

Artigo / Article

A argumentação como instrumento para pensar a desencapsulação do ensino-aprendizagem de língua inglesa

The argumentation as a means of thinking the de-encapsulation of the English language teaching

Milena Maria Nunes de Matos Carmona 

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
coord.milena@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0000-7142-6031>

Fernanda Coelho Liberali 

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
fliberali@pucsp.br
<http://orcid.org/0000-0001-7165-646X>

Recebido em: 28/04/2023 | Aprovado em: 26/07/2023

Resumo

O presente artigo propõe uma análise da linguagem argumentativa de uma proposta de formação que ocorreu entre onze professores de inglês e uma coordenadora, em uma escola da rede privada, na cidade de São Paulo, em 2022. Para tanto, inicialmente, discute o papel da argumentação no processo de desencapsulação do ensino-aprendizagem de inglês. Em seguida, faz uma breve descrição das ações que organizaram a proposta em um contexto de argumentação colaborativa. Na sequência, analisa as características enunciativas, discursivas e linguísticas entrelaçadas pela multimodalidade de um relato reflexivo que foi produzido por um dos participantes acerca do desenvolvimento de agência. Por fim, apresenta um relato que foi escrito colaborativamente entre todos os participantes para refletir sobre a importância da argumentação na produção compartilhada de significados.

Palavras-chave: Agência • Formação • Currículo • Colaboração • Linguagem argumentativa

Abstract

The purpose of the present article is to analyze the argumentative language in a proposal for educators which took place among eleven teachers of English and one pedagogical coordinator, in a private school, located in the city of São Paulo, in 2022. It discusses, initially, the role of the argumentation in the de-

encapsulation of the English language teaching. Next, it makes a brief description of the actions which organized the proposal in a collaborative argumentation context. Then, it analyzes the enunciative, discursive and linguistics features, intertwined by multimodality, of a reflective diary which was produced by one of the participants in relation to the agency development. Lastly, this article presents a reflective diary which was produced collaboratively among all the participants in order to reflect upon the importance of the argumentation in the production of shared meanings.

Keywords: Agency • Teacher training • Curriculum • Collaboration • Argumentative language

Introdução

A sobrevivência no cenário atual tem exigido dos sujeitos posicionamentos cada vez mais críticos acerca dos aspectos sócio-histórico-culturais que têm moldado as sociedades mundialmente. Diante de tantas injustiças, do negacionismo à ciência, da omissão aos fatos históricos, da negligência na crise climática do planeta e, sobretudo, no aumento da desigualdade social, a vida contemporânea, em especial no nosso país, tem sido marcada pela fome, miséria e violência.

As informações enganosas de cunho político e econômico, que são divulgadas em larga escala pelas mídias digitais, têm incitado a intolerância e o ódio em grande parte da população, levando os sujeitos a agirem de forma, cada vez mais, violenta e preconceituosa contra as mulheres, a comunidade LGBTQIAPN+ e os indígenas, por exemplo.

É inadmissível continuarmos vivendo em um contexto no qual a intolerância política e partidária seja manifestada por meio de atos de vandalismo contra a democracia¹, levando à destruição do patrimônio público, conforme presenciamos uma semana após a posse do atual presidente. Do mesmo modo, é inaceitável testemunharmos uma crise humanitária que traz à tona o completo descaso e esquecimento com os povos indígenas, como os yanomamis², que se encontram em situação de extrema calamidade em decorrência da violação de seus direitos por negligência do governo anterior.

Nesse cenário, a argumentação torna-se o instrumento mais potente para lidarmos com as adversidades que assolam a vida contemporânea, pois permite que novos significados sejam criados a partir do confronto de ideias e de pontos de vista, potencializando e ampliando, assim, as possibilidades de participação dos sujeitos na vida (Bakhtin/Volochínov, [1929] 2010).

Diante de um cenário tão caótico e, ao mesmo tempo, tão desigual, precisamos saber argumentar para que nossos posicionamentos sejam revisados e compartilhados a partir da

¹ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/noticia/2023/01/atos-golpistas.ghtml>. Acesso em: 12 mar. 2023.

² Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2023/03/42.shtml>. Acesso em: 20 mar. 2023.

diversidade de opiniões e de ideias (Vygotsky, [1934] 2010). Em meio aos discursos polarizados e marcados pela intolerância e pelo ódio que circulam diariamente nas mídias digitais, entrelaçar as vozes para construir novos sentidos e produzir outros significados é mais do que urgente e necessário.

A escola, nesse contexto, passa a ser compreendida, portanto, como um espaço que precisa promover não apenas acolhimento, respeito e inclusão da diversidade, mas proporcionar, sobretudo, oportunidades para os sujeitos questionarem e se posicionarem frente às injustiças de suas realidades. Para isso, é imprescindível o rompimento das práticas pedagógicas encapsuladas (Engeström, 2016; Liberali, 2019a), isto é, práticas que foram cristalizadas historicamente com base na memorização e na repetição de conteúdos fragmentados e desconectados da realidade dos sujeitos.

O momento atual urge por uma educação crítica e multicultural que forme sujeitos comprometidos e engajados em transformar as condições políticas e econômicas vigentes. Para isso, é necessário que os conteúdos científicos que se aprendem na escola sejam articulados aos conteúdos da vida que se vive (Marx; Engels, 2006, p. 26) por meio de uma linguagem que contemple os aspectos enunciativos, discursivos e multimodais das diferentes línguas a fim de propiciar a participação dos sujeitos dentro e fora da escola.

Em razão dessa urgência, a escola requer educadores que saibam ler criticamente as necessidades de seus contextos e, a partir de então, criem possibilidades para que os aprendizes compreendam suas realidades e lancem mão dos recursos que lhes são disponibilizados para modificar o cenário de injustiças e de desigualdade em que vivem.

Nesse sentido, os espaços de formação também necessitam de transformação. Para que haja mudanças significativas no ensino-aprendizagem, é importante que a ação docente seja realizada de forma conjunta e por meio de bases argumentativas que favoreçam, igualmente, os professores na criação de novos significados (Magalhães, 2012; Vygotsky, [1934] 2010). É a partir do compartilhamento de diferentes pontos de vista que os professores conseguem questionar e repensar os próprios sentidos que são atribuídos a suas práticas e, a partir de então, reconhecer o seu papel como corresponsável pelas mudanças da sociedade.

À vista disso, este artigo analisa a linguagem argumentativa de uma proposta de formação que ocorreu entre professores de inglês, de uma escola da rede privada, na cidade de São Paulo, em 2022, que teve por objetivo discutir o desenvolvimento de agência (Liberali, 2020; Stetsenko, 2017) para que os docentes pudessem compreender as necessidades de mudança em seus contextos de atuação e, posteriormente, implementar práticas desencapsuladas no ensino-aprendizagem de inglês nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

O presente artigo está organizado em três seções. Inicialmente, discutiremos o papel da argumentação no processo de desencapsulação do ensino-aprendizagem de inglês. Em seguida, faremos uma breve descrição das ações que organizaram a proposta de formação em um

contexto de argumentação colaborativa. Na sequência, analisaremos as características enunciativas, discursivas e multimodais de um relato reflexivo que foi produzido por um dos participantes acerca do desenvolvimento de agência. Por fim, apresentaremos um relato que foi escrito colaborativamente entre todos os participantes para refletir sobre a importância da argumentação na produção compartilhada de significados.

1 Argumentação como base para a desencapsulação do ensino-aprendizagem de inglês

Ao fazermos um breve histórico do ensino-aprendizagem de línguas adicionais em nosso país, vemos que muitas das concepções de linguagem ainda recaem sobre práticas pedagógicas que propiciam o uso da língua em situações dissociadas da realidade na qual os sujeitos estão inseridos. No que se refere ao ensino-aprendizagem de língua inglesa, em especial, percebemos uma forte tendência das escolas em seguir as diretrizes dos livros didáticos que tendem a focalizar as estruturas gramaticais desconectadas da realidade dos sujeitos.

Tratam-se de práticas que foram cristalizadas historicamente nas bases de um modelo de educação bancária, a partir da qual o processo de ensino-aprendizagem resume-se a “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (Freire, 1987, p. 80). Nessa visão, a linguagem fica centralizada no professor por esse ser compreendido como o detentor do conhecimento, e os aprendizes, por sua vez, são meros recipientes do processo de ensino-aprendizagem, cujo papel é tão somente assimilar os conhecimentos transmitidos a partir da memorização e da repetição de informações.

A desencapsulação, nesse sentido, é crucial para rompermos com as práticas alienadas da realidade fora da sala de aula (Engeström, 2002; Liberali, 2019a). Considerando a diversidade de opiniões e de ideias que são propagadas pelas mais variadas mídias, precisamos de um ensino-aprendizagem pautado em práticas dialógicas, por meio das quais os sujeitos possam concordar, discordar, questionar e se posicionar frente à pluralidade de assuntos e de opiniões que estão presentes tanto nos ambientes físicos quanto virtuais de forma consciente, ética e responsiva.

Em um contexto tecnológico, de rápidas mudanças e de exposição a diferentes tipos de informação, não cabe mais um ensino-aprendizagem de inglês que seja voltado única e exclusivamente para a compreensão dos aspectos linguísticos do idioma sem fazer quaisquer relações com os aspectos enunciativos e discursivos da língua, visto que

a enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, trata-se de discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, portanto ideológica. Ela não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um “horizonte social”. Há sempre um interlocutor, ao menos potencial. O locutor pensa e se exprime para um auditório social bem definido (Bakhtin/Volochínov, [1929] 2010, p. 17).

Nesse cenário de integração e de conexão entre pessoas, as interações tanto locais quanto globais requerem dos falantes usos mais reais de linguagem. As línguas, nesse sentido, passam a ser vistas como uma prática social (Schneuwly; Dolz, 2004) cujas características, segundo Blommaert (2010), resultam das demandas comunicativas de um determinado contexto, no qual os sujeitos utilizam recursos linguísticos e áudio-espaço-visuais para que a comunicação possa ocorrer além das fronteiras.

Ao considerarmos que “a argumentação somente se concretiza enquanto prática social de linguagem” quando “os argumentadores disputam sentidos acerca de uma questão argumentativa” em situações marcadas pelas diferentes condições que apresentam-se no contexto sócio-histórico-cultural em que estão inseridos, em uma determinada época (Piris, 2021, p. 137), entendemos que essa é a base para a desencapsulação do ensino-aprendizagem de inglês.

Dada a importância dessa língua em uma sociedade progressivamente globalizada, na qual as demandas de uso desse idioma recaem sobre saberes que extrapolam os conhecimentos linguísticos *per se*, sabemos que é urgente repensar o ensino-aprendizagem de línguas adicionais cuja base recaia apenas na memorização de regras gramaticais e na aplicação de estruturas linguísticas a partir de exercícios mecânicos que são propostos pelos livros didáticos.

Como nos lembra Vygotsky ([1934] 2010), a aprendizagem e o desenvolvimento são indissociáveis. A relação entre sujeito e mundo ocorre em um processo constante, dinâmico e sempre mediado por um instrumento que constrói um resultado. Para esse autor, o sujeito explicita suas representações acerca da vida nas relações que são estabelecidas com o outro. Nesse sentido, a argumentação pode ser compreendida como um instrumento por meio do qual o professor poderá utilizar-se para criar Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que promovam a criação de novos significados em sala de aula, visto que

a relação entre pensamento e a palavra não é uma coisa mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa. Nesse processo, a relação entre o pensamento e a palavra passa por transformações que, em si mesmas, podem ser consideradas um desenvolvimento no sentido funcional. O pensamento não é simplesmente expresso em palavras: é por meio delas que ele passa a existir (Vygotsky, [1934] 2010, p. 156-157).

Com base nesses estudos e na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) (Vygotsky, [1934] 2010; Leontiev, 1978; Engeström, 2002), Liberali (2019b, p. 175) amplia essa discussão ao relacionar os conceitos de instrumento e instrumentalidade. Segundo essa autora, em uma perspectiva multimodal de argumentação, o instrumento “é o aparato fundamental na constituição de atividades”, pois permite que os enunciadores criem “a possibilidade de imaginar, de planejar e de estabelecer relações com o mundo”. A instrumentalidade, por sua vez, expande esse conceito, pois relaciona “os instrumentos (materiais e simbólicos) aos processos cognitivos utilizados na sua implementação”,

corroborando, desse modo, na constituição de práticas argumentativas a partir da diversidade de recursos e das necessidades dos sujeitos.

Diante dessas premissas, entendemos que a argumentação auxilia na desencapsulação do ensino-aprendizagem de inglês ao viabilizar a troca de experiências entre os sujeitos e possibilitar transformações sociais nos diferentes contextos, uma vez que os indivíduos são movidos por um desejo ou por uma necessidade na busca por significados (Vygotsky, [1934] 2010). A linguagem, nesse sentido, torna-se um dos principais instrumentos de ação na constituição dos significados, favorecendo a superação da encapsulação do ensino-aprendizagem (Engeström, 2002; Liberali, 2019a) a partir de práticas pedagógicas que focalizam o trabalho colaborativo entre todos os envolvidos.

Conforme discute Liberali (2019b, p. 178) amparada pelos estudos de Vygotsky ([1934] 2010), é essencial que a produção de novos significados ocorra de forma coletiva e colaborativa para que haja uma transformação relevante nos contextos escolares. Para isso, a autora propõe ações formativas pautadas em eventos materializados argumentativamente, ou seja, a partir de um drama, os sujeitos têm a oportunidade de vivenciarem “uma experiência emocional intensa, vivida com o outro e refletida e experimentada, também, de forma individual”.

Desse modo, é importante que os espaços de formação docente promovam processos intencionalmente organizados para que os educadores possam construir, colaborativamente, novos saberes a partir do questionamento das práticas e das concepções teórico-metodológicas em um movimento de colaboração e de contradição que emergem nos momentos de discussão que são organizados para a argumentação (Magalhães, 2012; Vygotsky, [1934] 2010).

2 Uma proposta de formação baseada em categorias argumentativas

A partir dos estudos da TASHC (Vygotsky, [1934] 2010; Leontiev, 1978; Engeström, 2002) e de outros autores de base Vygotskyana, como Bronckart (1999), que considera o desenvolvimento e a aprendizagem do indivíduo como um processo mútuo, no qual não há uma separação entre os seus modos de pensar e agir, e que compreende a linguagem como um conceito-chave para a constituição sócio-histórico-cultural do sujeito, Liberali (2013; 2019b) propõe uma metodologia de análise dos diferentes modos de agir em contextos escolares, a partir de categorias argumentativas multimodais.

Essas categorias, por sua vez, foram pensadas a partir de diversas pesquisas acerca do papel da argumentação na formação de educadores, as quais discutem, em especial, os modos pelos quais a linguagem se organiza para proporcionar oportunidades para que os sujeitos, ao compartilharem seus pontos de vista, possam se deparar com as contradições entre as concepções teórico-metodológicas que orientam suas ações e as necessidades de mudança que se anunciam em suas realidades. Esse conflito, que ocorre num movimento de contradição e de

colaboração (Magalhães, 2012; Vygotsky, [1934] 2010), torna-se a base da formação para desenvolver proposições de mudança em contextos escolares.

Baseada nas pesquisas de Vygotsky ([1934] 2010) e nos estudos de Kress (2010), Liberali (2018, p. 73) ressalta o papel fundamental que o signo e a palavra exercem nos modos como os sujeitos expressam suas subjetividades e as múltiplas formas de pensar o mundo, modos esses que se constituem, por sua vez, como uma multimodalidade que se relaciona “não apenas com as variadas formas de comunicação”, mas se expande, principalmente, “para o âmbito da própria estrutura social” nos processos de formação.

A partir dessa perspectiva, proposta por Liberali (2018), compreendemos que a multimodalidade favorece a argumentação, sobretudo, nos espaços de formação docente, pois, ao integrar os aspectos visuais, espaciais, auditivos e outros que estão envolvidos nos enunciados, configura-se numa organização de linguagem que possibilita a produção de significados compartilhados na medida em que considera as especificidades de cada contexto escolar, em consonância com o momento histórico no qual os envolvidos se inserem.

Em outras palavras, a argumentação passa a ser compreendida como uma instrumentalidade que pode ser usada “em diferentes atividades de forma nova, intencional e interligada” (Liberali, 2018, p. 71), e esse processo, quando utilizado nos espaços formativos, permite que os professores e outros participantes se posicionem frente às adversidades e aos desafios de seus contextos ao estabelecer relações, exemplificar por meio de evidências, dar explicações pautadas em teorias, dentre outras possibilidades, contribuindo, assim, para que os modos de ver e de agir de um coletivo sejam repensados e modificados.

A proposta em análise foi realizada durante os meses de março, abril e maio de 2022, em uma escola da rede particular, na cidade de São Paulo, com um grupo de professores de inglês e uma coordenadora, a qual é a primeira autora deste artigo, que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Os relatos analisados foram produzidos pelos participantes em uma perspectiva crítico-colaborativa (Magalhães, 2012) em reuniões de formação específicas do departamento de inglês e estão autorizadas para uso. A análise recairá nas categorias enunciativo-discursivo-multimodais (Liberali, 2019b) e serão explicitadas nas subseções seguintes.

2.1 As características enunciativas da argumentação

A organização inicial da proposta se deu a partir das *características enunciativas da argumentação*, por meio das quais foi possível estabelecer relações entre o contexto, os participantes, o local e o momento em que a proposta foi realizada, bem como entre o objetivo e o papel que foi desempenhado pelos participantes. Nessa perspectiva, os enunciativos assumem o papel de produtores-oradores quando “se posicionam em relação à verdade de uma proposta existente” ou de ouvintes-leitores quando “participam da enunciação na condição de

sujeitos capazes de reagir e interagir diante das propostas e teses que lhes são apresentadas” (Liberali, 2013, p. 64).

É relevante saber que os estudos de Bronckart (2006, p. 67) serviram de base para a fundamentação dessas características. Com base na hipótese de desenvolvimento de Vygotsky ([1934] 2010), esse autor discute os aspectos da ação e do discurso como unidades de análise da psicologia, a partir das quais ele define o enunciado como “um encadeamento de fenômenos naturais que pode ser o objeto de uma explicação causal” e, também, como “uma intervenção humana no mundo”, definições essas que salientam a relevância de estruturar um processo de argumentação pelo viés de um evento que é descrito pelo enunciado.

A partir dessas teorias, a proposta de formação foi desenvolvida ao longo de três reuniões presenciais, das 17h10 às 18h40, em uma sala de aula no edifício onde as aulas dos anos finais do Ensino Fundamental acontecem. Na primeira reunião, em março, os professores foram divididos pela coordenadora em dois grupos, de forma que em cada grupo houvesse um professor representante de cada série. Em seguida, a coordenadora pediu aos grupos que compartilhassem seus pontos de vista acerca da leitura do capítulo “*O desenvolvimento de agência e a Educação Multi/Bílingue*” (Liberali, 2020), que fora enviado por e-mail uma semana antes da reunião.

Para isso, os professores tiveram que discutir “*O que é agência?*” a partir de suas compreensões acerca do capítulo sugerido e, a partir de então, foram convidados a elaborar, coletivamente, uma resposta escrita para tal pergunta. Um professor de cada grupo ficou responsável por redigir as contribuições dos colegas de seu grupo. Os registros foram feitos em um documento Google e compartilhados com os colegas e com a coordenadora no Google Drive, conforme estão explicitados nos quadros 1 e 2 a seguir.

Quadro 1. Registro da escrita colaborativa do grupo 1

Definição compartilhada do conceito de <i>agência</i>
Agência é a potência de ver, sentir, ouvir e praticar em contextos significativos e autênticos a translinguagem por meio das dinâmicas multimodais, multiculturais e permeadas por múltiplas mídias. Dessa maneira, nossos/as alunos/as, ao co-construírem a translinguagem , estabelecem espaços de equidade linguística, onde nenhuma língua é considerada melhor do que outra. Os alunos do Colégio X, nesse sentido, ao se sentirem valorizados e valorizarem os demais por meio de uma postura de mobilidade engajada com as suas realidades, tornam-se também capazes de intervir ativamente na realidade, como agentes translíngues.

Fonte: elaboração própria

Quadro 2. Registro da escrita colaborativa do grupo 2

Definição compartilhada do conceito de <i>agência</i>
O conceito de agência está relacionado à decolonidade e multilinguismo , em que se deve promover a desconstrução de uma prática educacional estanque. O multilinguismo tem como objetivo a desencapsulação dos estudantes, fazendo com que eles se sintam mais valorizados e valorizem os outros, reconhecendo todos os repertórios e intervindo na realidade que os cercam. Acreditamos que dentro das novas práticas sociais e dos projetos interdisciplinares, vemos uma possibilidade real de cocriação desses novos saberes socioeducacionais, visando ao <i>multiletramento engajado</i> .

Fonte: elaboração própria

Nessa primeira etapa, no que se refere ao local da enunciação, a escolha da sala de aula foi intencionalmente pensada pela coordenadora para que os professores pudessem experienciar novos modos de agrupamentos em uma configuração de sala de aula diferente da qual seus alunos habitualmente assistem às aulas. Em relação ao momento da enunciação, a coordenadora escolheu a primeira reunião de formação do mês de março por se tratar da reunião inaugural do ano letivo, destinada para o planejamento das aulas e dos projetos, na qual são discutidas estratégias, competências e habilidades que serão trabalhadas ao longo de cada ano e série.

No que diz respeito ao objetivo central dessa proposta, a coordenadora buscou proporcionar um momento para que o grupo discutisse o desenvolvimento de agência numa perspectiva sócio-histórico-cultural, a partir da qual esse conceito, em linhas gerais, pode ser compreendido como um instrumento que possibilita os sujeitos a terem domínio de suas próprias vidas, permitindo-lhes uma participação responsável nas práticas culturais e um comprometimento com as questões do coletivo (Liberali, 2020; Stetsenko, 2017; Van Oers, 2015; Virkkunen, 2006).

Tomando como base a necessidade de se proporem práticas pedagógicas menos encapsuladas e que visam à participação dos sujeitos na transformação de seus contextos, a discussão acerca do desenvolvimento de agência teve a pretensão de auxiliar os educadores a planejarem propostas baseadas em situações semelhantes às quais experienciamos na vida para usar a língua como uma prática social (Schneuwly; Dolz, 2004).

Para isso, o papel dos professores, na condição de enunciadores da formação, foi tanto de produtores-oradores da argumentação, no momento em que expressaram seus pontos de vista acerca do conceito de agência, quanto o de ouvintes-leitores, à medida que interagiram com as contribuições dos colegas do grupo. A coordenadora, por sua vez, assumiu o papel de agenciadora política, visto que, durante essa primeira etapa, buscou “estabelecer relações entre as ideias e conexões entre posições distintas” (Liberali, 2013, p. 64), para que novos significados fossem criados e compartilhados entre os grupos.

Assim sendo, essa estrutura inicial proporcionou aos professores, bem como à coordenadora de inglês, uma discussão fundamentada das práticas vigentes. Ao definirem, colaborativamente, a agência, os docentes tiveram a oportunidade de argumentar sobre outros conceitos, como multiculturalidade, translinguagem e interdisciplinaridade, que se fazem, de alguma forma, presentes no currículo de inglês desse contexto. Como aponta Piris (2021, p. 138), é necessário promover “uma prática problematizadora”, por meio da qual os sujeitos “possam vivenciar não apenas a experiência de falar sobre argumentação, mas também de praticar a argumentação em uma situação concreta de comunicação”.

Na seção a seguir, apresentaremos outros modos que foram utilizados pela coordenadora para a análise dessa proposta, bem como para a organização da linguagem argumentativa em relação às próximas etapas da formação.

2.2 As características discursivas da argumentação

Essa primeira etapa também pode ser interpretada à luz das *características discursivas da argumentação*, as quais foram organizadas por Liberali (2013) a partir dos estudos de Pontecorvo (2005), Bronckart (1999) e outros autores a fim de auxiliar na compreensão dos modos como a proposta de formação em questão foi disposta aos professores. Para tais categorias, a autora sugere quatro aspectos centrais que englobam o plano organizacional, a progressão temática, o foco sequencial e a articulação das ideias e pontos de vista na construção do discurso. Nesta subseção, especificamente, serão contemplados os três primeiros aspectos para a análise da proposta formativa, visto que os dados disponibilizados se referem aos relatos que foram coletivamente produzidos pelos grupos.

O primeiro aspecto é o plano organizacional que está relacionado às “formas como o enunciado se inicia, desenvolve e encerra” (Liberali, 2013, p. 66). Assim como descrevemos na subseção anterior, a coordenadora deu início à proposta de formação a partir de uma tarefa que serviu de base para a discussão da primeira parte do encontro. Na sequência, a coordenadora pediu aos professores que, em seus grupos, discutissem o capítulo sugerido, marcando, assim, o desenvolvimento da etapa que focalizou a interação entre professores de séries diferentes. Por fim, os grupos produziram uma definição coletiva para o conceito de agência a partir dos novos significados que foram compartilhados em uma sequência dialogal (Bronckart, 1999) e de forma crítico-colaborativa (Magalhães, 2011).

Com base nos pressupostos da TASHC (Vygotsky, [1934] 2010; Leontiev, 1978; Engeström, 2002), que compreende a mediação como um processo importante para que os significados sejam produzidos por diferentes sujeitos em um determinado contexto, e posteriormente, sejam constituídos em novos sentidos, vemos que o plano organizacional possibilitou que as ações individuais e coletivas fossem entrelaçadas por meio de processos mediados argumentativamente ao longo dos três encontros de formação, permitindo, assim, que

os professores e a coordenadora pudessem, em colaboração uns com os outros, construir sentidos e compartilhar novos significados para o ensino-aprendizagem de inglês.

No que diz respeito à progressão temática, Liberali (2013), com base em Pontecorvo (2005), aponta para as dimensões do desenvolvimento e da pertinência como formas de averiguar se o tema selecionado para discussão foi ou não favorável em relação aos objetivos da proposta. A dimensão do desenvolvimento está relacionada com a interpretação do objeto do discurso a partir da inserção de novas compreensões. Já a dimensão da pertinência, diz respeito à “percepção se o tema proposto foi seguido ou desviado, comprometendo a progressão (ou não) do discurso” (Liberali, 2013, p. 67).

Ainda pautada em Pontecorvo (2005), Liberali (2013) explica que o aspecto da progressão temática permite que os sujeitos interpretem e definam o objeto de discurso quando novos elementos e novas perspectivas lhes são apresentadas. No quadro 3, notamos, nas partes sublinhadas, os conceitos que emergiram no momento em que os integrantes do grupo 1 discutiam as bases para a definição de agência, como translinguagem e mobilidade engajada. Como esses conceitos eram desconhecidos para alguns professores da equipe, essa organização propiciou, também, um processo de ensino-aprendizagem crítico-colaborativo (Magalhães, 2011; Vygotsky, [1934] 2010) entre os docentes, uma vez que uns explicaram aos outros o que sabiam a respeito de tais conceitos.

Desse modo, vemos que a progressão temática evidenciou, nessa proposta, a intencionalidade da coordenadora em promover um espaço formativo no qual os professores pudessem pensar em diferentes práticas a partir das discussões que foram realizadas acerca do desenvolvimento de agência, discussões essas que ocorreram em bases argumentativas essenciais no momento em que os pontos de vista individuais foram apresentados na construção coletiva de novos sentidos.

Quadro 3. Relato sobre a dimensão do desenvolvimento e pertinência

Grupo 1
Agência é a potência de ver, sentir, ouvir e praticar em contextos significativos e autênticos a <u>translinguagem</u> por meio das dinâmicas multimodais, multiculturais e permeadas por múltiplas mídias. Dessa maneira, nossos/as alunos/as, ao co-construírem a <u>translinguagem</u> , estabelecem espaços de equidade linguística, onde nenhuma língua é considerada melhor do que outra. Os alunos do Colégio X, nesse sentido, ao se sentirem valorizados e valorizarem os demais por meio de uma postura de <u>mobilidade engajada</u> com as suas realidades, tornam-se também capazes de intervir ativamente na realidade, como agentes translíngues.

Fonte: elaboração própria

Em relação ao foco sequencial, Liberali (2013) explica que o caráter de uma reunião de formação pode ser atribuído a características mais instrucionais, como avisos e procedimentos

de rotina, ou a conhecimentos mais teóricos e científicos. No caso da proposta em análise, o foco sequencial recaiu nos aspectos conceituais referentes às contribuições do desenvolvimento de agência para o ensino-aprendizagem de inglês, o que mobilizou, de certa forma, a compreensão dos professores acerca das possibilidades de mudança nas práticas pedagógicas do componente curricular de inglês.

2.3 As características multimodais da argumentação

A etapa seguinte da proposta será analisada a partir das *características multimodais da argumentação*, que focalizam a “materialidade do texto” e consideram “os mecanismos de composição do discurso” (Liberali, 2013, p. 74). Essas categorias, ao serem entrelaçadas aos aspectos multimodais das diferentes linguagens, auxiliam o pesquisador na compreensão dos modos como os participantes entendem e agem frente às novas proposições. Para a análise do relato reflexivo explicitado no quadro 4, serão adotados, em especial, os mecanismos de coesão verbal e de valoração, conforme serão apresentados nesta subseção.

Ao término da primeira reunião de formação, que ocorreu no mês de março, após a apresentação dos grupos referente às definições sobre o conceito de agência, a coordenadora pediu aos participantes que respondessem à pergunta “*Para que serve a agência?*” por meio de um relato reflexivo individual, que deveria ser compartilhado pelo Google Drive até o primeiro encontro de formação do mês de abril.

À vista disso, a coordenadora armazenou, durante as três semanas seguintes, os relatos em uma pasta, compartilhada com os demais professores do Departamento de Inglês, denominada 'formação continuada' no Google Drive. Para esse trabalho, especificamente, a coordenadora selecionou o relato de uma professora, a qual será tratada como P1, com base no engajamento dessa participante ao inserir, no currículo de inglês, propostas menos didatizadas e mais voltadas para a realidade dos alunos.

No quadro 4, notamos que a participante fez uso dos mecanismos de coesão verbal, que estão marcados em negrito, a partir dos aspectos da temporalidade e dos posicionamentos que se fazem necessários no tempo presente (*os educadores **devem ter um olhar***). Esses recursos linguísticos também foram utilizados para destacar o contexto no qual os alunos se inserem (***inseridos em um coletivo***) e as razões pelas quais a ação docente precisa ser repensada, considerando as necessidades futuras dos sujeitos (*formando agentes **translíngues, que circularão por diferentes arenas sociais; para que se sintam valorizados e que valorizem os demais; para que possam ir além de si***).

Conforme aponta Liberali (2013, p. 75) com base nos estudos de Halliday (1985), os mecanismos de coesão verbal referem-se “aos verbos e seus determinantes na instituição do texto” e se apresentam a partir de três características centrais que recaem na temporalidade (presente, passado e futuro), na aspectualidade (duração, frequência e grau de realização) e nos

tipos de processo que exprimem (relacionais, materiais, mentais, existenciais e verbais). Em relação à aspectualidade, a expressão destacada em *itálico* mostra a visão da participante sobre a frequência que o cenário mundial tem se modificado (em um mundo *cada vez mais* globalizado e plural), o que dialoga diretamente com as necessidades de mudança.

Quadro 4. Relato reflexivo

Relato reflexivo da Participante 1
Em um contexto sócio-histórico-cultural, em um mundo <i>cada vez mais</i> globalizado e plural, a instituição e os educadores devem ter um olhar para os estudantes como indivíduos <u>únicos e singulares</u> , porém, inseridos em um coletivo, com atuação <u>participativa e socialmente responsável</u> , levando em conta o individual e o coletivo, para construir uma educação <u>transformadora</u> , formando agentes translíngues, que circularão por diferentes arenas sociais, intervindo ativamente na realidade por meio de recursos multimodais. É preciso que as práticas educativas se realizem para ampliar as possibilidades de conhecer, ser, sentir, pensar e agir dos sujeitos. Uma educação <u>significativa</u> que aconteça para que se sintam valorizados e que valorizem os demais para que possam ir além de si e permitir que os outros passem pelo mesmo processo.

Fonte: elaboração própria

Notamos, assim, que a maneira como a linguagem foi estruturada pela participante, conforme ilustrada no quadro 4, configura-se como “uma capacidade argumentativa importante para a educação emancipatória”, pois, a partir dos mecanismos de coesão verbal, a participante relaciona “os argumentos e pontos de vista com os posicionamentos ideológicos” (Piris, 2021, p. 144), isto é, a participante identifica as atitudes que são esperadas dos professores na compreensão das demandas que o contexto sócio-histórico impõe aos sujeitos, favorecendo, assim, o início de uma discussão a respeito da necessidade de desencapsular o ensino-aprendizagem de inglês.

Já os *mecanismos de valoração* estão ligados aos modos como os enunciadores agem diante de determinados temas, como interagem com outros interlocutores e como se posicionam no momento da enunciação. Liberali (2013, p. 78) explica que tais mecanismos podem ser observados a partir de elementos textuais referentes à “adjetivação, expressões depreciativas, expressões apreciativas, expressões atributivas e expressões identificatórias”, que marcam a posição dos interlocutores e/ou avaliam os modos como intervém.

No mesmo relato, conforme explicitado nas marcações sublinhadas no quadro 4, a participante fez uso de adjetivos e de expressões apreciativas para descrever como os aprendizes deveriam ser vistos pela escola e pelos educadores (*indivíduos únicos e singulares*) e para ressaltar o tipo de participação que deveria ser atribuída a eles (*atuação participativa e socialmente responsável*). Ademais, a participante utilizou, igualmente, adjetivos para enfatizar o tipo de educação que desejamos para o nosso país (*para construir uma educação*

transformadora; uma educação significativa que aconteça para que se sintam valorizados e que valorizem os demais).

A partir dos excertos analisados, vemos que a participante está ciente das transformações que o cenário mundial vem enfrentando, e a partir dessa visão, são apontadas, em sua narrativa, as ações que a escola e, conseqüentemente, os educadores precisam adotar a fim de contribuir para uma formação de sujeitos mais éticos e engajados na luta por uma sociedade mais justa e equitativa. A argumentação, nesse caso, auxiliou a coordenadora a observar as relações que a participante estabeleceu entre suas concepções pedagógicas e as transformações que se fazem necessárias para a proposição de uma educação linguística crítica no cenário atual.

3. Argumentação como meio para a produção compartilhada de significados

Em uma perspectiva sócio-histórico-cultural, Magalhães (2014) explica que a argumentação possibilita a produção compartilhada de significados entre os sujeitos, visto que se trata de um processo por meio do qual a organização da linguagem permite que novos conhecimentos sejam construídos de maneira crítica e criativa por meio da colaboração, conceito esse que se destaca por ser considerado

um construto filosófico central, que organiza experiências coletivas pelas quais os seres humanos se constituem e se transformam constantemente e, do mesmo modo, criam e transformam seus contextos de ação. Colaborar é esse processo de construção com outros em que os sujeitos, como agentes, trabalham juntos na compreensão e na transformação de si mesmos, de outros e do mundo (Magalhães, 2014, p. 25).

Com base nos estudos Vygotskyanos ([1934] 2010), entendemos que os conhecimentos podem ser expandidos na medida em que os sujeitos compartilham seus saberes uns com os outros, e a partir de um movimento mútuo, o indivíduo transforma o coletivo e é por ele transformado. Nesse sentido, a formação docente precisa estar implicada em um processo dialógico e, ao mesmo tempo, dialético no qual os diferentes discursos sejam legitimados, isto é, um processo no qual todos os envolvidos possam exercer o direito de expressar seus pontos de vista acerca dos saberes que venham a ser explicitados durante os encontros de equipe.

Conforme aponta Magalhães (2012) com base em Engeström (2009), os participantes vivenciam a criticidade e a colaboração em um processo que envolve confronto, contestação e negociação de sentidos para que novos significados sejam construídos e compartilhados. A autora salienta que

[...] é o movimento de colaboração e contradição que define a criação de zpds como uma relação possibilitadora de transformação, em que todos os participantes aprendem uns com os outros e, juntos, negociam de forma crítica a produção de conhecimento sobre modos de compreender e transformar os processos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento, nos contextos escolares (Magalhães, 2012, p.18).

À vista disso, a coordenadora planejou a etapa seguinte da proposta de formação, que ocorreu na primeira reunião de abril, tomando como base a necessidade de retomar os sentidos que foram atribuídos pelos grupos para o conceito de agência. Para isso, a coordenadora pediu aos professores que se sentassem aleatoriamente nas cadeiras que foram previamente organizadas em um semicírculo. Depois, projetou na lousa digital da sala de aula as definições que foram produzidas pelos grupos a partir da pergunta *o que é agência?*, conforme explicitadas na seção 2.1.

Em seguida, a coordenadora pediu aos professores que elessem, em cada definição, as palavras fortes que ilustrassem as concepções de ensino-aprendizagem que embasaram o desenvolvimento das definições de cada grupo e, a partir de então, criassem uma definição única para o conceito de agência. A linguagem utilizada no entrelaçamento das vozes dos participantes orientou a produção compartilhada dos significados da equipe e foi registrada pela coordenadora em um quadro definitório que se organiza a partir das perguntas *o quê?*, *para quê?*, *por quê?* e *como?* (Liberali, 2012). Neste trabalho, em especial, utilizaremos uma versão reduzida do quadro definitório, que nos permitiu analisar os dados a partir das perguntas *o quê?* e *para quê?*.

Depois de chegarem a uma definição compartilhada do conceito de agência, apresentada no quadro 5, os professores foram convidados a eleger as palavras fortes dos relatos individuais que produziram acerca da pergunta *para que serve a agência?*. Apoiados em tal escolha e em colaboração com a coordenadora, os professores elaboraram uma resposta coletiva para tal pergunta, levando em consideração as necessidades de mudança no ensino-aprendizagem de inglês naquele contexto. Assim, as definições finais ficaram da seguinte forma:

Quadro 5. Quadro definitório

O que é agência?	é um conceito operacionalizado por meio do Multiletramento Engajado, que permite a valorização do indivíduo e do outro, de modo a integrá-los às práticas sociais na co-criação de saberes-outros em contextos significativos e autênticos. Dessa maneira, nossos/as alunos/as, ao co-construírem a translinguagem, estabelecem espaços de equidade linguística, onde nenhuma forma de produzir, negociar e compartilhar significados é considerada melhor do que a outra.
Para que serve o conceito de agência?	didatizar menos a escola que vivemos hoje; conectar mais o aluno com a vida que se vive, levando em conta o contexto-histórico-cultural de cada indivíduo; direcionar um olhar para o individual e para o coletivo ao estabelecer práticas que sejam significativas, que proponham uma reflexão e uma intervenção de forma ativa na realidade; formar alunos mais críticos e reflexivos para que, ao utilizar a língua em contextos diversos, saibam se comunicar, se posicionar e defender suas ideias.

Fonte: elaboração própria

No quadro 5, vemos que a argumentação foi a base para a produção compartilhada dos significados. Em primeiro lugar, foram eleitas as palavras fortes de cada relato, sendo *potência*, *translinguagem* e *mobilidade* pelo grupo 1 e *decolonialidade*, *multilinguismo* e *multiletramento engajado* pelo grupo 2. Juntos, os professores questionaram os sentidos dessas palavras para auxiliá-los na criação de uma definição única do conceito de agência. Na sequência, retomaram os conceitos que serviram de base para a escrita de seus relatos individuais, a partir dos quais refletiram sobre a finalidade do conceito de agência para o ensino-aprendizagem de inglês.

Essas ações foram realizadas de forma conjunta, e a partir do compartilhamento de diferentes pontos de vista, conforme nos lembra Magalhães (2012), os professores puderam questionar e repensar os próprios sentidos que são atribuídos a suas práticas por meio da colaboração e da contradição que foram materializadas pela argumentação multimodal.

Considerações Finais

Os resultados parciais deste estudo apontam para a importância da argumentação na produção compartilhada de novos significados, por meio da qual os diferentes sentidos são analisados, avaliados e confrontados, permitindo, assim, que os sujeitos envolvidos alcancem um objeto idealizado (Vygotsky, [1934] 2010; Engeström, 2002; Liberali, 2019a). As ações formativas, nessa perspectiva, tornam-se mais significativas, uma vez que são organizadas por uma linguagem que objetiva propiciar momentos nos quais os professores interagem uns com os outros para, em primeiro lugar, compreenderem as necessidades de mudança em seus contextos e, a partir de então, refletirem criticamente sobre suas práticas, para posteriormente, se tornarem agentes transformadores.

As práticas argumentativas que foram elucidadas neste trabalho nos mostram que a linguagem mediada pela coordenadora despertou, de alguma forma, a consciência dos professores em relação às necessidades de mudança no ensino-aprendizagem de inglês, pois ao confrontarem seus pontos de vista acerca dos diferentes tipos de agência, com base nos conhecimentos teóricos que lhes foram apresentados, os professores compreenderam que as abordagens que utilizavam para o ensino-aprendizagem de inglês naquele contexto estavam em dissonância com o desenvolvimento de uma agência que preconiza a participação colaborativa dos sujeitos no questionamento de sentidos e significados rotineiros.

Assim, a partir do processo descrito, entendemos que as ações que foram encadeadas pela coordenadora por meio da linguagem argumentativa não ocorreu de forma persuasiva, tampouco impositiva, mas de modo crítico-colaborativo, o que possibilitou os professores partilharem os sentidos e construir novos saberes por meio do entrelaçamento das diferentes vozes. Esse movimento, por sua vez, foi primordial para que se iniciasse um processo formativo com enfoque na desencapsulação do ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Financiamento

Milena Maria Nunes de Matos Carmona agradece à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento da pesquisa de doutorado.

Fernanda Coelho Liberali agradece ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela bolsa de Produtividade em Pesquisa – nível 1D (nº do processo: 301512/2019-1). Agradece também à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo pelo auxílio recebido no âmbito do Plano de Incentivo à Pesquisa (PIPEq/PUC-SP).

Referências

- BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. (1929) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 14ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, [1929] 2010.
- BLOMMAERT, J. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 2010.
- BRONCKART, J. -P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Trad: Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado das Letras, 2006.
- BRONCKART, J. -P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad.: Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- ENGESTROM, Y. *Aprendizagem expansiva*. São Paulo: Pontes Editores, 2016.
- ENGESTRÖM, Y. Non scholae sed vitae discimus: Como superar a encapsulação da atividade escolar. In: DANIELS, H. (org.). *Uma introdução à Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002.
- ENGESTRÖM, Y. The future of Activity Theory: a rough draft. In: DANIELS, H.; SANNINO, A. e GUTIÉRREZ, K. D. (orgs.). *Learning and expanding with Activity Theory*. Nova York, Cambridge, 2009, p. 303-328.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. Sidney, Austrália: Edward Arnold, 1985.
- KRESS, G. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge, 2010.
- LEONTIEV, A. N. *Activity and Consciousness*, 1978. Disponível em: <http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm>. Acesso em: 15 de jan. 2023.
- LIBERALI, F. C. A Argumentação Multimodal na Compreensão e na Transformação de Contextos Escolares. 2019b. In: PIRIS, E. L.; AZEVEDO, I. C. M. (orgs.). *Discurso e Argumentação: fotografias interdisciplinares - vol. 1*. Campinas, SP: Grácio Editor, 2019b, p. 173-196.
- LIBERALI, F. C. *Argumentação em Contexto Escolar*. São Paulo: Pontes Editores, 2013.
- LIBERALI, F. C. Articulação entre Argumentação e Multimodalidade em Contextos Escolares. In: LIBERALI, F.C. et al. (orgs.) *Argumentação em Contexto Escolar: relatos de pesquisa*. São Paulo: Pontes Editores, 2018, p. 63-78.

LINHA D'ÁGUA

LIBERALI, F. C. Gestão escolar na perspectiva da teoria da atividade sócio-histórico-cultural. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (orgs.) *A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais*. São Paulo: Pontes Editores, 2012, p. 13-26.

LIBERALI, F. C. O desenvolvimento de agência e a educação multi/bilíngue. In: MEGALE A. H. (org.) *Desafios e práticas na educação bilíngue*. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

LIBERALI, F. C. Transforming Urban Education in São Paulo: Insights into a Critical-Collaborative School Project. 2019a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/6FRQvPb7pDbymr557hnvwQR/abstract/?lang=en>. Acesso em: 06/03/2023.

MAGALHÃES, M. C. C. Escolhas Teórico-Methodológicas em pesquisas com formação de professores: as relações colaborativo-críticas na constituição de educadores. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. B. (orgs.). *Estudos Críticos da Linguagem e Formação de Professores/as de Línguas: contribuições teórico-metodológicas*. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 17-47.

MAGALHÃES, M. C. C. 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 linguagem na formação docente*. São Paulo: Mercado de Letras, 2011, p. 13-39.

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*. São Paulo: Pontes Editores, 2012, p. 13-26.

MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia alemã: seguido das Teses sobre Feuerbach. 9ª ed. Trad. Sílvio D. Chagas. São Paulo: Centauro, 2006, p. 26.

PIRIS, E. L. O Ensino de Argumentação como Prática Social de Linguagem. In: GONÇALVES-SEGUNDO, P; PIRIS, E. L. (orgs.). *Estudos de linguagem, argumentação e discurso*. Campinas: Pontes Editores, 2021, p. 135-153.

PONTECORVO, C. Discutir, argumentar e pensar na escola. O adulto como regulador da aprendizagem. In: PONTECORVO, C., AJELLO, A. M. ZUCCHERMAGLIO, C. (orgs.). *Discutindo se Aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: ArtMed, 2005, p. 65-88.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

STETSENKO, A. *The transformative mind: expanding Vygotsky's approach to development and education*. New York: Cambridge University Press, 2017.

VAN OERS, B. Implementing a play-based curriculum: fostering teacher agency in primary school. *Learning, Culture and Social Interaction*, v. 4, p. 19-27, 2015. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S2210656114000646?via%3Dihub>. Acesso em: 10 mar. 2023.

VIRKUNNEN, J. Dilemmas in building shared transformative agency. *Activités*, v. 3, n. 1, p. 43-66, 2006. Disponível em: <https://journals.openedition.org/activites/1850>. Acesso em: 10 mar. 2023.

VYGOTSKY, L. S. *A Construção do Pensamento e Linguagem*. Trad.: Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, [1934] 2010.