

# Argumentação e formação/gestão de educadores no quadro da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural

*Fernanda Liberali\**  
*Valdite Pereira Fuga\*\**

## Resumo

Este artigo discute a argumentação no quadro teórico metodológico da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 1934; LEONTIEV, 1977) que tem embasado as pesquisas do Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto. Nessa perspectiva, a argumentação é compreendida como central para o desenvolvimento de uma visão criativa e colaborativa da atividade escolar. Ainda, pode ser entendida como responsável pela expansão e/ou restrição dos objetos que serão intencionalmente buscados para alcançar necessidades de uma totalidade interdependente. A discussão incide sobre uma intervenção crítico-colaborativo junto a gestores de uma secretaria de educação municipal, cujo foco se centrou nas diferentes dimensões do conceito de gestão. Para tal, o artigo se pauta em categorias argumentativas a partir de uma perspectiva proposta por Liberali (2011a,b) centralizando os aspectos enunciativo-discursivo-linguísticos.

*Palavras-chave:* Argumentação. Atividade. Colaboração. Criatividade.

## Introdução

Os estudos que centralizam a argumentação são documentados desde a Grécia antiga por meio dos ensinamentos da retórica aristotélica (ARISTÓTELES, 350a.C, 1998; PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1983; TOULMIN, 1958; CARRAHER, 1983; BRONCKART, 1997, 1999; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; PONTEORVO, 2005; REBOUL, 1998, 2004; MOSCA, 2004, entre outros). Esta contribuição engloba o funcionamento da linguagem em práticas sociais para um melhor entendimento do significado

\* Doutora em Linguística Aplicada e coordenadora do Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar, na linha Educação e Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

\*\* Doutora em Linguística Aplicada, integra o GP LACE da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Ministra aulas de língua inglesa na Fatec - Mogi das Cruzes.

das ações humanas e suas implicações em várias áreas, como a sociolinguística, antropologia, psicologia, linguística e educação. Essas disciplinas têm se debruçado sobre este tema para rever as principais teorias, aprofundar e ampliar a compreensão da argumentação em seus contextos de atuação.

No âmbito da formação de educadores, contexto de atuação do Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (Lace), lugar por excelência do entrecruzamento de muitas vozes, cuja circulação faz emergir a produção de conhecimento a partir e em torno da alteridade, torna-se fundamental para os envolvidos promoverem o diálogo, articularem razões, problematizarem para se posicionarem diante do que está sendo discutido e, dessa forma, constituírem-se historicamente ao assumirem posições cada vez mais centrais na reconstrução dos discursos que constituem a realidade.

Na formação docente, a produção do conhecimento realiza-se a partir de situações desafiadoras, pressupondo a superação das restrições e contradições das práticas escolares de forma conjunta. A argumentação estaria, pois, embasada na produção criativa de novos significados em atividades diversas (LEONTIEV, 1977; VYGOTSKY, 1930, 1934), o que possibilitaria o maior engajamento entre os participantes em atividades de formação e ação crítica dos educadores (LIBERALI, 2010).

O presente artigo discute a argumentação no quadro teórico da Teoria da Ati-

vidade Sócio-Histórico-Cultural<sup>1</sup> (Tashc) (LEONTIEV, 1977; VYGOTSKY), cuja perspectiva multidisciplinar – educação, antropologia, sociologia, filosofia, linguística, entre outros – permite dialogar com outras áreas do saber, em consonância, portanto, com a “vocação transdisciplinar” da LA (CELANI, 1998, p. 133). Ainda inclui as questões linguístico-filosóficas do Círculo de Bakhtin (FARACO, 2006), que respaldam os aspectos da argumentação.

O artigo é composto por cinco seções. Inicialmente, abordaremos, em síntese, os pressupostos da Tashc e sua integração com as questões de argumentação no contexto de formação docente. Considerando que a atividade prática é, em sua essência, transformadora e criativa, a seção subsequente discorre sobre a atividade criativa na perspectiva da Tashc, convergindo para as questões argumentativas. Na sequência, discutiremos a importância da argumentação nas intervenções formativas que se realizam em projetos de formação e gestão escolar, discorrendo igualmente sobre os procedimentos metodológicos. A discussão dos dados será feita a partir de um excerto obtido, por meio de gravações em áudio e vídeos, no projeto de formação de gestores da rede municipal de São Paulo. Por fim, apresentamos as considerações finais reiterando a importância da argumentação no quadro teórico metodológico da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural na produção compartilhada em Cadeia Criativa do conceito de gestão.

# A argumentação no quadro teórico da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural

A Tashc é ancorada pelo campo da psicologia soviética de orientação marxista, cujos pilares são edificados pela premissa vygotskiana, segundo a qual a atividade deve servir como princípio explicativo no processo de elaboração histórica da consciência, mediada por instrumentos na interface entre sujeito individual e estrutura social. O viés filosófico espinosano (LIBERALI; FUGA, 2006; LIBERALI, 2009) valida e reitera a visão monista do aporte vygotskiano, ao explicar que nada, em nenhum momento, pode ser separado de sua relação com o mundo; a unidade é sempre uma forma de realização da totalidade. Ainda, a Tashc possibilita analisar as atividades da vida que se vive (MARX; ENGELS, 1845,46/2006), com vistas à transformação da totalidade.

O conceito de atividade segue o referencial marxista, que apresenta três aspectos fundamentais da atividade humana, a saber: ser orientada por um motivo, fazer uso de instrumentos de mediação e produzir algo como elemento da cultura que nesse processo objetiva o indivíduo e ao mesmo tempo o subjetiva. Ao apropriar-se da atividade, o indivíduo, via signos, parte de uma realidade conhecida e a transforma, ao mesmo tempo em que transforma a si

mesmo. Na Tashc, as ações individuais e/ou coletivas são entendidas como partes constitutivas da atividade como um todo, possuem metas específicas que compõem a atividade em seu conjunto.

Para ser realizada, a ação inclui diversas operações que o indivíduo realizará para alcançar seu objetivo, sob controle de regras e divisão de trabalho. Os participantes de uma atividade podem proporcionar mudanças nas suas ações, nas operações, nas ferramentas de mediação para alcançar o resultado esperado. Dessa forma, a atividade é modificada, atualizada e desenvolvida visando à satisfação das necessidades daquela comunidade. Atividade, ações e operações não podem ser estudadas separadamente, visto que cada elemento pode adquirir diferentes funções, pois estão em constante processo de transformação.

Pelo fato de não ser estática, a atividade promove a interação dos participantes, negociando significados em torno de um mesmo objeto, possibilita ver o desenvolvimento dos participantes e da própria atividade em seus níveis. Daí é possível entender a noção não dicotômica da atividade, ou seja, a noção de não separabilidade, o que significa dizer que a intervenção na parte repercute no todo.

Nessa perspectiva, a argumentação permeia todo o processo de desenvolvimento, já que é um artefato intencional para a análise e discussão dos problemas e para a superação de grupos de trabalhos segmentados. Os interlocutores,

dentro de seus papéis sociais, hierárquicos e culturais, apresentam uma orientação argumentativa que define os argumentos e contra-argumentos no contexto social do qual fazem parte. Esse modo de se organizar para agir na atividade cria espaços para a produção criativa ou reiterativa da realidade (LIBERALI, 2010).

## Argumentação e atividade criativa em contexto de formação docente

A perspectiva da Tashc permite pensar a formação docente como uma atividade criativa, ou seja, aquela que está, no domínio sócio-histórico-cultural, marcada pelas experiências de vida de cada sujeito, cuja expressão criativa individual refrata no coletivo, no grupo. Na concepção vygotskiana, a atividade criadora do homem modifica o seu presente e o projeta para o futuro (VYGOTSKY, 1934, 1987); não é mérito apenas de gênios talentosos, “existe em todo lugar onde a imaginação humana se combina, se modifica e cria algo novo” (VYGOTSKY, 1930, 1999).

A criatividade se manifesta quando há combinação das experiências prévias armazenadas no cérebro e a capacidade de modificar situações. As emoções influem nessa relação realidade-criatividade e agem na seleção de impressões, ideias, imagens que os sujeitos têm em um determinado momento (VYGOTSKY, 1930, 1999). Liberali (2007) sublinha que

as experiências compartilhadas servem de base para a formação de elementos essenciais à atividade criativa de cada um, formando um ciclo criativo.

No quadro teórico da Tashc, a pesquisadora explica que a formação de educadores é entendida como atividade em que os sujeitos estão em interação com outros em contextos culturais determinados e historicamente dependentes, buscando a totalidade. Essa atividade criativa pressupõe entender que cada um dos sujeitos, ao buscar processos de colaboração para o alcance de seus desejos compartilhados, aumenta sua potência de agir do/no todo (SPINOZA, 1677, 2003).

Diante do olhar vygotskiano, compreende-se que a atividade criadora possibilita aos sujeitos enfrentarem novas situações de forma inventiva, gerando novos produtos que, por conseguinte, criam novas necessidades para as quais os sujeitos precisam criar novas soluções (LIBERALI, 2010). O ser humano, criador por excelência, age e reage a cada nova necessidade ou situação e, assim, cria-se a si mesmo e a um mundo humano.

Ao pensar o quadro de formação docente, a diversidade das experiências de cada um e a chance de combinações diversas e inovadoras trazidas por essas experiências, permite ampliar os significados compartilhados por meio de atividades intencionalmente interligadas. Em termos práticos, essa interligação intencional possibilita o envolvimento de todos os participantes de uma atividade,

no agir com responsabilidade, potencializando a sensação de coletividade, do cuidado com o outro, do desenvolvimento de algo novo, criado por um “nós” (LIBERALI, 2010). Nessa direção, o GP Lace não perde de vista esse modo de organizar as atividades em forma de elos encadeados, com o propósito de alcançar os problemas expressos na e pela comunidade em que está atuando.

Esse pensamento é fundamentado pelo conceito da Cadeia Criativa de Atividades (LIBERALI, 2006a,b), entendida como um processo, o qual nasce da teorização sobre a vida prática; implica parceiros produzindo significados compartilhados (VYGOTSKY, 1934) em uma atividade. As relações discursivas nessa atividade possibilitam que sentidos sejam produzidos e compartilhados em outras atividades diferentes daquela atividade primeira. Dessa forma, novos significados podem ser criativamente produzidos, mantendo traços dos sentidos compartilhados na primeira atividade (LIBERALI, 2006a,b).

Como processo, Fuga (2009) ressalta que as ações de um são motivadas pelas ações do outro, o que implica negociação na criação de novos significados e, por conseguinte, novas organizações dos envolvidos em uma dada atividade (MAGALHÃES, 2009). Visto pelo viés filosófico marxista, Fuga ressalta que o simples contato social em um dado trabalho provoca “a emulação entre os participantes, animando-os e estimulando-os” (MARX, 1890, 1980, XV, p. 375), o que potencia-

liza a capacidade de agir de cada um, obtendo melhores resultados do que se os membros atuassem individualmente. Na visão monista espinosana, o aumento dessa potência de agir – *conatus* – gera encontros felizes, fortalece o *conatus* individual de cada participante na ação e, dialeticamente, o funcionamento das redes interativas nas quais as relações se tecem (SPINOZA, 1677, 2003).

Nessa perspectiva, a argumentação pode ser vista como responsável pela expansão e restrição dos objetos – significados – que intencionalmente vão cumprir não aquelas necessidades individuais, mas as necessidades de totalidades interdependentes (LIBERALI, 2009b). Daí entendemos a argumentação como artefato para análise e discussão dos problemas e conceitos e não como manifestação ou aceitação automática de prontas verdades. Dessa forma, é fundamental que os interlocutores compreendam as suas ações, assumam seus papéis hierárquicos, culturais e sociais, para que possam apreciar, avaliar os argumentos alheios, apresentar e/ou defender os seus próprios, compartilhar opiniões, dentro de uma perspectiva criativo-colaborativa de produção conjunta de novas possibilidades.

A Cadeia Criativa apreende as questões teóricas subjacentes na Tashc, ao destacar a ideia de que o ser humano é, sobretudo, aquele que se constitui nas relações sociais estabelecidas no contato dialético entre o mundo que o cerca. Nessa relação dialética, o ser humano é

o produtor das suas condições de existência, incluindo relações pessoais, história e cultura e, obviamente, os sistemas simbólicos. Nesse processo, a produção de significado é considerada elemento constitutivo, produzida nas relações sociais em determinadas condições históricas.

Esse é um dado importante, pois remete à visão de linguagem como transformadora na vida humana, já que é construída socialmente e permite a realização conjunta para além daquilo que o sujeito inicialmente poderia desempenhar. Nesse movimento, o ser humano participa da transformação da realidade em que está inserido e, ao desenvolver um olhar crítico sobre ela, traz, ainda, possibilidades de assumir posturas morais e críticas, da não neutralidade em relação aos vários discursos que atravessam o mundo (FUGA, 2009). A argumentação, nesse prisma, vai além da simples persuasão e/ou convencimento – conceitos presentes na teoria da argumentação –; está, pois, ligada à produção de algo novo a ser compartilhado entre os envolvidos na interação. Em termos espinosanos, a argumentação tem um papel fundamental para que os envolvidos possam chegar a uma noção comum (SPINOZA, 1677, 2003) temporária, que potencializa sua capacidade de ação.

Vale lembrar que na visão vygotskiana, o significado é entendido como produção social e de natureza relativamente estável; permite a comunicação “somente na medida em que esses significados

evoluem” (VYGOTSKY, 1934, 2004a, p. 187). O sentido possui uma fluidez; as suas várias zonas de estabilidade, que sempre se modificam em função do contexto, permitem que seja interpretado dentro de uma dada esfera de vida pessoal e social (VYGOTSKY, 1934, 2001). O sentido, considerando a realidade sócio-histórico-cultural do indivíduo, tem origem diversa; na verdade, o sentido é constituído a partir de uma totalidade, o que influi no modo de agir do sujeito na vida.

A socialização dos sentidos em uma dada atividade enfatiza a presença do outro no “eu”, possibilitando que significados sejam produzidos e continuamente compartilhados na CC. Esses significados são produzidos na interação verbal entre falantes que, no contexto da formação docente, prevê negociações organizadas de forma argumentativa, orientadas para o questionamento das razões que embasam as escolhas feitas. Daí a importância da argumentação na restrição e ampliação que compõem o embate entre sentidos que, concomitantemente, promove a manutenção de aspectos essenciais do significado partilhado em outros contextos e que pode expandir esse significado no embate entre os vários sentidos que o compõem (LIBERALI, 2010), a partir das intervenções formativas.

## Argumentação e intervenções formativas

Tendo em vista o contexto de formação docente na perspectiva da Cadeia Criativa, as intervenções formativas (ENGESTROM, 2011) ocorrem a partir de uma perspectiva argumentativa, que é entendida como um modo de interação/ organização do discurso, embasada(o) na produção criativa de novos significados em atividades diversas (LEONTIEV, 1977; VYGOTSKY, 1930, 1934), em que pontos de vistas se confrontam, possibilitando a produção de novo(s) significado(s) a partir da socialização dos sentidos daqueles envolvidos na interação.

Na formação interventiva, a unidade de análise – o sistema de atividade – é transformada em ferramenta conceitual de mediação para os participantes. Um aspecto importante dessa unidade de análise na Tashc está centrado no movimento constante entre o amplo tempo histórico do sistema de atividade orientado para o objeto e o tempo, relativamente breve, das ações orientadas para o objeto. O desenvolvimento, entendido como transformações qualitativas, é impulsionado por uma reconceituação do objeto e do motivo de toda a atividade. No entanto, essas transformações são iniciadas e executadas em ações diárias de trabalho, bem como em desvios a partir do curso prescrito de ações. O foco central está no movimento entre esses dois níveis, o que faz entender que uma

intervenção formativa não deve estar limitada à transformação da ação, mas deve estar/ser incorporada e contextualizada na atividade significativa da vida do participante.

Além disso, nessas intervenções formativas, as contradições necessitam ser igualmente consideradas. Entendidas como tensões dinâmicas acumuladas historicamente entre forças opostas dentro de um sistema de atividade (ENGESTRÖM, 2011), as contradições são inevitáveis e podem acontecer devido aos diferentes sentidos que os agentes carregam para a atividade e que são negociados nas inter-relações. Nas intervenções formativas, as contradições, força motriz para o desenvolvimento, devem ser nutridas a partir da energia das contradições que afetam um dado sistema de atividade. Isso significa dizer que as intervenções formativas são fundamentadas na análise histórica do sistema de atividade. Além disso, as manifestações empíricas das contradições na atividade em andamento são registradas e analisadas como parte e parcela da intervenção (ENGESTRÖM; SANNINO, 2011). Nesse movimento, a argumentação torna-se central como materialização das contradições no discurso, o que permite aos sujeitos construir suas formas de agir.

A construção de agências também é, portanto, um outro aspecto pertinente à argumentação em intervenções formativas, pois rompe caminhos preestabelecidos pela utilização de artefatos

culturais externos dotados de significados anteriormente compartilhados ou impostos, tornando-se, assim, poderosos instrumentos mediadores que possibilitam aos envolvidos na interação novas formas de agir. O aspecto causal da agência é uma forma de o participante testar seus limites daquilo que é requerido, ir além e criar a transformação expansiva. A transformação da prática, observada como um modo de formação expansiva de conceito, torna-se, assim, outro elemento fundamental nas formações interventivas, forjado em contextos argumentativos. Os conceitos são orientados para o futuro e são dotados de afetos, esperanças, medos, valores e intenções coletivas, levantados, apresentados, questionados, sustentados, construídos, defendidos, contestados, negociados no fluxo de possibilidades apresentadas.

É possível, assim, relacionar a ideia de intervenção formativa a partir da argumentação, ao que Bakhtin (1975, 1998) denomina como “discurso internamente persuasivo”. Esse tipo de discurso permite uma interanimação dialógica, ou seja, cada voz toma as enunciações de outras vozes como estratégias de pensamento, que produz, gradualmente, um significado que é “comumente nosso e metade de outrem” (BAKHTIN, 1975, 1998, p. 145). Como aponta, o autor, a consciência desperta num mundo onde as palavras de outrem a rodeiam; esse movimento com essas várias palavras desperta o pensamento próprio e uma nova palavra autônoma, em vez de per-

manecer numa situação de isolamento e imobilidade. Por assim ser, esse discurso pressupõe tensão e conflito com outras vozes internamente persuasivas, cuja influência dialético-dialógica recíproca mostra a percepção da incompletude e da possibilidade de continuidade.

Esse tipo de discurso se afasta de uma postura impositiva, a qual Engeström (2011) denomina de *design experiment*, que parece ser marcada por aquilo que Bakhtin denomina de “discursos de autoridade”, ou seja, o discurso formado por enunciados com significados fixos, não modificáveis pelo contato com outras vozes. Nesse discurso não é possível acalantar a dúvida; “ele é apenas transmitido” (BAKHTIN, 1975, 1998, p. 144). Em outras palavras, nesse tipo de discurso nitidamente isolado, compacto e inerte, é difícil introduzir modificações de sentido. Sua proposta pressupõe imobilidade e finalização e sua estruturação é monossêmica e rígida, ou seja, não se modifica quando em contato com novas vozes, ou seja, não gera novos significados.

Esse tipo de perspectiva claramente se aproxima da visão de *design experiment*, pois pressupõe uma metodologia linear e de controle de tentativas em que a novidade ou a surpresa são ignoradas em favor da determinação antecipada e controlada daquilo que se pretende alcançar. Nessa direção, os sujeitos executam e acatam os discursos alheios sem qualquer forma de resistência ou questionamento, apenas executam o que foram destinados a realizar; seguem

padrões standardizados com resultados confiáveis e transferíveis. Essas orientações vão de encontro à ideia discutida por Liberali (2006) sobre a Cadeia Criativa de significados, que mais se apoia na perspectiva de intervenções formativas, pois pressupõe o embate das vozes que possibilita o surgimento de novos sentidos ressignificados.

No processo de desenvolvimento da argumentação, os discursos internamente persuasivo e de autoridade destacam a maneira como a produção de significados pode ser constituída de forma enunciativa, linguística e discursiva, na tentativa de superar perspectivas dogmáticas e/ou autoritárias advindas tanto dos sentidos pessoais como dos significados historicamente cristalizados (LIBERALI, 2008a,b,c). Ademais, o discurso internamente persuasivo pode ser articulado ao conceito de papel colaborativo da argumentação, que estaria ligado à produção de objetos compartilhados (significados). Nessas atividades, a busca por preencher as necessidades seria realizada a partir de situações desafiadoras que pressupõem a superação das restrições de forma conjunta.

## Procedimentos metodológicos

O estudo foi realizado a partir de um trabalho de intervenção crítico-colaborativo junto a gestores de uma secretaria de educação municipal, cujo foco eram as diferentes dimensões da gestão, con-

sideradas de forma articulada para a formação da comunidade escolar mais ampla, pela perspectiva da Tashc. Para a produção, coleta, organização e armazenamento dos dados, foram seguidos os princípios éticos e metodológicos que estruturam o banco de dados do Grupo de Pesquisa Lace e as determinações da universidade (Comitê de Ética da PUC/SP). Após autorização dos envolvidos, por meio de gravações em áudio e vídeo, as atividades do projeto de intervenção foram transcritas e analisadas a partir de uma perspectiva proposta de Liberali (2011a,b) centralizando os aspectos enunciativo-discursivo-linguísticos.

Essas questões incluem descrição de aspectos tais como local, momento, veículo, participantes, objetivos e conteúdos a serem abordados e seus modos concretos de produção e realização. No tocante às características discursivas, discutem-se a organização e a articulação argumentativa organizada por pergunta controversa/espelhamento; apresentação de pontos de vista; oposição de ponto de vista; acordo; pergunta/apresentação de suporte; pergunta/apresentação de esclarecimento; pergunta/apresentação de definição; pergunta/apresentação de definição; pergunta/apresentação de exemplificação; pergunta/apresentação de contra-argumento (que possa potencialmente invalidar o suporte oposto); pergunta/apresentação de performance (exemplo de atuação em uma ação); pergunta/apresentação da conclusão ou acordo.

## Descrição do contexto

O excerto em análise aborda uma reunião realizada no segundo semestre de 2011, no âmbito de uma secretaria de educação municipal de ensino, com a participação de cerca de quarenta diretores e formadores pedagógicos da Secretaria de Educação, diretores e formadores pedagógicos de diretorias de ensino e assessores-pesquisadores. O objetivo desse encontro centrou-se na produção compartilhada de um conceito de gestão que pudesse orientar o trabalho nas diretorias e respectivas escolas.

Num primeiro momento, cada participante definiu seu próprio conceito de gestão escolar, que posteriormente foi coletado pelos assessores-pesquisadores. Em seguida, um quadro foi criado incluindo as diferentes perspectivas expressas pelos participantes. Diante de várias visões, os participantes, reunidos em pequenos grupos, discutiram as definições com o intuito de chegar a uma definição coletiva que pudesse expressar o significado compartilhado por todos para o conceito de gestão. Para tal, a assessora-pesquisadora (AP) pediu para que cada grupo apresentasse sua definição com as devidas explicações em suas escolhas, trazendo exemplos, apoio teórico e dúvidas apontadas pelo grupo. AP inicia a

discussão, questionando o grupo sobre as razões que sustentavam as sugestões, para criar maiores bases para a produção de uma noção comum (SPINOZA, 2003) entre os participantes.

No evento, a proposta de discussão do conceito de gestão, como um resultado criativo do trabalho coletivo, fica marcada quando a assessora-pesquisadora inicia a discussão com todo o grupo para que a partir de suas exposições e colocações fosse realizado um embate de vozes de distintos locais que pudessem permitir a todos criarem as bases para o entrelaçamento de vozes em uma nova tessitura coletivizada. Para a realização dessa definição coletiva, a assessora-formadora lança mão da organização discursiva de um verbete para auxiliar na produção do significado compartilhado. Para isso, termos como “núcleo da definição”, “complemento”, “qualificador”, “circunstância” atuam na montagem do conceito que permeiam o discurso em construção dando a base para a discussão.

O excerto em análise será dividido em dois momentos, com marcas tipográficas em **negrito**, sublinhado e *itálico* para destacar os questionamentos, os posicionamentos dos participantes e seus pontos de vistas, bem como as retomadas da assessora-pesquisadora.

AP: (...) na verdade é só um fechamento do conceito de gestão, porque a gente tá vendo a ação de gestão e a gente tem que trabalhar junto com ela. Mas o conceito é importante a gente fechar para que seja a conclusão daquilo que a gente discutiu ao longo do semestre passado (*introdução do tema*). Quem gostaria de dizer qual palavra pensou para ser a palavra centro, núcleo da definição que vocês escolheram aí? Que palavra vocês escolheram como núcleo da definição? (*questão controversa*)

P1: Ação! (*apresentação de ponto de vista*)

AP: Ação! Eles colocaram gestão como ação! (*espelhamento com repetição de ponto de vista*)

P2: Eu acho assim: uma palavra não dá, a gente colocou uma expressão! Conjunto de ações! (*apresentação de novo ponto de vista*)

AP: Pra eles ação, e pra vocês conjunto de ações. Vocês também... Qual é a diferença de escolha “ação” e “conjunto de ações” para colocar como núcleo? (*espelhamento, repetição de ponto de vista e pergunta controversa para diferenciação das posições*)

(fala muito baixa)

AP: porque tem um grupo que falou pra colocar como núcleo “conjunto de ação” e outro grupo que sugeriu “ação”. Então tô perguntando qual é a diferença de usar um e usar o outro? O que um enfoca e o que outro enfoca? (*espelhamento, repetição de ponto de vista e pergunta controversa*)

P3: (indecifrável) uma coisa só, já o outro são várias!

AP: Ela disse que ação remete a uma atividade só e conjunto de ações levaria a pensar em várias coisas diferentes. (*espelhamento, repetição de ponto de vista*)

P2: Nós colocamos conjunto de ações porque daria conta de você estudar, planejar, encaminhar, acompanhar, avaliar... Por isso a questão do conjunto. (*apresentação de esclarecimento para sustentar a posição*)

AP: Porque você acha que abrange mais... E vocês, por que vocês escolheram ação?

P1: Porque já englobamos (incompreensível), achamos importante “ação” que organiza a participação democrática. Então, nós entendemos que envolve o planejamento e a formação. (*apresentação de suporte*)

AP: Vocês não estão falando em ação como atividade, mas no sentido genérico. Então o que ela está chamando de ação é o mesmo que chamar de conjunto de ações. Então, tanto faz de um jeito ou de outro, a ideia é a mesma. Por isso eu perguntei qual era a diferença! Porque se você estivesse falando de ação como uma coisa só..., mas não! Está no campo genérico, no modo de agir que envolve um conjunto de ações ou atividades (*espelhamento comentado do posicionamento, com tentativa de acordo*). Vocês sabem que na definição do Bronckart que fala de questões de linguagem que vocês devem ter lido para falar de texto e tal, ele usa o agir, porque é a mais neutra de todas as palavras. Ele fala do agir não para definir gestão, mas quando fala dessas três “ação, atividade, etc.”, ele usa agir como um termo mais genérico que tem esse papel que o grupo usou. (*apresentação de definição e de autor como suporte para a proposta de acordo*)

Para iniciar a discussão, a assessora-pesquisadora retoma o objetivo do trabalho que será realizado e aponta para a conclusão de um trabalho. No excerto, deixa marcado que esse processo pretende a produção de um conceito como um instrumento de mediação, como um elemento da cultura que objetiva o indivíduo em relação ao seu grupo e, ao mesmo tempo, o subjetiva, pois traz as marcas de sua participação.

Ao longo do excerto, a AP vale-se do sintagma nominal “a gente” ao interagir com o seu público. Essa forma prono-

minal, “a gente” ou o “eu” ampliado, aproxima os interlocutores e assume, sintaticamente, o valor de sujeito da oração, “nós”, o grupo de assessores-pesquisadores, que pode ou não incluir os demais participantes numa tentativa de integração dos sujeitos em algo comum, compartilhado. Essa aproximação na fala potencializa alguns aspectos do trabalho colaborativo, entre os quais o clima de confiança, o respeito e comprometimento, a necessidade de estabelecer objetivos comuns e a interdependência entre os participantes.

Semelhantemente, a dêixis temporal “ao longo do semestre passado” denota um valor prospectivo marcado no momento de enunciação de AP, sinalizando que o conceito deve ser construído em seu construir. Também aponta que o trabalho em desenvolvimento implica um processo pelo qual todos vivenciaram e que, naquele momento, assumiriam uma posição refletida, crítica, criativa e coletiva para uma possibilidade de futuro. Dessa maneira, a discussão aponta para a possibilidade de geração de uma cadeia criativa, em que os significados produzidos nessa atividade possam servir como parte dos sentido subjetivos que serão carregados a outras atividades nas quais os participantes atuaram como gestores e, também, com a formação multiplicadora de outros gestores.

Seu primeiro turno termina com uma questão controversa para que fossem apresentados pontos de vistas: “Qual palavra pensou para ser a palavra centro, núcleo da definição que vocês escolheram aí? Que palavra vocês escolheram como núcleo da definição?” Ao obter duas posições distintas, P1, “ação!” e P2, “conjunto de ações”, AP questiona essas possibilidades para que os participantes pudessem considerar as semelhanças e diferenças entre as propostas na produção de um significado compartilhado: “[...] Então, tô perguntando qual é a diferença de usar um e usar o outro? O que um enfoca e o que outro enfoca?”

A pergunta é recolocada, enfatizada pelo marcador enunciativo “então”, que parece provocar seu interlocutor, de forma que permite a ele verificar os sentidos, possivelmente semelhantes ou

diferentes. AP oferece aos interlocutores oportunidade de aprofundar suas colocações e ampliar o significado compartilhado sobre o conceito em foco. Além disso, oferece aos interlocutores acesso à lógica que guia o tipo de questão feita e que será retomada no final do excerto, quando AP explica a questão teórica por trás do uso dos termos “ação”, “atividade” e “agir”, tão relevantes para o trabalho que estava sendo conduzido dentro da perspectiva da Tashc.

É importante destacar que as negociações organizadas pela questão controversa, apresentação de pontos de vistas, pedidos de suporte ou distinção, apresentação de esclarecimento e suporte, assim como os próprios espelhamentos que auxiliam a retomada dos posicionamentos, criam base para a ampliação e restrição que materializam o encontro entre sentidos.

P2 apresenta o ponto de vista do grupo, valendo-se de um elenco de verbos no infinitivo que, no senso comum, estão agregados ao conceito de gestão: “Nós colocamos conjunto de ações porque daria conta de você estudar, planejar, encaminhar, acompanhar, avaliar. Por isso a questão do conjunto”. Igualmente, P1 coloca a fala do grupo, acrescentando um dado novo à definição, ou seja, “participação democrática”, que será retomada mais adiante: “Porque já englobamos [...], achamos importante ação que organiza e a participação democrática. Então, nós entendemos que envolve o planejamento e a formação.”

Embora fazendo escolhas de termos distintos, os participantes 1 e 2 parecem utilizar-se de semelhantes aspectos

para esclarecer o que entendem por seus termos, haja vista as escolhas lexicais: “planejar/planejamento” e “estudar, encaminhar, avaliar” que parecem se fundir no termo de “formação”. A diferente nomenclatura, contudo, poderia abrir base para diferenças importantes, se considerada a base a partir da qual o trabalho com o grupo estava sendo formado: a Tashc. Ciente disso, antecipando possibilidades de discussão que os participantes poderiam ter realizado, a assessora-formadora oferece uma sustentação teoricamente embasada para que os participantes pudessem realizar um acordo sobre o termo usado, uma vez que, como aponta, parecem querer dizer o mesmo, embora utilizem termos distintos.

Essa forma de apresentação de suas posições, embora possivelmente semelhantes, são instigadas e revistas. Nesse aspecto, permitem a materialização das contradições no discurso, o que possibilita aos sujeitos explicitarem melhor suas posições e que pudessem encontrar os pontos de convergência e divergência, ou mesmo outros modos de compreensão. Nessa linha, oferece a chance de que os participantes construam suas agências, pois não seguem apenas caminhos predeterminados e impostos, mas necessitam apoiar o que pensam e gerar novas formas de agir.

As escolhas lexicais “ação” e “conjunto de ações”, iniciadoras do debate, são recuperadas por AP, pautada nas colocações das participantes, diante da semelhança dos termos: “Vocês não estão falando em ação como atividade, mas no sentido genérico. Então, o que ela

está chamando de ação é o mesmo que chamar de conjunto de ações.” Na intervenção argumentativa, a visão inicial de um interlocutor deve ser apreciada na revisão de ideias; não significa ceder e aceitar um ponto de vista, mas reconstruir visões e atingir a situação focal almejada. AP expande a discussão, trazendo a voz teórica de Bronckart, leitura requisitada para a discussão em curso.

Nesse processo, AP esclarece, instiga e convoca o outro para expor seu pensamento, o que gera o debate, o confronto de opiniões, o conhecimento científico em busca de um esforço para significar em conjunto. A participação de AP ocorre como a de quem estabelece conexões entre os conhecimentos construídos cotidianamente pelos participantes e aqueles historicamente acumulados em estudos teórico-científicos. Nesse sentido, AP realiza uma intervenção formativa que oferece ao grupo um duplo estímulo: primeiro, pelo questionamento para que cheguem a uma definição coletiva, depois, pela própria oportunidade de uso mediador de conhecimentos cotidianos e teóricos.

O excerto apresentado permite visualizar o potencial criativo do processo de produção do significado a ser constituído coletivamente. Embora a tentativa de acordo seja feita pela AP, ela não delimita a escolha a ser feita pelo grupo, mas oferece bases de questionamentos para que façam as escolhas para seu objeto compartilhado.

Na sequência da discussão, após outras apresentações de possibilidades que continuam a ampliar a definição de gestão em produção, novas possibilidades são questionadas, criticadas e construídas.

[...]

AP: então, vocês colocaram ação ou conjunto de ações que organiza (**espelhamento**)

P5: o trabalho

AP: o trabalho. Alguém colocou alguma coisa diferente? Alguma coisa que não remete a ideia de organizar? (**pedido de oposição/contrargumento/nova posição**)

(P5 pede para continuar a falar)

AP: eu já volto para você porque o restante é o complemento do complemento, né (**esclarecimento para manutenção do tópico**)? Então, conjunto de ações então como é que vocês qualificaram conjunto de ações? (pausa) Ou ação? (pausa). E aí gente, como vocês qualificaram o de vocês (dirigindo-se a grupo específico) o que vocês puseram? conjunto de ações, o quê?

P4: conjunto de ações.

AP: Vocês também usaram esses? (**retomada da questão controversa**)

P6: Eu coloquei conjunto de ações e tomada de decisões (**apresentação de pontos de vista 1**). Ai eu peguei de outro texto que você deu.

AP: entendi.

P6: Ai depois eu fiquei pensando se tomada de decisões também não é uma ação. (**apresentação de pontos de vista 2**)

P5: não tá dentro. (**complementação de pontos de vista**)

AP: É, talvez ela esteja dentro daquelas coisas que vão organizar um determinado trabalho. Talvez o que você possa fazer... Sabe aquela qualificação da qualificação? Poderia ser o conjunto de: (**tentativa de oferecer suporte ao ponto de vista 2**)

P6: que leve a (simultaneamente)

AP: tomada de decisões, planejamento... Como elas falaram (aponta para grupo anterior). Talvez um dos itens que qualificam um determinado trabalho... Pode ser isso aí: tomada de decisão (**tentativa de oferecer suporte ao ponto de vista 2**)

P6: Ou um conjunto de ações que levam a uma tomada de decisões. Será? que tem assim esse viés assim?. (**apresentação de esclarecimento, com reformulação do ponto de vista 2 em 3**)

AP: É mas aí parece que tudo que você faz na escola é em prol de tomar decisões e eu não acho que seja bem isso. (**oposição do ponto de vista 3**). A tomada de decisão é parte da gestão para o alcance de algo e eu acho que isso ainda tá faltando nas definições que você colocaram. (**oposição de ponto de vista; apresentação de contra-argumento com relação a definição do grupo como um todo**)

(duas pessoas pedem para falar ao mesmo tempo, ouve-se): nós colocamos.

AP: vou ouvir lá depois eu venho aqui.

(Ps falam ao mesmo tempo. Não é possível ouvir fala de P7)

AP: Oi, desculpa. Fala de novo.

P7: Ações que articulem as atividades na Cadeia Criativa. (**apresentação de pontos de vista**).

AP: Pode ser. Você situou numa cadeia criativa, porque eu to entendendo que se você colocou cadeia criativa é que você tá pressupondo que tem uma meta no fim que quer alcançar. Por isso que você tá falando de disso, porque você tem uma coisa lá no final a ser alcançada. (**tentativa de oferecer suporte ao ponto de vista 2**) Então, vamos quem mais aqui colocou alguma coisa de meta. vão ver quem que pôs? (**recolocação da questão controversa**)

P8: Eu coloquei a intencionalidade. (**apresentação de pontos de vista**).

AP: Então, como é que vocês puseram? (**pedido de esclarecimento**)

P8: Grupo de ações que organiza determinado trabalho com vista a atingir meta, levando-se consideração o objetivo e o contexto da realidade. (**apresentação de pontos de vista**).

AP: Então, você está falando que.. É semelhante quando você entende de cadeia criativa, porque lá ela diz que se organizam em uma cadeia criativa, então pressupõe que pretende alcançar metas... (pedindo a complementação) (**apresentação de comparação entre os pontos de vista**).

P8: levando em conta...

AP: Espera o "levando em conta" porque são circunstâncias. (**descarte temporário da proposta por desviar do foco**). Então aí o que visa alcançar metas como tá aqui. Alguém colocou diferente dessa ideia? (**recolocação da questão controversa**) Vocês falaram que puseram o do alcançar, né? Como vocês mostraram essa ideia da meta?

P9: Ação que organiza o trabalho de maneira participativa democrática para o alcance das metas. (**apresentação de ponto de vista**)

AP: Olha, ela qualificou a ação, o tipo de ação. Não só a finalidade da ação, não só a ação de quê, mas com que qualidade. Aí é uma característica que não tínhamos falado antes. (**tentativa de encontrar nova posição que amplie diferentes posicionamentos**). Então, ali (aponta para grupo) tá falando que é uma ação de maneira participativa e democrática. Então, não é qualquer ação que organiza o trabalho que vai alcançar a meta (**apresentação de ponto de vista**). É uma ação democrática e participativa. Vocês acham que vale a pena incluir isso na definição? (**solicitação concordância com o ponto de vista apresentado**).

(Ps: balançam a cabeça concordando)

AP: Eu acho que vale a pena falar que não é qualquer ação que a gente tá aceitando para por ali como estão. (**apresentação de ponto de vista**) Pois pode ter ali uma gestão não democrática, mas a gente está querendo definir um tipo de gestão que SEJA democrática. Então na nossa definição a gente espera que tenha isso, que seja democrática e participativa. (**apresentação de suporte**). Então temos "conjunto de ação ou ações que organiza de maneira" (tentando recordar o que o grupo coletivamente já havia dito)

P9: que organiza o trabalho (lendo anotações)

AP: que organiza o trabalho (**espelhamento em voz mais alta**)

Ps: de maneira participativa e democrática (lendo anotações)

P9: tendo em vista o alcance de metas (**espelhamento em voz mais alta**)

AP: tendo em vista o alcance de metas, que vocês qualificaram em que contexto? Alguém mais falou em que contexto? (**pergunta controversa**) Elas colocaram na Cadeia Criativa porque já remete a ideia do alcance das metas.

A intervenção no recorte 2 segue a temática na busca da construção do produto – o conceito gestão – que será a base para a condução e avaliação do trabalho dos participantes em seus contextos de atuação gestora. Considerando a satisfação das necessidades de atuação daquele grupo de gestores, que são formadores de gestores, um conceito compartilhado em rede se fazia necessário. Portanto, a trajetória expansiva do conceito de gestão foi modificada, atualizada e desenvolvida, visando à comunidade de formadores e diretores de diretorias e da secretaria.

Para isso, a AP recoloca a questão na tentativa de solicitar posicionamento, agora dirigido às questões de qualificação de gestão. P6, a partir de referência a texto lido, sugere que se seja inserido no conceito o sintagma “tomada de decisões”: “Eu coloquei conjunto de ações e tomada de decisões. Aí depois eu fiquei pensando se tomada de decisões também não é uma ação.” A posição P6 mostra o movimento dos sentidos sendo transformados pelos significados compartilhados em produção. P6 parece ter sido confrontada pela discussão em pauta no grupo, o que parece ser evidenciado pelo conectivo “aí, depois”, que aponta uma mudança na forma como a participante concebe o conceito de gestão. Sua dúvida instaura uma nova possibilidade de definição do conceito como ação/conjunto de ações e como tomada de decisões.

Para lidar com essa colocação, AP aponta algumas possibilidades, expressando sua dúvida que é sinalizada pelo

marcador argumentativo “talvez” que aparece três vezes ao longo do turno: “Talvez ela esteja dentro daquelas coisas que vão organizar um determinado trabalho. Talvez o que [...], sabe a qualificação da qualificação? Poderia ser o conjunto de tomada de decisões, planejamento [...]. Talvez um dos itens que qualificam um determinado trabalho pode ser isso aí.”

A pesquisadora considera serem estes sentidos plausíveis para compor a definição, mas suas possibilidades de sustentação apontam um direcionamento para a tomada de decisões como algo incluído no conjunto de ações. Visto pelo viés bakhtiniano, a essência da apreensão valorativa da fala de outrem se efetua no discurso interior, com posterior fusão ao discurso exterior para, então, produzir uma terceira fala, um outro discurso. Como num jogo dialógico, a palavra vai à palavra, a referência vai à referência, de modo que o interlocutor aja responsivamente a ela, seguindo certas regras sociais que disciplinam, organizam e padronizam seu uso (BAKHTIN, 1992, 2000).

Além disso, nesse momento, AP não oferece à participante oportunidade de justificar sua mudança de posicionamento e tenta, ela mesma, estabelecer essas razões. Isso se repete também com relação às posições de P7 e P8, que têm suas posições sustentadas ou comparadas pela própria AP. Nesse momento, AP desloca o papel interacional e tira das participantes a oportunidade de expressar sua posição de forma mais

sustentada, de criar bases para a própria conclusão ou acordo, o que no excerto é realizado pela AP.

Quando AP faz colocação e recolocação de questões controversas ou de pedido de sustentação, cria base para uma intervenção formativa que pressupõe a promoção da interação entre os participantes. No entanto, a composição do significado fica prejudicada pelo baixo desenvolvimento dos suportes pelos demais participantes. O uso da argumentação como artefato intencional para a análise, avaliação e discussão dos problemas e para a superação de grupos de trabalhos segmentados fica muito mais a cargo da AP.

Além disso, diante da recolocação de P6 com novo ponto de vista que procura entender a tomada de decisões como finalidade do conjunto de ações, AP define o termo “tomada de decisão”, ressaltando a lacuna ainda existente na definição do grupo: “A tomada de decisão é parte da gestão para o alcance de algo e eu acho que isso ainda tá faltando nas definições que você colocaram.” Nesse momento, como uma voz de autoridade, AP impede que as vozes se expandam e criem novas possibilidades mais amplas de compreensão, uma vez que é AP quem oferece as justificativas sem que as participantes possam, também elas, expressar suas justificativas. Aqui, novamente, AP, de forma mais incisiva, solicita a expansão do significado do conceito gestão. Contudo, o que poderia ter sido um momento de reconstrução de sentidos cristalizados

e ações determinadas em seu contexto de atuação fica menos expansivo, uma vez que as correlações e contradições são explicitadas pela própria AP.

Diante da sugestão de P9, “Ação que organiza o trabalho de maneira participativa democrática para o alcance das metas”, AP sinaliza um dado novo para a produção do conceito, questionando sobre a validade de incluí-lo na produção final: “Aí é uma característica que não tínhamos falado antes. Então, ali tá falando que é uma ação de maneira participativa e democrática. Então, não é qualquer ação que organiza o trabalho que vai alcançar a meta. É uma ação democrática e participativa. Vocês acham que vale a pena incluir isso na definição?”

Embora, por meio do espelhamento e colocação de questão, AP ofereça ao grupo a oportunidade de expressar sua concordância ou não, aceita a réplica simples, realizada por meio de movimento de cabeças concordando e não solicita sustentação para esse posicionamento. Nesse caso, apresenta, ela mesma, uma rápida sustentação para o que pensa, como se essa posição fosse igualmente considerada pelo grupo.

O conceito construído sobre gestão é, evidentemente, representativo das vozes dos vários interlocutores. No entanto, sua extensão criativa é tolhida pela forma de apresentação de sustentação aos posicionamentos que fica prejudicada pela forma de intervenção oferecida pela assessora-formadora. Não é possível,

contudo, deixar de apontar que os sujeitos vivem em condições de existência reais, com demandas de tempo e foco, que incluem aspectos alheios ao foco primeiro das interações.

No caso dos excertos, é possível verificar, nas imagens captadas pela video-gravação, a ansiedade com o tempo e com o controle desse tempo por parte de outros interlocutores da atividade em desenvolvimento. No contexto escolar, Hargreaves (2004) lembra que a questão tempo é perene entre os docentes, podendo ser um constrangimento opressivo, indicador de possibilidades e de limitações e, por vezes, torna-se o vilão quando se fala no desenvolvimento de uma atividade. Sabemos que a dimensão temporal influi na condução de uma atividade. No entanto, levando-se em conta que a atividade pode ser concebida como algo aberto, dinâmico e que sofre transformações constantes, os participantes têm a possibilidade de mudar as suas ações, nas operações, nas ferramentas de mediação para alcançar o resultado esperado (LEONTIEV, 1977, 2003). Enfim, os envolvidos na atividade podem decidir sobre as melhores formas de agir que permitam responder de forma mais segura seus objetivos.

Ao analisarmos o contexto de produção, é preciso apontar que a produção de significado compartilhado em que a sustentação, as comparações, as contradições sejam o tempo todo realizadas pelos participantes, a partir de questionamentos do formador ou dos demais

participantes, demanda uma realidade, longe daquela imposta aos interlocutores do excerto.

Por conta disso, é importante salientar que, considerando as condições reais de condução de uma intervenção formativa, com condições de tempo e número de participantes maior do que o considerado apropriado, as possibilidades oferecidas de transformação, de produção criativa e de agência constituem este como um espaço que, naquele momento, permitiu uma produção de significado criativa e colaborativa que pode ser vista como a constituição de algo novo a ser compartilhado entre os envolvidos na interação. Nesse movimento, com essas limitações, a argumentação tornou-se central para a materialização das contradições, bem como para as reflexões sobre as suas formas de agir dos participantes.

## Considerações finais

No excerto em discussão, a dinâmica social da produção de significados envolve uma multiplicidade de sentidos “pessoais”. Assim, os sentidos que foram sendo produzidos na interação criaram a possibilidade de os participantes questionarem ideias e conceitos já existentes, configurando novas formas de compreensão, atuação concreta, em termos de metas e ações. Segundo a Tashc, toda essa relação naquele contexto pode promover o desenvolvimento das funções cognitivas (memória, atenção, percepção), possibilitando aos participantes

prever, antecipar situações, bem como reorganizar as ações do grupo.

Considerando a produção do significado em cadeia criativa, o excerto revela a transmissão racional e intencional do pensamento, oriunda da necessidade de intercâmbio durante o trabalho (VYGOTSKY, 1934, 2000). O grupo teve de encontrar recursos para tentar combinar, criticar, revisar, recriar o que eles pensavam sobre o conceito, a fim de criar uma possibilidade nova e única, que foi expressa de forma colaborativa.

A interanimação dialógica permite a todos questionarem e serem questionados, o que na visão bakhtiniana produz um significado “comumente nosso e metade de outrem” (BAKTHIN, 1975, 1998, p. 145) em uma cadeia argumentativa que permite a cada um rever seus sentidos em função da produção coletiva de significados para as ações que compõem as atividades da rede, transformando-a em uma cadeia criativa.

Nessa direção, Liberali (2011) explica que a organização argumentativa pode ser vista como a responsável pela expansão e/ou restrição dos objetos que serão intencionalmente buscados para alcançar necessidades de uma totalidade interdependente. Visto pela perspectiva espinosana, o excerto mostra que o grande impulsionador da ação humana no âmbito social reside na capacidade de afetar e ser afetado de maneira positiva pelo outro, crescendo a força, a potência para agir para alcançar um objetivo comum.

As escolhas lexicais, os questionamentos, as assertivas de AP, por vezes, sinalizam uma fala de autoridade, seu engajamento em relação ao que diz, apresentando seus argumentos como verdadeiros, o que minimiza a expansão dos sentidos. No entanto, ao mesmo tempo em que existe essa firmeza em sua fala, que põe em relevo seu papel social de formadora, AP promove base para uma intervenção formativa, de natureza social, por meio da qual os interactantes compartilham e produzem conhecimento, desenvolvido num clima de colaboração, abertura e interdisciplinaridade.

Levando-se em conta a cadeia criativa de atividades, o excerto mostra a força da palavra internamente persuasiva, esta que é parte “nossa” e parte do outro. Ainda, evidencia o entrecruzamento discursivo, as relações entre os sentidos de um e de outro participante na interação para a constituição da *práxis*, abrindo possibilidades de construção de novas práticas nos respectivos contextos de atuação.

## Argumentation and educator's management from the Theoretical framework of Socio-Cultural-Historical Activity

### Abstract

This article discusses argumentation from the theoretical framework of Socio-Cultural-Historical Activity Theory (VYGOTSKY, 1934; LEONTIEV, 1977), which has supported the studies of the Research Group

Language in Activities in the School Context. In this frame, argumentation is understood as an essential aspect for the development of a creative and collaborative perspective of school activities. In addition, it can be seen as responsible for the expansion and / or restriction of the objects that will intentionally be sought to fulfill the needs of an interdependent totality. The discussion focuses critical-collaborative interventions with a group of school managers of a municipal secretariat of education, which aims to develop different dimensions for the concept of management. In order to do that, the article relies on the enunciative-discursive-linguistic argumentative categories, organized by Liberali (2011a,b).

**Keywords:** Activity. Argumentation. Collaboration. Creativity.

## Notas

- <sup>1</sup> O sintagma sócio-histórico-cultural, redundância proposital, é basilar para qualquer atividade realizada pelo grupo de pesquisa quando se empenha na produção de conhecimento (LIBERALI, 2006). Norteado pelo viés marxista, o GP Lace procura contexto real, que possibilite a análise da atividade prática, do processo, do desenvolvimento prático dos envolvidos em suas investigações, enfim, é onde inicia a ciência real (MARX; ENGEL, 1883/2007). O “social” destaca que a atividade é coletiva desde sempre, condicionada pelas necessidades e pelo modo de produção, questão essa que sustenta o trabalho colaborativo entre pesquisadores e participantes da pesquisa, em um mesmo contexto, direcionados para um mesmo objetivo. O termo “histórico” permite entender as marcas históricas e as identidades dos participantes nas atividades; o homem é parte da natureza, pois nela opera com vistas a fazer dela o seu novo meio natural, o qual se articula ao “cultural” já que as produções humanas, material e mental, são culturais e constitutivas da natureza humana.

## Referências

- ARISTÓTELES. *Retórica*. (350 a.C.). Introdução de Manuel Alexandre Júnior. Trad. do grego e notas de Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. Lisboa: INCM, 1998.
- BAKHTIN, M. (1992, 2000). *Estética da criação verbal*. Trad. de Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV) (1929, 1998). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.
- BRONCKART, J. P. (1997, 1999). *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. de Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.
- CARRAHER, D. W. Argumentando na vida diária e nas ciências humanas. In: \_\_\_\_\_. *Senso crítico: do dia-a-dia às ciências humanas*. São Paulo: Pioneira, 1983.
- CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na lingüística aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- ENGESTRÖM, Y. (2011). *From design experiments to formative interventions*. Published by <http://www.sagepublications.com>. Disponível em: <http://tap.sagepub.com/content/21/5/598>. Acesso em: 23 maio 2012.
- ENGESTRÖM, Y.; SANNINO, A. (2011). *Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: a methodological framework*. Published by [www.emeraldinsight.com/0953-4814.htm](http://www.emeraldinsight.com/0953-4814.htm). Acesso em: 23 maio 2012.
- FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin*. Paraná: Criar, 2003.

FUGA, V. P. *O movimento do significado de grupos de apoio na cadeia criativa de atividades no programa Ação Cidadã*. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica, Programa de Pós-Graduação de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da, São Paulo, 2009.

HARGREAVES, A. *Os professores em tempos de mudanças: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: Mac Graw-Hill, 2004.

LEONTIEV, A. N. (1977). *Activity, and consciousness*. Philosophy in the USSR, problems of dialectical materialism. Progress Publishers. Disponível em: <http://www.marxists.org/archive/leontiev/works/1977/leon1977.htm>. Acesso em: 11 jun. 2003.

LIBERALI, F. C. *Cadeia criativa: a argumentação na produção de significados compartilhados*. Research Project presented to the Supporting Agencies, 2006a.

\_\_\_\_\_. Creative Chain in the process of becoming a whole. In: INTERNATIONAL L. S. VYGOTSKY MEMORIAL CONFERENCE, 7<sup>th</sup>. Moscow, 2006b.

\_\_\_\_\_. Colaboração, argumentação, cadeia criativa e por que não falar de sonhos, amizades e realizações. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Org.). *Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor, 2007. p. 178-184.

\_\_\_\_\_. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. Taubaté, SP: Cabral Editora; Livraria Universitária, 2008a. v. 1.

\_\_\_\_\_. Spinoza, Bachtin und Vygotskij, um transformationen im kontext benachteiligter brasilianischer Schulen zu verstehen. *Mitteilungen der Luria-Gesellschaft*, v. 1, p. 9-28, 2008b.

\_\_\_\_\_. Spinoza, Bachtin und Vygotskij, um transformationen im kontext benachteiligter brasilianischer Schulen zu verstehen. *Behinderten Pädagogik*, v. 2, p. 167-180, 2008c.

\_\_\_\_\_. Creative Chain in the process of becoming a totality. *Bakhtiniana* - Revista de Estudos do Discurso, v. 2, p. 1-25, 2009.

\_\_\_\_\_. *Management in creativity Chains: a project for the Secretary of Education of the city of São Paulo*, 2010.

\_\_\_\_\_. Collective intentionality for community transformation. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE BILINGUISTO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA AMÉRICA LATINA, 4<sup>o</sup>. Cidade do México. México, 2011a.

\_\_\_\_\_. Pre-service bilingual education in Brazil. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE BILINGUISTO E DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA AMÉRICA LATINA, 4<sup>o</sup>. Cidade do México. México, 2011b.

\_\_\_\_\_. Gestão escolar na perspectiva da teoria da atividade sócio-histórico-cultural. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. *A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: criando realidades sociais*. Pontes, 2012. (prelo).

LIBERALI, F. C.; FUGA, V. Spinoza and Vygotsky in the Construction of the Concept of Reading. In: ALASEN, R.; PÖYHÖNEN, S. (Org.). *Language in action: Vygotsky and Leontievian Legacy Today*. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing, 2007. v. 1, p. 101-124.

MAGALHÃES, M. C. C. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, R. et al. (Org.). *Vygotsky: uma revisita no início do século XXI*. São Paulo: Andross, 2009. p. 53-58.

\_\_\_\_\_. 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. (Org.). *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 13-39.

- MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. Trad. de Reginaldo Sant'Anna. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. v. I.
- MARX, K.; ENGELS, F. (1883). *A ideologia alemã*. Trad. de Luis Cláudio de Castro e Costa. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- MOSCA, L. L. S. 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*, São Paulo: Humanitas, n. 6, p. 255-266, 2004.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. (1958) *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Trad. de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- PONTECORVO, C. Interação social e construção do conhecimento: confronto de paradigmas e perspectivas de pesquisa. In: PONTECORVO, C.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. *Discutindo se aprende*. Interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed. 2005c. p. 45-61.
- REBOUL, O. (1998). *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.
- SPINOZA, B. (1677). *Ética demonstrada à maneira dos geômetras*. Trad. de Jean Melville. São Paulo: Martin Claret, 2003.
- TOULMIN, S. E. (1958). *Os usos da argumentação*. Trad. de Reinaldo Guarany. São Paulo: Martins Fontes. The uses of argument. New York: Cambridge University Press, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. (1934). *Sobre los sistemas psicológicos*. Madrid: Visor, 1987. (Obras Escogidas, 1).
- VYGOTSKY, L. S. (1930). *Imaginación y creación en la edad infantil*. La Habana: Pueblo y Educación, 1999.
- \_\_\_\_\_. (1934). *A Construção do pensamento e da linguagem*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- \_\_\_\_\_. (1934). *Teoria e método em psicologia*. Trad. de Claudia Berliner. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.