

Encenação e publicização do argumento: multimodalidade e agência coletiva

Staging and public circulation of argument: multimodality and collective agency

Luciana Kool Modesto-Sarra¹

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
E-mail: luciana.kool@gmail.com

Milena Carmona²

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
E-mail: coord.milena@gmail.com

Fernanda Coelho Liberali³

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
E-mail: liberali@uol.com.br

Resumo: Este artigo discute a argumentação na educação básica a partir de uma perspectiva da atividade sócio-histórico-cultural e decolonial, compreendendo-a como instrumento e resultado da formação de sujeitos críticos, éticos e agentivos. Defende-se a argumentação como um processo colaborativo de construção de significados, posições e ações coletivas diante de questões socialmente relevantes (Vygotsky, 1934/1994; Bakhtin, 2004; Freire, 1987). O objetivo do estudo é analisar como a argumentação colaborativa e multimodal emerge em uma atividade de fotografia encenada sobre a temática da moradia, desenvolvida no âmbito do Projeto Brincadas, em contexto escolar intercultural. Nessa vivência, estudantes e educadores articularam leitura crítica de textos e imagens, debate coletivo, criação multimodal e intervenção colaborativa. A análise evidencia que, ao encenar problemas sociais, negociar soluções e apresentar propostas ao grupo, os participantes ativam múltiplas linguagens, como corpo, gesto, voz, espaço, imagens e afetos, para fundamentar seus pontos de vista, escutar o outro e agir coletivamente. Os resultados sugerem que práticas envolvendo o Brincar podem funcionar como dispositivos de argumentação viva, favorecer agência (Stetsenko, 2023), tomada de decisão compartilhada e engajamento ético, em consonância com a Competência Geral 7 da BNCC. Conclui-se que o Brincar constitui caminhos potentes para o ensino da argumentação na educação básica e para a formação docente

¹ Doutoranda e mestre em Linguística Aplicada pela PUC-SP. Pesquisadora-formadora do Grupo LACEM e do coletivo internacional R.I.A. Atua na área da educação com foco em práticas transformadoras. Bolsista da CAPES. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7597-6484>.

² Doutoranda em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) e mestre em Educação: Formador de Formadores (FORMEP). Pesquisadora-formadora no GP LACE/PUC-SP. Atua como consultora e coordenadora pedagógica em escolas bilíngues e internacionais. Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-7142-6031>.

³ Professora livre-docente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), vinculada ao Departamento de Ciências da Linguagem e Filosofia e aos Programas de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), Educação: Formador de Formadores (Formep) e Educação: Currículo. Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – nível 1C. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7165-646X>.

comprometida com justiça social, democracia e bem viver, em diálogo com a perspectiva do Multiletramento Engajado (Liberali, 2022).

Palavras-chave: argumentação colaborativa; multiletramento engajado; educação decolonial.

Abstract: This article discusses argumentation in basic education from a socio-historical-cultural and decolonial activity perspective, understanding it both as an instrument and as an outcome of the formation of critical, ethical, and agentive subjects. Argumentation is conceptualized as a collaborative process of meaning-making, positioning, and collective action in response to socially relevant issues (Vygotsky, 1934/1994; Bakhtin, 2004; Freire, 1987). The study aims to analyze how collaborative and multimodal argumentation emerges in a staged photography activity addressing housing issues, developed within the *Projeto Brincadas* in an intercultural school context. In this experience, students and educators engaged in critical reading of texts and images, collective debate, multimodal creation, and collaborative intervention. The analysis shows that, by enacting social problems, negotiating solutions, and presenting proposals to the group, participants mobilized multiple semiotic resources, such as body, gesture, voice, space, images, and affect, to support viewpoints, listen to others, and act collectively. The findings suggest that play-based practices can function as living argumentative devices, fostering agency (Stetsenko, 2023), shared decision-making, and ethical engagement, in alignment with General Competence 7 of the Brazilian National Common Core Curriculum (BNCC). The study concludes that play constitutes a powerful pathway for teaching argumentation in basic education and for teacher education committed to social justice, democracy, and *bem viver*, in dialogue with the perspective of Engaged Multiliteracies (Liberali, 2022).

Key words: collaborative argumentation; engaged multiliteracies; decolonial education.

INTRODUÇÃO

Em um cenário contemporâneo marcado por desigualdades estruturais, discursos de ódio e circulação acelerada de informações, muitas vezes descontextualizadas, ensinar e aprender a argumentar de forma ética, crítica e colaborativa torna-se condição para a participação democrática e para a construção de futuros socialmente mais justos.

No contexto brasileiro, essa compreensão dialoga com a Competência Geral 7 da *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2018), doravante BNCC, que orienta estudantes a argumentarem com base em fatos, dados e valores humanísticos, em consonância com os direitos humanos, a consciência socioambiental e o posicionamento ético nas relações consigo, com os outros e com o planeta. Ainda assim, práticas escolares tendem a privilegiar formas tradicionais de argumentação centradas no debate persuasivo e na produção escrita individual. Em contraste, abordagens críticas e decoloniais do ensino da linguagem defendem que argumentar envolve também sentir, ouvir, imaginar,

mover-se e agir, dimensões essenciais para a construção de sujeitos capazes de ler o mundo e intervir nele com responsabilidade e responsividade.

Nesse horizonte se insere o Projeto Brincadas, iniciativa de extensão e pesquisa vinculada ao Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (GPLACE/PUC-SP). Criado em 2020, o projeto cria condições para práticas educativas críticas voltadas à transformação social e à ação coletiva por meio do brincar (Bartholo; Modesto-Sarra, 2020; Modesto-Sarra; Diegues; Tiso, 2024; Liberali; Lemos; Modesto-Sarra, 2025). A partir das vivências concretas da comunidade, o projeto fundamenta-se no Multiletramento Engajado (Liberali, 2022; 2025), articula multimodalidade (Kress, 2010), agência (Stetsenko, 2023) e justiça social.

Este artigo analisa um episódio do Brincadas, realizado em contexto escolar intercultural, no qual estudantes e educadores participaram de uma atividade de fotografia encenada sobre a crise de moradia, inspirada na situação real da Favela do Moinho, em São Paulo. A investigação discute como as práticas de brincar podem constituir espaços potentes para o desenvolvimento da argumentação colaborativa e multimodal e favorecer a agência (Stetsenko, 2023), sensibilidade ética e transformação social em diálogo com fundamentos socioculturais, decoloniais e multilíngues.

Apesar do reconhecimento institucional da importância da argumentação para a formação cidadã, persistem lacunas sobre como potencializar experiências que envolvam corpo, imaginação, afetos, colaboração e posicionamento ético diante de injustiças (Araújo; Azevedo; Moraes, 2023; Gonçalves-Segundo, 2021; Piris, 2024).

A pesquisa busca responder: (a) como a argumentação emerge durante uma atividade de fotografia encenada sobre a crise de moradia? (b) de que maneiras corpo, gestos, emoções e imagens participam da construção multimodal de argumentos? (c) como colaboração, escuta e imaginação coletiva contribuem para a formação ética e agentiva dos envolvidos?

Ao investigar essas questões, o estudo amplia a compreensão da argumentação para além do verbal, evidenciando seu caráter social, afetivo e estético, e oferece subsídios teórico-metodológicos para práticas docentes comprometidas com justiça

social, diálogo e Bem Viver (Krenak, 2020), especialmente no ensino da argumentação na educação básica.

A partir de uma abordagem qualitativa crítico-colaborativa, ancorada na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (Magalhães, 2011), este estudo analisa interações verbais e corporais, registros fotográficos e notas de campo produzidas durante a vivência pedagógica. O artigo está organizado da seguinte forma: na próxima seção, discutimos os fundamentos teóricos que orientam a perspectiva sócio-histórico-cultural, decolonial e multimodal da argumentação. Em seguida, apresentamos o contexto do Projeto Brincadas e os procedimentos metodológicos adotados. Depois, descrevemos o episódio analisado e conduzimos a análise dos dados. Por fim, discutimos as implicações pedagógicas e concluímos com recomendações para o ensino da argumentação na educação básica e para a formação docente crítica.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) orienta que os estudantes devem “argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis [...] com posicionamento ético em relação ao cuidado de si, dos outros e do planeta” (p. 9). Atender a essa diretriz implica compreender a argumentação como prática situada e colaborativa, que articula múltiplas linguagens na construção de respostas coletivas a problemas reais. Nessa perspectiva, argumentar envolve agir, sentir e pensar com o outro, mobilizando corpo, imagem, imaginação e diálogo frente às injustiças vividas.

Essa concepção se ancora em três perspectivas interligadas: argumentação colaborativa, argumentação multimodal articulada à vivência crítico-colaborativa, e argumentação emancipatória e decolonial. Juntas, elas permitem compreender a argumentação como atividade humana, historicamente situada (Vygotsky, 1934/1994), constituída na relação entre vozes diversas (Bakhtin, 2004), expressa em múltiplas linguagens (Kress, 2010) e orientada para a superação de silenciamentos e desigualdades

(Freire, 1987; Walsh, 2017). Ao articular produção de sentidos e significados, o desenvolvimento de agência e o compromisso com a justiça social, essas perspectivas sustentam a visão de que argumentar é criar possibilidades de transformação que emergem das contradições da atividade e da ação coletiva no mundo.

Argumentação colaborativa: princípios e potencial formativo

A argumentação, compreendida como uma prática sócio-histórico-culturalmente situada (Vygotsky, 1934/1994), constitui-se como uma forma de agir no mundo, produzindo sentidos, relações e possibilidades de transformação (Liberali, 2016; 2018). Em perspectiva dialógica, argumentar implica responder às diferentes vozes em circulação e construir significados coletivamente (Bakhtin, 2004).

A noção de argumentação colaborativa (Liberali, 2016; 2018) articula as contribuições de Toulmin (1958/2001) e Bronckart (1997/1999) e foca nos sentidos produzidos na interação, valorizando o compartilhamento de ideias e o enfrentamento de contradições. Ancora-se na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (Vygotsky, 1934/1994; Leontiev, 1978; Engeström, 1999) e na Pesquisa Crítica de Colaboração (Magalhães, 2011; 2012), propondo que o conhecimento emerge por meio da mediação e da responsividade.

Fuga e Vendramini-Zanella (2023) destacam que essa perspectiva se afasta da retórica persuasiva e aproxima-se de uma prática dialógica e ética, que reconhece os aspectos sociais e históricos que atravessam cada posicionamento. Liberali (2019) diferencia a argumentação colaborativa daquela centrada na imposição de uma única voz e destaca a importância da escuta e da co-construção de significados.

Piris (2024) e Araújo, Azevedo e Morais (2023) ampliam esse horizonte ao integrar o pensamento decolonial, entendendo a argumentação como prática situada, atravessada por afetos e disputas de sentidos. Trata-se de uma ferramenta potente (Vygotsky, 1934/1994) para o dessilenciamento de vozes historicamente marginalizadas,

favorecendo a análise crítica e a ação transformadora. Essa perspectiva pode transformar a sala de aula em um espaço de investigação, no qual estudantes ampliam suas possibilidades de compreender e intervir na realidade.

Argumentação multimodal e vivência crítico-colaborativa: bases teóricas e contribuições para a atividade humana

Compreender a argumentação como prática social situada (Vygotsky, 1934/1994) implica reconhecer sua natureza constitutivamente multimodal. Nessa perspectiva, autores como Liberali (2016; 2018), Gonçalves-Segundo, Macagno e Azevedo (2021), em diálogo com Kress (2010), defendem que textos, corpos, imagens e silêncios participam da construção argumentativa, configurando processos nos quais cognição, emoção e ação se articulam em interações concretas.

Essa perspectiva fundamenta-se no conceito de atividade (Leontiev, 1978; Engeström, 1999), segundo o qual a linguagem, em suas múltiplas modalidades, funciona como instrumento de mediação (Vygotsky, 1934/1994). Nessa direção, Engeström (1999) enfatiza que os instrumentos se estruturam e transformam a própria atividade em que são mobilizados. Nesse horizonte, ao serem acionadas de forma crítica, as ações multimodais passam a reorganizar as relações entre sujeitos, objetos e sentidos. Toquetão e Liberali (2022) reforçam esse argumento ao evidenciar que a instrumentalidade, quando orientada por compromissos ético-políticos, sustenta práticas emancipatórias no contexto educativo.

Nesse sentido, Gonçalves-Segundo, Macagno e Azevedo (2021) defendem a ampliação dos modelos argumentativos, como o de Toulmin (1958/2001), de modo a incluir elementos não verbais como operadores epistêmicos constitutivos da estrutura inferencial. Nessa direção, a argumentação passa a ser compreendida como um processo no qual diferentes modos semióticos contribuem para a produção de razões e conclusões. Para analisar tais práticas, Liberali (2016; 2018) propõe três dimensões da argumentação

multimodal — enunciativa, discursiva e linguístico-visual — que permitem observar como corpo, linguagem e artefatos se articulam no fluxo da atividade e produzem sentidos de forma integrada.

Além disso, essa compreensão dialoga diretamente com a noção de vivência crítico-colaborativa (Liberali *et al.*, 2022), inspirada no conceito vygotskiano de *perejivanie* (Vygotsky, 1934/1994), segundo o qual a experiência social é refratada singularmente pelos sujeitos. Desse modo, práticas como o brincar e a fotografia encenada mobilizam imaginação, emoção e ação coletiva e favorecem a construção de inéditos-viáveis (Freire, 1987) a partir da leitura crítica da realidade vivida.

À luz das contribuições de Vygotsky e Freire, e em diálogo crítico com a Pedagogia dos Multiletramentos (New London Group, 1996/2000), o Multiletramento Engajado (ME) (Liberali, 2022) constitui-se como uma perspectiva teórico-metodológica que desloca o foco da ampliação de repertórios semióticos para o enfrentamento das desigualdades sociais. Diferentemente de abordagens que enfatizam a diversidade multimodal como resposta às transformações comunicacionais, o ME assume um posicionamento ético-político ao compreender a aprendizagem e a argumentação como práticas orientadas à denúncia de opressões e à produção de mudanças coletivas.

Nessa abordagem, os processos formativos organizam-se em movimentos de imersão, emersão e produção de mudanças sociais, sustentados por práticas argumentativas que favorecem a agência e a responsabilidade ética. Assim, o ME oferece uma base potente para pensar o ensino da argumentação na educação básica, ao articular multimodalidade, colaboração crítica (Magalhães, 2011) e justiça social, em consonância com abordagens socioculturais e decoloniais da educação e com as diretrizes da BNCC (Brasil, 2018).

Argumentação emancipatória e decolonial

Ancorada na pedagogia crítica de Freire (1987), a argumentação emancipatória compreende o diálogo como prática de denúncia e anúncio, por meio da qual se tornam visíveis as relações de opressão que naturalizam silenciamentos e, simultaneamente, constroem-se coletivamente inéditos-viáveis fundamentados na reflexão crítica e na colaboração. Nessa direção, Araújo, Azevedo e Morais (2023) entendem a argumentação como uma prática discursiva situada, constituída na relação com o outro e orientada para o enfrentamento crítico das tensões que atravessam o cotidiano.

Ao articular essa perspectiva aos estudos decoloniais (Quijano, 2007; Walsh, 2017), a argumentação é compreendida como um espaço ético, no qual diferentes vozes, saberes e modos de existir são entrelaçados e validados. Nesse movimento, problematizar a persistência da colonialidade implica enfrentar as formas pelas quais hierarquias raciais, epistêmicas e ontológicas persistem no cotidiano escolar e definem quem pode falar, como pode falar e quais argumentos são legitimados. Assim, a argumentação emancipatória se fortalece quando se articula às práticas multiletradas, que ampliam as possibilidades de leitura crítica, participação e intervenção dos sujeitos nos contextos em que vivem (Araújo; Azevedo; Morais, 2023).

Piris (2024) discute que a perspectiva decolonial e intercultural desafia os modelos tradicionais de argumentação, pois evidencia como tais modelos foram moldados por uma matriz epistemológica eurocêntrica que hierarquiza modos de ser, saber e argumentar. Ao problematizar a colonialidade do ser, com base nos estudos de Mignolo (2007), o autor defende que o ensino de argumentação deve promover a autoafirmação identitária e cultural de sujeitos historicamente subalternizados, reconhecendo suas referências, valores e formas de significar o mundo.

No que se refere à colonialidade do saber, Piris (2024) recorre aos estudos de Quijano (2007) e Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) para explicar que práticas comprometidas com a emancipação precisam questionar a geopolítica do conhecimento que tornou invisíveis as epistemologias não europeias. Nessa direção, a argumentação

assume papel central como ação problematizadora (Freire, 1987), capaz de estimular a curiosidade epistemológica e a análise crítica das razões que sustentam os fatos. Piris (2024) propõe criar espaços em que diferentes modos de argumentar possam emergir, confrontar-se eticamente e contribuir para a produção de inéditos-viáveis (Freire, 1987) orientados à justiça social.

Nessa ampliação conceitual, torna-se evidente que a argumentação emancipatória e decolonial (Araújo, Azevedo e Morais, 2023; Piris, 2024) exige reconhecer que os processos formativos se constituem no confronto ético entre vozes diversas, que disputam sentidos e revelam as forças que estruturam quem pode falar e quem é sistematicamente silenciado. Compreender o caráter dialógico da argumentação implica assumir que toda enunciação emerge em relação, respondendo a discursos que a antecedem e convocando novos sentidos para o coletivo (Bakhtin, 2003).

Para uma perspectiva comprometida com justiça social, essa visão é fundamental, pois permite que estudantes identifiquem as lógicas de poder que moldam seus próprios enunciados e, ao fazê-lo, desenvolvam posicionamentos ético-críticos capazes de tensionar desigualdades naturalizadas. Nesse horizonte, as múltiplas vozes articuladas no brincar (Vygotsky, 1934/1994), na multimodalidade (Kress, 2010) e nas práticas de intervenção social (Magalhães, 2011; 2012) não constituem apenas ferramentas pedagógicas, mas modos de existir e argumentar no mundo, abrindo espaço para que a escola se torne lugar de criação e emancipação dos sujeitos que foram, e ainda são, silenciados e apagados.

Portanto, entendemos que esses movimentos dialogam com a proposta de Walsh (2017), para quem a resistência não se limita a recusar o sistema colonial-moderno, mas a engendrar práticas de criação, re-existência e produção de esperanças pequenas que brotam nas gretas do mundo social. Nesse sentido, a argumentação emancipatória e decolonial (Araújo; Azevedo; Morais, 2023; Piris, 2024) precisa acolher os gritos, as fissuras e as sementeiras que emergem dos territórios, das memórias e das coletividades. Trata-se de reconhecer que, nas brechas onde se cultivam modos-outras de saber, sentir

e agir, produz-se uma pedagogia viva, situada e insurgente, capaz de fissurar o sistema dominante e promover práticas decoloniais voltadas para uma sociedade mais equitativa.

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, interpretativista e crítico-colaborativa, fundamentada na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (Magalhães, 2011; Liberali *et al.*, 2022) e na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (Vygotsky, 1934/1994; Stetsenko, 2023). Nessa perspectiva, a linguagem é compreendida como prática social historicamente situada, e a pesquisa como processo formativo e político, no qual os participantes constroem sentidos sobre suas experiências em interação com outros sujeitos e com seus territórios.

A investigação ocorreu no âmbito do Projeto Brincadas, vinculado ao GP LACE/PUC-SP, com aprovação do Comitê de Ética da instituição⁴. A vivência analisada foi realizada em maio de 2025, no campus Monte Alegre da PUC-SP, reunindo 64 participantes entre estudantes da educação básica e do ensino superior, integrantes do Quilombo da Caçandoca, professores, gestores e 19 pesquisadores-formadores responsáveis pela mediação das atividades.

A atividade central consistiu em uma dinâmica de fotografia encenada sobre a crise habitacional, inspirada na situação da Favela do Moinho (SP)⁵. Os participantes analisaram materiais sobre o tema, dialogaram em grupos, encenaram corporalmente situações relacionadas à moradia e produziram registros fotográficos representando exclusão, resistência e possíveis caminhos de transformação.

⁴ CAAE nº 44183621.0.0000.5482.

⁵ A Favela do Moinho (São Paulo) enfrenta processos de remoção e impasses na regularização habitacional conduzidos pela CDHU. Em 2025, moradores denunciaram a demora na oferta de moradias definitivas e a permanência de mais de 160 famílias sem solução efetiva, mesmo após pagamento de auxílio-aluguel. O caso evidencia disputas em torno do direito à moradia e à cidade. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2025/12/04/moradores-do-moinho-exigem-acesso-a-habitacao-na-sede-da-cdhu-somos-humanos-nao-somos-bichos-denunciam/>. Acesso em: 20 fev.2026.

O brincar foi compreendido à luz de Vygotsky (1934/1994) como atividade social mediada, capaz de criar novos sentidos e possibilidades de ação. Ao assumir papéis e encenar conflitos, os participantes mobilizaram linguagens verbais, corporais e visuais e favoreceram a emergência de práticas argumentativas multimodais e colaborativas.

Produção e análise de dados

Os dados foram produzidos por meio de registros fotográficos das encenações, gravações das interações verbais, anotações em diário de campo e materiais elaborados pelos participantes. Essa triangulação possibilitou a análise integrada das dimensões verbais, corporais e visuais da argumentação, respeitando os princípios éticos de anonimato e consentimento e confidencialidade.

A análise foi orientada por três aportes articulados: (i) análise dialógica do discurso (Bakhtin, 2004); (ii) abordagem da multimodalidade (Farhat; Gonçalves-Segundo, 2022); e (iii) noção de argumentação colaborativa (Liberali, 2018; Fuga; Vendramini-Zanella, 2023), acrescidos da linguagem da reflexão crítica (Liberali, 2012; Smyth, 1989). Esses referenciais possibilitaram examinar como vozes, gestos, imagens e posicionamentos se entrelaçam na produção de sentidos em contextos formativos.

O material foi organizado em episódios significativos, selecionados a partir de sua potência explicativa em relação aos objetivos do estudo e à Competência Geral 7 da BNCC. A análise estruturou-se em três eixos articulados: (a) a emergência da argumentação colaborativa, observando-se momentos de negociação de sentidos e construção coletiva de interpretações sobre a moradia; (b) a dimensão multimodal da argumentação, considerando a participação do corpo, do gesto, da imagem, do espaço e do silêncio na constituição dos argumentos; e (c) a formação de agência e posicionamento ético, a partir da identificação de indícios de tomada de consciência, empatia, criticidade e proposição de alternativas diante de situações de injustiça social.

Dessa maneira, a metodologia adotada permitiu compreender a argumentação como prática social situada, multimodal e colaborativa, vinculada ao brincar, à imaginação e à formação de sujeitos críticos e eticamente comprometidos em consonância com a Competência Geral 7 da BNCC e com os pressupostos da educação transformadora e socialmente implicada.

ANÁLISE: ARGUMENTAÇÃO MULTIMODAL E COLABORATIVA EM CONTEXTO DE BRINCAR

A análise focaliza três episódios visuais produzidos na vivência do Projeto Brincadas, organizados a partir do movimento de construção crítica de generalizações no âmbito do Multiletramento Engajado (Liberali, 2022). Em grupos heterogêneos, os participantes analisaram situações-problema relacionadas à crise habitacional urbana e elaboraram propostas de intervenção representadas por meio de fotografias encenadas.

As imagens evidenciam como corpo, gesto, objetos, espaço e linguagem verbal se articulam na construção de posicionamentos éticos e formas emergentes de agência diante da desigualdade urbana e direito à moradia.

Argumentação multimodal e posicionamento crítico: o cartaz como corpo-argumento

Na Figura 1, um estudante sustenta um cartaz elaborado coletivamente com recortes, palavras-chave e imagens que tematizam exclusão, preconceito e direitos sociais, a partir da análise de situações inspiradas na realidade da Favela do Moinho.

O cartaz opera como materialização de uma generalização crítica: percepções singulares são organizadas em uma tomada de posição compartilhável. A disposição

visual condensa evidências e valores, deslocando a crise habitacional de episódios isolados para um problema social estruturante.

A argumentação emerge da articulação entre imagem, texto e postura corporal. O olhar projetado para além do cartaz configura um enunciado endereçado (Bakhtin, 2004), enquanto o corpo sustenta o argumento como gesto público. A multimodalidade não funciona como recurso acessório, mas como condição de construção do sentido (Gonçalves-Segundo, 2021).

Nesse movimento, o estudante se posiciona eticamente diante da desigualdade, exercitando agência em formação (Stetsenko, 2023). O brincar, ao permitir a combinação entre experiência e imaginação (Vygotsky, 1934/1994), sustenta essa passagem do vivido ao generalizável.

Figura 1 - Cartaz multimodal como argumento coletivo sobre a crise de moradia



Fonte: Acervo do Projeto Brincadas.

O episódio evidencia que a argumentação, articulada ao brincar e à multimodalidade, pode constituir-se como processo de generalização crítica da experiência social. Ao organizar visual e corporalmente uma tomada de posição, os participantes deslocam percepções individuais para o plano coletivo, configurando o argumento como prática social situada e eticamente implicada.

A seção seguinte aprofunda essa dimensão ao analisar como a disposição corporal, a organização em roda e a interação entre sujeitos de diferentes territórios e gerações configuram a argumentação como prática colaborativa e ética no espaço educativo.

Argumentação colaborativa e negociação de sentidos na roda de diálogo

Figura 2 – Roda de diálogo em prática de argumentação colaborativa sobre a crise habitacional



Fonte: Acervo do Projeto Brincadas.

Na imagem, o grupo organiza-se em roda no chão e compartilha textos e fotografias impressas sobre moradia e território. A disposição circular elimina um eixo frontal de autoridade e redistribui simbolicamente os lugares de fala, deslocando o centro da interação para os materiais e para o espaço comum construído entre os participantes. Do ponto de vista da semiótica social, a organização espacial atua como recurso composicional que orienta a produção de sentido, uma vez que a disposição dos corpos e objetos estrutura as relações de poder e atenção no interior da cena (Kress, 2010).

Os corpos inclinam-se em direção ao centro; alguns mantêm o tronco projetado para frente, enquanto outros se aproximam das revistas apoiando-se com as mãos no chão. A direção dos olhares converge para os impressos e, em seguida, retorna ao colega que fala, configurando vetores visuais que organizam a interação. Conforme Kress (2010), o olhar constitui um recurso semiótico que estabelece relações interativas e define quem é convocado a responder. Nesse caso, o olhar não fixa um emissor central, mas circula horizontalmente, acompanhando o fluxo argumentativo.

Os gestos também estruturam o processo inferencial. Um participante aponta para um recorte específico; outro sustenta a página aberta para o grupo; alguém folheia a revista em busca de uma informação que complemente a fala anterior; outro leva a mão à boca, comprimindo os lábios, gesto que sugere avaliação e elaboração interna antes de intervir. Esses movimentos configuram o que Kress (2010) descreve como articulação entre modos semióticos distintos — visual, gestual, espacial e verbal — que operam conjuntamente na produção de significado. A argumentação não se restringe à fala, mas emerge da coordenação entre apontar, olhar, manipular e reagir, em consonância com estudos sobre multimodalidade no discurso e na argumentação (Gonçalves-Segundo, 2021; Farhat; Gonçalves-Segundo, 2022).

A roda modifica também a circulação das vozes e das autorizações discursivas. Não há um polo fixo de legitimação; cada intervenção se constrói responsivamente em relação ao que já foi dito e ao que o material torna visível, reforçando a responsividade como princípio constitutivo do enunciado (Bakhtin, 2004). Quando um participante questiona por que existem prédios vazios enquanto famílias permanecem sem moradia, seu gesto de apontar transforma a imagem em problema coletivo. O argumento toma forma no encadeamento entre texto impresso, seleção de evidências, marcação de detalhes e reação corporal e verbal dos demais.

Nesse processo, o dado aparece como evidência disputada e ressignificada coletivamente, em consonância com uma concepção sociocultural da linguagem e da argumentação (Vygotsky, 1934/1994; Liberali, 2018). A manipulação compartilhada das

revistas, a alternância de falas e a convergência dos olhares indicam que compreender implica negociar sentidos e testar relações entre fatos e valores no interior da atividade.

A configuração da roda e a escolha dos materiais constituem decisões pedagógicas que organizam o tipo de argumentação possível. Ao deslocar o centro da atividade para textos e imagens e ao suspender hierarquias rígidas de fala, cria-se um ambiente em que a argumentação se estrutura como negociação coletiva. Esse funcionamento aproxima a cena da noção de argumentação colaborativa, defendida por Fuga e Vendramini-Zanella (2023), na qual o conflito produtivo e a abertura ao diferente impulsionam a construção de compreensões compartilhadas.

A cena dialoga ainda com a vivência crítico-colaborativa desenvolvida no âmbito da Pesquisa Crítica de Colaboração, ao exigir escuta ativa, responsabilidade e reposicionamento diante do problema social analisado (Magalhães, 2011; Liberali *et al.*, 2022). Nesse quadro, a argumentação articula-se à formação docente ao tornar visíveis escolhas de mediação que incidem sobre o que se torna discutível e sobre quem ocupa lugar de fala. A organização espacial, a seleção dos materiais e a condução da leitura configuram práticas que aproximam o ensino da argumentação da Competência Geral 7 da BNCC, ao articular evidências, posicionamento ético e construção coletiva de sentidos em situação concreta (Brasil, 2018).

A próxima seção aprofunda essa dimensão ao analisar como o brincar, entendido como atividade social mediada, sustenta processos de agência coletiva e de elaboração simbólica da experiência social, articulando corpo, imaginação e posicionamento ético na argumentação em contexto escolar.

Encenação e apresentação coletiva como práticas de argumentação colaborativa

Na terceira imagem, os estudantes apresentam produções multimodais elaboradas a partir da leitura e discussão coletiva dos materiais. Os cartazes reúnem imagens, palavras, cores e disposições gráficas que sintetizam posições construídas ao longo da

vivência. Ao serem expostos ao coletivo, os argumentos deixam o espaço restrito da roda e passam ao plano público, no qual precisam tornar-se compreensíveis, justificáveis e abertos ao questionamento.

Durante a apresentação, os estudantes explicitam conexões inferenciais construídas no processo. Ao afirmarem que “sem o direito à moradia, as pessoas também não têm direito a outros direitos básicos”, deslocam a discussão da falta de casa como problema isolado para uma generalização estrutural que articula moradia, saúde e dignidade. A moradia aparece como direito articulador, não como benefício assistencial. Essa formulação evidencia a passagem do vivido ao generalizável, característica do movimento de emersão no Multiletramento Engajado (Liberali, 2022).

Em seguida, o grupo problematiza a especulação imobiliária por meio de perguntas que operam como movimentos argumentativos: “Por que essas pessoas estão sem casa? Por que pagam um absurdo de aluguel? Por que há tantos prédios vazios no centro de São Paulo? Por que o trabalhador que trabalha no Centro mora na periferia?”. As perguntas desnaturalizam a organização urbana e expõem tensões estruturais. O gesto de levantar o cartaz enquanto tais questões são enunciadas reforça o caráter público e endereçado do argumento, em consonância com a noção de enunciado como ação situada (Bakhtin, 2004).

A encenação culmina na formação imagética de uma casa construída pelos próprios corpos dos participantes, descrita por eles como “união de todos”. Esse teatro imagético, como foi denominado por um dos participantes, reorganiza simbolicamente a experiência social. Conforme Vygotsky (1934/1994), a imaginação reelabora a partir de seus elementos. Ao compor coletivamente a casa com os próprios corpos, os estudantes materializam uma tese: a moradia é conquista decorrente de luta, revolta e organização coletiva. A multimodalidade — corpo, espaço, composição visual — funciona como condição de produção do sentido argumentativo (Gonçalves-Segundo, 2021).

A apresentação coletiva evidencia também o caráter responsivo da argumentação. Cada cartaz se constrói em relação a discursos sociais prévios e se orienta para um destinatário concreto, o grupo presente, reforçando a natureza dialógica do processo

(Bakhtin, 2004). Perguntas e comentários do público tensionam as formulações iniciais e exigem reposicionamentos e aproximam-se da concepção de colaboração defendida por Fuga e Vendramini-Zanella (2023), na qual o dissenso constitui motor de ampliação de compreensão.

Nessa proposta, pesquisadores-formadores tentam garantir a circulação das vozes e manter o foco no problema social sem antecipar respostas. Tal postura dialoga com a vivência crítico-colaborativa e com os princípios da Pesquisa Crítica de Colaboração, que compreende a prática educativa como espaço de produção conjunta de conhecimento e formação ética e política (Magalhães, 2011; Liberali et al., 2022). Nesse contexto, a argumentação articula prática educativa e formação docente ao tornar visíveis escolhas pedagógicas que sustentam negociação de sentidos e responsabilidade coletiva.

Esse conjunto de ações alinha-se à Competência Geral 7 da BNCC, ao criar situações em que os estudantes formulam, defendem e revisam ideias com base em evidências, valores e implicações sociais, em interação com o outro e em contexto significativo (Brasil, 2018). A encenação e a apresentação coletiva consolidam, assim, a argumentação como prática social situada, multimodal e colaborativa, atravessada por linguagem, ética e relações de poder, em consonância com perspectivas socioculturais e decoloniais da educação.

Figura 3 – Encenação e apresentação coletiva como prática de argumentação multimodal e colaborativa



Fonte: Acervo do Projeto Brincadas.

As três cenas analisadas configuram um continuum argumentativo, no qual a argumentação se constrói progressivamente a partir da articulação entre leitura crítica da realidade, negociação coletiva de sentidos e encenação pública de posicionamentos. Na primeira cena, o cartaz funciona como materialização inicial do argumento, condensando imagens, palavras e gestos em uma tomada de posição que convoca o outro ao diálogo. Na segunda, a roda de conversa amplia esse movimento ao instaurar um espaço horizontal de escuta, confronto produtivo e reformulação de ideias, no qual o argumento deixa de ser individual e passa a ser coconstruído. Na terceira, a encenação coletiva desloca a argumentação para o corpo em ação, tornando visíveis decisões, valores e compromissos éticos assumidos pelo grupo. Nesse percurso, argumentar não se restringe à defesa verbal de pontos de vista, mas se configura como prática social situada, multimodal e

colaborativa, na qual corpo, linguagem, imaginação e interação operam conjuntamente na produção de sentidos e na formação de agência coletiva.

CONCLUSÃO

Este estudo buscou discutir o ensino de argumentação na educação básica a partir de uma perspectiva sócio-histórico-cultural e decolonial, tomando o brincar como prática educativa capaz de sustentar processos argumentativos colaborativos, éticos e situados. A análise do episódio do Projeto Brincadas evidenciou que a argumentação emerge de forma potente quando articulada a práticas que integram multimodalidade, diálogo e ação coletiva, deslocando o foco da disputa de opiniões para a construção compartilhada de sentidos e decisões. Ao mobilizar corpo, imagem, linguagem verbal e imaginação em torno de problemáticas socialmente relevantes, os participantes produziram argumentos que expressam posicionamentos críticos e responsabilidade ética diante da realidade vivida. Esses achados dialogam com a Competência Geral 7 da BNCC e com os princípios do Multiletramento Engajado, ao indicar que práticas pedagógicas orientadas pelo brincar podem contribuir tanto para o desenvolvimento da argumentação quanto para a formação docente comprometida com justiça social, democracia e bem viver.

Ao evidenciar a potência do brincar como prática multimodal de argumentação pública, este estudo reafirma a necessidade de deslocar o ensino da argumentação de modelos estritamente formais para práticas situadas, corporificadas e socialmente implicadas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. C. D.; AZEVEDO, G.; MORAIS, D. P. Multiletramentos no ensino de argumentação emancipadora. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 91-105, 2023.

DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v36i3p91-105>. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/211413>. Acesso em: 21 out. 2025.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de M. Lahud, e Y. F. Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004. (Trabalho original publicado em 1929).

BARTHOLO, D. A. R.; SARRA, L. K. M. Nas brincadas da vida. *In*: LIBERALI *et al.* (orgs). **Educação em tempo de pandemia**: brincando com um mundo possível. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 377-386.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 8 jan. 2026.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC, 1999.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Instituto Pensar, 2007.

ENGESTRÖM, Y. Activity Theory and Individual and Social Transformation. *In*: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMAKI, R. (eds.). **Perspectives on Activity Theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 19-37.
<https://doi.org/10.1017/cbo9780511812774.003>

FARHAT, T. C.; GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. Análise multimodal: noções e procedimentos fundamentais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 61, n. 2, p. 435–454, maio/ago. 2022. DOI:
<http://dx.doi.org/10.1590/010318138666675v61n22022>.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FUGA, V. P.; VENDRAMINI-ZANELLA, D. A argumentação colaborativa e agência no Programa Tempo de Aprender: “Quem tá conduzindo precisa perguntar”. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, v. 23, n. 1, p. 75-94, 2023. DOI: 10.47369/eidea-23-1-3639. Disponível em:
<https://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/3639/2393>. Acesso em: 25 nov. 2025.

GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. Argumentação multimodal: múltiplos olhares para um objeto complexo. *In*: GONÇALVES-SEGUNDO, P. R.; PIRIS, E. L. **Estudos de**

Linguagem, Argumentação e Discurso. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 73-109.

GONÇALVES-SEGUNDO, P. R.; MACAGNO, F.; AZEVEDO, I. C. M.
Argumentação multimodal: desafios e tendências recentes. Uma introdução ao número especial. **Revista da ABRALIN**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 722–736, 2021. DOI: 10.25189/rabralin.v20i3.2020. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2020>. Acesso em: 25 nov. 2025.

KRENAK, A. **Caminhos para a cultura do Bem Viver.** Cultura do bem viver, 2020.

KRESS, G. **Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication.** USA and Canada: Routledge, 2010.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LIBERALI, F. C. Articulação entre argumentação e multimodalidade em contextos escolares. *In*: LIBERALI, F. C. et al. (org.). **Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 63-78.

LIBERALI, F. C. Argumentação multimodal na compreensão e na transformação de contextos escolares. *In*: PIRIS, E. L.; AZEVEDO, I. C. M. (org.). **Discurso e Argumentação: fotografias interdisciplinares.** v. 1. Coimbra: Grácio Editor, 2018. p.173-196.

LIBERALI, F. C. Argumentação na Opressão Destrutiva e na Colaboração Crítica: do cenário político do impeachment ao contexto do projeto Digit-m-ed. *In*: SZUNDY, P. T. C.; TÍLIO, R.; MELO, G. C. V. (org.). **Inovações e desafios epistemológicos em linguística aplicada: perspectivas sul-americanas.** São Paulo: Pontes Editores, 2019. p. 261-295.

LIBERALI, F. C. Multiletramento engajado para a prática do bem viver. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 22, n. 1, p. 125–145, 2022. <https://doi.org/10.1590/1982-4017-220109-8421>

LIBERALI, F.; FUGA, V. P.; VENDRAMINI-ZANELLA, D.; MAZUCHELLI, L. P.; KLEN-ALVES, V.; MODESTO-SARRA, L. K.; OLIVEIRA, E. P.; RODRIGUES, P. A.; PEJÃO, R. S. T. A vivência crítico-colaborativa para a superação das opressões. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 54, p. 51-61, 2022. DOI: <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2022i54espp51-61>.

LIBERALI, F. C.; LEMOS, M.; MODESTO-SARRA, L. K. Play Brigade project Brincadas as insurgent pedagogy: play, agency, and transformation in the context of BRICS+ education. **Cultural-Historical Psychology**, v. 21, n. 3, p. 145–155, set. 2025. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2025210313>.

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. (org.) **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. (org.) **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola**: recriando realidades sociais. São Paulo: Pontes Editores, 2012. p. 13-26.

MIGNOLO, W. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura: un manifiesto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007. p. 29-46.

MODESTO-SARRA, L. K.; DIEGUES, U. C. C.; TISO, M. D. R. O Projeto Brincadas e a ruptura da necroeducação: criando o inédito viável. *In*: LIBERALI, F. C.; CARRIJO, V. L. S. (orgs.). **Pedagogias insurgentes para romper com a necroeducação**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024. p. 113-131.

NEW LONDON GROUP. The Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, 2000 [1996], p. 60-92.

PIRIS, E. L. Ensino de argumentação para emancipação e decolonialidade. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 13, p.1-19, e02435, 2024.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y Clasificación Social. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (org.). **El Giro Decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Instituto Pensar, 2007. p. 285-327.

SMYTH, J. Developing and sustaining critical reflection in teacher education. **Journal of Teacher Education**, v. 40, v. 2, p. 2-9, 1989. DOI: <https://doi.org/10.1177/002248718904000202>

STETSENKO, A. Agência radical-transformadora: continuidades e contrastes em relação à agência relacional e implicações para a educação. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 18, p. 1-24, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/21016>. Acesso em: 27 nov. 2025.

TOULMIN, S. E. **Os usos da argumentação**. Trad. Reinaldo Guarany. São Paulo, Martins Fontes, 2001 [1958].

TOQUETÃO, S. C.; LIBERALI, F. C. O papel da análise multimodal para a compreensão crítica dos significados de infâncias pelos professores da Educação Infantil. **Papéis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens**, v. 26, n. 51, jun. 2022. DOI: <https://doi.org/10.55028/papeis.v26i51.14483>.

VYGOTSKY, L. S. The problem of the environment. *In*: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. (eds.). **The Vygotsky reader**. Oxford: Blackwell, 1994 [1934]. p. 338-354.

WALSH, C. Gritos, grietas y siembras de vida: entretejer de lo pedagógico y lo decolonial. *In*: WALSH, C. (org.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo II. Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2017. p. 17-48.

Data de recebimento: 27/02/2026

Data de aprovação: 20/03/2026

Direitos autorais distribuídos a partir da licença Creative Commons (CC BY-NC-SA -4.0)

