013, p. 13), a argumentação colaborativa, envolve os seguintes realces:

- Múltiplos pontos de vista contribuem para uma compreensão compartilhada;
- Ouve-se para compreender e encontrar pontos comuns;
- Pontos de vista diferentes alargam e transformam a visão dos participantes;
- Uma posição revela pressupostos para serem reavaliados;
- A colaboração cria atitude de mente aberta para rever e transformar pontos de vista;
- Toda posição tem pontos fortes;
- Toda pessoa tem parte da resposta e pode chegar a soluções junto com outras;
- Um diálogo não se conclui, mas mantém-se aberto para novas possibilidades.

Nesse enquadre, a argumentação nessa perspectiva focaliza características de um sujeito dessilenciado, pois evidencia uma linguagem que cria, pelo processo colaborativo, reflexivo e crítico, diferentes condições de produção criativa do conhecimento, bem como viabiliza

a articulação coletiva frente às condições de existência social, política, econômica e cultural.

Um dos propósitos sociais da argumentação colaborativa é promover o dessilenciamento (REIS, 2000; AMARAL, 2013) na escola. Argumentar para dessilenciar engloba oportunidades de reflexão coletiva, incluindo negociação, a fim de produzir sínteses e decisões mutuamente aceitáveis. Essa perspectiva congrega a ideia de superação da consciência submissa (FREIRE, 1967; 1981) que ronda e se hospeda nos pensamentos e ideias dos sujeitos.

Mecanismos de organização do discurso e de ações são importantes na qualificação da argumentação para dessilenciamento na escola. Isso pode se efetivar por meio de ações multimodais que orientam e mostram como os sujeitos podem interagir e argumentar para produzirem transformações coletivas nos espaços em que estão inseridos. Para que isso ocorra no âmbito escolar, segundo Liberali (2013; 2016), Mateus (2013; 2016), dentre outros pesquisadores, é fundamental que a interação entre os sujeitos se mobilize para:

- Dialogar por oposição ou acordo;
- Silenciar como escolha livre;
- Apontar contradições, não apenas conflitos e tensões;
- Fazer perguntas para entrelaçar vozes, propondo discussão e reflexão;
- Apresentar pontos de vista abertos à reflexão;
- Instrumentalizar o pensamento (sistematizar, caracterizar, sintetizar, perguntar, refletir);
- Considerar todo posicionamento válido para a solução de problemas;

Essas ações multimodais são importantes para movimentar a argumentação colaborativa e (re)organizar cenários de entrelaçamento entre a cultura experiencial dos alunos e da escola, produzindo dessilenciamento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Aponta-se, nesta seção, tipos de organização discursiva mobilizado no 1º *Workshop* do Digit-M-Ed Parnaíba, a partir do tema “Viver em família”. O evento ocorreu no dia 12 de setembro (sábado), das

8h às 12h, na sala dos professores da E. M. R. J, com a participação de dezoito participantes, mobilizados para: problematizar o viver em família; exercitar a escuta, a apresentação de ideias e o questionamento de pontos de vista diferentes; e possibilitar a integração entre a cultura da escola e o cotidiano dos adolescentes.

No processamento da vivência de um café da manhã à mesa, eventos dramáticos (VERESOV, 2012) foram selecionados para análise e interpretação das interações discursivas entre os participantes do Projeto, em especial, dos adolescentes, como mostra o excerto abaixo:

CLAfra41⁴: Eu estava pensando que muitas vezes a gente está com a mesa farta... e será que a gente compreende ... como aquilo foi se construindo? Por exemplo, se a gente pensar no pão... Aí, lá está a gente comendo o pão. Será que eu consigo lembrar ... que aquele pão como ele chegou à minha mesa? Alguma vez já pensou...

APed15: Assim, (você) tá comendo alguma coisa, como é que ela chegou a::: aqui pra mim? Alguma vez já pensou sobre isso? Assim, (por exemplo), tá comendo um pão. É::: você pensa "como esse pão chegou até aqui"? Já imaginou... pensou sobre isso? Quem produziu? Quem estava...? Alguma coisa assim...?

APed15: ((*balança, negativamente, a cabeça e de forma bem discreta*))

CLAfra41: Será que... ((*se dirigindo ao aluno*)). É:::... ((*olhando para os demais participantes*)). E::: os outros? Será que a gente pensa... onde o trigo foi preparado? Quem estava lá? Quem estava colhendo até chegar, né? (...)

((*Minutos depois*))

MRo45: É uma aprendizagem assim muito interessante, né. Cada um tem uma fala né? Cada um tem uma colocação. Oh, essa pergunta mesmo que o **CLAfra41** fez para o **APed15**. Eu achei muito importante. É uma coisa assim que a gente pode achar

4 O modo como os participantes foram nominados na pesquisa: A = Aluno; CL = Coordenador e Líder; M = Mãe de aluno. O nome em negrito corresponde à abreviatura do nome participante e o número diz respeito a idade.

SIMPLES. Que ele perguntou, né? Se ele já pensou quando ele tá comendo. Foi sobre o pão, CL**Afra**41, que você perguntou? Como ele chega à mesa, né? Eu Tenho 45 anos de idade eu NUNCA tinha pensado isso no momento de me alimentar. Eu, eu sempre agradeço pela refeição, né. Pelo alimento. Mas, de pensar assim como chegou, como chegou até aqui. Eu nunca tinha... parado para pensar isso aí. Então, é assim uma coisa muito interessante.

Considerando esse excerto, é possível perceber que CL**Afra**41 tenta organizar uma argumentação para mobilizar a atenção dos presentes. Ele parece revelar o desejo de que mais vozes se entrelacem à dele. Esses enunciados são expressos, no âmbito não verbal, pelo uso de pausas, sinalizando hesitação (*a gente está com a mesa farta ... e será que a gente compreende ... como aquilo foi se construindo?*) e pelo prolongamento de vogais (*como é que ela chegou a::: aqui pra mim?*), apontando uma possível defesa de um ponto de vista.

Do mesmo modo, CL**Afra**41, verbalmente, parece buscar o engajamento do grupo para responder às suas indagações. Em seu enunciado, utiliza questões controversas e de entrelaçamento de vozes, voltadas ao assunto em questão (*Eu estava pensando que muitas vezes a gente está com a mesa farta... e será que a gente compreende ... como aquilo foi se construindo? Por exemplo, se a gente pensar no pão... Aí, lá está a gente comendo o pão. Será que eu consigo lembrar ... que aquele pão ... como ele chegou à minha mesa?*). O líder usa a expressão "a gente" várias vezes, provocando os participantes para que se pronunciem.

No entanto, CL**Afra**41 parece direcionar os presentes para uma visão de verdade única, o que parece uma tentativa que se encaminha para alinhar pensamentos iguais. Isso torna-se mais dramático quando o líder prossegue com seu ponto de vista, antes que alguém do grupo tenha tempo de se pronunciar, demonstrando, desse modo, querer a atenção especial de um participante, o **APed**15, indagando-o: *Alguma vez já pensou... APed15? Assim, (você) tá comendo alguma coisa, como é que ela chegou a::: aqui pra mim? Alguma vez já pensou sobre isso? Assim, (por exemplo), tá comendo um pão. É::: você pensa "como esse pão chegou até aqui"? Já imaginou... pensou sobre isso? Quem produziu? Quem estava...? Alguma coisa assim...?* CL**Afra**41 usa o advérbio "assim" duas vezes, ao abordar o adolescente, remontando a ideia de conclusão.

O adolescente, ao longo das discussões, parece mostrar-se interessado, enquanto CL**Afra**41 fala. É possível perceber isso observando seus ombros e a cabeça voltados para frente, acompanhando os falantes, indicando atenção. Contudo, ao ser abordado por CL**Afra**41, ele se mantém imóvel, parecendo sentir-se incomodado e tenso ao ser indagado. A posição de ouvinte parece ser confortável para AP**ed**15, mas é tirado dessa posição quando é provocado a falar. Nessa situação, o adolescente responde, tímida ou forçadamente, de forma séria e por meio de gesto: balançando a cabeça na horizontal com afirmativa negativa e silenciosa. Ao responder não verbalmente, o adolescente parece não demonstrar clareza quanto ao fato de assumir não ter pensado no que diz CL**Afra**41; não sabe responder ou que não quer responder perguntas sobre o processo de circulação dos alimentos.

Nesse contexto, três aspectos merecem atenção: o modo como o adolescente é abordado para responder vários questionamentos; a expectativa dos outros participantes, demonstrando esperar uma resposta; e as perguntas que trazem em si a antecipação de uma posição sobre o assunto discutido. Essas situações apontam para duas reflexões:

- a. quanto à desarmonia na interlocução produzida entre CL**Afra**41 e AP**ed**15 e, também, entre o adolescente e os demais participantes que aguardam seu posicionamento, influenciando no que parece ser um ato de resistência do adolescente para não se expor;
- b. quanto ao direcionamento do líder para que o adolescente acate sua visão sobre o tema em foco, produzindo uma argumentação persuasiva e convincente (ARISTÓTELES, [350aC] 2005; PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, [1958] 1996), cujo modo de agir não expande o pensar do adolescente, mas o mantém submisso e, conseqüentemente, o silencia.

Ao olhar esse cenário, é possível notar que parece haver uma possibilidade de argumentação para colaboração, quando o líder faz perguntas que, por sua natureza argumentativa, instauram um processo de reflexão (NININ, 2013), inclusive tirando o adolescente da posição de ouvinte, chamando-o a participar das reflexões.

Nesse tipo de cenário, como o do *Workshop* e, também, na sala de aula, é importante sinalizar que discussões em um grupo maior,

muitas vezes, acabam por centralizar as falas em poucas pessoas, fortalecendo a oportunidade para os tímidos, de não se pronunciarem, e a manutenção das ideias, para que não sejam discutidas criticamente.

Nesse sentido, o adolescente diz algo no seu silêncio, no movimento postural e na escuta atenta ao seu interlocutor. Ele elabora o que sente, sobre como se sente ao ser indagado, e parece ser compreendido, pois CL**Afra**41 procura fazer novo questionamento ao adolescente, embora recue e faça a pergunta a todos (*Será que... ((se dirigindo ao aluno)). É::... ((olhando para os demais participantes)). E:: os outros?*).

Isso significa que a produção de relações, nessa perspectiva, cria bases para que processos transformativos sejam instaurados, pois, respaldado no que se projeta como possível construção processual de vivências colaborativas abertas para novas formas de agir e de organizar os cenários educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apontado ao longo do texto, a linguagem na escola poderá ser utilizada por um viés que transmite e impõe os sentidos, persuadindo ou convencendo os alunos ou na perspectiva da liberdade de construção coletiva de significações objetivas para existência, a partir do embate de sentidos entre os agentes da escola, como aponta Liberali (2013; 2016).

Essas possibilidades estão no campo da argumentação que tem papel central na produção de discursos e na interação entre as pessoas promovendo silenciamento e dessilenciamento, em que dizer a palavra é condição de opressão ou humanização.

Diante disso, pensar no dessilenciamento na escola, sobretudo, dos adolescentes é entender que isso depende da forma como são inseridos em uma atividade. Depende, ainda, de ação e construção coletiva. Essa condição põe em destaque a necessidade de o sujeito agir em liberdade para pensar e encontrar saídas criativas e não prontas e impostas a ele. Nesse contexto, a argumentação que organizou as interações discursivas dos adolescentes no Projeto revelou uma contradição, inserida, também, no contexto escolar: ao mesmo tempo que os alunos são silenciados ou dessilenciados, eles aprendem a ser silenciadores e/ou dessilenciadores.

Falar e defender o dessilenciamento dos adolescentes na escola não é só uma questão de propiciar espaço de voz. Tem a ver com a construção de uma sociedade democrática. Logo, tem relação com a formação de cidadãos ativos e participativos críticos.

Nesse enquadre, o silenciamento do aluno adolescente ocorre, muitas vezes, pela falta de crença em sua capacidade, dentre outras razões. Contrariamente, a isso, a argumentação colaborativa na escola é uma proposta radical que coloca os adolescentes em posição de cidadãos capazes de participar criticamente da construção de qualquer proposta sociocultural.

Na perspectiva vygotskyana, a colaboração é essencial para que os sujeitos avancem no pensar e no agir, pois precisam de auxílio mútuo para estar e criar o mundo. Nesse processo, a argumentação, tanto para a submissão quanto para a colaboração crítica, tem um custo que parece ser relativo à democracia, à justiça social. Isso significa dizer que a linguagem está no centro dessa realidade, talvez não sendo tudo, mas fazendo parte de um grande sistema em movimento, que compõe a totalidade da existência.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. S. **A arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. Cotia, SP: Atelier Editorial, 2009.

AMARAL, M. F. da S. O movimento de (des)silenciamento em aula de língua portuguesa na rede estadual. 2013. 173f. **Dissertação** (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013.

ARISTÓTELES (350aC). **Arte retórica e arte poética**. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

BAKHTIN, M. M. (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, [1929] 2009.

FERRAREZI JR. C. **Pedagogia do silenciamento**: a escola brasileira e o ensino de língua materna. São Paulo: Parábola, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1970] 2011.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **A educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

LIBERALI, F. C. Articulação entre argumentação e multimodalidade em contextos escolares. In: _____.; DAMIANOVIC, M. C.; NININ, M. O. G.; MATEUS, E.; GUERRA, M. (Orgs.). **Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 63-78.

_____. **Argumentação em contexto escolar**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

MAGALHÃES, M. C. C. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: a pesquisa crítica de colaboração – PCCol. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais**. Campina, SP: Pontes Editores, 2012. p. 13-26.

_____. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 13-40.

MARQUES, I. M.; SILVA, N. de M. A. Silenciamento escolar: conter-se ou assujeitar-se? **VII Seminário em Pesquisa em Educação da Região Sul** - ANPED SUL. Itajaí, SC: UNIVALI, 2008.

MATEUS, E. Por uma pedagogia da argumentação. In: LIBERALI, F. C.; DAMIANOVIC, M. C.; NININ, M. O. G.; MATEUS, E.; GUERRA, M. (Orgs.). **Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 35-61.

_____. Prefácio. In: LIBERALI, F. C. **Argumentação em contexto escolar**. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 9-16.

NININ, M. O. G. **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, SP: Pedro & João, 2013.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, [1958] 1996.

REIS, R. H. dos. A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos. 2000. 267f. **Tese** (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2000.

RIBEIRO, R. M. **A construção da argumentação oral no contexto de ensino**. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTIAGO, C. Argumentação: a retórica antiga, a nova retórica e a perspectiva enunciativo-dialógica. In: LIBERALI, F. C.; DAMIANOVIC, M. C.; NININ, M. O. G.; MATEUS, E.; GUERRA, M. (Orgs.). **Argumentação em contexto escolar**: relatos de pesquisa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 15-33.

VERESOV, N. **Perezhivanie and cultural development**: a key which opens the door? Working paper presented to the International Research Group for Early Childhood Education and Development, Monash University, Melbourne. 2012. (Mimeo).

VYGOTSKY, L. S. **Construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, [1934] 2000.