

A ARGUMENTAÇÃO MULTIMODAL NA COMPREENSÃO E NA TRANSFORMAÇÃO DE CONTEXTOS ESCOLARES

Fernanda Coelho Liberali*

Introdução

Este capítulo objetiva avaliar a importância da argumentação tanto para a constituição de expansão da aprendizagem (Engeström, 2016 [1987], 1991), em sua relação com uma perspectiva multimodal (Kress, 2010), quanto para a reflexão sobre como esses dois pressupostos podem ser entrelaçados na compreensão e na transformação do contexto escolar. Parte de um estudo que propõe a articulação entre a argumentação e a educação, focalizando a argumentação colaborativa e a relação entre os conceitos de instrumentalidades e multimodalidade, para compreender a correlação entre argumentação e a expansão da aprendizagem. Finalmente, utiliza dados de um projeto de extensão e de pesquisa para exemplificar como a compreensão da argumentação, em um quadro multimodal, permite uma avaliação mais crítica sobre ações e suas implicações para o campo de ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento no contexto escolar.

1. Argumentação e expansão de aprendizagem

Nesta seção, a argumentação será discutida na perspectiva colaborativa e relacionada ao conceito de expansão de aprendizagem. A argumentação na educação pode ser estudada a partir da forma como se conecta ao contexto e como focaliza os efeitos dos argumentos como ferramentas para as construções de saberes realizados (Schwarz; Neuman;

* Professora-pesquisadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Membro do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC/SP e líder do Grupo de Pesquisa “Linguagem em Atividades no Contexto Escolar” (LACE/CNPq).

Gil; Ilya, 2003). Além disso, ela também é compreendida como uma ferramenta para pensar que trabalha com dimensões cognitivas, interativas e culturais do processo de produção de conhecimento, conforme expõem Muller Mirza, Perret-Clermont, Tartas, Iannaccone (2009).

Indo além, Mateus (2013) sugere que a argumentação no contexto escolar envolve: a disposição para analisar pontos de vista distintos e para rever as posições, o compromisso com a legitimidade dos argumentos e contra-argumentos, o cuidado com a participação de diferentes vozes, a busca por significados comuns e a valorização da diferença como central em uma perspectiva crítico-dialógica.

Aprofundando as perspectivas anteriores e as expandindo em uma base colaborativa, proponho (Liberali, 2013; 2016) que a argumentação no contexto escolar se faça responsável pela composição de possibilidades que se realizam na criação do novo significado a partir do conflito entre as vozes que se chocam, reforçam, contrastam, afastam e aproximam na tentativa de criar novas possibilidades. Nesse enquadre, é possível compreender o desenvolvimento de sujeitos como agentes de transformação de si, do outro e do mundo, uma vez que há o fortalecimento das vozes internas para construir com os demais uma multiplicidade de vozes em expansão.

Nessa perspectiva, alguns aspectos tornam a argumentação colaborativa (Liberali, 2013; 2016). Podemos citar o potencial multicultural para o encontro de culturas em espaços de ensino-aprendizagem; a produção de possibilidades de escolhas pelos alunos; a tomada de decisões sobre modos de viver; o acesso a diferentes posições, as quais serão aprofundadas por meio de sustentações e suportes de natureza diversa, contestadas por perspectivas contrárias; a busca de acordos possíveis ou conclusões temporárias, no debate das diferenças, em um universo de perspectivas.

Há também o potencial crítico que contribui para o questionamento frequente dos saberes, por vezes tomados como verdades absolutas e inquestionáveis. Cria-se com isso o movimento de interrogar, contrapor, sustentar, buscar, em que vão sendo instituídas outras possibilidades de entender, ampliar e viver, além da expansão para além dos muros da escola.

Nessa direção, expande-se o potencial criativo dos sujeitos que se lançam na produção inovadora de possibilidades sobre um determinado tema. Esse engajamento na busca por perspectivas, evidências, explica-

ções, exemplificações e correlações entre pontos de vistas realiza-se como uma tomada de posicionamento frente ao universo de possibilidades que estão sendo ofertadas ao grupo. Similarmente, os sujeitos assumem responsabilidade em apresentar modos de como contribuir com o grupo para a produção de um universo de escolhas e de modos de ver, analisar, avaliar. A partir dessas escolhas oferecidas, torna-se fundamental o desenvolvimento de respostas inéditas, pois cada um estará buscando formas para sustentar, refutar, correlacionar, exemplificar, explicar, expandir, contrapor, sugerir, combinar, distinguir, ampliar, justapor, compor, criar novos significados compartilhados no grupo.

Finalmente, seu potencial sócio-cognitivo-afetivo cria, para o formador, um papel de instigador de apresentação de pontos de vista, suportes, contraposições, novas posições. Além disso, o formador se torna o apresentador de vários pontos de vista e de questionamento das posições apresentadas, oferecendo oportunidade a todos de vivência de crise e de um repensar sobre tópicos, muitas vezes, tomados como certos. Esse potencial permite, também, que o formando se posicione frente aos temas em debate e busque suportes para suas posições, questionamentos às posições diferentes, tentativas de acordos, exploração de novas perspectivas por meios de questionamentos e alternativas e criação de novas ideias.

Para compreender essa visão colaborativa de argumentação, é possível evidenciar um quadro de categorias, construídas a partir da literatura sobre argumentação na área (cf. Liberali, 2013), que se distribuem em aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos. As categorias enunciativas focalizadas centram-se na relação dialética entre lugar, momento, participantes, conteúdos e objetivos da interação. Evidencia-se o contrato de participação estabelecido no espaço e tempo, a disposição dos interlocutores, a multiplicidade de posicionamentos, a tensividade criada e a contribuição para a construção do pluralismo.

Nas categorias discursivas, é possível focalizar os aspectos ligados à articulação das ideias por meio de exórdios, questões controversas, apresentação de pontos de vista, espelhamento, questões para entrelaçamento, acordos, conclusões, pedidos e apresentações de esclarecimento, sustentação, concordância e contra-argumentação. Com relação aos aspectos linguísticos, são observadas as principais ocorrências verbo-vi-

suais referentes aos mecanismos de coesão verbal, valoração, escolhas lexicais, coesão nominal, conexão, trocas de turnos, distribuição de cores, proferição, modalização, interrogação, e organização conversacional (cf. Liberali, 2013). Os efeitos de sentido criados pelas escolhas com relação aos aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos podem estar associados ao conceito de instrumentalidades.

No quadro sócio-histórico-cultural, o conceito de instrumento assume caráter central. Ele é o aparato fundamental na constituição de atividades, uma vez que cria a possibilidade de imaginar, de planejar e de estabelecer relações com o mundo. Os instrumentos em suas mais variadas facetas podem ser vistos como maneiras diferentes de implantação da criatividade, dependendo do que a cultura tem disponível para que os sujeitos possam combinar seus talentos e objetivos.

O conceito de instrumentalidade (Engeström, 2016 [1987]) surge para expandir o de instrumento, realçando a intrincada conjugação interdependente de instrumento e mentalidade e se contrapondo à distinção entre instrumento e signo. A instrumentalidade está relacionada aos instrumentos (materiais e simbólicos) e aos processos cognitivos utilizados na sua implementação. Esses recursos/modos representacionais são criados e usados de acordo com as necessidades vividas e estão encarnados na história e nas escolhas desses diferentes modos representacionais feitos por sujeitos. Tais recursos têm efeito muito importante sobre o significado que se espera criar, uma vez que esses sujeitos usam diferentes recursos de acordo com suas necessidades.

Segundo Kress (2010), há um conjunto de recursos ou modalidades, social e culturalmente formatado, que permite a apresentação de posições, interesses e formas de compreensão que surgem a partir de posicionamentos físicos, afetivos, culturais e sociais assumidos frente ao mundo em um determinado momento (Bezemer et al., 2012). Desse modo, a escolha dos recursos/modos envolve considerar múltiplas formas de representação que sofrem variações de acordo com o contexto e a cultura e que têm efeitos cognitivos, culturais e sociais específicos. Esses recursos, constituintes dos repertórios (Busch, 2012) que os sujeitos constroem nas variadas interações que têm ao longo de suas vidas, podem ser vistos como base para as ações e as posições assumidas em diferentes contextos. A consciência dos sujeitos sobre esse repertório

permite orquestrar significados a partir de possíveis seleções e configurações específicas que realizem ou queiram realizar.

Ao mesmo tempo, a compreensão dos efeitos criados por esses diferentes recursos no processo de produção de significados permite compreender posições epistemológicas às quais os criadores de significado podem recorrer, a fim de lidar com as demandas complexas e contraditórias de suas vidas diárias. A integração reflexiva de variados aspectos multimodais (tipografia, imagem, escrita, layout, altura, comprimento, tom de voz, gestos, posturas, expressões faciais, movimentos, arranjos físicos, ambiente material, e suas diferentes combinações possíveis) no enunciado, para a configuração dos significados, comporta o desenvolvimento de processos mais críticos de produção de sentidos e significados e, por consequência, de criação e recriação da vida dos sujeitos. Nesse movimento, realiza-se a ampliação do olhar e de formas de participação críticas, deliberativas e igualitárias. Esse movimento expande o olhar e torna a relação entre argumentação e educação central, criando bases para a desencapsulação ou a expansão da aprendizagem.

Para compreender o conceito de expansão da aprendizagem, é preciso entender primeiro o caráter sócio-histórico-cultural do ensino-aprendizagem, segundo Vygotsky (1987 [1934]). Para o autor, a produção coletiva e colaborativa de significados compartilhados, novos e relevantes é fundamental para a transformação da comunidade. Ainda de acordo com o psicólogo russo, para que ela se realize, é preciso que os sujeitos vivenciem eventos dramáticos, ou seja, que haja a colisão emocional social experienciada por meio de contradições entre os indivíduos (interpessoal), base para o desenvolvimento intrapessoal (Vygotsky, 1987 [1934]). Essa experiência emocional intensa vivida com o outro é refletida e experimentada também de forma individual, no que Vygotsky denomina *perezhivanie*, isto é, o prisma particular por meio do qual o indivíduo internaliza as experiências vividas com os outros¹. Proponho que a argumentação materializa, no drama, essa refração do vivido com o outro que se transforma em vivido consigo próprio. As formas de diálogo externo e interno e de questionamentos do outro e de si mesmo rea-

¹ No original, em inglês, *perezhivanie* é descrito por Vygotsky como “the particular *prism through which the influence of the environment on the child is refracted*” (Vygotsky, 1994 [1934], p. 339-340).

lizam-se como uma experiência emocional intensa, vivida com o outro e refletida e experimentada, também, de forma individual.

Nessa conjunção evento dramático-*perezhivania*, significados são produzidos de forma compartilhada. Esse processo pode também ser pensado em um quadro freireano como a construção do inédito-viável (Freire, 1987 [1970]). Em outras palavras, nesses eventos, materializados argumentativamente, haveria a produção de possibilidades para ir além das situações-limites, colocadas pela realidade imediata, cuja força está em soluções realizáveis, porém, ainda, não conhecidas ou concebidas. Na perspectiva da argumentação, o ensino-aprendizagem pode ser realizado fora de cápsulas, tais como as disciplinas, as teorias e as técnicas, as fontes e a própria instituição escolar (Liberali, 2017). Nessa linha, a expansão se realiza pelo tratamento “expansivo” de questões controversas na expansão do senso de responsabilidade pessoal e pública tanto dentro como fora das escolas.

Engeström (2016 [1987]; 1991) explica que esse tipo de aprendizagem, definida como expansiva, não segue cursos predeterminados, tampouco unidimensionais. Ao contrário, pressupõe decisões aceitas localmente, em constante processo de incerteza e de busca, que envolve uma série de contradições. Como aponta o autor, um ciclo expansivo se organiza como uma reorquestração de vozes, com diferentes pontos de vista dos vários participantes.

Esse movimento será exemplificado a seguir.

2. Argumentação Multimodal iluminando a compreensão no Projeto Digit-M-Ed Hiperconectando Brasil

Os dados selecionados para a compreensão de como a argumentação, em um quadro multimodal, permite uma avaliação crítica das ações e das suas implicações para o campo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento foram capturados em uma discussão ocorrida durante o primeiro encontro de 2016, entre os participantes do Projeto Digit-M-Ed Hiperconectando Brasil² que está sendo desenvolvido desde 2013, junto a escolas de ensino básico e instituições de ensino superior.

² Informações sobre o projeto podem ser encontradas nas publicações do grupo de pesquisa: Pêsoa (2016), Liberali (2015), Damianovic et al. (2016), Liberal et al. (2015).

Esse projeto de intervenção crítico-colaborativa se desenvolve com pesquisadores (doutores, doutorandos, mestres, mestrandos, graduandos e alunos de ensino fundamental e médio) e alunos (surdos e ouvintes), pais, diretores, coordenadores, professores, intérpretes de instituições particulares e públicas (municipais e estaduais), com idades variando de nove a sessente anos. Tem como foco a produção conjunta de propostas curriculares desencapsuladoras (Liberali et al., 2015; Liberali, 2017) e acontece conforme determinações do Comitê de Ética da PUC/SP, após autorização dos envolvidos³, por meio de gravações, em áudio e vídeo, de variadas atividades.

O projeto envolve todos os participantes na construção de propostas de ensino-aprendizagem que permitam a reflexão sobre como os conteúdos curriculares podem ser transformadores da vida dos alunos e vice-versa. Todos os participantes são chamados a vivenciar situações de ensino-aprendizagem sem que haja distinção entre alunos, professores, pesquisadores, coordenadores, pais, diretores ou intérpretes. No contexto, são todos, simultaneamente, formadores e formandos.

Considerando que os participantes alegam repetidas vezes e em diversos contextos que nas atividades do projeto seu “direito a voz” é garantido e são chamados a uma ampla participação, o foco da análise deste capítulo recai sobre as ações que possibilitam essa forma de participação e as contradições percebidas nesse processo.

Para isso, a análise reincide em eventos definidos como dramáticos pelos pesquisadores atuantes do encontro. Será apresentada a descrição do contexto das atividades em que esses eventos se realizaram, primando seu lugar e momento físico e social de produção e circulação, o papel dos interlocutores e os seus objetivos. Além disso, o foco recairá sobre a observação e o estudo minucioso dos excertos que materializaram esses eventos. Transcritos de forma multimodal, esses textos foram estudados em suas marcas linguístico-discursivas, com base nas categorias argumentativas (Liberali, 2013) e nos diversos recursos multimodais percebidos nas filmagens.

³ A participação de professores, alunos, diretores, coordenadores, intérpretes, pais e pesquisadores é voluntária. A divulgação ou não dos nomes dos participantes e instituições envolvidas realiza-se a partir das determinações das escolas e dos sujeitos participantes, que decidem se desejam ou não anonimato. Em vários casos, há a exigência de divulgação dos nomes das instituições e dos participantes por parte dos envolvidos. Não há despesa financeira ou remuneração para os envolvidos.

3. Discutindo os exemplos

Para este estudo, a ênfase foi o primeiro semestre de 2016, quando o trabalho de formação focalizava a Atividade Social⁴ “Fazer amigos”, como organizadora dos conteúdos curriculares das diferentes áreas; o conceito de “brincar” no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento; e a temática vida pública e vida privada. No primeiro encontro, os pesquisadores selecionaram tarefas a serem realizadas para introduzir a Atividade Social, o conceito e a temática definidos para o ano. O excerto⁵ escolhido para a discussão, neste capítulo, pertence à primeira tarefa realizada com subgrupos. Destaca um subgrupo de aproximadamente catorze pessoas, em que um surdo e outros ouvintes interagem, ora mediados por um intérprete de Libras ora não.

Tarefa 1

A primeira tarefa em destaque almejava que os participantes se sentassem em dois círculos, um em frente ao outro, para estabelecer uma conversa de fazer amigos com o parceiro na roda. Muitos jamais haviam se encontrado antes, alguns já se conheciam de encontros anteriores, mas não tinham se relacionado muito e poucos eram amigos há algum tempo. A proposta era que estabelecessem amizade pelo tempo em que estivessem sentados juntos. Ao soar da campainha, os membros do círculo interno deveriam mover-se para conversar com outro colega. Essa primeira tarefa utilizava o conceito pedagógico do ano, pois se realizava como um brincar e tinha por base a Atividade Social em desenvolvimento: fazer amigos.

A proposta de brincadeira era simples, se não fosse parte dela, os pesquisadores faziam questões que podiam ser consideradas inadequa-

⁴ O conceito de “Atividade Social” parte de uma perspectiva de ensino-aprendizagem que presuppõe um currículo organizado no quadro da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural. Entende que os saberes escolares podem ser organizados a partir das atividades reais e cotidianas vividas dentro e fora do espaço escolar, que são recuperadas em formas de brincar para a recriação do real e a apropriação de saberes dentro do espaço escolar. Para aprofundamento, consultar Liberali (2009, 2012a, 2016).

⁵ Os dados discutidos neste excerto foram objeto de discussão entre os pesquisadores envolvidos nos eventos dramáticos e demais pesquisadores do projeto. As descrições, análises, interpretações e conclusões foram amplamente debatidas no grupo de pesquisa antes que os dados fossem oferecidos para divulgação acadêmica em eventos e para publicação.

das, impróprias, impertinentes ou mesmo do campo da vida privada. Exemplos de questões dessa natureza são: “Quantos anos você tem?”, “Quanto ganha?”, “Você casou virgem/é virgem?”, “Você sofre de gases?”, “Você é gay?”.

Figura 1 – Brincadeira Fazer Amigos 1



Fonte: Arquivo Digit-M-Ed/ 2016

Nas rodas (como na foto acima), os pesquisadores participavam com igual papel, porém, tinham a intenção de causar um impacto na brincadeira que, posteriormente, serviria de base para a segunda tarefa, em que aspectos da vida pública e privada seriam debatidos. Além disso, também era esperado que os participantes tivessem que encontrar formas de se relacionarem uns com os outros, usando os recursos que conseguissem para isso. Portanto, nessa tarefa, não houve intérpretes.

Na cena 1, Regina, pesquisadora, sentou-se diante de Monica e começaram uma conversa para se apresentarem. Após alguns momentos, Regina fez a questão que geraria o evento dramático: “Regina: Me diz uma coisa... Você casou virgem?” Após a pergunta de Regina, Monica desviou o olhar da interlocutora e o dirigiu para cima, como se estivesse pensando na questão. A partir daí, passou a participar da conversa. O momento de silêncio inicial e o tipo de olhar marcaram a surpresa. Esse sentimento, no entanto, não foi declarado ou expresso de forma explícita. Posteriormente, porém, quando Monica repetiu a questão para outra colega (cena 2) e quando houve discussão da tarefa 2, a existência da reação de surpresa ficou clara.

Na cena 2, depois da troca de parceiros, Monica sentou-se ao lado de Márcia. As duas chegaram juntas ao encontro e já são colegas de faculdade.

Figura 2 – Brincadeira Fazer Amigos 1 (B)



Fonte: Arquivo Digit-M-Ed/ 2016

Tão logo Márcia sentou-se à sua frente, Monica entortou a cabeça para o lado, fez cara de riso e, como primeira questão, perguntou exatamente o mesmo que Regina a havia perguntado: “você casou virgem?”. Márcia respondeu, abaixando a cabeça de modo acanhado e rindo. Monica tocou em Márcia e riu junto.

Essas duas trocas enfatizam o momento dramático vivido. As expressões faciais, o olhar perdido, as risadas e o tom usado para fazer a questão mostram que algo inusitado está se realizando. Essa situação cria o espaço multimodal para que a argumentação possa se realizar na discussão da tarefa dois.

Tarefa 2

A segunda tarefa teve como propósito a discussão sobre público e privado a partir das situações experimentadas no desenrolar da brincadeira da tarefa 1. Os participantes seriam convidados a discutir o que viveram, tendo por base questões apresentadas pelos pesquisadores.

Na segunda tarefa, em que fora necessária a presença do intérprete, os participantes dos subgrupos sentaram-se em um grande círculo para

iniciarem uma conversa ampla. Para guiar esse momento, os pesquisadores haviam construído previamente um conjunto de questões, tais quais: “Como foi organizada a brincadeira?”; “Vocês conseguiram conversar?”; “Qual foi o momento mais difícil desses diálogos?”; “Algum desses assuntos foi inesperado? Por quê?”; “Como as questões do público e do privado apareceram nessa brincadeira?”. Embora as perguntas tivessem sido levantadas na coletividade, cada grupo precisaria estar atento aos principais aspectos mencionados e o foco deveria garantir a discussão sobre o público e o privado.

Na cena 3, são pesquisadoras responsáveis pela discussão Shirley e Viviane. Ambas participaram das reuniões de planejamento e estavam incumbidas de garantir que o grupo preparasse uma apresentação final baseada nas discussões para levar ao grande grupo no auditório. Essa foi a primeira vez em que as duas atuaram de forma conjunta na discussão de um grupo. Havia uma clara tensão sobre como realizar essa condução. Além dessas duas pesquisadoras, Regina e Clarissa também estavam presentes para dar suporte técnico (cuidar da câmera e de outros aparelhos) e pedagógico-conceitual (participar e ampliar a discussão).

Na cena 3, Shirley, com olhar para o infinito, sem se dirigir a qualquer interlocutor de forma privilegiada, iniciou as discussões. Seu modo de dirigir o olhar e a ausência de um pedido direto a algum participante para que expusesse sua opinião parecem indicar que a pesquisadora deseja que posições e opiniões fossem colocadas sem que uma direção por parte dos condutores fosse definida. Com isso, o processo de discussão ficaria a critério dos interlocutores que tomariam o turno para se posicionar. Shirley, então, estabeleceu a questão controversa: “Eu queria saber de vocês se têm algum momento constrangedor na conversa, assim, inesperado, que você não esperava que fosse feita aquela pergunta...” A pergunta feita de forma indireta e modalizada pelo uso de “queria saber” sugeriu que a pesquisadora não pretendia impor que os interlocutores se posicionassem, mas desejava que participassem. O uso de “constrangedor” e “inesperado” estabeleceu o foco do debate. O centro das discussões recairia sobre o evento dramático estabelecido por aquilo que cada participante houvesse sentido como “constrangedor” e/ou “inesperado”.

Figura 3 – Discussão público/privado 1



Fonte: Arquivo Digit-M-Ed/ 2016

Durante a exposição da questão de Shirley, os participantes mostraram-se atentos como sujeitos capazes de reagir e de interagir diante das propostas apresentadas. A primeira a reagir foi Monica, que relatou ao grupo seu evento dramático, enquanto todos acompanharam com atenção e risadas.

Figura 4 – Discussão público/privado 2



Fonte: Arquivo Digit-M-Ed/ 2016

Mônica: Assim, por exemplo, comigo e com a... esqueci...

Regina: Regina

Mônica: Regina, com a Re. “Oi, tudo bem? Oi, eu sou a Regina. Eu sou Mônica.” E aí, acho que a gente ainda falou o que cada uma fazia. “Você casou virgem?” (risadas). Respondi tranquilamente, aí perguntei para ela também, aí falei das minhas filhas e tal. *Mas*, assim, não sei se numa pri...mei...ra con...ver...sa, que *eu* acabei de conhecer uma pessoa, *se eu* perguntaria para ela se ela casou virgem, no primeiro contato. A gente riu e a gente falou, *mas não sei* se eu perguntaria numa primeira conversa: “você é virgem?”. Se for mais nova: “Você é virgem?”.

Gesticulando bastante, Monica contou a história do vivido com Regina, como um suporte para a opinião não expressa de forma explícita: ela considerara algo como “constrangedor” e “inesperado”. Após relatar por meio de reprodução das falas a conversa vivida, a participante marcou sua posição ao utilizar o conectivo “mas” para expressar a presença do inusitado, do diferente, do inesperado. Reforçou sua colocação com a fala pausada, referindo-se ao tema que considerava mais relevante para sua posição (“numa pri...mei...ra con...ver...sa”). Além disso, utilizou a expressão que remete a algo que não é o usual “*eu acabei de conhecer*”. A partir daí, usou uma hipótese que ficou marcada tanto pela presença do “se” quanto pelo futuro do pretérito em “perguntaria”.

Essa imagem do inusitado e do estranhamento se reforça ainda mais em sua fala pela oposição criada na concessão feita para o “rir” e “falar” que é restringida pelo “mas não sei se” (A gente riu e a gente falou, *mas não sei se eu perguntaria*). O questionamento presente na entonação dada a essa frase mostra que a participante, além do uso do “não sei”, oferece ao interlocutor a oportunidade de ter uma posição distinta e abre o debate ao grupo como um todo.

Diante da colocação de Monica, Viviane (pesquisadora) assumiu o turno. Projetou seu corpo para frente em posição de tomada de turno e usou a mão para referir-se a Monica e ao seu posicionamento. Nesse momento, os olhares de todos os participantes dirigiram-se a ela. O único que continuou a escrever foi o aluno surdo que lia sobre o que estava ocorrendo e escrevia suas dúvidas, enquanto aguardava a chegada do intérprete. A colocação de Viviane pareceu concordar com a de Mônica e reforçar seu posicionamento.

Figura 5 – Discussão público/privado 3



Fonte: Arquivo Digit-M-Ed/ 2016

Viviane: Isso *ultrapassa* o que é público e o que é privado numa primeira conversa.

Mônica: Numa primeira conversa.

Ao se posicionar dessa forma, Viviane, que ocupa o espaço de condutora do debate, pareceu fechar a discussão, impedindo que outras posições fossem colocadas. Não foi feito um questionamento ou um pedido de expansão para Monica. A pesquisadora concordou com a posição e finalizou a discussão. Ao referir-se ao dito como “isso”, pode ter impedido que os demais participantes refletissem sobre a ação descrita e que houvesse outras possíveis interpretações. Além disso, o uso do presente do indicativo em “ultrapassa” generalizou e tornou uma verdade a posição assumida. Frente a isso, Monica reforçou a restrição à questão e enfatizou o tópico de “numa primeira conversa”.

Procurando dar seqüência à discussão de forma a incluir outros participantes na temática, Shirley nomeou uma interlocutora para o debate: Fernanda.

Figura 6 – Discussão público/privado 4



Fonte: Arquivo Digit-M-Ed/ 2016

Shirley: Fernanda, você acha que ela teve razão de ficar constrangida?

Fernanda: Não sei, pode ser, talvez.

Shirley: Pode ser por quê, Fernanda?

Fernanda: Porque se você não..., não sei, mas, eu acho, tipo assim, se você não conhece a pessoa, no meu caso, tipo, não seria a primeira pergunta que eu faria...

Em uma atitude diferente da inicial, Shirley selecionou o interlocutor privilegiado e colocou para ela a questão controversa, em um pedido de concordância ou discordância explícito: “*you* acha que *she* teve razão de ficar constrangida?”. A questão apresentada não focalizava na opinião inicial sobre a vivência de uma experiência “constrangedora” e/ou “inesperada”. Ao contrário, passou a versar sobre a pertinência ou não de Monica (“*she*”) ter ficado constrangida. Essa pequena mudança de foco mudou muito o tema em debate. Os interlocutores deixariam de discutir sobre os eventos dramáticos para se posicionarem frente à opinião um do outro.

Essa mudança no foco argumentativo, de posições sobre um tópico para opiniões sobre a posição ou sentimento de outros, pode ter criado uma situação de constrangimento. Isso parece ter se realizado quando Fernanda ofereceu como resposta uma expressão clara de sua dúvida e seu constrangimento, ao mexer-se para os lados na cadeira e dizer: “Não sei, pode ser, talvez”.

Durante a fala de Fernanda, os olhares estavam todos dirigidos a ela. Especialmente significativo é o olhar de Viviane. Seu modo de olhar de cima para baixo e com os braços cruzados pareciam sugerir uma atitude de discordância em relação ao que estava sendo apresentado uma vez que, diferente da colocação feita pelas adultas, a pesquisadora Viviane e a graduanda Monica, a aluna de Fundamental 2, Fernanda (12 anos), é evidentemente mais jovem e possui uma experiência distinta com a questão. Isso se evidencia porque Fernanda não assumiu sua posição como verdade absoluta, como a realizada por Viviane, ao usar o presente do indicativo, sem qualquer modalização ou apresentação de posicionamento pessoal. Ao se colocar, Fernanda não só modalizou sua posição, utilizando a expressão “eu acho”, como a particularizou/restringiu (“no *meu* caso”). Com essa atitude, a interlocutora concordou com as duas anteriores, porém, expandiu e abriu espaço para a discordância e o universo de outras possibilidades.

Essa mesma atitude que pareceu restringir a possibilidade de expansão das questões e de aparecimento de mais controvérsia se repetiu quando, logo em seguida, com a presença de Everton (intérprete e pesquisador), Shirley perguntou diretamente a Patrick (aluno surdo) sua opinião sobre ter, ou não, havido alguma questão constrangedora. Nesse

momento, Shirley e Clarissa (pesquisadora que também havia acabado de retornar à sala), acompanhavam, com expressões faciais, o posicionamento de Patrick, olhando para o aluno surdo, enquanto Everton interpretava e expressava suas opiniões.

Figura 7 – Discussão público/privado 5



Fonte: Arquivo Digit-M-Ed/ 2016

Shirley: Pergunta [dirige o olhar para o Patrick] se seria uma pergunta indiscreta para ele, Everton?

Everton [interpretando o Patrick]: ele falou que achou todas essas perguntas normais, são perguntas costumeiras, se você é jovem.

Shirley: Não teve nenhuma que chamou a atenção dele em especial?

Regina: Perguntei se ele era heterossexual!!!!

Everton [interpretando o Patrick]: Pra mim, é normal essa pergunta.

Regina: Que bom! Avanço.

Monica: Mas eu também acho interessante. Eu não acho que perguntar se a pessoa é gay ou é heterossexual, isso, é constrangedor em uma primeira conversa. Mas, em numa primeira conversa não se pergunta: você casou virgem ou você é virgem? [...] interessante isso.

Nesse episódio, o ponto de vista expresso por Patrick (“ele falou que achou todas essas perguntas normais, são perguntas costumeiras, se você é jovem”) foi colocado por Everton a partir de um discurso indireto. Di-

ferente do usual, Everton recuperou o interlocutor, referindo-se “ele falou” para, só então, expressar a posição assumida. Nesse caso, houve um distanciamento incomum na interpretação. Normalmente, os intérpretes evitam as referências óbvias à pessoa que estão interpretando e apenas respondem com a interpretação. Essa atitude pode ter sido motivada pela questão feita por Shirley que, ao invés de questionar o aluno surdo diretamente, dirigiu sua questão ao Everton. No entanto, também podem marcar a tentativa de afastamento da posição expressa pelo participante surdo.

Esse movimento de conversa indireta se manteve quando Shirley reforçou e questionou a resposta dada pelo aluno, colocando ênfase na palavra “nenhuma” (“Não teve *nenhuma* que chamou a atenção dele em especial?”). A forma de questionar com pergunta de sim ou não e com ênfase sobre “nenhuma” pareceu demonstrar descrença da pesquisadora sobre a colocação do aluno. Essa atitude foi reforçada pelas expressões faciais de Shirley e Clarissa. No detalhe da imagem, é possível identificar a expressão de descrença pela posição dos lábios levantados e o nariz franzido, além do olhar lateralizado dirigido a Patrick.

Esses índices multimodais oferecem uma posição de oposição não colaborativa, visto não permitir a expansão do que o aluno apresenta a partir de sustentação, mas lançam uma descrença em relação a sua posição sem que argumentos para isso sejam oferecidos. Esse tipo de atitude tem potencial silenciador uma vez que não esclarece de forma aberta a posição dos interlocutores e nem expande possíveis argumentos contrários.

Essa atitude também foi reforçada pelo exemplo de questão feita por Regina ao exclamar: “Perguntei se ele era heterossexual!!!!!!” Esse posicionamento parece dar suporte à posição de descrença expressa na pergunta de Shirley e nas expressões faciais de Clarissa e Shirley. Não houve questões para que o aluno sustentasse sua opinião, assim, Everton interpretou sua recolocação de ponto de vista como “Pra mim, é normal essa pergunta”. A resposta de Patrick marcou que o aluno assumiu seu posicionamento (“para mim”) e reforçou sua avaliação inicial com o uso da expressão “normal”. Mais uma vez, as pesquisadoras perderam a oportunidade de expandir a discussão, quando Regina ofereceu uma avaliação da resposta em tom apreciativo, porém descrente: “Que bom! Avanço”.

A atitude de oposição às pesquisadoras e/ou concordância com Patrick pareceu ser recuperada por Monica, que tomou o turno para apoiar a colocação de Patrick. Sua exposição de concordância com o aluno iniciou com a adversativa “mas” e pareceu se relacionar ao texto não verbal produzido pelas pesquisadoras em oposição ao dito por Patrick. Assumindo seu posicionamento “Eu não acho”, com a marca de primeira pessoa do singular, Monica então recuperou toda sua colocação, criando uma distinção entre perguntar sobre ser gay ou heterossexual e perguntar sobre ser virgem.

Alguns pontos podem ser inferidos a partir da descrição analítica de aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos feita sobre esses excertos. A combinação entre aspectos verbais e visuais se integra efetivamente na constituição argumentativa desses episódios dramáticos. Algumas marcas linguísticas contribuem para a compreensão do processo argumentativo em desenvolvimento. Alguns aspectos podem ser evidenciados nesse processo e criam graus de certeza e incerteza, marcam posicionamentos (por escolhas lexicais, expressões faciais, gestos e posturas, avaliativos, entonação), criam hipóteses, conexões entre as ideias, entrelaçam pela recuperação da voz de outros, mostram a participação pela tomada ou passagem de turnos, focalizam o tipo de participação pelos tipos de perguntas feitas, posturas físicas para seguir, avaliar ou tomar o turno (braços cruzados), mostram implicação dos sujeitos pelo uso da primeira e da segunda pessoas do singular.

Semelhantemente, a análise discursiva parece refletir que os pesquisadores foram responsáveis por apresentação de questões controversas e de contraponto/oposição por meio de gestos, postura corporal e expressões faciais. Em alguns momentos, fizeram também questões de entrelaçamento, pedidos de esclarecimento, de sustentação e de concordância, além de apresentação de conclusão e de posições incontestável. Durante o processo, os demais participantes apresentaram pontos de vista com modalizações de possibilidade e de certeza, fizeram entrelaçamento de falas uns com os outros, apresentaram sustentação breve, concordâncias, esclarecimentos e contra-argumento.

Finalmente, a combinação desses aspectos criou um contexto enunciativo em que os participantes demonstraram clara disposição para apresentar posicionamentos. No entanto, houve apenas parcial disposição em aceitar posições distintas por parte das pesquisadoras, que, em algumas

situações, apresentam alguns pontos de vistas como verdades absolutas (“Isso *ultrapassa* o que é público e o que é privado numa primeira conversa”) e, em outras, mostram discordância, não expandidas, por meio de questionamentos, tom de voz, entonação, modos de olhar. No processo, há a criação de tensividade e a apresentação de posições diferentes que, contudo, não são expandidas e apenas algumas são problematizadas.

Parece ter havido a tentativa de manter o contrato de participação firmado anteriormente entre os pesquisadores do projeto sobre o uso de algumas perguntas e a discussão focada nelas. É ainda marcado que esse compromisso com a condução da tarefa pareceu gerar uma maior preocupação com perguntas do que com respostas, que não são expandidas. Determinadas perguntas pareceram solicitar a colaboração para a diversidade de ideias, porém, tom de voz, entonação, expressões faciais e gestos ofereceram uma oposição a esse movimento e sugeriram a construção da voz dos pesquisadores como a voz de autoridade. Essa atitude acabou por recriar um modo de agir na atividade que passa a ser normatizada por aspectos reguladores e pelo tempo didático.

É possível resumir as características desses excertos com base na argumentação multimodal, seguindo o quadro da página seguinte.

3. Discutindo os resultados

Na tentativa de compreender como a argumentação em um quadro multimodal permite uma expansão do olhar sobre ações e suas implicações para o campo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento, é preciso traçar algumas considerações sobre os elementos multimodais descritos e analisados. Nos eventos dramáticos escolhidos, foi possível constatar como diferentes recursos multimodais atuaram como *instrumentalidades* (Engeström, 2016 [1987]) na compreensão e na transformação dos modos de agir dos sujeitos. As escolhas de diferentes recursos, sensíveis ou não ao contexto, intencionais ou não, criaram efeitos para as construções em processo.

Por exemplo, a narração do vivido por Monica com a ênfase sobre “uma primeira conversa” tornou-se base para a discussão e serviu também de tópico para a retomada e a concordância com Patrick. Por outro

Características do contexto de formação	Marcas multimodais da argumentação
Tentativa de manter o contrato de participação firmado com demais pesquisadores em torno da discussão da questão do público e privado	Apresentação de questões controversas Uso de “constrangedor” como guia para posicionamentos em oposição a “público e privado” Interrogação do tipo: sim ou não, por quê, o que vocês acham
Disposição em apresentar posicionamentos	Questão de entrelaçamento Pedidos de esclarecimento Pedidos de sustentação Expressão facial e postura de acompanhamento da discussão Conexão por oposição: “mas”, olhares, e entonação Troca de turnos: passagem de turnos por opção dos falantes e/ou por solicitação de pesquisadoras ou intérprete Uso de 1ª pessoa do singular para assumir posição “Se” como condição hipotetizada para suavizar posição Uso de “não sei” para suavizar posição Uso de “achar” para suavizar posição Movimento de cabeça, em forma de sim, expressando concordância Avanço com o corpo como forma de seguir com maior atenção o que o outro apresenta Sorriso como forma de acompanhar apresentação de ponto de vista Interrogação do tipo: sim ou não, por quê, o que vocês acham
Parcial disposição em aceitar posições distintas por parte das pesquisadoras expressa por expressões faciais e gestos	Contraponto/oposição por meio de gestos e expressões faciais Apresentação de frase conclusiva Avaliativos para concordância / discordância Expressões faciais de discordância Expressão facial conclusiva Braços cruzados em posição de discordância, oposição e/ou descrença
Posicionamentos distintos dos esperados pelas pesquisadoras	Apresentação de ponto de vista com modalização e com certeza Uso do “achar” X presente do indicativo Apresentação de posição a partir do uso da adversativa “mas” Uso da fala pausada
Apresentações de posições como verdades absolutas por pesquisadora e por aluno surdo;	Apresentação de conclusiva Apresentação de ponto de vista com certeza Uso do presente do indicativo para posicionamento Expressão facial, marcando resposta apropriada a ser dada Braços cruzados em posição de discordância, oposição e/ou descrença
Criação de tensividade por meio de aspectos visuais - mais do que pela presença de marcadores verbais - e por pistas como o uso do “mas”	Contraponto/oposição por meio de gestos e expressões faciais Entrelaçamento com gesto “Se” como condição hipotetizada para suavizar posição Uso de “não sei” para suavizar posição Uso de “achar” para suavizar posição Expressão facial e postura de acompanhamento da discussão Movimento de cabeça, em forma de sim, expressando concordância Braços cruzados em posição de discordância, oposição e/ou descrença Expressões faciais de discordância Expressão facial conclusiva
Diversidade de posições pouco expandidas ou algumas problematizadas	Apresentação de sustentação breve, esclarecimento e contra-argumento. Recuperação da voz de outro participante para expressão da própria opinião ou posição
Perguntas que parecem levar a colaboração para pluralismo, porém expressões não verbais se opondo a esse movimento	Interrogação do tipo: sim ou não, por quê, o que vocês acham Contraponto/oposição por meio de tom de voz, entonação, gestos e expressões faciais Controle do tópico pelas pesquisadoras Movimento de cabeça, em forma de sim, expressando concordância Braços cruzados em posição de discordância, oposição e/ou descrença Expressões faciais de discordância Expressão facial conclusiva

Fonte: Autoria própria.

lado, as questões sobre posicionamentos assumidos, tanto as abertas a todos como as dirigidas a interlocutores privilegiados, permitiram a participação e suscitaram dos interlocutores a apresentação de suas posições e intenções a partir de seus status discursivos.

Em contrapartida, as oposições, não explícitas, podem ter criado um silenciamento ou um constrangimento em relação à entrada dos indivíduos em atividades. Como discutido por Mateus (2013), é preciso que as múltiplas posições sejam consideradas como legítimas e que a análise das várias formas de compreender a questão seja incentivada para que, assim, a diferença possa ser valorizada. A forma de questionamento, as expressões faciais, o tom de voz que marcaram oposição de forma não explícita podem ter criado um contrato de participação que pode ter impedido uma participação mais ampla.

A discussão gerada proporcionou possibilidade de ouvir algumas diferentes posições. No entanto, para a construção de novos significados ampliados, seria necessário um aprofundamento e um maior entrelaçamento das posições apresentadas. No evento, é possível compreender que as pesquisadoras estavam se constituindo como instigadoras de posicionamentos e também estavam ávidas por ampliar o escopo da discussão. Contraditoriamente, não conseguiam utilizar seus papéis de formadoras para chamar os participantes a ampliar suas posições, a questionar as colocações feitas, a rever possíveis posições. No processo, as pesquisadoras, ainda que sem palavras, exprimiam suas posições de forma conclusiva ou como a provável verdade, o que é usual no contexto escolar.

Apesar do claro embate entre a oferta de participação aos participantes e a tentativa de direcionar as escolhas de posicionamentos a partir dos valores das pesquisadoras, nas formas de diálogo constituídas, os participantes encontraram voz para expressar o que pensavam, contribuir ou apoiar uns aos outros, e não se deixarem silenciar. Apesar da tentativa de controle das posições por parte das pesquisadoras, a chamada a participação e expansão, mesmo limitadas, conseguiram fazer com que os participantes construíssem repertórios para as ações e as posições que assumiram e defenderam.

Nos eventos dramáticos selecionados, foi possível perceber a proposta de desenvolvimento de potenciais multiculturais, criadas pelas questões e pelas situações colocadas. O real vivido criou as situações li-

mítrófes que tiveram por bases questionamento e possibilidades de expressão de posicionamentos. A tensão permitiu pensar sobre a postura de cada um e dos demais, embora o compromisso com a condução da tarefa tenha transformado o instrumento da atividade (as perguntas planejadas) em seu objeto.

Nas trocas, ficou marcado o compromisso, ainda que parcial, com análise, revisão e legitimação de múltiplos pontos de vistas. Essa parcialidade pareceu decorrer de fortes ideologias arraigadas nos pesquisadores sobre papel de professor. Isso pareceu marcar suas formas de participação e gerar um possível silenciamento dos demais participantes. O que ficou marcado foi uma contradição decorrente das várias demandas da situação que exigiu oferecer espaço para que os participantes tivessem voz, realizar o planejado, responder às demandas da situação superdiversa e do tempo exíguo e experimentar com a historicidade dos pesquisadores.

Reflexões Finais

Algumas considerações podem ser traçadas a partir das discussões realizadas sobre o papel da argumentação multimodal na constituição de expansão da aprendizagem (Engeström, 2016 [1987]), em sua relação com uma perspectiva multimodal (Kress, 2010) e na reflexão sobre como esses pressupostos podem ser entrelaçados na compreensão e na transformação do contexto escolar. Ao discutir os eventos dramáticos selecionados, com o foco pretendido, foi possível perceber a ampliação do olhar sobre a variedade de enunciados multimodais, focalizando como a cultura e a história dos sujeitos se revelam, entram em conflito, combinam-se, reconstituem-se. Também ficou evidenciado como o engajamento dos sujeitos, por meio de diferentes instrumentalidades, multimodalmente constituídas, no embate discursivo, viabiliza (ou não) a produção de novos significados.

Finalmente, aponta-se a necessidade de entender como a composição de recursos multimodais, base de instrumentalidades, pode se transformar em repertórios, a partir dos quais os indivíduos farão escolhas sobre as maneiras como vão participar em contextos sociais diversos e em práticas discursivas originais, para além dos muros das escolas.

Referências

- BEZEMER, J.; COPE, A.; FAIZ, O.; KNEEBONE, R. Participation of surgical residents in operations: challenging a common classification. *World Journal of Surgery*, v. 36, n. 9, p. 2011-2014, 2012.
- BUSCH, B. The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics*. n. 5, October, p. 1-22, 2012.
- DAMIANOVIC, M. C. C. L.; LIMA, S. A. S.; CARRIJO, V. L. S.; FARIAS, A. M. Argumentação Multimodal Para Entender Colaboração: Além da Materialização Linguística do DIGIM-ED. In: LIBERALI, F. C.; DAMIANOVIC, M. C.; NININ, M. O. G.; MATEUS, E.; GUERRA, M. (Org.). *Argumentação em Contexto Escolar: Relatos de Pesquisa*. Campinas: Pontes, 2016. p. 237-266.
- ENGESTRÖM, Y. *Aprendizagem Expansiva*. Campinas: Pontes. 2016 [1987].
- _____. Activity theory and individual and social transformation. *Multidisciplinary Newsletter for Activity Theory*, n. 7/8, p. 14-15, 1991.
- FREIRE, P. *A Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 [1970].
- KRESS, G. *Multimodality: A social Semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge, 2010.
- LIBERALI, F. C. *Argumentação em Contexto Escolar*. Campinas: Pontes Editora, 2013.
- _____. Articulação entre argumentação e multimodalidade em contextos escolares. In: LIBERALI, F. C.; DAMIANOVIC, M. C.; NININ, M. O. G.; MATEUS, E.; GUERRA, M. (Org.). *Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa*. Campinas: Pontes, 2016. p. 63-78.
- _____. Students' Agentive Power: how students learn to act beyond their imposed limits [online]. In: *Pedagogía 2017: encuentro internacional por la unidad de los educadores*. Cubana Havana, 2017.
- _____. *Relatório de Pesquisa: Projeto Gestão Escolar em Cadeias*. São Paulo: CNPq, 2015.
- _____. *Inglês: linguagem em atividades sociais*. São Paulo: Blucher, 2016. v. 2.
- _____. Atividade Social Como Base para o Ensino de Língua Estrangeira. In: LIBERALI, F. C. (Org.). *Inglês*. São Paulo: Blucher, 2012a. v. 2. p. 21-36.
- _____. (Org.) *Inglês*. São Paulo: Blucher, 2012b. v. 2.
- _____. *Atividade Social nas aulas de língua estrangeira*. São Paulo: Moderna, 2009.
- LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C.; MEANEY, M. C.; SANTIAGO, C.; CANUTO, M.; SANTOS, J. A. A. Projeto DIGIT-M-ED Brasil: uma proposta de desencapsulação da aprendizagem escolar por meio dos Multiletramentos. *Prolíngua*, João Pessoa, v. 10, p. 2-17, 2015.
- MAGALHAES, 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 de linguagem na formação docente*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2011. p. 13-40.
- _____. *A formação do professor como um profissional crítico - Linguagem e reflexão*. 2.ed. Campinas.: Mercado de Letras, 2009.
- MATEUS, E. Prefácio. (Prefácio, Posfácio/Prefácio). In: LIBERALI, F. C. *Argumentação em Contexto Escolar*. Campinas-SP: Pontes Editora, 2013. p. 09-16.

- MULLER MIRZA, N.; PERRET-CLERMONT, A.-N.; TARTAS, V. & IANNACCONE, A. Psychosocial processes in argumentation. In: MÜLLER MIRZA, N.; PERRET-CLERMONT, A. N. (Eds). *Argumentation and education: theoretical foundations and practices*. Dordrecht, Heidelberg, London, New York: Springer, 2009. p. 67-90.
- PÊSSOA, E. *Propostas didáticas para a formação crítica de alunos surdos por meio de múltiplas mídias, pela visão de um tradutor intérprete da língua de sinais/português*. Dissertação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo: PUC-SP, 2016.
- RITTNER, G. M. *Interdisciplinaridade além da Sala de Aula: professores em parceria*. Graduação em Letras - Português/Inglês. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo: PUC-SP, 2014.
- SCHWARZ, B. B.; NEUMAN, Y.; GIL, J.; ILYA, M. Construction of Collective and Individual Knowledge in Argumentative Activity. *The Journal of the Learning Sciences*, v. 12, n. 2, p. 219-25, 2003.
- VYGOTSKY, L. S. The problem of the environment. In: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. (Org.) *The Vygotsky reader*. Oxford, UK: Basil Blackwell Ltd, 1994 [1934]. p. 338-354.
- _____. Thinking and Speech. In: RIEBER, R. W.; CARTON, A. S. (Eds.). *The collected works of L. S. Vygotsky*, New York: Plenum Press, 1987 [1934]. p. 39-285.