

DIÁLOGOS ARGUMENTATIVOS DE CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: UMA ANÁLISE DIALÓGICA

Lady Daiane Martins Ribeiro *
Larissa Krüger-Fernandes **
Fabrícia Teixeira Borges ***

Resumo: Este artigo decorre de uma pesquisa sobre a construção do processo argumentativo de crianças em processo de alfabetização de uma escola pública no sudoeste goiano. O objetivo foi o de identificar e analisar os diálogos argumentativos das crianças durante uma roda de conversa mediada pela leitura dialógica do livro *O menino que aprendeu a ver*. Tomando por base teórica as noções conceituais a respeito da linguagem discutidas pela Psicologia Cultural e no pensamento dialógico do Círculo de Bakhtin, observamos que os diálogos argumentativos produzidos pelas crianças foram mobilizados pela entrada do “outro” no discurso, denominados neste estudo como disparadores argumentativos, tais como as intervenções da pesquisadora, as falas dos colegas e o texto literário.

Palavras-chave: Argumentação. Criança. Diálogo. Linguagem.

ARGUMENTATIVE DIALOGUES OF CHILDREN AND LITERACY DEVELOPMENT: A DIALOGICAL ANALYSIS

Abstract: This article presents a study about the construction of the argumentative process and its relation to literacy development with children of a public school located in southwest of Goiás, Brazil. The objective of the research was to identify and analyze the argumentative dialogues of children during dialogic interaction in a conversation circle mediated by the dialogical reading of the book *O menino que aprendeu a ver*. Based on the conceptual notions about language in Cultural Psychology and in the dialogical approach of the Bakhtin Circle, we observed that the argumentative dialogues produced by the children were mobilized by the "other's" entering into discourse, named in this study as argumentative triggers, such as the interventions of the researcher, other children's speech, and the literary text.

Keywords: Argumentation. Children. Dialogue. Language.

Introdução

A argumentação deriva da interação dos aspectos sociais e culturais em que o diálogo, unidade primordial dos sujeitos falantes, promove uma organização na maneira de pensar estabelecendo uma lógica na composição dos significados/sentidos (BRUNER, 1997; VIGOTSKI, 2009) que surgem no e do contexto sociodiscursivo (VOLÓCHINOV, 2017). Desse modo, por tratar-se de uma esfera constitutiva do diálogo, a argumentação está efetivamente ancorada na relação entre pensamento e linguagem, em que esses processos estabelecem conexões ativas no desenvolvimento do psiquismo humano (VIGOTSKI, 2009).

Apoiamo-nos nas concepções da Psicologia Cultural (VIGOTSKI, 2009; BRUNER, 1997; VALSINER, 2017) e Dialógica (AMOSSY, 2018; BAKHTIN, 2016; BRAIT, 2005; FIORIN, 2017; KOCH, 2011; MARKOVÁ, 2006; PONZIO, 2012; VOLÓCHINOV, 2017) que compreende o diálogo pela via das trocas sociais por meio das inter-relações entre os sujeitos na comunicação e no compartilhamento de significados pelos sistemas simbólicos construídos nas diferentes esferas culturais em que estão inseridos. Nesse sentido, a linguagem é concebida como um processo de aprendizagem de significação social produzido pelos embates ideológicos culturais nos diferentes gêneros discursivos (VOLÓCHINOV, 2017), que ocorre em uma dinâmica de estabilidades e mudanças no conhecimento social (MARKOVÁ, 2006).

A argumentação nessa perspectiva concebe a linguagem como uma construção de organização mental, advinda das ferramentas culturais e sociais num espaço de discussão que se compõe como uma prática social de interação em diferentes contextos e discursos (BOVA; ARCIDIACONO, 2018; PONTECORVO; AJELLO; ZUCCHERMAGLIO, 2005; RIBEIRO, 2020; SOARES, 2013). Ao escolhermos as palavras para a formação dos nossos enunciados, refletimos a situação social mais imediata a fim de determinar a estrutura da enunciação, de maneira que os dizeres respondem a um interlocutor. A palavra, enquanto elemento linguístico significativo, possui o reflexo do conceito. E é pelos conceitos que o pensamento é organizado e estruturado em uma lógica interna (VIGOTSKI, 2009). Além disso, a palavra é o lugar de encontro em que a memória semântica social se torna voz depositada na palavra (BRAIT, 2005).

É pela mediação da linguagem que o material semiótico da realidade imediata passa por um processo de síntese e é internalizado como conceito, dando uma nova forma ao pensamento. E mais, a palavra enunciada é revestida por uma estrutura composicional de estilo e conteúdo que, para Bakhtin (2016), quando há uma regularidade estável de enunciados simples (comunicação discursiva imediata) e complexos (convívio cultural complexo), surge a construção do gênero do discurso. Por isso, é pelo enunciado (revestido de palavra) que a linguagem adquire sua materialidade discursiva.

O propósito deste artigo é apresentar uma pesquisa cujo objetivo foi o de identificar e analisar os diálogos argumentativos de crianças em período de

alfabetização, em contexto de interação dialógica. Entendemos que os diálogos argumentativos provêm das trocas sociais, e que, nesse sentido, o diálogo é um fator preponderante na constituição da argumentação. Dessa forma, nosso interesse pelo tema dos diálogos argumentativos de crianças vincula-se à necessidade de compreendermos o movimento da produção de discursos e conhecimentos nas relações polifônicas, em contexto de roda de conversa ocorrida no ambiente escolar. Ademais, por entrarmos em contato com as vozes das crianças, é possível analisar, em seus modos de pensar, os diferentes temas que surgem na roda, bem como a maneira que esses processos discursivos ocorrem em contato com os disparadores argumentativos.

Na seção seguinte, apresentamos apontamentos teóricos a respeito do tema, em seguida, na metodologia, descrevemos como os diálogos foram produzidos, na seção subsequente, as análises e discussões das interações ocorridas para a construção dos diálogos argumentativos e, por último, as considerações finais do estudo.

1 Aspectos teóricos sobre argumentação de crianças

Os estudos sobre argumentação ocorrem em diferentes campos do conhecimento como a filosofia, a linguística e a psicologia, e são fundamentados em diversas concepções sobre esse fenômeno. É consenso que as pesquisas de Chaim Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, *Tratado da argumentação*, e a de Stephen Toulmin, *Os usos do argumento*, ambas publicadas em 1958, contribuíram para a revitalização da compreensão da Retórica, disciplina que tem sua origem na Grécia antiga. Segundo essa disciplina, o aparecimento da argumentação decorre da capacidade de persuadir, ou seja, pelo convencimento e pela mobilização de argumentos para levar alguém a aceitar uma posição sobre determinado tema (FIORIN, 2017).

A partir dos estudos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) e Toulmin (1958), a argumentação começa a ser entendida pelos seus elementos constituintes, cuja justificação de uma premissa passa a ser um recurso necessário para a construção de um argumento. Essa compreensão aponta para uma flexibilização do argumento como uma lógica formal, de herança aristotélica, e indica um modelo configurado

pela lógica informal, própria dos discursos naturais. Assim, a argumentação adquire um caráter de prática social, cuja característica principal versa sobre o convencimento dos envolvidos no processo de interlocução (DUCROT, 1987; PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005; PLANTIN, 2008; TOULMIN, 1958).

A inserção dos elementos sociais na constituição da argumentação a partir da enunciação é discutida por Oswald Ducrot (1987) e Jean Claude Anscombre (1988), para os quais a argumentação é inerente à linguagem humana e que, portanto, “todos os enunciados são argumentativos” (FIORIN, 2017, p. 16). Para esses autores, o processo enunciativo se constitui pela via argumentativa na empregabilidade do sentido expresso na língua. Essa posição de Anscombre e Ducrot (1988) aponta para argumentação como intrínseca à linguagem, desempenhando um papel central na composição dos elementos linguísticos na esfera enunciativa.

Em se tratando da argumentação infantil, foco do nosso trabalho, não há um consenso entre os pesquisadores (BANKS-LEITE, 1996; EISENBERG; GARVEY, 1981; FARIA, 2004; FAIGENBAUM, 2014; GOLDBER, 1993; LEITÃO, 2007) a respeito de quando as crianças se mostram capazes de justificar posições (LEITÃO; BANKS-LEITE, 2006). Pesquisas conduzidas por estudos como de Eisenberg e Garvey (1981) constataram a presença de argumentos em crianças de 3 a 6 anos de idade, em interação com jogo simbólico. Essas crianças demonstraram, desde muito cedo, serem capazes de justificar suas premissas, bem como de defenderem um ponto de vista. Similarmente, outras pesquisas (BANKS-LEITE, 1996; BOVA; ARCIDIACONO, 2018; LEITÃO, 2000, 2007; PISTORI; BANKS-LEITE, 2010; PIRCHIO; PONTECORVO, 1997; PONTECORVO, 2005) apresentam os elementos argumentativos em crianças e colaboram para nosso estudo, ampliando a discussão de como esse processo argumentativo se constrói pela mediação da linguagem enquanto um recurso simbólico que dá impulso ao desenvolvimento dos processos psicológicos da criança.

Pistori e Banks-Leite (2010) compreendem a argumentação de maneira ampla, como processo discursivo, que surge não apenas em situações em que há controvérsias explícitas,

[...] em que a regra é a assunção de posições opostas, mas que é no

discurso, por meio dos elementos da língua, que se constroem posicionamentos diante da realidade – inclusive em termos de maior e menor adesão do locutor a cada um deles. (PISTORI; BANKS-LEITE, 2010, p. 131).

As autoras trabalham com seleção de enunciados produzidos pelas crianças em que os conectores e operadores argumentativos são identificados pelos encadeamentos que evidenciam as relações argumentativas, e discutem, a partir da perspectiva da teoria da argumentação da língua. Por meio dos recursos linguísticos apreendidos em uma situação dialógica, o discurso argumentativo tem a função de agir sobre o interlocutor, com estratégias para modificar opiniões, atitudes e comportamentos.

Nesse mesmo sentido, Leitão (2007) afirma que a argumentação tem potencial para promover a construção do pensamento, de forma reflexiva. A defesa de um ponto de vista implica que sua trajetória pode gerar resultados diferentes dos propósitos iniciais. As crianças constroem seus argumentos baseadas no conhecimento que adquirem, enquanto seu ponto de vista é baseado na percepção crítica que foi desenvolvida ao longo do processo. O contexto e a oposição surgem como elementos de tensão e, assim, constituem-se como elementos fundamentais do contexto argumentativo, caracterizando-o como atividade cognitivo-discursiva (LEITÃO, 2007), que se distingue de outras atividades por inserir os sujeitos em ações discursivas com a finalidade de negociar as premissas colocadas em questão.

Pontecorvo (2005), ao realizar estudos com crianças de 3 a 6 anos, constatou que, quando interagem em conversas mediadas por um adulto, as crianças apresentavam argumentos plausíveis para os temas suscitados. Pirchio e Pontecorvo (1997) e Bova e Arcidiacono (2018) também discutem como crianças em interação com os pais, no momento das refeições, utilizam estratégias conversacionais complexas de oposição e discordância, bem como de afirmação e concordância, sendo capazes de produzir explicações para suas posições, diante de seus interlocutores. Assim, a argumentação da criança ocorre pela inserção em um determinado grupo cultural, em um processo de reconstrução interna - por meio de operações mentais - das representações simbólicas dos objetos e fenômenos com os quais ela interage, em seu contexto.

Nesse aspecto, compreendemos que o processo argumentativo se constitui

juntamente ao processo de desenvolvimento cultural da criança que se instaura pela aprendizagem do uso dos sistemas simbólicos como ferramentas culturais, sendo a linguagem o artefato cultural que se desenvolve no contato com o outro (PINO, 2005). O outro configura-se no adulto ou em uma criança mais experiente junto dos artefatos culturais, os quais atuam como mediadores semióticos (VALSINER; ROSA, 2007; WERTSCH, 2013). Esse processo avança à medida que a criança compreende gradativamente o uso e as funções dos mediadores e instrumentos simbólicos, em contexto de prática relacional, mediante o ato de fala. Dessa maneira, a criança realiza a enunciação como resultado da sua interação com o outro, em uma situação social concreta e imediata, como expressão semiótica da atividade intersíquica (BAKHTIN, 2014).

A língua é o canal de comunicação dos sujeitos falantes e pensantes, semioticamente mediada (WERTSCH, 2013). Além dessa característica fundamental, é por ela que as ações, comportamentos e sentimentos humanos são regulados (VALSINER, 2006). Essa função de regulação ocorre pelo uso da linguagem na interação em um processo de interiorização do outro. Da mesma forma, a atividade argumentativa vai sendo interiorizada gradativamente, na medida em que a criança é inserida na cultura sistematizada e organizada dos ambientes educativos por um “outro”, o qual se encontra organizado enquanto conhecimento semiótico de linguagem e pensamento compartilhado (PONTECORVO, 2005).

Os estudos vigotskianos (VIGOTSKI, 2009; VYGOTSKI, 2014; VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2016; WERTSCH, 2013) sinalizam o importante papel dos processos interativos de cooperatividade e de conflitos como fonte de desenvolvimento e aprendizado de qualquer fenômeno humano. Compreendemos os contextos de cooperação e conflitos como espaços de discussão e diálogo, mediante a conversação, como processos de maior manifestação de uma conexão entre a fala, o pensamento e a argumentação (PONTECORVO, 2005). É na discussão, na condição de forma social de discurso, por meio das trocas verbais, que o conhecimento se constrói, tanto em relação a si mesmo, quanto em relação ao mundo externo.

A discussão, vista como processo dialógico (BAKHTIN, 2014), emerge na arena social pelas diferentes vozes que contribuem para o desenvolvimento do pensamento coletivo que passa de um para outro “como se não tratasse mais de

indivíduos diferentes, mas de um único sujeito que fala com mais ‘vozes’” (PONTECORVO, 2005, p. 69). Desse modo, é nas formas sociais de discurso que a conexão entre pensar e argumentar fica evidente.

2 A relação entre pensamento e palavra: a constituição dos diálogos argumentativos em contexto de alfabetização de crianças

Vigotski, Luria e Leontiev (2016) enfatizam as origens sociais da linguagem e do pensamento. Para esses autores, o desenvolvimento das funções psicológicas (pensamento e linguagem) é marcado pelo ambiente sócio-histórico, o qual direciona o crescimento do sujeito, bem como pelo desenvolvimento da consciência individual. Em investigação desses fenômenos psicológicos sobre o desenvolvimento da mente, Leontiev (2016) parte do princípio de que a evolução da atividade (ação, operação e função do sujeito sobre mundo externo e interno) constitui a esfera concreta de desenvolvimento humano pela via das habilidades culturais (LURIA, 2016).

Na perspectiva da psicologia cultural, o pensamento, de modo amplo, é organizado pela cultura, por meio dos mecanismos mediadores, entre eles a linguagem (LURIA, 2016; VALSINER, 2006, 2017; VIGOTSKI, 2009). Valsiner afirma que:

os processos do pensamento humano estão comumente ocultos para as outras pessoas; pensar é um assunto privado e oculto. Ainda assim, os modos como as pessoas pensam e as ferramentas psicológicas que elas utilizam ao pensar são resultados de construção cultural. (2017, p. 231).

A negociação na construção dos significados se dá nas trocas dialógicas interpessoais e intrapessoais na dinâmica dialética de utilização de signos verbais e não verbais, na interação. Desse modo, “existe uma dialogização da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro” (FIORIN, 2017, p. 17). É nesse processo dialógico com o outro que os significados são internalizados e, conseqüentemente, o eu se constitui e se torna autor de si mesmo. Nesse sentido, o desenvolvimento da capacidade pensante decorre dessa relação com o outro pela mediação da linguagem, no ambiente histórico e social (VALSINER, 2017).

O processo sócio-histórico em que os sujeitos se inscrevem é responsável pela construção ideológica das palavras. Por isso, a palavra é o signo por excelência, ela é o único signo que “pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 37). Portanto, a palavra é considerada como um signo neutro, pois ela pode ser utilizada em diferentes contextos sociais e em diferentes situações de enunciação. Ao mesmo tempo, a palavra é concebida como o elemento mais sensível e indicador das mudanças ideológicas, já que ela é “um fenômeno ideológico por excelência”, no cerne da sociedade (VOLÓCHINOV, 2017, p. 37). Assim, é pela produção de significados (produzidos coletivamente) e pelos sentidos (atribuídos individualmente) que a palavra se reveste e se materializa nos diferentes discursos.

A diversidade de significação da palavra, tanto do signo como do sentido, se dá justamente por pertencer a um auditório social, de onde advém uma pluralidade de sentidos associados às condições de produção. O sentido é constituído pelo sujeito na experiência coletiva, mediado pela palavra. Ademais,

o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. (VIGOTSKI, 2009, p. 465).

Na medida em que a palavra muda de contexto, o sentido também se modifica. Já o significado é relativamente estável e permanece mais ou menos imóvel às mudanças pela variação de sentidos, pelas mudanças contextuais.

Na perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 2011, 2016; BRAIT, 2005; FARACO, 2009; FIORIN, 2017; VOLÓCHINOV, 2017), os significados e sentidos da palavra são discutidos pela via do signo ideológico. Diante disso, a palavra resulta do processo de significação social e ideológico, pois é por meio da língua que conhecemos os conflitos e as mudanças de uma dada sociedade, ou seja, a língua reflete as mudanças ideológicas que perpassam os sujeitos. A língua, como um sistema ideológico, “possui significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 93). Para esse autor, os signos são elementos vivos, que se apresentam nas enunciações e circulam entre os sujeitos. Além disso, são fruto

do contexto socio-histórico-cultural, isso faz com que sejam algo movente, distanciando de qualquer significado fixo, acabado.

É válido retomar o que Vigotski (2008, 2009, 2014) indica a partir de seus estudos sobre a compreensão da linguagem como meio de comunicação na infância, momento em que “a verdadeira comunicação requer significado, isto é, generalização” (VIGOTSKI, 2008, p. 07). Nesse sentido, o significado encontra-se na unidade do pensamento e da linguagem, e da generalização da comunicação, pela formação dos conceitos. O conceito agrupa objetos numa categoria lógica de interação dos significados. Portanto, destacamos que o desenvolvimento dos conceitos, na formação psicológica da criança, ocorre num processo evolutivo na medida em que as palavras também evoluem.

Corroborando o pensamento de Vigotski, Luria (2016) sinaliza que a evolução histórica e cultural das palavras, no desenvolvimento da criança, ocorre primeiramente pela categorização da experiência de modo concreto que posteriormente passa a desempenhar uma função organizadora pelo desenvolvimento da abstração e da generalização. Luria pontua que “a função primária da linguagem muda conforme a experiência educacional” (2016, p. 76), ou seja, a criança, ao apreender essa maneira cultural de relação, avança para uma experiência lógica, adquirindo um novo conhecimento, de maneira discursiva e lógico-verbal.

Considerando que as crianças da pesquisa estão no ciclo de alfabetização ampliado pela mudança da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o primeiro ano do ensino fundamental, garantido pela lei (Lei 13.005 de 25/07/14), estabelece como diretrizes educacionais para as crianças nessa fase: a oralidade, o desenho e o aprendizado sistematizado da leitura e da escrita. Desse modo, os impactos culturais da linguagem oral e escrita, presentes no desenvolvimento do conhecimento sistematizado, promovem processos interativos para a construção da argumentação infantil.

Assim, focamos na produção do diálogo em contato com histórias literárias, por serem elementos semióticos fundamentais para a alfabetização. Acreditamos ser salutar a compreensão do diálogo colaborativo para a construção de argumentos pelas interações criança/criança e criança/pesquisadora durante as atividades comunicativas de roda de conversa.

3 Caminhos da pesquisa

As informações produzidas para esse texto provêm de uma pesquisa em doutoramento, de caráter qualitativo, sobre os processos argumentativos de crianças em período de alfabetização de uma escola pública do sudoeste goiano. Essa abordagem qualitativa aplicada aos estudos em desenvolvimento humano compreende a pesquisa como uma relação dialógica (BAKHTIN, 2011, 2014) e de interação em que cada um, de acordo com sua composição social, estabelece diálogos e produz sentidos cuja objetivação é uma conquista relacional (SOUSA; CAIXETA; SANTOS, 2016).

Assim, todo o percurso da pesquisa é perpassado pela relação que se estabelece entre os envolvidos no projeto. Os participantes da pesquisa foram seis crianças de idade entre 6 e 7 anos. Conforme a tabela:

Tabela 1: Participantes da pesquisa

Condinomes	Sexo	Idade
Ana Frozen	F	6 anos
Aída	F	6 anos
Elza Frozen	F	7 anos
Flash	M	6 anos
Luc	M	7 anos
Venon	M	6 anos

Fonte: Informações da pesquisa

A seleção dos participantes foi orientada pela observação da pesquisadora em sala de aula e no recreio, tendo como critério a facilidade na comunicação pela linguagem oral, ou seja, foram selecionadas crianças que se comunicavam com maior frequência e que utilizavam mais estratégias argumentativas. Utilizamos a roda de conversa (ALESSI, 2014; RIBEIRO; KRÜGER-FERNANDES; BORGES, 2020) como recurso metodológico a fim de produzirmos um espaço de interação e de diálogo. Desse modo, preparamos a roda de conversa com o seguinte roteiro: 1) apresentação dos participantes; 2) organização da roda; 3) escolha dos codinomes; 4) leitura do texto literário; 5) discussão de temas emergidos das interações com o texto e os participantes no momento da roda; 6) encerramento.

A escolha do texto literário para mediar a roda foi o livro *O menino que aprendeu a ver*¹, de Ruth Rocha. O material produzido na roda de conversa foi

videogravado e, em seguida, foi realizada a transcrição com especial atenção aos encadeamentos dos diálogos, observando as manifestações verbais e corporais, com enfoque na rede de significados materializados nos enunciados (NAVES; PERES; BORGES; BORGES, 2018). A análise das informações produzidas foi feita pela Análise Temática Dialógica (SILVA; BORGES, 2017), que se configura como um recurso metodológico de análise qualitativa em que a interação dialógica entre as crianças e a pesquisadora é organizada em temas e subtemas centrais a fim de entender o processo interativo ocorrido.

4 Resultados e discussões

O primeiro contato das crianças participantes com a roda de conversa configurou-se como um momento importante para elas, no que tange ao entendimento da organização da roda como um processo de construção da oralidade, principalmente de escuta do outro e de direcionamento da fala, no qual o direcionamento da pesquisadora se mostrou fundamental para o bom andamento da roda.

Denominamos a primeira roda de conversa de “A linguagem no dia a dia”, com o intuito de promover a discussão a respeito de como a linguagem proporciona a organização e orientação das pessoas no mundo. Assim, pelas interações ocorridas entre a pesquisadora e os diálogos das crianças, percebemos um conjunto de significados produzidos pelos processos dialógicos e polifônicos que resultaram das falas das crianças, do texto literário e da pesquisadora, os quais funcionaram como disparadores na composição dos diálogos argumentativos, conforme mostrado na Figura 1, a seguir.

Figura 1: Mapa dos disparadores argumentativos



Fonte: Informações da pesquisa

Os disparadores argumentativos promoveram espaços de diálogos interativos entre a pesquisadora e as crianças. Pela análise, foi identificada uma equivalência nas falas da pesquisadora, dos colegas e do texto literário. Essas falas direcionaram as discussões do grupo, seja pela pesquisadora, na organização do diálogo, seja pela palavra (placa) e pela imagem (professora preta) presentes no livro literário, seja nos relatos dos colegas, a partir de vivências e interações familiares, e até mesmo a partir de desenhos animados. Para este artigo, selecionamos três diálogos argumentativos. Desse modo, na próxima seção, apresentamos os diálogos analisados a partir dos turnos de fala ocorridos na roda de conversa.

4.1 Diálogo argumentativo disparado pela fala da pesquisadora: “o que muda quando a gente começa a aprender a ler?”

Na história do livro *O menino que aprendeu a ver*, o personagem principal modifica sua maneira de ver os objetos ao seu redor pelo aprendizado da leitura e da escrita. Partindo da história, a pesquisadora lançou uma pergunta aos participantes, com o intuito de entender como essas crianças percebiam o processo de aprendizado da leitura.

O diálogo se desenvolveu da seguinte maneira, conforme texto transcrito² disposto no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Diálogos I

- | |
|---|
| <p>(1) Pesquisadora – O que que muda quando a gente começa a aprender a ler?
(2) Luc – Éee... tudo.
(3) Pesquisadora – Tudo? Tudo o que?
(4) Luc – Tudo que a gente vê.
(5) Pesquisadora – Tudo que a gente vê? Venon o que que muda?
(6) Venon – É que quando a gente vê, a gente pode juntar umas letrinhas que a gente vê. A gente pode juntar as letras e formar M e A, MA.
(7) Pesquisadora – Flash, Elza Frozen, Aída, o que que acontece quando a gente aprende a ler?
(8) Flash – Eeeeeeee...
(9) Pesquisadora – O que que muda?
(10) Elza Frozen – Tudo.
(11) Flash – Tudo.
(12) Pesquisadora – Tudo o que? Vem Aída., o que que acontece quando a gente aprende a ler?
(13) Aída – Fica doidinho pra ler.
(14) Pesquisadora – Fica doidinha pra ler? A gente fica doidinho pra ler? Todo lugar que vai a gente quer identificar as letras?
(15) Ana Frozen – Eu era doidinha pra ler.
(16) Elza Frozen – Tia, você pode fazer várias coisas, você pode ir pra faculdade, vocêee.
(17) Pesquisadora – Nossa, mas ler é tão poderoso assim?
(18) Ana Frozen – O, tia, sabia, que minha mãe faz LIBRAS?
(19) Pesquisadora – Faz? O que que é LIBRAS?
(20) Ana Frozen – Eu sei escrever o meu nome em LIBRAS. * A N A F R O Z E N.
*Ana Frozen escreve seu nome em LIBRAS. As outras crianças observam atentamente.</p> |
|---|

Fonte: Informações da pesquisa

A pesquisadora lança a pergunta e, em seguida, vai organizando as falas para que todos os participantes do grupo tenham um espaço para se expressarem sobre a questão. De maneira espontânea e imediata, Luc logo responde: “éeee tudo”, e com a intenção de entender melhor sobre o uso do “tudo”, a pesquisadora questiona: “tudo o que?”, e o participante acentua: “tudo o que a gente vê”. Para dar continuidade à composição do diálogo sobre o tema, Venon é incluído na discussão pela pesquisadora e, em sua fala, percebe-se uma resposta ao enunciado anterior (BAKHTIN, 2011; VOLOCHINÓV, 2017) de Luc, e diz: “É que... quando a gente vê, a gente pode juntar umas letrinhas que a gente vê. A gente pode juntar as letras e formar M e A, MA”. Venon responde ao enunciado de Luc, retomado pela pesquisadora, com uma explicação didática: “a gente pode juntar as letras”, e exemplifica “formar M e A, MA”.

A fala de Venon demonstra a entrada no universo da leitura e escrita pelo uso do modelo silábico. Ao utilizar as letras “M e A” para a formação da sílaba “MA”, demonstra que, pela identificação das letras, “a gente vê”, isso significa que ler modifica o modo de visão. Desse modo, a linguagem faz a mediação (VIGOTSKI, 2009) entre o que é visto e o que é lido.

Logo após a fala de Venon, Elza Frozen e Flash repetem o enunciado de Luc: “tudo”. Com essa posição, eles participam da discussão fazendo ressonância da fala de outro participante do grupo. No turno de fala (13), Aída dá continuidade ao diálogo e afirma que, quando a gente aprende a ler, a gente “fica doidinho pra ler”. Percebe-se que essa afirmação acentua que a leitura modifica a forma de relação consigo pela mobilização dos afetos. Essa afirmação acentua que a possibilidade de ler mobiliza afetos e desejos que são expressos na fala de Aída como uma vontade incontável de decifrar o mundo à sua volta. Ana Frozen identifica-se com a fala de Aída e posiciona-se: “eu era doidinha pra ler”. Na expressão das duas participantes, pode-se afirmar que a leitura modifica nossa capacidade de ver a vida, a ponto de nos deixar “doidinhos”, ou seja, atentos exageradamente para esse produto cultural, a linguagem, a qual amplia e organiza o pensamento verbal (VALSINER, 2006, 2017; VIGOTSKI, 2009).

Em sequência, no turno (16), Elza Frozen argumenta: “Tia, você pode fazer várias coisas, você pode ir pra faculdade, vocêêê”. A pausa de Elza reflete um raciocínio exteriorizado em que a participante usa a linguagem verbal para ampliar o

horizonte da discussão sobre a leitura, introduzindo um elemento sistematizador e institucional pelo uso da palavra “faculdade”. E, pela expressão “vocêee”, é possível identificar, principalmente pela entonação usada por Elza para reforçar o uso da vogal “êeee” acentuadamente, que ela prolonga a reflexão, mesmo depois de verbalizar seu posicionamento frente ao diálogo iniciado pela pesquisadora sobre o que muda quando se aprende a ler. Podemos pensar que as crianças percebem o valor dado à palavra escrita na sociedade onde vivem, seu poder de regulação dos comportamentos e das oportunidades que a palavra escrita abre no campo das ações sociais.

No turno (18), Ana Frozen retoma a palavra e, em resposta ao enunciado de Elza Frozen, diz: “O, tia, sabia que minha mãe faz Libras?”. Essa expressão confirma o caráter reflexivo e dialógico (BAKHTIN, 2011; PONTECORVO, 2005) do processo na roda de conversa, pois Ana, ao escutar de Elza a palavra “faculdade”, continuou na cadeia de enunciação um elemento de seu conhecimento, a partir da participação de sua mãe num curso de LIBRAS, que é oferecido frequentemente no ambiente universitário. Isso demonstra que, no espaço discursivo, os enunciados formam um elo de significados que se ampliam, reforçam, modificam, pela interação com o outro (BRAIT, 2005; FARACO, 2009; VOLÓCHINOV, 2017).

Pode-se compreender que a fala da pesquisadora, ao organizar e direcionar o diálogo, com questões que promovessem a argumentação, foi fundamental para o encadeamento dos turnos de fala sobre os temas emergidos. Dessa maneira, é importante enfatizar que a pesquisadora como um “outro mais experiente”, promove interação social pela mediação semiótica (BRUNER, 1997; VALSINER, 2006; VIGOTSKI, 2014) da linguagem, na organização e negociações sociais pelos elementos da cultura comunicados no ambiente da roda.

4.2 Diálogo argumentativo disparado pela fala dos colegas: “sabia que eu vi uma placa que é proibido estacionar?”

A interação com o outro é o princípio constitutivo na produção do diálogo (BAKHTIN, 2011; PONZIO, 2012). O outro, nessa perspectiva dialógica, funciona como um elemento primordial na composição e produção dos enunciados. Desse modo, o diálogo a seguir, demonstra como a co-participação, na construção do

raciocínio (PONTECORVO, 2005) pelos interlocutores, é de extrema importância no desenvolvimento do pensar e falar da criança.

Quadro 2: Diálogos II

(52) **Flash:** Oh, tia. Sabia que eu já vi uma placa que é proibido estacionar? Que tem uma placa de carro de um carro que tem isso aqui que não pode estacionar? Tem que olhar todas as placas.
(53) **Pesquisadora:** Oh o acordo, levanta a mão.
(54) **Flash:** E também tem... e também tem a ... eu já vi o desenho do papai *pig*, então, daí, ele estacionou numa placa que não pode estacionar carro.
(55) **Luc:** E aí, ele entendeu isso por quê? Porque tinha uma placa.
(56) **Flash:** Não, não. E também ele não ele não mudou de lugar. Então daí, senhora coelha ela teve um, ela era guarda de trânsito. Então, daí, ela procura os carros que não tá estacionado em lugar que não pode. Então, daí, o papai *pig* foi pra casa. Então, daí, ele, ele ...
(57) **Luc:** Ganhou uma multa?
(58) **Flash:** Multa de estacionamento mesmo.
(59) **Luc:** Ahhh.

Fonte: Informações da pesquisa

Pelo diálogo descrito acima, pode-se perceber que a fala dos próprios colegas atua como disparador argumentativo, direcionando os argumentos, na roda de conversa. O diálogo se inicia por Flash, com a afirmativa de que conhece placas de trânsito, mas a entonação é em formato de pergunta para pesquisadora, no turno (52): “Oh, tia. Sabia que eu já vi uma placa que é proibido estacionar?”. A pergunta, nessa situação, funciona como um recurso implícito de disposição para o diálogo sobre esse assunto que é de conhecimento de Flash: “placa que é proibido estacionar”. Ou seja, a pergunta é um artifício na cadeia enunciativa que deduz o que está subtendido, que é o conhecimento de Flash sobre as placas de trânsito.

Desse modo, mesmo que as falas dos colegas sejam os disparadores em que promovem processos argumentativos, o direcionamento da fala expressa verbalmente ocorre para a pesquisadora: “Oh, tia”. Podemos identificar essa premissa no diálogo entre Flash e Luc, em que ambos não dirigem explicitamente a fala de um ao outro, porém, pelo encadeamento discursivo sobre o assunto em questão (as placas de trânsito), entendemos a relação dos enunciados utilizados pelos participantes. Isso nos remete ao entendimento de que o enunciado é sempre uma resposta singular no momento histórico de seu acontecimento (VOLÓCHINOV, 2017).

Flash retoma o desenho animado *Peppa Pig*³ com a intenção de justificar sua afirmativa e utiliza-se da narrativa (BRUNER, 2004; DEL-RÉ; PAULA; MENDONÇA, 2014) para contar a história de um personagem do desenho que não obedeceu à

sinalização da placa de “proibido estacionar”. Ao escutar sobre a história, Luc insere-se no diálogo com uma pergunta: “E, aí, ele entendeu isso por quê?”, ao que já responde: “Porque tinha uma placa”. Flash, de maneira imediata, interfere nas colocações de Luc, em posição contrária: “Não, não. E também ele não ele não mudou de lugar”. E acrescenta: “Então, daí, a senhora coelha, ela teve um, ela era guarda de trânsito. Então, daí, ela procura os carros que não tá estacionado em lugar que não pode. Então, daí, o papai pig foi pra casa. Então, daí, ele, ele...”. Ao acessar a história pela memória discursiva, Flash utiliza-se de fatos do passado para reconstituir, no presente, sua argumentação sobre regras e infrações às leis de trânsito.

A fala de Luc no turno (57), “Ganhou uma multa?”, indica uma modificação a partir da interferência de Flash anteriormente que, nesse momento do diálogo, altera sua entrada na composição da história narrada por Flash. Podemos afirmar que a fala dos colegas deram a direção do diálogo argumentativo, principalmente pela produção coletiva do raciocínio com o desenvolvimento de um pensamento coletivo que passa de um para outro, como um único sujeito que fala com mais vozes (PONTECORVO, 2005). Assim, as relações dialógicas construídas fizeram ressonância a aspectos de acesso à memória discursiva (narração da história), à exemplificação sobre o tema “placas de trânsito”, demonstrando regras e punições de maneira ilustrativa pelo desenho animado.

4.3 Diálogo argumentativo disparado pelo livro: a “imagem da professora preta”

Figura 2: Imagem do livro “O menino que aprendeu a ver”



Fonte: Rocha (2013, p. 14)

Apresentamos, na Figura 2, um fragmento da história do livro *O menino que aprendeu a ver*. Podem-se perceber vários elementos que compõem a imagem, dentre eles: as palavras descritas “a professora era uma moça alta, de óculos redondos. Ela mostrava às crianças uns cartazes coloridos assim:”; imagens: aviões, arco-íris, árvore, crianças; cores: preto, branco, vermelho, verde, amarelo, entre outras. Dentre esses vários elementos, a imagem da professora preta foi o elemento priorizado pelas crianças e funcionou como um disparador na produção argumentativa entre elas. Elza Frozen, ao se deparar com esse momento da história e ao entrar em contato visual com a professora preta, aponta o dedo para a imagem e, de forma enfática, inicia um diálogo conforme transcrito, no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3: Diálogos III

(40) **Elza Frozen:** Ela é preta.
(41) **Ana Frozen:** É morena.
(42) **Elza Frozen:** É preeeeta.
(43) **Ana Frozen:** Não é morena, tia?
(44) **Pesquisadora:** O que você acha Luc?
(45) **Luc:** É pretume.
(46) **Elza Frozen:** É preta.
(47) **Ana Frozen:** Tem gente que é morena.
(48) **Pesquisadora:** O que você acha, Venon?
(49) **Venon:** Não quero falar.
(50) **Luc:** Porque ela é muito preta, parece uma sombra e uma pedra.
(51) **Ana Frozen:** Eu acho que é morena, porque eu tinha uma amiguinha que eu chamei ela de preta, só que minha mãe disse que era morena.

Fonte: Informações da pesquisa

A escolha pela imagem da professora preta, dentre os vários elementos do livro literário, mostra a relevância desse tema como ponto chave para a discussão argumentativa dos participantes. Elza Frozen lidera a discussão, apontando veemente para imagem e, em três momentos do diálogo, mantém sua resposta, nos turnos: (40, 42 e 46) “é preta”. Em posição contrária, Ana Frozen contra-argumenta ao inserir a palavra “morena”, no diálogo no turno (41): “é morena”. A partir desse momento, instaura-se uma discussão em torno das palavras “preta” e “morena”, em que as justificativas para cada significado desses termos vão sendo construídas no desenrolar do diálogo. O contra-argumento surge na discussão como forma de ruptura quando somos confrontados discursivamente por uma perspectiva contrária, em que “necessitamos rever nosso enunciado, nosso intuito discursivo, para, então,

produzimos argumentos para convencer nosso interlocutor de nosso querer dizer” (VIEIRA; DEL RÉ, 2019, p. 1142).

Desse modo, Ana Frozen recorre à pesquisadora que, nesse grupo, é a voz mais experiente e também é a voz que se coloca em uma posição de hierarquia (organiza e direciona o diálogo), com o objetivo de legitimar e reforçar seu argumento: “Não é morena, tia?”. No processo discursivo, o desenvolvimento da capacidade pensante só é possível na relação com o outro, pela mediação da linguagem (BAKHTIN, 2014). Nesse sentido, Ana Frozen busca argumentar, sobretudo a partir da constatação inicial com a imagem da professora, que, para ela, é “morena”, porém, o confronto com Elza Frozen a faz pensar em possibilidades para justificar sua afirmação. Percebe-se que o enunciado expresso organiza e estabelece critérios de orientação e constituição da organização mental (BAKHTIN, 2014). As palavras “preta” e “morena”, expressas no processo discursivo, conduzem a uma tomada de posição dessas crianças nessa situação de produção, revelando valores e visões a respeito de uma marca racial.

A disputa entre os elementos linguísticos “preta” e “morena” discursivamente se constituem como signos ideológicos (BAKHTIN, 2014; VOLÓCHINOV, 2017) em que os significados dizem respeito às formulações culturais a respeito da cor referente à raça. Em se tratando da raça negra, os estereótipos são marcados nesse diálogo por signos ideológicos depreciativos, como o uso dos termos “pretume”, no turno (45) e, no turno (50), “sombra” e “pedra”. Esses termos sinalizam marcas de discriminação, ou seja, “a pele como significante de discriminação” (BHABHA, 1998, p. 122). O termo “morena” é utilizado a fim de minimizar os efeitos negativos, como descreve Ana Frozen, no turno (51): “Eu acho que é morena, porque eu tinha uma amiguinha que eu chamei ela de preta, só que minha mãe disse que era morena”. A voz da mãe é retomada por Ana Frozen pela memória discursiva sobre o tema em discussão, a fim de justificar seu posicionamento.

Compreendemos que “a fala do texto literário”, o qual atuou como recurso semiótico, promoveu um diálogo argumentativo em torno da imagem da professora preta (disparador argumentativo), desencadeando expressões enunciativas e representativas e abrindo espaços reflexivos carregados de afeto que permitem novos sentidos (PERES; NAVES; BORGES, 2018; ZITTUON, 2016) a respeito de questões de raça que se encontram ideologicamente produzidos na cultura.

Nesse sentido, os significados que circulam na roda de conversa são elementos ideológicos de disputa na sociedade brasileira. Por exemplo, a mobilização das crianças em torno dos termos “preta” e “morena” reflete uma discussão atual sobre racismo e sua origem histórica, em um passado escravocrata em que negros africanos foram escravizados por 300 anos. Há movimentos de afirmação da negritude, no contexto brasileiro atual, que defendem justamente o uso da palavra preta como elemento de identidade e sua vinculação a características positivas. Temos, como exemplo, a música “Coisa Boa”, lançada por Diogo Nogueira e Mahmundi no Dia da Consciência Negra de 2019, que tem como refrão: “se a coisa tá preta, a coisa tá boa, boa” (NOGUEIRA; MAHMUNDI, 2019). Outro exemplo é a letra de Rincon Sapiência que indica, na descrição do *videoclip* da música no *YouTube* que:

[...] em “A Coisa Tá Preta”, Rincon Sapiência busca ressignificar esta expressão idiomática que, junto a outros ditos populares, acaba por diminuir a autoestima do povo negro, carente de referências positivas relacionadas à cor de sua pele. (RINCON SAPIÊNCIA, 2016).

Essa disputa não acontece somente no âmbito da cultura popular, mas também no campo científico-acadêmico com as produções de pesquisadores(as) negros(as) como Djamila Ribeiro (2017) que problematiza justamente o lugar da mulher negra na sociedade frente ao racismo estrutural. Talvez justamente por esse conjunto de significados que regulam e restringem o acesso de mulheres negras a certos espaços sociais que a imagem da professora preta no livro causa estranhamento, surpresa e certa indignação nas crianças.

A arena discursiva sobre a professora preta se configura como um local de disputa de elementos de identidade e a discussão promovida pelas crianças indica a potencialidade da imagem presente no livro como gerador de posicionamentos e argumentações (contra-argumentações) por parte das crianças (PERES, NAVES BORGES, 2018). Indica também a relevância do tema e a urgência da atuação da escola com objetivo de promover a mitigação de preconceitos raciais e, com isso, a construção de uma sociedade mais justa para todos. Desse modo, a roda de conversa pode funcionar como um dispositivo de identificação do que deve ser trabalhado e discutido pela escola com as crianças.

Considerações finais

Os diálogos argumentativos configuram-se como processos dialógicos em que as vozes sociais ressoam no diálogo produzido de maneira viva e única na esfera discursiva, sendo a palavra a materialidade linguística em disputa. Observamos, por meio da análise, que as vozes sociais manifestadas nos diálogos se constituem a partir da entrada do “outro” no discurso que, nesse estudo, adotamos como disparadores, que consistiram na introdução das falas da pesquisadora, das falas dos colegas e do texto literário.

Nosso foco no material produzido entre a pesquisadora e as crianças em contexto de roda de conversa evidencia que os sentidos construídos pelos enunciadorees, ao lidar com a realidade imediata, valorizaram aspectos de artefatos culturais (imagem, história, livro). Além disso, a própria fala, como produto cultural, funcionou como elemento que promoveu o diálogo argumentativo, ou seja, o diálogo é conduzido pela presença do outro que direciona e orienta o dizer.

Consideramos que a argumentação deve estar presente nas discussões a respeito dos processos educacionais, por ser uma estrutura potencializadora para o desenvolvimento das funções psicológicas da criança. Por isso, pensar alfabetização infantil pelo viés da argumentação cultural e dialógica torna-se relevante devido às mudanças e transformações semióticas do pensamento via linguagem. Assim, percebemos que os diálogos argumentativos produzidos pelas crianças decorrem das trocas entre elas a partir dos disparadores argumentativos que nos permitiram ter acesso a suas visões e significações sobre si e sobre o mundo.

Notas

* Lady Daiane Martins Ribeiro é Psicóloga, Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e Doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar - Instituto de Psicologia, da Universidade de Brasília (UnB). Email: ladyfsp@gmail.com

** Larissa Krüger-Fernandes é Psicóloga, Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde - Instituto de Psicologia, da Universidade de Brasília (UnB) e Doutoranda em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar - Instituto de Psicologia, da Universidade de Brasília (UnB). E-mail: larissakf54@gmail.com

*** Fabrícia Teixeira Borges é Professora Adjunta do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasil. Doutora pela Universidade de Brasília (UnB/Brasil), pós-doutorado na Universidad Autónoma de Madrid (UAM). E-mail: fabricia.borges@gmail.com.

¹ O livro narra a história de João, uma criança que descobre que o mundo é cheio de imagens e que algumas ele entende, outras não. Por exemplo, as letras descritas nos *outdoors*, nas placas nas ruas, no letreiro do ônibus, nos jornais. Com a ida de João para a escola, a professora o apresenta as letras e logo ele começa a reconhecer o alfabeto em tudo que vê. Desse modo, com a leitura, João passa ver e a entender tudo que antes era muito confuso.

² As transcrições das falas foram realizadas por nós, apenas reproduzindo, na escrita, o que era audível. Não seguimos, portanto, uma metodologia específica para a transcrição, mas buscamos ser fiéis na representação, inserindo, por exemplo, reticências e/ou repetições de vogais para os casos de hesitação.

³ *Peppa Pig* é uma série de desenho animado britânico destinado a público infantil em faixa etária pré-escolar, produzida por Astley Baker Davies e *Entertainment One*. Os desenhos contam a história de Peppa, uma porquinha cor-de-rosa que vive com seu irmão caçula, George e seus pais em uma cidade britânica.

Referências

ALESSI, Viviane Maria. **Rodas de conversa: uma análise das vozes infantis na perspectiva do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Editora UFPR, 2014.

AMOSSY, Ruth. **A argumentação no discurso**. São Paulo: Contexto, 2018.

ANSCOMBRE, Jean-Claude; DUCROT, Oswald. **L'argumentation dans la langue**. Liège/Bruxelas: Pierre Mardaga, 1988.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BANKS-LEITE, Luci. **Aspectos argumentativos e polifônicos da linguagem da criança em idade pré-escolar**. 1996. 179f (Tese de doutorado) Universidade de Campinas, Campinas, SP, 1996.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BOVA, Antonio; ARCIDIACONO, Francesco. Types of conclusion for argumentative discussions between adults and children. **Progress in Education**, v. 53, p. 135-160, 2018. Disponível em https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3415412

BRAIT, Beth. **Bakhtin: dialogismo e construção de sentido**. São Paulo: Editora Unicamp, 2005.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 13.005 de 25 de julho de 2014**. Brasília: MEC, 2014.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRUNER, Jerome. **Comment lês enfants apprennent à parler**. Paris: Retz, 2004.

DEL-RE´, Alessandra; PAULA, Luciane de; MEDONÇA, Maria Célia. **A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano**. São Paulo: Contexto, 2014.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes, 1987.

EISENBERG, Ann; GARVEY, Catherine. Children's use of verbal strategies in resolving conflicts. **Discourse Processes**, v. 4, p. 149-170, 1981. doi: 10.1080/01638538109544512

FAIGENBAUM, G. Desenvolvimento das habilidades argumentativas. In: J.A. CAS TORINA.; M. CARRETERO (Org), **Desenvolvimento Cognitivo e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2014, p. 273-294.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARIA, Evangelina Maria Brito. **A linguagem infantil e a capacidade de argumentação oral**. Letra Viva (UFPB), João Pessoa, v. 5, p. 71-84, 2004.

FIORIN, José. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2017.

GOLDER, Caroline. **Savezvous argumenter à La mode... à la mode despetits?**, *Enfance*, 47(4), 359-376. 1993.

KOCH, Ingedore. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LEITÃO, Selma. The potencial of argument in knowlege building. **Human Development**, v. 43, n. 6, p. 332-360, 2000. doi:101159/000022695.

LEITÃO, Selma. Argumentação e Desenvolvimento do Pensamento Reflexivo. **Psicologia Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 3, p. 454-462, 2007. doi: 10.1590/S0102-79722007000300013.

LEITÃO, Selma; BANKS-LEITE, Luci. Argumentação na linguagem infantil: algumas abordagens. In A. DEL RÉ (Org.), **Introdução à psicolingüística: a aquisição de linguagem**. São Paulo: Contexto, 2006.

LEONTIEV, Alexei. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: L. S. VIGOTSKI; A. R. LURIA; A. N. LEONTIEV. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 2016, p. 59-84.

LURIA, Alexander. Diferenças culturais de pensamento. In: L. S. VIGOTSKI, A. R. LURIA; A. N. LEONTIEV. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 2016, p. 39-58.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais**. São Paulo: Editora Vozes, 2006.

NAVES, Renata Magalhães; PERES, Silvana Goulart ; BORGES, Flávio Ferreira; BORGES, Fabrícia Teixeira . A videogravação como recurso metodológico em pesquisa qualitativa para análise de interações. **Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade**, v. 11, p. 248-261, 2018.

NOGUEIRA, Diogo; MAHMUNDI. **Coisa boa**. Compositores: Diney; B. Barreto; T. Soares. Rio de Janeiro: DIG NOG Produções Ltda - EPP | Universal Music, 2019. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=Rr8WybUmXJI&ab_channel=DiogoNogueiraOficial. Acesso em 07 out. 2020.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PINO, Angel. **As marcas do humano: As origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIRCHIO, Sabine; PONTECORVO, Clotilde. Strategie discorsive infantili nelle disputa in famiglia. **Rassegna Di Psicologia**. v. 1, p. 83-106, 1997.

PISTORI, Maria Helena Cruz; BANKS-LEITE, Luci. Argumentação e construção do conhecimento: uma abordagem bakhtiniana. **BAKHTINIANA**. v. 1, n. 4, p. 129-144, 2010.

PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Anna Maria; ZUCCHERMAGLIO, Cristina. **Discutindo se aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PONTECORVO, Clotilde. Discutir, argumentar e pensar na escola. O adulto como regulador de aprendizagem. In: C. PONTECORVO; A. M. AJELLO; C. ZUCCHERMAGLIO (Orgs), **Discutindo se aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 65-88.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana**. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

PLANTIN, Christian. Argumentação biface. In: G. LARA; I. L. MACHADO (Orgs), **Análises do discurso hoje**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 13-26.

PERES, Silvana Goulart ; NAVES, Renata Magalhães ; BORGES, Fabrícia Teixeira. Recursos simbólicos e imaginação no contexto da contação de histórias. **Revista Psicologia escolar e educacional**, v. 22, p. 151-161, 2018.

RIBEIRO, Djamilia. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIBEIRO, Lady Daiane; KRÜGER-FERNANDES, Larissa; BORGES, Fabrícia Teixeira. Roda de conversa mediada por leitura dialógica com crianças: uma proposta metodológica de pesquisa qualitativa sobre processos argumentativos. In: OLIVEIRA E SÁ, Susana; FREITAS, Fábio; CASTRO, Paulo; SAMMAMED, Mercedes González; COSTA, Antônio Pedro (orgs). **Investigação qualitativa em educação: avanços e desafios**. Lisboa: Ludomedia, 2020, p. 83-95. Disponível em: <https://doi.org/10.36367/ntqr.2.2020.83-95> 84

RIBEIRO, Lady Daiane Martins; BORGES, Fabrícia Teixeira. A argumentação no processo de alfabetização de crianças: uma revisão da literatura. **Revista Valore**, Volta-Redonda, v. 5 p. e-5028, 2020. Doi: 10.22408/reva502020478e-5028

ROCHA, Ruth. **O menino que aprendeu a ver**. São Paulo: Salamandra, 2013.

SAPIÊNCIA, Rincon. Descrição e ficha técnica do videoclipe “A coisa tá preta” de Rincon Sapiência. **YouTube**, 2016. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=FsTTvHoLxEA>> Acesso em 06 out. 2020.

SILVA, Cátia Cândido; BORGES, Fabrícia Teixeira. Análise Temática Dialógica como método de análise de dados verbais em pesquisas qualitativas. **Linhas Críticas**, v. 23, p. 245-267, 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

SOUSA, Maria do Amparo; CAIXETA, Juliana Eugênia; SANTOS, Paulo França. **A metodologia qualitativa no delineamento de atuações pedagógicas inclusivas**. Anais. V Congresso Ibero-Americano de Investigação Qualitativa. Porto, Portugal, 2016.

TOULMIN, Stephen. **The uses of argument**. Cambridge: Cambridge University Press, 1958.

VALSINER, Jaan. **Studyguide for Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology**. Worcest, New Delhi: Sage Publications, 2006.

VALSINER, Jaan. **Fundamentos da Psicologia Cultural**. Mundos da mente, mundos da vida. Porto Alegre: Artmed, 2017.

VALSINER, Jaan; ROSA, Alberto. The myth, and beyond: ontology of psyche and epistemology of psychology. In A. ROSA; J. VALSINER (Orgs.), **The Cambridge**

Handbook of social-cultural psychology. New York: Cambridge University Press, 2007, p. 23-39.

VIEIRA, Alessandra Jacqueline; DEL RÉ, Alessandra. Argumentação, humor e incongruência na linguagem da criança. **Revista Estudos Linguísticos.** v. 48, n 2, p. 1133-1149, 2019. doi: 10.21165/el.v48i2.2360.

VIGOTSKI, Lev. **Construção do Pensamento e da Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, Lev; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexei. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** São Paulo: Ícone/EDUSP, 2016, p. 59-84.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Editora 34, 2017.

VYGOTSKI, Lev. **Obras escogidas - II: Pensamiento y lenguaje, Conferencias sobre psicología.** Espanha: Antonio Machado, 2014.

WERTSCH, James. **Vygotsky y la formación social de La mente.** Barcelona: Ediciones Paidós, 2013.

ZITTOUN, Tania. Symbolic resources and sense-making in learning and instruction. **Eur J Psychol Educ.** v. 32, p. 1-20, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10212-016-03>

Recebido em: abril de 2020.

Aprovado em: dezembro de 2020.