UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

LARISSA CANTO FERNANDES

ARGUMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORANDO POSSIBILIDADES DO USO DA ARGUMENTAÇÃO EM SALA DE AULA

RECIFE
2014

LARISSA CANTO FERNANDES

ARGUMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORANDO POSSIBILIDADES DO USO DA ARGUMENTAÇÃO EM SALA DE AULA

Dissertação de Mestrado apresentada à Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE para obtenção do título de mestre em Psicologia.
Área de Concentração: Psicologia cognitiva
Orientadora: PhD. Selma Leitão Santos

RECIFE
2014

Catalogação na fonte
Bibliotecária: Maria Janeide Pereira da Silva, CRB4-1262

F363a Fernandes, Larissa Canto.
Argumentação na educação infantil explorando possibilidades do uso da argumentação em sala de aula / Larissa Canto Fernandes. – 2014.
78 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora : Profª. Drª. Selma Leitão Santos.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, Recife, 2014.
Inclui Referências.

1. Psicologia cognitiva. 2. Educação infantil. 3. Discussões e debates. 4. Raciocínio em crianças. 5. Argumentação. 6. Argumentação na escola. I. Santos, Selma Leitão (Orientadora). II. Título.

153 CDD (22. ed.) UFPE (BCFCH2017-228)

LARISSA CANTO FERNANDES

“ARGUMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORANDO POSSIBILIDADES DO USO DA ARGUMENTAÇÃO EM SALA DE AULA”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Aprovado em: 28 de Fevereiro de 2014

BANCA EXAMINADORA

_____

Profa. Dra. Selma Leitão Santos (Orientador)

Universidade Federal de Pernambuco

_____

Profa. Dra. Mª de Fátima Vilar de Melo (Examinador Externo)

Universidade Católica de Pernambuco

_____

Profa. Dra. Ana Carolina Perrusi Alves Brandão (Examinador Interno)

Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO

Este estudo tem como objetivo principal oferecer subsídios didáticos para o uso sistemático da argumentação na escola. Volta-se em específico para a exploração da habilidade argumentativa em idade precoces e por isso seu foco se direciona ao uso da argumentação como meio de resolução de conflitos na Educação Infantil (3-6 anos). Segundo Andrews (1995), entretanto, sendo oferecida a estas crianças a exposição à atividade argumentativa, estas poderão desenvolver a argumentação como possibilidade de uso na escola, na aprendizagem da leitura e da escrita, e no cotidiano. A argumentação é aqui considerada como um modo específico de discurso que desencadeia modos específicos de funcionamento cognitivo. Considera-se a argumentação como uma habilidade discursiva dotada de propriedades semiótico- dialógicas por compartilharmos do pressuposto de que o psiquismo humano é de natureza sociossemiótica, ou seja, a criança como um ser social, se apropria e apreende ativamente os recursos simbólicos oferecidos pela cultura. Compreende-se então, que a gênese dos processos cognitivos humanos se dá a partir deste processo de apropriação (Vigotski, 1984). Assim, ao propor a idéia de uma mediação simbólica na constituição dos processos cognitivos, coloca-se a impossibilidade de dissociar cognição de linguagem. A partir disto, surge a importância de se explorar a habilidade argumentativa em fases iniciais da socialização, entendendo que a argumentação por está ligada aos domínios da linguagem é constitutiva da cognição humana e pode favorecer o desenvolvimento de um funcionamento cognitivo específico que pode ser útil ao processo de escolarização. Desta forma foram elaboradas dez tipos de situações que geraram conflitos de opinião que não se distanciam das situações já presentes na rotina de uma turma da Educação Infantil. Os participantes foram seis alunos, dispostos em dupla, sendo cada dupla de três diferentes séries da educação infantil. O corpus analisado foram produtos destas atividades e são compostos apenas por episódios argumentativos de resolução de divergência de opinião. O estudo é semi-naturalista, com duração de um mês em que estas crianças formavideografadas duas vezes por semana, totalizando seis atividades para cada dupla. A análise dos dados é de natureza microanalítica e buscou constatar se as atividades propostas mobilizaram discursos argumentativos das crianças e como estas utilizaram o mesmo como mediador de conflitos deopinião.

Palavras chave: Argumentação.ArgumentaçãoInfantil.Argumentação na Escola. Educação Infantil.

ABSTRACT

This study's main goal is to offer didactic support for the systematic use of argumentation in school. It turns specifically explore argumentative abilities at early age and therefore its focus is directed to the use of argumentation as a means of conflict resolution in Early Childhood Education (3-6 years). Many studies consider that children at this early stage of life can use the argumentative elements in their discourse (Stein, Bernas, Calicchia and Wright, 1996. Eisenberg and Garvey, 1981). However, these are still considered by some as belonging to a pre-argumentative stage (Faria, 2004). The argumentation is then considered as a discursive ability endowed with semiotic-dialogical properties because we share the assumption that the human psyche has a socio-semiotic nature, that is, the child as a social being, actively appropriates and apprehends the symbolic resources offered by culture. It is understood, then, that the genesis of human cognitive processes occurs from this process of appropriation (Vigotski, 1984). Thus, in proposing the idea of a symbolic mediation in the constitution of cognitive processes, the impossibility of dissociating cognition from language arises. From this, arises the importance of exploring argumentative ability in early stages of socialization, understanding that the argumentation is linked to the domains of language is constitutive of human cognition and may favor the development of a specific cognitive functioning that can be useful to the process of schooling. In this way ten types of situations were generated that generated conflicts of opinion that do not distance themselves from the situations already present in the routine of a class of Early Childhood Education. The participants were six students, arranged in pairs, each pair of three different series of the child education. The analyzed corpus were products of these activities and are composed only of argumentative episodes of resolution of opinion divergence. The study is semi-naturalistic, lasting a month in which these children were videotaped twice a week, totaling six activities for each pair. The analysis of the data is of a microanalytical nature and sought to verify if the proposed activities mobilized argumentative speech of the children and how they used the same one like mediator of conflicts of opinion.

Keywords: Argumentation. Children's Argumentation. Argumentation in the School. Child education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....07
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....10
2.1 Uma concepção de cognição e discurso humano.....10
2.2 Linguagem enquanto diálogo.....15
2.3 Argumentação como diálogo entre perspectivas.....18
2.4 Argumentação infantil.....20
2.5 Argumentação na Escola.....22
2.6 Argumentação na Educação Infantil.....23
3 OBJETIVOS.....26
4 METODOLOGIA.....27
4.1 Participantes.....29
4.2 Construção dos Dados.....29
4.2.1 Atividades**.....31**
5 ANÁLISE DOS DADOS.....39
5.1 Resultados.....40
5.1.1 Microanálise**.....41**
5.2 Discussão.....68
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....75
REFERÊNCIAS.....76

1 INTRODUÇÃO

Este estudo se insere no programa de pesquisa sobre argumentação em sala de aula, que vem sendo desenvolvido no Núcleo de Pesquisa da Argumentação (PPG- Psicologia Cognitiva/UFPE), e visa à investigação de condutas argumentativas em crianças da educação infantil (3-6 anos) com o objetivo do estímulo precoce do discurso argumentativo a favor da resolução de conflitos de opinião. A intenção de que se parte no presente estudo, é elaborar situações que gerem conflitos de opinião em sala de aula, assim como através de sua testagem, entender como crianças em idades precoces utilizam o discurso argumentativo no manejo de resolução de conflitos. Desta forma, pretende-se mostrar que a argumentação pode e deve ser uma habilidade discursiva apreendida na escola desde seu Educação Infantil.

O estudo da argumentação em idades que coincidem com o processo de aquisição e apropriação da linguagem na criança é um assunto que tem intrigado pesquisadores de diversas áreas como na linguística, na educação e na psicologia. A faixa de idade (3-6) é considerada crucial para os estudiosos da linguagem infantil que procuram compreender sob quais formas surgem a argumentação na produção oral. Estes estudos buscam e oferecem subsídios para a compreensão de como essas formas argumentativas se desenvolvem com o desenrolar do desenvolvimento cognitivo da criança (Banks-Leite,1996).

A grande parte dos estudos voltados para a produção do discurso argumentativo tem instituído esta fase como uma fase pré-argumentativa, considerando que a entrada da criança no universo argumentativo se dá de forma rudimentar e que só em fases mais tardias a argumentação da criança poderia ser considerada mais elaborada e mais refinada (Faria,2004). A maior parte dos estudos que investigam o desenvolvimento de condutas argumentativas preconiza que a argumentação só se apresenta como um discurso de organização racional (elaborada) em idades avançadas (8-10 anos). Golder (1993), por exemplo, se propôs a fazer um mapeamento em crianças de 4 a 9 anos de idade para buscar a compreensão do desenvolvimento dessas condutas. Solicitando às crianças diálogos em pares ou com experimentador sobre *as diferenças entre meninos e meninas*, constatou que aos 4-5 anos as formas de argumentação são bastante rarefeitas e centralizadas. Essas crianças utilizam um modo factual de argumentação, enumerando sempre fatos relativos às suas experiências, usando argumentos que apenas se inseriam em seus repertórios contextuais.

Segundo Golder, nesta fase a criança em sua fala não emite ainda marcas de julgamentos, sendo assim não se posiciona valorativamente em relação a um ponto de vista, exercendo uma argumentação rudimentar. Seria esta uma primeira etapa da organização do discurso argumentativo? Aos 6-7 anos se perceberia uma nítida evolução na elaboração da

atividade argumentativa, pois aqui, as crianças tornam-se capazes de tomarem posicionamento e emitirem julgamento frente a argumentos. Percebeu-se que houve uma diminuição dos enunciados factuais e um aumento de enunciados axiológicos, porém nesta fase se verificou que as crianças não são capazes ainda de levar em consideração e de integrar em seu discurso o posicionamento do outro. Existiria aqui uma dificuldade de reconhecer a alteridade de um diálogo argumentativo em que pontos de vistas opostos são colocados em discussão. É só por volta dos 8-9 anos que a autora considera, com seus achados, o estabelecimento de uma argumentação verdadeira e instituída (elaborada), no qual exista diálogos interativos e cooperatividadenaargumentação.

De fato, o processo argumentativo é dinâmico e por isso envolve aspectos pragmáticos situacionais e interacionais para se desenvolver, assim como está intimamente ligado a outras capacidades cognitivas como rapidez de raciocínio, análise situacional e domínio linguístico (Faria, 2004). Porém isso por si só não nos permite dizer que a argumentação nas fases iniciais do desenvolvimento infantil não acontece. Segundo a mesma autora desde cedo a criança desenvolve estratégias argumentativas para envolver, convencer o interlocutor, se opor, defender suas opiniões e por isso, considera-se aqui que, independente de rudimentar ou elaborado, existe sim, um discurso argumentativo que pode ser explorado nestafase.

Ainda em relação a esta falta de consenso do que seria uma argumentação rudimentar ou elaborada, consciente ou não, tardia ou precoce, está a contribuição de Pereira de Castro (2006) que propõe dois processos responsáveis pela mudança na fala da criança no que diz respeito ao desenvolvimento da argumentação. O primeiro refere- se à incorporação de argumentos dos adultos na fala da criança. O fato de a criança, incorporar ou até mesmo repetir em situações semelhantes argumentos que os adultos utilizam, demonstraria uma certa rigidez de raciocino por parte da criança. A autora chama de argumentos cristalizados, um conceito que nos permite interrogar o estatuto dos primeiros enunciados da criança no universo da razão. Desta forma, os erros e as contradições que se encontram no discurso infantil, seriam reflexos desta cristalização funcional e exibem a dependência para com a logicidade e a sistemacidade que são do outro. O segundo processo remete ao polo semântico da argumentação em relação aos enunciados do tipo *x conectivo y,* o que a autora veio a chamar de “polo do enunciado”. Aqui chama a atenção para a configuração encadeada que a atividade argumentativa pressupõe. Todo enunciado está relacionado a um enunciado anterior e por isso nenhumaafirmaçãotemumasignificaçãoestáticasemantesseranalisadoocontexto enunciativo. O significado de uma afirmação ou negação está sempre susceptível e subordinada a uma encadeação de enunciados, fato que começa a causar um efeito

argumentativo na fala da criança. Esta afirmação nos leva a conclusão de que a argumentação é sempre uma fala dialógica e dirigida ao outro.

Porém, há argumentos no repertório infantil que são criados, que não são cópias funcionais e que intrigam pesquisadores do assunto a se questionarem e procurarem explicações para este fenômeno. Crianças de 2- 3 anos já se mostram capazes de argumentar por estabelecerem em seu discurso os elementos mínimos da argumentação. Ora, se estas crianças estão plenamente inseridas na linguagem, se em suas rotinas estão sempre se deparando com situações de resolução de divergências, sempre em interação com o outro e sempre expostas à argumentação por que não seriam capazes de argumentar plenamente?

Diante da diversidade de pontos de vistas, caminhos metodológicos diferentes são tomados e com isso resultados diferentes também são encontrados. Mesmo dentro da pluralidade de quadros teóricos e consequentemente com caminhos metodológicos diferentes, podemos encontrar autores como Stein, Bernas, Calicchia e Wright (1996) ,Eisenberg e Garvey (1981) Pirchio e Pontecorvo (1997) Leitão & Banks-Leite (2006) que defendem a tese de que uma argumentação nas fases iniciais do desenvolvimento infantil é possível. Sendo assim por que não trabalhar a argumentação como um dos tipos de discurso que devem ser aprimorados na instituição escolar? Este estudo, parte do interesse de se compreender o desenvolvimento de habilidades argumentativas nos primeiros anos escolares, entendendo a escola como um ambiente propício para a exposição à pratica argumentativa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Uma concepção de cognição e desenvolvimento humano

"Para compreender qualquer fenômeno humano complexo, temos que reconstruir suas fontes mais primitivas e simples e acompanhar seu desenvolvimento até seu estado atual – em outras palavras estudar-lhe a história." (Durkeheim*apud*Van Der Veer&Valsiner, 1991,P.209)

Como foi visto, a concepção de argumentação infantil está atrelada sempre ao referencial teórico de que se parte em relação ao desenvolvimento cognitivo humano. Por isso pensar em argumentação infantil é algo que deve nos remeter diretamente a reflexão sobre como se dá o desenvolvimento cognitivo da criança. Como elas apreendem e se desenvolvem e quais são os meios propícios para isto, qual o estatuto da linguagem em seu desenvolvimento e consequentemente como emergem e se desenvolvem as condutas argumentativas neste inicio de vida socializada.

Tendo a argumentação como uma atividade co-produzida e estimulada frente a interação entre pares, frente a situações sociais de tomada de decisões, sendo considerada uma atividade específica do discurso e sendo este, na nossa concepção, constituinte da cognição, como se organiza em tenra idade a cognição humana? Quais as capacidades de uma ou outra criança para argumentar e por que elas diferem em suas aprendizagens?

Podemos dizer que a constituição do sujeito se dá por uma multiplicidade de fatores e dentre estes fatores podemos, na perspectiva do presente trabalho, colocar como fundamentais três dimensões que estão arraigadas neste processo de constituição. São elas, a dimensão intrasubjetiva, a dimensão intersubjetiva e a dimensão social. Essasdimensõesestarãoemrelaçãorecíprocacomoentendimentodosconceitosdaprendizagem e desenvolvimento, sendo articuladas de diferentes maneiras dependendo do referencial teórico.

Remetemo-nos aqui aos pressupostos teóricos de Lev Vigotski que enfatiza a importância do social, do uso de instrumentos e signos, da linguagem em especial, e do conceito de zona de desenvolvimento proximal para o entendimento da relação entre desenvolvimento e aprendizagem em sua teoria situada no marco sócio-histórico.

Baseado nas teses do materialismo histórico Vygotsky concluiu que as origens das formas superiores de comportamento deveriam ser buscadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior, na vida prática. Sendo assim a influência cultural e a historicidade são aspectos importantes tomados de Marx por Vygostky.

Para a compreensão do desenvolvimento humano, do aprendizado e da relação que existe entre estes dois conceitos, Vigotski busca compreender a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos ao longo da história da espécie humana e da história individual.

Para ele, desde o nascimento da criança, o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento e é um aspecto universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (Vygotsky,1984).

Segundo Oliveira (1997), aprendizagem seria, pois, o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, valores, atitudes, etc. a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente e as outras pessoas. Neste sentido, um conceito parece ser a chave para o entendimento da ideia acerca das relações entre desenvolvimento e aprendizado: o conceito de zona de desenvolvimento proximal.

Normalmente as preocupações em relação ao desenvolvimento infantil remetem- nos ao pensamento de até onde a criança é capaz de realizar algo sozinha. Até onde o seu estágio de desenvolvimento permite que ela consiga realizar atividades sem a ajuda do adulto. Este modo de avaliar o desenvolvimento infantil está presente tanto em situações cotidianas quanto nas pesquisas que buscam entender o que a criança já é capaz de fazer ou não, o que mostra que para a criança ser considerada como possuidora da tais capacidades ela tem que realiza-las sozinha, por isso muitos autores consideram as crianças de 3-6 anos como pertencentes ainda a um estágio pré-argumentativo. Vigotski denomina esta capacidade de realizar tarefas sem apelar para o outro de nível de desenvolvimento real. Assim se infere que as funções psicológicas já conquistadas pela criança são aquelas já bem estabelecidas naquele momento. São processos de desenvolvimento já completados.

Porém, Vigotski (1984) chama a atenção de que para o completo entendimento do desenvolvimento e da aprendizagem da criança é necessário não apenas saber o que já está consolidado, mas sim o potencial que esta criança tem de adquirir novas habilidades. Ele chama de zona de desenvolvimento potencial aquela habilidade que a criança ainda não é capaz de realizar, mas que com a ajuda do adulto ela pode ter êxito e por isso nossa intenção de trabalhar a habilidade de argumentar desde cedo. Mesmo que não consiga sozinha a criança pode receber instruções, demonstrações, pistas ou assistência e assim o que ela não conseguiria fazer sozinha ela passa a aprender a fazer, e isto tem um importante lugar no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, pois representa também um momento do desenvolvimento. Não é toda criança que é capaz de realizar qualquer tarefa com ajuda.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal é entendido a partir da existência desses dois níveis de desenvolvimento - real e potencial- e seria então compreendida como a distância entre eles. O caminho que a criança percorre entre o que ela consegue fazer sozinha e o que ela consegue fazer com a orientação de um adulto.

Será então a evolução entre as funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas.

Para isto é inegável o importante papel que o outro desempenha neste desenvolvimento. Esta possibilidade de alteração no desempenho de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na intenção da presente estudo e na teoria de Vigotski por o mesmo postular a específica importância do outro, do social e da interação no processo de construção das funções psicológicas humanas.

Vigotski define uma caracterização dos processos psíquicos humanos em duas instâncias. De acordo com sua preocupação, da relação que a evolução biológica da espécie tem com a evolução da história humana, pensou que o comportamento humano consiste em dois tipos de processos: elementares e superiores. Assim, os processos psíquicos elementares seriam aqueles advindos de atos inferiores naturais que se desenvolveram no curso da evolução biológica e são compartilhados com os animais. Já os processos psíquicos superiores seriam constituídos por atos instrumentais artificiais que evoluíram na história e são especificamente humanos. As funções elementares têm como característica fundamental o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental. No caso das funções superiores, a característica fundamental é a estimulação autogerada, isto é, a criação e o uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento (Vigotski, 1984).

Fazendo analogia ao papel do instrumento na mediação homem-natureza, está o papel do signo na mediação homem-cultura. Assim como o instrumento tem a capacidade de mudar a configuração de uma operação de trabalho, os signos operam reformando a estrutura psicológica da pessoa que os utiliza, sendo capazes de controlar a psique e o comportamento de quem com eles opera e para quem eles são dirigidos. Ou seja, a mediação de um signo em sua cultura específica é capaz de exercer uma modulação intrapessoal e interpessoal, isto é, o signo é primeiro antes de tudo uma forma de contato social, que tem como objetivo em primeira instancia afetar os outros, para depois que introjetado, ser um meio de afetar a si mesmo (Vigotski, 2000).

Com isso, salta aos olhos a importância dada ao papel da mediação na teoria Vigotskiana, as condições da natureza servem de alicerce para dar origem as funções superiores, e são estas a verdadeira essência do psiquismo humano, sendo a necessidade de mediação, *eu-outro,* o fundamento da constituição cultural do ser humano (Pino, 2005).

Diante disto, podemos concluir que a natureza das funções psicológicas superiores é social e abranger esta concepção agregando a ideia de que a origem dessas funções em

primeira instância são “relações sociais entre pessoas” (Pino, 2005). Cabe aqui a instaurar um conceito significativo para esse entendimento: o conceito de internalização. Para Vigotski (1984), essas relações sociais entre pessoas ao serem internalizadas tornam-se funções da pessoa, ou seja, as relações sociais se convertem em funções psicológicas.

As relações sociais concretizam-se nas práticas sociais e por isso cabe-nos o interesse de trabalhar argumentação como uma prática social desde a primeira infância com a perspectiva da internalização de um funcionamento cognitivo discursivo específico, o ato de argumentar. Segundo Pino (2005), um sistema de relações sociais é um sistema complexo e dinâmico, em que atores sociais exercem posições e papeis, e se relacionam situados uns em relação ao outro dentro de uma determinada formação social. Estas práticas tem configurações e significados sociais partilhados, são instituídas e cristalizadas com o decorrer da história cultural humana, assim conclui-se que estas funções se constituem no sujeito à medida em que ele participa das praticas sociais do seu grupo social.

Mas como o sujeito se constitui a partir dessas práticas? Vigotski (2000), vai dizer que a personalidade emerge da transição do entendimento dos outros para o entendimento de si próprio. Com a mediação do outro, com o outro – no nosso caso um aluno ou um professor – atribuindo significação a cada ação feita pela criança, ela começa a aplicar a si formas de comportamento que inicialmente os outros aplicavam a ela. Assim o interesse de incentivar práticas argumentativas na escola, através da mediação de um outro, atribuindo funções argumentativas a fala infantil, pensa-se em uma melhora qualitativa na elaboração do discurso argumentativo a medida que o mesmo será aos poucos internalizado.

Está claro aqui que o movimento de internalização – como o próprio termo indica- demonstra que os nossos processos psicológicos um dia foram relações sociais, ou seja todo o nosso desenvolvimento cognitivo acontece primeiro no plano externo, para depois se tornar parte do sujeito. A dinâmica da internalização parece proceder da seguinte forma: ausência do uso- uso externo- uso interno (Vigotski, 2000), o que se faz coerente com a nossa perspectiva para o uso da argumentação em tenra idade. Se as crianças ainda não argumentam nessa idade, seria o uso através de práticas sociais que impulsionaria a internalização ou aprendizado deste funcionamento linguístico.

A cultura então é considerada um arsenal de instrumentos, artifícios e dispositivos que estão o tempo todo mediando as ações sociais e consequentemente as significações abstraídas destas. A criança já nasce na cultura e por isso imersas dentro de um caldo de significações que são disponibilizadas através do signo linguístico. Dentro da teoria Vigotskiana, a fala é o instrumento cultural mais importante e por ser usada para mediar as relações entre as pessoas,

relações estas que estão internalizadas ou convertidas em funções mentais, podemos considerar que estas são também mediadasporumfuncionamentodiscursivo(Vigotski,2009). Alinguagementranessadinâmica como principal ferramenta mediadora que estabelece a ponte entre mundo externo e interno.

Este é o estatuto da linguagem na concepção de Vigotski (2009), uma atividade constitutiva, organizadora e reguladora da cognição humana, tendo importância na transformação da relação entre o sujeito e o mundo social. Com isso, a linguagem deve ser aqui entendida enquanto constitutiva e reguladora do pensamento, portanto, sendo importante tanto para a comunicação interpessoal, como para construção e regulação do pensamento intrapessoal.

Assim, para o aprimoramento de condutas argumentativas pela criança, conduta estas que estão inerentemente ligadas ao domínio da linguagem, deve-se antes privilegiar o aprimoramento de suas habilidades linguísticas. Sendo a escola um ambiente social que privilegia o desenvolvimento da oralidade enquanto diretriz curricular, o inicio da escolaridade foi aqui tratado como meio propício para se pensar no investimento do ensino da dinâmica discursiva-argumentativa. Segundo Luria *apud* Van Der Veer&Valsiner (1991), o grau que a criança domina os instrumentos culturais indica o seu talento ou atraso intelectual, assim desenvolvimento infantil está fortemente atrelado ao domínio da linguagem enquanto ferramenta social, e está diretamente ligado ao quanto ela será exposta as práticas discursivas sociais como vimos com o conceito da zona de desenvolvimento proximal.

Mas além da natureza sociossemiótica inerente a cognição humana, iremos assumir na presente perspectiva que a mesma surge no contexto das relações dialógicas, Segundo as concepções contemporâneas, a linguagem é aqui entendida de natureza constitutivamente dialógica. Seja na interação com o outro (no discurso externalizado), ou no pensamento interno do indivíduo (no discurso interno), a linguagem apresenta-se sempre de forma dual. E sobre isso discutiremos na próxima sessão.

2.2 Linguagem enquantodiálogo

Este estudo parte do pressuposto teórico-epstemológico de que cognição e linguagem constituem uma unidade indissociável de relação dialética a qual uma constitui e é constituinte da outra. A linguagem enquanto signo quando internalizada modifica a estrutura psíquica humana e consequentemente modifica a maneira como os humanos entendem e agem sobre o mundo.

Desta forma, podemos dizer que o funcionamento cognitivo está permeado pela linguagem, porém linguagem aqui é entendida de forma pragmática, que vai bem mais além que sua estrutura, sua forma puramente representativa ou sua função meramente de comunicação. Entendemos linguagem enquanto discurso, uma concepção que une locutor, língua e ação. Tudo isso a luz das influencias do contexto de produção, de quem fala (locutor), de quem ouve (interlocutor), do porque fala (ação), da cultura e da história. Aqui consideramos a linguagem enquanto fenômeno linguísitico em sua totalidade, um fenômeno processual em relação de mútua constituição entre sujeito e mundo (Echeverría,1997).

De acordo com uma teoria da linguagem em que assumimos uma prevalência do contexto social nos processos de significação, que se descarta o idealismo e o apriorismo a-historico do pensamento, consideramos aqui pensamento e história em relação dialética, em que à medida que um afeta o outro é necessariamente também afetado, e toda mudança qualitativa se dará em mão dupla. Bakhtin vem dizer que é através da interação verbal que qualquer enunciado é efetivado enquanto estrutura social e assim, significado (Suguimati,1989).

Desta forma, nos afastamos das concepções que ainda predominam na Psicologia, de que a cognição é constituída prioritariamente no plano intrapsiquico. Essas abordagens ditas monológicas situam cognição e discurso como coisas independentes em sua função e origem. Entendemos, como já dito, cognição e linguagem como interdependentes e co-genéticas, nos situamos na concepção dialógica da linguagem.

Na concepção Bakhtiniana, a dialogicidade constitutiva da linguagem aparece em pelo menos três dimensões: responsividade, plurivocidade e oposição (Faraco, 2009).
Quanto à dimensão da responsividade, para que a linguagem se caracterize como discurso dialógico, é necessário considerar que cada enunciado trazido no discurso do falante assume papel de resposta a outros enunciados já colocados, seja na iteração com o outro, ounão.

A oposição implica em considerar que o enunciado produzido é direcionado para outros enunciados que estarão em confrontação direta ao que foi dito. No ato de produção do

enunciado o sujeito volta-se para as possibilidades de oposição/resposta ao que, por ele, foi colocado.

Por fim, para reconhecer a plurivocidade inerente a função dialógica da linguagem é necessário entender que em cada indivíduo e em cada enunciado existem diferentes perspectivas de mundo, e que diferentes experiências sociais estão intrínsecas em todo dizer. Com isso, torna-se inevitável reconhecer a tensão/oposição que emerge do confronto de diferentes visões.

Sendo assim, pensar na concepção dialógica da linguagem, exige um entendimento de que o discurso é uma atividade de orientação para o outro, que realizado em interação sua significação se dá de forma contextual, as relações dialógicas são extralinguísticas e por isso, abarcam o todo. Linguagem é ação, e isto implica uma reação e um posicionamento a todo dizer. O discurso emerge da constante tensão que existe entre realidades distintas, formas de ver e valorar o mundo de forma encadeada a outros dizeres. E por isso nenhuma enunciação pode ser reduzida apenas ao plano individual. (Suguimati, 1989)

Na ação discursiva se estabelece um elo dialógico, em que tudo o que eu digo está interligado com o passado, e projeta o futuro. Cada enunciado está ligado a um repertório linguístico passado e abre possibilidades de construções discursivas futuras. Esse elo dialógico aparece na dimensão responsiva da linguagem, segundo a qual a compreensão comunicativa é amadurecida na resposta a um enunciado dado. Neste sentido compreensão e resposta estão fundidas e imbricadas dialogicamente, o que torna o movimento de antecipar respostas um movimento de dialogicidade interna que quebra a lógica antecedente-consequente. (Faraco, 2009)

Com isso, podemos dizer que todo discurso é uma réplica e ao mesmo tempo antecipa outro. A linguagem é estratificada internamente no sentido de que o discursos tem muitas camadas derivadas de contextos sócio-históricos diferenciados. A palavra enunciada fica na fronteira das minhas significações e das extraídas de outros, em interação. Um conceito que marca a concepção sociológica da linguagem de Bakhtin é o conceito de vozes. Nosso discurso é permeado por um repertório de vozes já conhecidas, já significadas em discursos passados. Como diz Bakhtin, nenhum discurso é inédito. Nada do que é dito, ou entendido e falado foge ao espectro de significações que já vivenciamos. Tudo que é entendido é enquadrado dentro de uma rede de significações que absorvemos nas interações vividas. São outras “vozes”, de outros porque não as inventamos, mas são nossas também porque as personalizamos, convertemos, fazemos delas nossas próprias produções de sentido de acordo com as experiências que tivemos. (Faraco, 2009)

Importante ressaltar que mesmo enfatizando a forma como o “discurso próprio” é constituído a partir do“discursodooutro”,Bakhtin –da mesma forma que Vigotski–
procura evitar o determinismo sócio-ambiental e preservar de alguma forma a dimensão individual, singular, do funcionamento discursivo.

De acordo com os pressupostos do sócio-interacionismo de Vigotski as funções psicológicas superiores não são transposições diretas do meio externo, assim como cópias mecanizadas, mas são antes conversões. O termo conversão remete à mudança qualitativa do que foi internalizado, ou seja tudo ao que a criança é exposta passa por um processo de resignificação próprio, porém, claro, dentro de um quadro de possibilidades de significados que a sua cultura oferece. A internalização das relações sociais consiste numa conversão das relações físicas entre pessoas em relações semióticas dentro da pessoa. O aspecto central ressaltado aqui é que o sujeito não é passivo nesse processo de internalização, a mediação do outro é condição necessária, porém não suficiente para o entendimento sobre o mundo. (Pino,2002)

Da mesma forma, Bakhtin (Bakhtin &Volochinov, 2009) ao falar da relação entre signo e sujeito, diz que os signos não apenas refletem o que está dado, mas também refratam a realidade. As significações não estão dadas no signo mas são construídas na dinâmica da história e são marcadas fortemente pelas experiências individuais. Desta forma são atribuídas aos signos valorações diferentes de acordo com as práticas dos grupos humanos. Assim diferentes formas de dar sentido, de refratar os signos garantem uma singularidade à significação, uma ‘autoria’ do discurso que se desprende da simples reprodução de significados e que marca uma posição valorativa do sujeito em seu discurso.

Bakhtin chama de *bivocalização*esta condição dialógica em que no interior de cada palavra coexistem a forma que o outro significa e a forma em que o próprio sujeito a toma. Em todo evento discursivo atuam duas forças, uma centrípeta, que leva a unificação dos significados ou a uma padronização de sentidos e é monologizante. E uma força centrífuga que garante a refração e a produção de vozes que se reproduzem de uma forma singular (Bakhtin &Volochinov, 2009). Considerando a diversidade da experiência humana, os discursos não podem ser considerados unívocos, sendo a plurivocidade o que garante o emaranhado de sentidos que formam as redes de significações, fruto de experiências que são ao mesmo tempo, individuais e sociais. “O que faz da semiose humana uma realidade aberta e infinita”. (FARACO, 2009.p.51)

Assim, a metáfora do diálogo colocada pelo círculo de Bakhtin, nos faz entender que o diálogo é muito mais do que a interação face a face e nos remete ao grande diálogo interno

que se trava diante da dinâmica do processo de interação das vozes socias. Reflete o intercruzamento de múltiplas verdades e confronta as refrações expostas na enunciação. Ao se estabelecer a construção discursiva da consciência estabelecemos também um vínculo inseparável entre cognição e linguagem, pois pensamento é discurso. (FARACO,2009)

2.3 Argumentação como diálogo entreperspectivas

Assume-se no presente estudo que a argumentação é um fenômeno de comunicação verbal que pode ser estudado como um modo específico de discurso caracterizado pelo uso de linguagem para resolver diferenças de opinião. (VAN EEMERN, 2004) A argumentação se estabelece enquanto atividade discursiva, dotada de propriedades semióticas e dialógicas.

A argumentação enquanto seu caráter dialógico nos provê o entendimento de que o discurso é encadeado, toda posição ou ponto de vista, se refere a um discurso anterior, que irá abrir procedência a outro, e assim cabe-nos aqui entender que estão inerentes ao ato de argumentar as três dimensões dialógicas supracitadas, a responsividade,tododiscursoéorientadoàoutroedestaformarespondeàoutro;aoposição, que aqui é entendida como o movimento que instaura a atividade argumentativa; e a plurivocidade inerente a todo dizer, conceito que legitima a dialogia interna de todo enunciado.

Desta forma, a argumentação se caracteriza como uma atividade específica do discurso, específica por ter uma configuração linguística e pragmática específica. Seria pois um tipo de discurso que envolve a presença necessária de movimentos dialógicos que asseguram o manejo de oposição e a abertura interativa de negociação. Este espaço de negociação propiciado pela argumentação envolve a presença de elementos argumentativos como **ponto de vista (PV),** que divergem sobre o mesmo assunto, **justificativa (J),** que pode acompanhar cada ponto de vista, **contra-argumento (CA)** e suas possíveis **respostas (R)** (LEITÃO, 2000; 2006; 2007; 2008a).

A argumentação como atividade cognitivo-discursiva se distingue de outras pela especificidade de suas ações. Ao utilizar uma justificativa para seu ponto de vista e ao considerar a perspectiva de outrem, o individuo tem como objetivo a aceitabilidade do argumento colocado em negociação, tendo consciência ou não de que estes movimentos, específicos da argumentação, podem aumentar ou diminuir a possibilidade de aceitação do seu argumento. Estes movimentos dialógicos, inerentes a argumentação, exercem um efeito capaz de regular o funcionamento cognitivo-discursivo do indivíduo à medida que o mesmo realiza o movimento de pensar sobre seus próprios pensamentos, de voltar sua atenção para o que por ele foi proposto e assim, revisar suas perspectivas, revisar no sentido de “olhar de novo”, de avaliar seu próprio discurso diante a aceitabilidade e coerência do mesmo. Desta

forma o sujeito é capaz de analisar seu próprio pensamento e rever em que os mesmos se ancoram e se limitam. Estes movimentos caracterizam o processo argumentativo como reflexivo e por isso fundamental para construção deconhecimentos.

Por isso, ao falarmos de argumentação nos remete a importância de se pensar quais mecanismos cognitivos estão subjacentes a esta atividade. O mecanismo de revisão de perspectiva inerente ao ato de argumentar é aqui considerado um movimento metacognitivo que instaura a possibilidade de um pensamento reflexivo. (LEITÃO, 2000; 2006; 2007;2008a)

Ao afirmarmos isso, é importante situarmos as relações e particularidades dos termos cognição e metacognição. Ao falarmos de cognição, estamos abordando o esforço cognitivo que se refere ao funcionamento intelectual da mente, caracterizado pela linguagem, memória, compreensão, pensamentos, entre outros. A metacognição, em linhas gerais, tem sido definida como a capacidade que o indivíduo possui de compreensão sobre seu funcionamento mental, sobre seus processos cognitivos. (RIBEIRO,2003)

Diante disto, podemos falar um pouco da dimensão metacognitiva inerente à argumentação. Flavell (1981), aborda em sua teoria, que todas as atividades referentes às nossas necessidades de fazer inferências, de explicar acontecimentos psicológicos, entre outras, requerem habilidades metacognitivas. Assim, podemos dizer que um indivíduo engajado em uma situação argumentativa estaria conseqüentemente envolvido em uma atividade de natureza metacognitiva.

Importante ressaltar que no que se refere à argumentação, o funcionamento metacognitivo não é deliberado pelo indivíduo, mas sim resulta da própria organização discursiva inerente à mesma. Quando um sujeito, em uma situação discursiva, é levado a responder a um contra-argumento, necessariamente ele fará o movimento metacognitivo de repensar sobre seus argumentos anteriores. Este movimento é conduzido pela situação que a argumentação propicia, não se fazendo necessária que esta atividade seja feita de forma consciente pelo sujeito (DE CHIARO,2000) Diante disto, Leitão (2007) fala do pensamento reflexivo como um processo auto-regulador do pensamento o qual o indivíduo toma suas próprias concepções sobre os fenômenos do mundo como objeto de pensamento e considera as bases em que estas se apóiam e os limites que as restringem. Assim definido, o pensamento reflexivo que ocorre na argumentação caracteriza-se como um processo de natureza eminentemente metacognitiva.

Embora não se possa afirmar que na argumentação da criança exista já um pensamento reflexivo plenamente constituído, estudar a argumentação e porpor práticas pedagógicas que a incentivem é um modo de compreender e promover o desenvolvimento do próprio

pensamento reflexivo. Por isso, para o entendimento do desenvolvimento das habilidades argumentativas na faixa de idade que esta estudo pretende, encaramos a argumentação como ferramenta pedagógica que é dinâmica e deve ser moldada de acordo com as interações.

2.4 Argumentação Infantil

Alguns estudos acerca da argumentação infantil tentam esclarecer desde quando crianças se mostram capazes de justificar posições e considerar perspectivas alternativas. Stein, Bernas, Calicchia e Wright (1996) *apud* Leitão & Banks-Leite (2006), mostraram em suas pesquisas que crianças de dois anos e meio são capazes de oferecer justificativas para atingir objetivos e são capazes de defender seus pontos de vista diante de um oponente. Eisenberg e Garvey (1981) *apud* Leitão & Banks-Leite (2006) afirmam que desde muito cedo, as crianças são capazes de justificar posições e já ter nível de consciência de que este elemento tem exerce efeito de fortalecimento para aceitação de um ponto devista.Pirchio e Pontecorvo (1997) *apud* Leitão & Banks-Leite (2006), verificaram que crianças em interação com os pais à mesa de jantar são capazes de usar estratégias conversacionais de oposição e recusa bem como recursos que estabeleciam efeitos de fortalecimento e enfraquecimento da oposição.

Garvey (1993) *apud* Leitão & Banks-Leite (2006), constatou que em brincadeiras de faz-de-conta, crianças entre dois anos e meio a cinco anos e meio mostravam um vasto repertório de oposição na fala, assim como um inteligente manejo de estratégias argumentativas deoposição.

Um estudo foi realizado por Leitão e Ferreira (2006), com o objetivo de investigar, na hora do almoço, a presença de condutas opositivas e antecipação de oposição em crianças na faixa etária de 2,7 a 3,8 anos. Os resultados obtidos mostraram que em situações de tensão/conflito, as crianças produziam recursos discursivos de oposição. Quanto à antecipação opositiva, as observações demonstraram que esta acontecia quando se colocava uma comida desconhecida para a criança. Isso sugere que a antecipação opositiva pode não ser uma ocorrência tardia no desenvolvimento infantil, assim como nos mostra a capacidade que as crianças têm em argumentar desdecedo.

A visão de uma argumentação tardia está ligada aos estudos Piagetianos sobre a egocentridade na linguagem infantil. Para Piaget (1977), a linguagem aos 3-6 anos não possui ainda função intrapessoal, é egocêntrica e por isso incapaz de considerar seu interlocutor e assim integrar ao seu pensamento o ponto de vista do outro. A criança não sente necessidade de convencimento e por isso não precisa argumentar. (Faria, 2004) Nessa concepção a fala inicial da criança é interna e só aos 7- 8 anos se torna uma fala socializada. Estudos com este

pressuposto teórico tendem a vincular o aprimoramento de habilidades argumentativas ao desenrolar de estágios pré-determinados de desenvolvimento cognitivo assim como fez Golder(1993).

Por outro lado, em coerência com nossos pressupostos teóricos e em divergência com o pensamento Piagetiano, Vigotski (1984) estabelece que a fala mais primitiva já é social. Desde que chega ao mundo a criança está diretamente exposta à atividade linguística humana. Os significados produzidos são trocas elaboradas de toda e qualquer produção verbal em interação com o outro. Toda ação da criança é interpretada por um adulto falante e qualquer produção vocal está passível de significação pelo adulto setornando matriz de apoio para as futuras significações da criança. A significação dacriança se dá sempre através de negociações, resultado de cooperação e de intervenções.O reforço significativo dos pais, provoca a evolução contínua da fala e assim um incentivo constante para a elaboração da primeira palavra.Por isso,com toda essa cooperação e interação de ajuda é inconcebível que a criança crie para si uma linguagem fechada (FARIA, 2004). Esta visão contraria a tese do egocentrismo piagetiano e se aproxima da visão de Pereira de Castro (2006), que coloca a importância do outro nodesenvolvimento da habilidade argumentativa.

Neste sentido nos afastamos da concepção de uma linguagem monológica, fechada para si, acreditando que a linguagem sempre se apresenta com um direcionamento para o outro e com isso, nos apoiamos aqui numa visão em que a linguagem, e a argumentação, portanto, enquanto discurso, sempre se apresenta de forma dialógica. Segundo Faria (2004), aos 3 anos as crianças já levam em conta as características particulares do receptor e constroem argumentos de acordo com quem a escuta.

Pontecorvo e Pirclio (2000) *apud* Leitão (2006), ressaltam a importância fundamental do outro no desenvolvimento de habilidades argumentativas em crianças pequenas. A exposição precoce a atividades de caráter argumentativo estimularia a justificativa para as afirmações feitas e a produção de contra-argumentos, isso pensandona argumentação sempre como uma atividade co-produzida e que necessariamente se faz através de um discurso articulado contextualmente.

A capacidade de comunicar-se em direção a um outro específico e de perceber que este outro tem perspectivas e ponto de vistas diferentes está fortemente ligada com as relações, experiências e fatores sociais já vividos pela criança. A cultura entra nessa relação com grande força no que diz respeito ao universo axiológico em que a criança está inserida desde que veio ao mundo. Por isso, pensando na escola como uma instituição social, culturalmente instituída, que favorece sistematicamente as trocas de experiências, trocas

verbais e a interação com pares, com o outro e também, pensando no desenvolvimento da habilidade argumentativa atrelada ao desenvolvimento de outras habilidades da criança, por que não trabalhar a argumentação nas séries iniciais da escolaridade?

2.5 Argumentação na escola

Cabe-nos aqui, não apenas tentar entender como acontecem os processos individuais, interpessoais e sociais na escola, mas sim tentar pensar numa proposta de fazer modificações nos processos de ensino-aprendizagem, no que tange a produção e desenvolvimento da argumentação infantil. Assim, a argumentação será analisada como um evento comunicativo que ao ser inserida e trabalhada sistemicamente na escola poderá ter como fim favorecer também a comunicação verbal entre os alunos e entre a díade professor-aluno. O foco aqui não está diretamente ligado à produção do conhecimento cientifico, mas antes, no desenvolvimento de habilidades argumentativas a fim de estimular um funcionamento cognitivo-discursivo, específico da argumentação, que em última instância serviria à construção do conhecimento, por isso a escola como ambientedesejável.

O estudo da argumentação enquanto meio didático na escola tem sido crescente com o passar dos anos. Muitos são os que buscam na argumentação uma ferramenta pedagógica e didática a serviço do desenvolvimento humano e da aprendizagem, compromissos de uma instituição social como a escola. A forma de trabalhar a argumentação em sala de aula varia no que tange a dois focos: 1- enquanto ferramenta didática; o uso da argumentação enquanto meio para construção do conhecimento, seja ele canônico ou não; 2- na exploração e desenvolvimento de atividades que visam o desenvolvimento da habilidade argumentativa. Seria como, em 1- argumentar para aprender, e em 2- aprender a argumentar.

Este projeto se situa na seara de estudos que partilham da intenção de se exercitar desde tenra idade o uso e a apropriação de condutas argumentativas. Porém apesar de como dito, existam *focos* diferentes, entendemos aqui que um olhar, ou foco, não se desprende do outro a medida que o desenvolvimentos de habilidades argumentativas, levaria a uma apropriação do discurso argumentativo e, segundo nossa perspectiva, inerentemente levaria o sujeito a construir conhecimento de forma crítica- reflexiva. O aprender a argumentar levaria a um argumentar paraaprender.

Vendo então a argumentação e a aprendizagem como coisas imbricadas, o foco dos estudos atuais tem sido na elaboração de didáticas da argumentação para alunos com habilidades argumentativas já instauradas. Estas práticas estão voltadas para alunos do ensino fundamental II e em alguns casos para o ensino fundamental I. Nestes casos a argumentação é usada como ferramenta metodológica para o ensino dos conteúdos curricular esescolar.

Além disso, a argumentação, enquanto função psicológica e da linguagem, é vista como importante em todos os domínios da vida social como um tipo de discurso que pode ajudar na educação ética do cidadão moderno.Nocasodaescola,enquanto um domínio social, ainda como afirma Camps&Dolz (1995), o trabalho com a argumentação possibilita a aprendizagem da expressão oral e escrita em qualquer faixa de ensino.

2.6 Argumentação na Educação Infantil

Diferente do ensino primário e médio, que tem um currículo fragmentado em áreas específicas de conhecimento, educação infantil visa o estabelecimento do conhecimento de forma globalizada, a articulação de saberes deve ser fomentada de modo a permitir abordar e explorar diferentes áreas e domínios de modo integrado (Sebastião e Ribeiro, 2009). Nosso objetivo se centra no desenvolvimento de habilidades argumentativas na Educação Infantil (3 a 6 anos) e por ser este um momento de preparo básico para a escolaridade, através da exploração do uso da argumentação nesta idade, se busca como objetivo tangente o aprimoramento precoce da oralidade e futuramente da escritainfantil.

Aqui, o domínio da oralidade não se restringe à perspectiva fonológica de produção de sons, mas sim ao desenvolvimento e aperfeiçoamento da expressão e compreensão oral. Neste caso, como ressalta Sebastião e Ribeiro (2009), o domínio da linguagem se institui de caráter transversal, como matriz de ligação com os outros domínios das aprendizagens da Educação Infantil. As orientações curriculares para a Educação Infantil (1998), no que diz respeito ao domínio da língua materna, apresentam-na como matriz de identidade e suporte de aquisições múltiplas. O objetivo fundamental da Educação Infantil é de permitir a aquisição de um maior domínio da linguagem oral o que casa bem com o nosso objetivo em se trabalhar o desenvolvimento da argumentação logo cedo.

Por isso, dentre os mais diversos domínios (Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade, Matemática) que se encontra nasOrientações curriculares para a Educação Infantil (1998), o desenvolvimento de habilidades argumentativas afeta e é afetado pelo domínio da linguagem, no desenvolvimento e aperfeiçoamento da linguagem oral, por ser um domínio que acompanhará a criança ao longo de todo o seu percurso escolar. Como a educação básica é considerada essencial na formação de qualquer indivíduo consideramos ser importante fortalecer desde cedo essa competênciacognitivo-discursiva.

A despeito de sua importância, não se vê a argumentação entre os tipos de discursos, ou gêneros (enquanto ferramenta) susceptíveis a serem usados de forma mais intensiva na sala de aula. As situações habituais de leitura e escrita no ensino primário e secundário, como

também na educação infantil, predominam as atividades com a narração, e a literatura ainda segue sendo usada como norma de referência ao bom uso da língua. (CAMPS&DOLZ, 1995)

Segundo estes autores, os contos e as fábulas, dirigidos aos alunos mais jovens, tem a intenção, mesmo que indiretamente, de transmitir juízos de valor e opiniões morais. A literatura infantil leva aos alunos a enfrentarem conflitos sociais e personagens que exigem um juízo moral. Entretanto, transmitir valores éticos sem a postura crítica que a argumentação favorece, sem passar pelo debate, exposição e confrontação de diferentes pontos de vista, não parece ser a forma de educação mais cívica, mais adequada para uma sociedade democrática. Por isso entendemos a importância de trabalhar a argumentação como meio de solução de conflitos de opinião e prática sistemática de análise de pontos de vista desde o inicio da escolarização.

Não podemos esquecer, também no contexto do presente trabalho, que as trocas verbais entre professor-aluno/ aluno-aluno constituem em geral o suporte principal de todo o processo de aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e capacidades independente dos domínios considerados. O discurso de sala de aula privilegia o aprendizado que é co-construído na díade professor-aluno, sendo a interação aluno- aluno frequentemente menos explorada. Numa direção que enfatiza ambos os tipos de interação, nos centraremos - neste projeto - nas argumentações dos alunos, elaboradas em sua interação com outros alunos.

Logo se vê, de acordo como dito acima, o importante papel que a interação ocupa neste estudo. Sobretudo, a interação que se ocupa da resolução de conflitos, na qual se geram processos de construção de acordos, de formas de resolução do impasse, de validação de ideias - de negociação de significados. O foco que será dado à analise da fala do aluno na dinâmica dessa interação social, faz juz à dimensão social e contextualizada dos pensamentos da criança, ao componente social do pensamento, à organização local, situacional e pragmática do raciocínio conceitual, pressupostos estes que fundamentam o presente estudo. E é só através dessa interação, acreditamos que se poderá fazer inferências sobre o desenvolvimento dos processos cognitivos individuais. Como Goméz (2006) pontua, os episódios de conflitos intersubjetivos são uma prática social que funcionam como zonas de desenvolvimento proximal. Onde as crianças podem efetivar as competências informais que já carregam (zona real) e confrontá-las, em interação, com as competências a serem ensinadas e aperfeiçoadas (zona potencial), enriquecendo o contexto de ensino-aprendizagem naescola.

Interações mediadas pela argumentação caracterizam-se pelas confrontações (situações de resolução de conflitos) e pela relação do que alguém disse com o que o outro expressa, o par como fundamental no entendimento mútuo. Acredita-se que em situações dessa ordem, as

crianças aprenderão formas de atuar argumentativamente segundo o contexto, a situação discursiva a qual está inserida e assim poderá adquirir competências cognitivas e linguísticas que se transfiram para além da escola.

3 OBJETIVOS

Gerar e testar propostas de trabalho com a argumentação na educação infantil e com isso investigar em que medida estas intervenções podem ser motores da apropriação do discurso argumentativo como meio de resolução de conflitos.

4 METODOLOGIA

Na forma como é entendida aqui, metodologia envolve mais que método de produção e tratamento de informações, envolve antes de tudo, uma coerência de como se entende a natureza do fenômeno a ser estudado (nível ontológico), quais os objetivos a que se pretende chegar ao buscar obter conhecimento sobre ele (nível teleológico) e, por fim quais, os métodos utilizados para se chegar a este conhecimento (nível metodológico) (FLICK,2009).

Ontologicamente, partimos da noção de cognição como constituída a partir de processos de mediação semiótica, ancorados na linguagem como sistema constitutivo. Sendo assim, a argumentação um tipo específico de discurso, entendemos que esta habilidade tem o efeito regulador da cognição humana. É neste contexto, assumindo a habilidade de argumentar, como ação mediada e discursiva, que dirigimos nosso interesse no estudo aqui proposto.

Nosso interesse recai não sobre os *produtos* do processo de desenvolvimento das habilidades argumentativas, mas sobre o próprio processo; em como, por meio de interações e mediações socioculturais, o discurso argumentativo infantil se desenvolve.

Diante disto, podemos dizer que aqui não se procura entender o "se" ou o "quando" a criança se torna capaz de argumentar, mas sim, de acordo com a perspectiva em que nos apoiamos procuraremos o entendimento e a descrição detalhada do "como", como as crianças eventualmente se apropriam do discurso argumentativo para mediarconflitos de opinião, nos modos como a criança faz uso da argumentação para este fim. Ou seja, de acordo com nosso pressuposto ontológico de que o desenvolvimento de condutas argumentativas é um fenômeno *processual*, buscaremos aqui o mapeamento deste processo.

Atrelada a esta concepção, há uma segunda concepção acerca do fenômeno abordado nesta pesquisa: a argumentação enquanto um fenômeno cognitivo-discursivo *sistêmico*. Essa concepção se faz importante para um estudo que tem como base teórica a Psicologia Sócio-histórica (FLICK, 2009). Entender que processos cognitivo- discursivos se dão de forma complexa, e que por isso eles devem ser analisados a luz das diversas dimensões que se integram no fenômeno, amplia a visão de que a argumentação não é uma atividade isolada, mas sim contextual, que sofre influência e determinações das situações comunicativo-discursivas em que égerada.

"A análise dos processos desenvolvimentais psicológicos deve considerar a pessoa em desenvolvimento como parte de sistemas e buscar apreender as relações entre ela, as pessoas e os fenômenos de seu entorno, assim como a natureza dos sistemas dos quais ela participa, a inter-relação de suas partes e a inter-relação desses e de outros sistemas em diferentes

espaços, de modo a compreender as leis fundamentais que regem sua organização."(Rossetti-Ferreira, Amorim, Soares-Silva & Oliveira, 2008).

Além da ênfase no caráter sistêmico do fenômeno investigado, podemos enfatizar ainda que o mesmo se dá de forma única e individual o que caracteriza a *concepção idiográfica*em que se ancora o presente estudo. Esta concepção parte do princípio que nenhum fenômeno é igual em sua composição sistêmica e prioriza o entendimentodofenômenoapartirdasingularidadecomquesemanifesta,tantoemdiferentes indivíduos como em diferentes situações. Coerente com essa ideia, a abordagem idiográfica se caracteriza como uma abordagem holística e indutiva na construção de dados. O conhecimento produzido a partir da perspectiva idiográfica visa, em última instância, à construção de um modelo do fenômeno que ressalte seu caráter dinâmico e individual (Rondel, 2004). Com base numa perspectiva idiográfica, parte-se do nível teleológico (objetivo) para se determinar, dentre o leque variado de métodos existentes – ou com a construção de novos –, qual melhor poderá abordar o fenômeno em questão.

Baseado nesta concepção, o presente estudo adotou uma perspectiva de natureza eminentemente *qualitativa.* A pesquisa qualitativa costuma ser não padronizada quanto a procedimentos adotados, não busca enumerar ou medir eventos e, geralmente, não emprega instrumental estatístico para análise dos dados. Dela faz parte, com frequência, o esforço de obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo (FLICK, 2009). Dentre muitas possibilidades da perspectiva qualitativa, foi escolhido para esta pesquisa trabalhar com *estudo de casos*, proposta metodológica que entra em consonância com a concepção idiográfica que ancora o estudo onde se acredita no caráter individual do fenômeno, como descrito acima.

Após definirmos os pressupostos metodológicos em que se apoiou o modo de investigação empírica de como nosso fenômeno foi estudado, podemos agora delinear os procedimentos mais específicos desenhados para oestudo.

4.1Participantes

Os participantes foram 06 alunos da educação infantil (3-6 anos) de uma escola particular do Recife. Foram selecionadas, uma dupla dentre os alunos do primeiro ano (nível 3 : N3), do segundo ano (nível 4: N4) e do terceiro ano (nível 5: N5), ou seja, uma dupla de cada ano da educação infantil correspondente a faixa etária de interesse do estudo, totalizando 6 participantes: cada dupla formada por um menino e uma menina (N3: Laís e Léo/ N4: Gabi e Bruno/ N5: Laura e Davi). Os critérios de escolha dos participantes consideraram a participação do aluno nas aulas – buscou-se crianças que verbalizassem com frequência em sala de aula e que fossem de fácil relação com os colegas –, assim como também foi levado em conta a assiduidade da criança às aulas. Para isso uma fase de observação de duração de uma semana foi realizada com frequente presença da pesquisadora nas salas correspondentes aos anos alvos de investigação. A escola em questão era de nível socioeconômico médio, situada na cidade do Recife, cumpria com as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e foi selecionada por conveniência a depender da aceitação e disponibilidade da mesma para as atividadespropostas.

4.2Construção de dados

Em coerência com as escolhas acima indicadas, foi realizado um estudo semi-naturalista, com duração de 01 mês, em que duplas de crianças de três diferentes anos da educação infantil (3-6 anos) foram videografadas, duas vezes por semana em processos sócio-interativos de resolução de conflitos inerentes a escolhas, opiniões, tomadas de decisões, em atividades cotidianas na instituiçãoescolar.

Na proposta das atividades alvo de investigação no estudo a intenção básica foi a de fazer as crianças passarem por diferentes tipos de exposição a situaçõespotencialmente geradoras de argumentação. Esta exposição se deu através de seis atividades propostas a cada dupla (ano) as quais, embora diferindo entre si quanto à temática, tinham formatações semelhantes. Em todas elas uma atividade foi proposta na qual as crianças necessariamente tiveram que entrar em processo de negociação envolvendo uma diferença entre pontos de vista que necessitava ser resolvida com vistas à realização da atividade em questão. Um aspecto relevante no planejamento dessas atividades, foi também a intenção de aproximá-las, ao máximo, dos tipos de atividades normalmente exercidas em sala de aula nos anos educacionais investigados. Em vista disso, optou-se também que todas as videogravações das duplas-alvo fossem realizadas nas próprias salas de aula das duplas alvo do estudo (e não em situações ‘laboratoriais’, criadas especificamente para observação), com a presença das professoras e assistentes de

sala, assim como dos demais alunos. Evitando-se criar atividades que não estivessem previstas na rotina das crianças, buscou-se contemplar a intenção do estudo de explorar possibilidades de inserir a argumentação em atividades costumeiras, ou seja, de tornar as atividades rotineiras potencialmente argumentativas. Para isto, foi previamente planejado com a professora de cada ano quais atividades seriam realizadas e que modificações poderiam ser feitas para tornar atividades de sala de aula potencialmente argumentativas. Tais modificações foram implementadas gradualmente de acordo com a análise feita pela pesquisadora no decorrer da construção dos dados. Tratam-se de pequenas intervenções nos procedimentos de execução das atividades na tentativa de observar até onde essas intervenções de fato tornariam a atividade uma atividade de negociação. Estas modificações serão descritas na sessão de discussão.

Na elaboração das situações argumentativas que foram propostas às crianças, o critério básico foi o de criar situações em que as crianças tivessem a possibilidade de exercer as operações próprias (básicas) da argumentação e exercitar-se nas estratégiascognitivo-discursivas nela implicadas (**ponto de vista (PV),** que divergem sobre o mesmo assunto, **justificativa (J),** que pode acompanhar cada ponto de vista, **contra- argumento (CA)** e suas possíveis **respostas (R). (**LEITÃO, 2000; 2006; 2007; 2008a). Para isto, foram elaboradas, ao todo, 10 atividades que necessariamente levavam os alunos à negociação, ou seja, que davam abertura a uma possível divergência de pontos de vista e geravam necessidade de busca de uma solução para o conflito entãogerado.

Esta negociação de pontos de vista não foi coordenada pelo pesquisador, nem pelo professor, obtendo-se uma visão espontânea do fenômeno em questão. Quanto a instrução de como realizar a atividade, esta era feito ora pela professora, ora pela pesquisadora, assim como em algumas situações havia interação no decorrer da atividade também feita ora com a pesquisadora, ora com a professora. As atividades diferem bastante quanto a este contexto, sendo vezes realizadas com toda turma, vezes apenas com a dupla-alvo (cada atividade será contextualizada na sessão de resultados).

Das 10 atividades elaboradas, cada dupla de crianças foi exposta a 06 atividades, com algumas atividades se repetindo em todas as séries, outras apenas em duas e outras formatadas exclusivamente para uma série, isto será melhor justificado na sessão dos resultados onde cada atividade será contextualizada.

Serão descritas em seguida detalhes das atividades em sua diversidade.

4.2.1Atividades

1-Bingo(N3)

Dispostos em duplas os alunos receberam um lápis de cor e uma cartela comum de bingo, a cartela de cada dupla continha um conjunto diferenciado de números. A professora ditava e mostrava os números à medida que eram sorteados e os alunos tinham que pintar o número correspondente ao que ela ditava, caso este estivessepresente em sua cartela. Ao fim, a dupla que primeiro estivesse com a cartela toda preenchida (pintada) seria a campeã da atividade. O ponto crítico a ser destacado nesta atividade – tendo em vista os objetivos do presente estudo – é que com apenas uma cartela e um lápis de colorir, cada dupla tinha que necessariamente negociar como ia realizar a atividade (se só um marcaria a cartela ou se haveria alternância etc.).

Imagem 1- Bingo

2- Jogo de encaixe(N4)

As crianças em dupla receberam um jogo de encaixe (quebra-cabeça) composto por peças que abrangiam conhecimentos de matemática e português. O jogo envolvia formação de palavras (sílabas) que se encaixavam em imagens que faziam referência a cada palavra, assim como quantificação numérica (que continha 3 peças), peças com números, com desenhos que quantificavam o número correspondente e com bolinhas que representavam o número, estas peças se complementavam como na ilustração abaixo. As peças foram espalhadas sobre uma mesa e os alunos tinham que montar em comum acordo o máximo destes pequenos quebra-cabeças por um período de tempo estabelecido (15min). Diante da gama de possibilidades e peças de encaixe, as crianças teriam que afinar seus conhecimentos assim como negociar o procedimento da atividade.

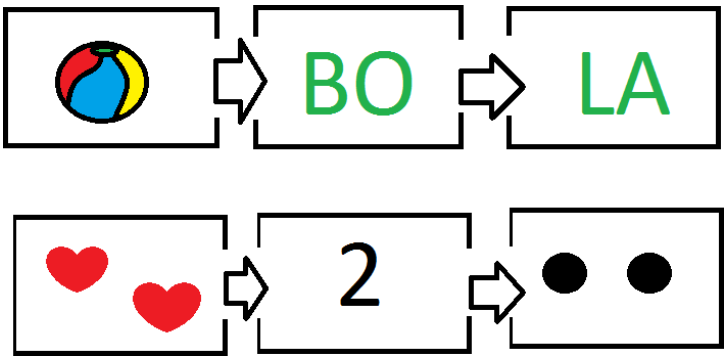


Imagem 2- Jogo de encaixe

3-Atividade desoma/divisão

Foram distribuídos para cada dupla um lápis e uma única ficha com um grande círculo dividido em três partes e no meio do círuclo um número. O objetivo da atividade era fazer os alunos dividirem o número central em três partes e entenderem que estas três partes somadas resultavam no número central. Assim sendo, em comum acordo, os alunos teriam que optar por uma combinação de números que a soma levasse ao número que estava no centro do círculo. Como em casos anteriores, os alunos recebiam apenas um lápis e uma ficha de atividade e, portanto, teriam que negociar quanto a como procederem para realizar aatividade.

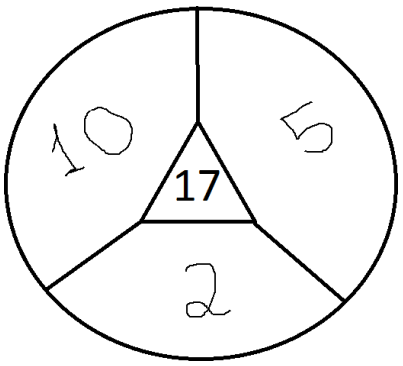


Imagem 3- Atividade de soma/divisão

4-Escolha de brinquedo(N3)

É comum em cada sala de aula dessa escola, ter uma estante de brinquedos e jogos para os momentos de recreação, assim como também é comum eles terem alguns momentos em sala reservados para este tipo de atividade. Apoiando-se nesse contexto, cada dupla de crianças foi instruída a escolher um dos brinquedos alocados numa prateleira existente na sala de aula. Foi-lhes solicitado que eles em comum acordo e ainda sentados em suas cadeiras, escolhessem, com qual brinquedo gostariam de brincar sabendo que poderiam escolher apenas um. Após pegar o brinquedo da prateleira as crianças ainda teriam, portanto, que negociar como iriam brincar com apenas um brinquedo. Caso fosse escolhido um brinquedo de uso coletivo as crianças seriam instruídas a brincarem com um objetivo comum.

Imagem 4- Escolha do brinquedo

5-Escrita de história a partir de uma sequência de imagens(N5)

Foi entregue às crianças, dispostas em dupla, uma pequena história em quadrinhos numa sequência de apenas 05 imagens. A história só continha imagens e nenhuma palavra. Assim sendo, as crianças foram instruídas a escrever um texto ‘aquatro mãos’ e ao terminar fazer um desenho. O texto e o desenho deveriam retratar o que as imagens diziam da história e deveria ser elaborado, conjuntamente, pelos dois participantes da atividade. Foram disponibilizados para cada dupla apenas um lápis, uma borracha e um papel contendo as imagens e um espaço para o texto que seria escrito e para o desenho. As crianças foram instruídas a trabalhar juntas gerando-se assim a necessidade de negociarem como a atividade poderia ser realizada conjuntamente.

Imagem 5- Escrita de história a partir de uma sequência de imagens

6-**Criação oral de histórias a partir de um conjunto de imagens sortidas (N3/N4)**

Em cima de uma mesa, foi disposto um conjunto de imagens (cenas) plastificadas. As crianças em duplas, foram instruídas a escolher 04 imagens do conjunto total e a partir delas criar uma história. Em acordo a dupla teria que além de escolher as imagens, criar a história e depois contá-la para pesquisadora, tendo necessariamente que negociar quais imagens seriam escolhidas, como seria a história e quem acontaria.

Imagem 6- Criação oral de histórias a partir de um conjunto de imagens sortida

7-Criação de história a partir de recortes(N5/N4)

Disposto em cima da mesa, foram postos: papéis, uma tesoura, um tubo de cola e algumas revistas. As crianças, em duplas, foram instruídas a selecionar imagens nas revistas, recortá-las, colá-las no papel, e com elas elaborar uma história para ao fim contá-la para o pesquisador. As crianças teriam que estar em comum acordo quanto à escolha das imagens, ao uso do material, e a elaboração da história, assim como negociar quem ou como contariam a história no fim daatividade.

Imagem 7- Criação de história a partir de recortes

8-**História em quadrinhos(N3/N4/N5)**

As crianças receberamumafichacom umahistória emquadrinhos embaralhada.Osquadrinhos não estavamnaordemeoobjetivodaatividadedecadadupla era, com apenas uma tesoura e uma cola, recortar os quadrinhos e colar num papel na sequência correta em que acontecia a história. Assim sendo, os alunos em dupla teriam que entrar em acordo quanto a sequência correta da história, assim como negociar o uso do material visto que teriam apenas uma tesoura e uma cola e o procedimento da atividade.

Imagem 8- História em quadrinhos

9-Encenação teatral(N3/N4/N5

Na Sala de Teatro, os alunos tinham como objetivo encenar animais numa floresta. Dispostos em duplas, tinham, portanto, que combinar entre si qual animal decidiriam interpretar. Ainda como objetivo da atividade, os alunos formam instruídos pela professora que teriam que atravessar uma lona estirada no chão, como se ali fosse a ‘floresta’ interpretando em sintonia a performance do animal escolhido, sendo assimteriam também que negociar como seria a interpretação deles na hora de fazer o “passeio” pela floresta.

Imagem 9- Encenação teatral

10-Informática(N3/N4/N5)

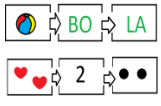
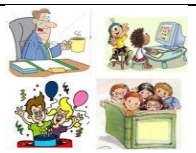
Na Sala de Informática, cada dupla foi disposta em frente a um único computador, sendo-lhe apresentado um jogo disponível na *internet*[1] que tem como temática: vestuário infantil. O jogo era composto por três etapas: primeiro,cada dupla tinham que escolher qual o ambiente para o qual queriam vestir crianças que apareciam como personagens do próprio jogo (casa, parque, inverno, *shopping*); depois teria que escolher dentre oito dessas crianças-personagem, que se diferenciavam quanto aos traços físicos (cor de pele, cabelo, nacionalidade), apenas três a serem vestidas; na terceira etapa, do jogo propriamente dito, os jogadores teriam que escolher peças de vestuário com que vestiriam cada criança-personagem escolhida, e de acordo com o ambiente igualmente escolhido. Dentre as peças de vestuário estavam dispostas várias opções de calçados, blusas, calças e acessórios para cabeça.

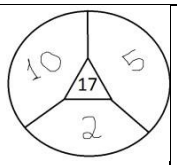
Imagem 10- Informática

Jogo disponível em: http://clickjogos.uol.com.br/Jogos-online/Meninas/Babyz-Fashion/

O quadro abaixo sumaria o conjunto das atividades apresentadas a cada dupla.

Imagem 11- quadro 01

	1ª Atividade	2ª Atividade	3ª Atividade	4ª Atividade	5ª Atividade	6ª Atividade
N3						
N4						

N5						

Legenda: **N3-Nível 3** **N4-Nível4** **N5-Nível**

5 ANÁLISE DOSDADOS

Dentre o conjunto de dados que foram gerados, foi feita uma seleção do *corpus* a ser analisado, que é o conjunto de dados linguísticos coletados criteriosamente para serem objeto desta pesquisa (FLICK, 2009). Por isso, dentre o material de imagem e texto, foram selecionados para tratamento analítico apenas os episódios em que as crianças se engajam e participam do processo argumentativo de negociação doconflito.

A análise dos dados construídos foi de natureza *microanalítica*, já que se pretende retratar o processo contínuo de apropriação de condutas argumentativas, na tentativa de se observar em que medida a criança, já em idades precoces de seu desenvolvimento discursivo, compreende e utiliza a argumentação (verbal, verbo- gestual) como recurso mediador na resolução de conflito entre perspectivas. Pretendeu- se inferir tal compreensão através da análise, minuto a minuto, do discurso das crianças em situações potencializadoras de conflito entre perspectivas e os processos de resolução que elas moblizariam. A argumentação foi analisada segundo a unidade de análise proposta por Leitão (2000; 2002; 2007; 2008), que considera como movimentos discursivos mínimos para que ocorra um episódio argumentativo os elementos: *argumento* (ponto de vista e justificativa)*; contra-argumento* e *resposta.* É importante salientar sobretudo, que em se tratando da argumentação de crianças os elementos da unidade de análise frequentemente permanecem implícitos ou são produzidos de forma gestual, sendo inferidos a partir de elementos contextuais. Objetiva-se também uma apreensão das possíveis variações entre das diferentes formas de resolução de conflito onde se buscará um mapeamento comparativo dos tipos de resolução de conflito de cada atividade, considerado o conjunto total das atividadesrealizadas.

Foram utilizados princípios gerais da *análise do discurso* por ser um método analítico que se mostra coerente com a concepção de linguagem estabelecida anteriormente neste estudo. A análise do discurso pressupõe uma concepção de linguagem que não apenas reflete nem descreve a realidade e preconiza o discurso como elemento central na constituição da vida social (GILL, 2002). A linguagem enquanto discurso, ou seja, situada contextualmente, ultrapassa o entendimento de enunciados como formas gramaticais estáveis. Por isso os enunciados produzidos pelas crianças em situação de negociação de divergências foram analisados tanto em sua relação de encadeamento com enunciados anteriores e posteriores, como também em sua relação com a situação em que são produzidos. As condutas linguísticas das crianças não foram vistas enquanto sentenças estáticas e isoladas, cada enunciado sendo considerado argumentativo em relação ao contexto. A partir dessa perspectiva, um enunciado é considerado argumentativo à medida que o contexto de produção permite esta inferência.

5.1Resultados

Como supracitado, o presente estudo teve como objetivos básicos (i) Gerar e testar propostas de trabalho com a argumentação na educação infantil e com isso (ii) investigar em que medida estas intervenções criam contextos favoráveis à compreensão da argumentação como recurso de mediação na resolução de conflito entre pontos de vista. Para isso, foi analisado SE e COMO as atividades realizadas em sala de aula levaram à elaboração de um discurso argumentativo em sua estrutura básica (PV- CA-R) por parte dos alunos envolvidos. Com os resultados encontrados espera-se poder oferecer uma base descritiva para uma reflexão sobre possibilidades viáveis de potencializar a inserção do uso da argumentação a atividades próprias à sala de aula (ou similares a estas) no níveis de escolarização focalizados; adicionalmente, espera-secontribuir para o entendimento de como estes sujeitos manejam precocemente esta habilidade discursiva.

Através de uma análise *microanalítica* foi detectado SE estas atividades foram realmente indutoras desse funcionamento discursivo e com isso, oferecer parâmetros pedagógicos para o estimulo da prática argumentativa em sala de aula. A pergunta central a que buscamos responder com este objetivo é SE realmente estas atividades da forma como foram projetadas deflagram ou não o uso do discurso argumentativo. Buscaremos também responder ao segundo ponto de visão do objetivo deste estudo que tentará descrever como este discurso se apresenta na faixa de idade estudada traçando os diferentes modos de manejo de conflito de opinião, assim como descrevendo possíveis diferenciações na sua organização. Procuraremos então oferecer uma base descritiva de como as crianças se utilizam da argumentação como mediadora de resolução de conflitos.

5.1.1 Microanálise

Convenções:

[PV]- Ponto de Vista [CA]-
Contra-Argumento [R]-
Resposta
Negrito- Justificativa

Marcador Amarelo- Marcador discursivo de abertura a negociação
Marcador verde- marcador discursivo argumentativo
Sublinhado- Resolução (fim do episódio argumentativo)
* Os números que seguem os elementos argumentativos (PV, CA E R) indicam a que se referem cada um. Ex: [CA1] leia-se que o contra argumento de refere ao [PV1], [CA2] para [PV2], logo [CAn] para [PVn].
** Os nomes referentes aos participantes são fictícios.

(Itálico)-Comentários do analista

Atividade 1- Bingo (Nível 3)

Contextualização: A atividade ocorre na sala de aula e todos os alunos da sala participam. A câmera estava focalizada em cima de uma estante com o foco para a dupla-alvo. Além dos alunos estavam presentes na sala a professora e as duas assistentes. Esta atividade foi feita apenas com os alunos do nível 3 por ser uma atividade que fazia parte do planejamento da professora desta turma. Ao explicar a atividade, a professora deixa claro que os alunos terão que combinar o uso do único lápis e da única cartela distribuídos para cada dupla. Os alunos, dispostos em duplas, estavam sentados em torno de mesas contendo duas duplas cada; por a mesa ser quadrada as crianças não ficavam do lado uma da outra, nem de frente, mas, sim, numa disposição de 90º. As negociações suscitadas por esta atividade se passaram em relação a dois aspectos da atividade: como colocar a cartela numa posição que os dois pudessem visualizá-la e quem usaria o lápis parapintar.

Episódio 1:

Microcontexto: a professora coloca a cartela sobre a mesa e Laís logo a posiciona para si.

1 Léo- eii coloca no meiooo![PV1] (*pegando a cartela e posicionando no meio dos dois*)
2 Laís- eiii tá mais pra você![CA1+PV2]

3 Léo- coloca no meio certo?[ReafirmaPV1]

4 Laís- tá..[R]

5 Léo- aqui? (*colocando a cartelacentralizada*)

6 Laís- ah mais pode colocar aqui..(*colocando a cartela de frente paraela*)[PV3]

7 Léo- eu quero colocar no meio!!! *(olhando para a pesquisadora)*[CA3]

8 Pesq- vocês que sabem, tem quecombinar!

9 Laís- eu vou ficar aqui![Reafirma PV3]

10 Léo- (*volta pra cadeira com cara emburrada*)

11 Laís- pronto! (*mantendo a cartela virada para ela*) 12

Prof- laiiiis, você tem que combinar com Léo não é? 13 Léo-

(*vira a cartela paraele*)[PV4]

14 Laís- ta pra eleeee![CA4+PV5] 15

Léo- ta não, ta no meio![CA5]

16 Laís- você botou pra lá, ta pra você **então**![PV5+J]

Como podemos observar no extrato acima, em um episódio de negociação acerca de como a cartela deveria ser disposta na mesa para que os dois pudessem manuseá-la, ocorreram vários movimentos argumentativos. Da linha 1 a linha 4 observamos o primeiro movimento argumentativo de negociação acontecendo. A oposição se dá, neste caso, pela presença de pontos de vista contrários, imediatamente seguidos de uma resposta de retirada do ponto de vista/acordo da parte de Laís. A fala inicial de Laís (linha 2) "tá mais perto de você" autoriza a compreensão do seu PV, implícito, de que 'deveria estar perto de mim também'. O marcador discursivo "certo?"utilizado porLéona linha 3, marca a busca de resolução do conflito através de acordo. Aqui então aparece o primeiro modo de resolução de conflito, porconsenso.

O mesmo não acontece na conclusão do episódio 1 (linhas 5-11). Apesar de Léo ter iniciado uma negociação discursivamente marcada pelo marcador "aqui?"enunciado em tom

interrogativo – que nos indica abertura à negociação, Laís se mostra irredutível com seu ponto de vista, e de forma gestual representa isso na linha 6 à medida que vira a cartela para ela sem considerar o ponto de vista de Léo. Desta forma, a menina é incisiva em sua intenção de ficar com a cartela tentando solucionar o conflito de forma unilateral (linha 9). O ciclo opositivo formado pelo PV- Laís (linha 6), PV-Léo (em oposição ao de Laís, linha 7) e resposta de Laís à oposição (linha 9)é reiterado entre as linhas 10-11. O ponto de vista de Léo (seu "CA"), inicialmente expresso de forma verbal ("eu quero colocar no meio", linha 7),é 'reafirmado' de forma gestual(cara 'emburrada', linha 10), sendo seguido pela resposta de Laís que é firme em sua reafirmação do próprio ponto de vista (linha 11). Diferentemente do observado nas linhas 1-4, a sequência de ciclos opositivos entre as linhas 5-11 dá margem a inferir um modo de resolução de conflito unilateral, estabelecido por'autoridade'.

Prosseguindo a discussão, observamos a expressão de ponto de vista de forma gestual por Léo, na linha 13, que desencadeia um movimento básico de argumentação (linhas 13, 14, 15) porém na linha 16 aparece um movimento de justificativa marcado pelo marcador discursivo conclusivo'então', "você botou pra lá, ta pra você **então!"**uma tentativa de Laís de oferecer uma razão para o seu ponto de vista inicial (PV5).

Episódio 2:

Microcontexto:Enquanto a professora ditava os números do bringo...

1	Prof- numero vinte equatrooo

2	Léo- nãotemos!
3	Laís- a gente não tem... Eles estão um do lado do outroooo! **Olha ali**! Vem? vem Léo?[PV1] *(Laís aponta para dois colegas que estavam sentados um do lado do outro para acompanhar acartela)*
4	Léo- oque?
5	Laís- um do lado dooutro!
6	Léo- podenão![CA1]
7	Laís- pode, **olha ali!**Vem?[R] Vem Léo! Pode ficar um do lado do outro,vem?[R+ reafirmaPV1]
8	Léo- (*Léo não dáouvidos*)
9	Laís-**então** eu vou ficar com a cartela (*puxa a cartela e coloca a sua frente*) eu vou tomar de você, já estou com atarefa..
10	*(Léo não liga e tudo transcorre normalmente com a cartela virada para ela e Léo pintando os números. Em um momento ela pega o lápis para pintar e devolve semconfrontações)*

Ainda em relação a negociação acerca de onde localizar a cartela, Laís busca uma nova solução através de um novo ciclo argumentativo (turno 3). Mesmo elaoferecendo razões para o que propunha através "olha ali" como justificativa palpável (seeles podem, nós podemos) para tornar seu ponto de vista aceitável, como também se mostrando aberta a negociação através de marcadores "vem?", Léo não responde verbalmente e se mostra desinteressado em argumentar com a menina. Apesar de Laís ter solucionado o conflito de forma unilateral, podemos dizer que esta resolução foi consensual, visto que Léo consentiu (não contra-argumenta) a forma como Laís resolveu o problema. A menina utiliza o marcador "então" para justificar o fato de tomar a decisão de formaunilateral.

Episódio 3:

1	Prof- olha, vocês vão receber um lápis de cor pra pintar o número que eufalar..
2	Léo- (pega o lápis da mão deLaís)[PV1]
3	Laís- eiiii, eu vou pintar primeiro, você pinta depois! [CA1+PV2]
4	Léo- **por que vocêprimeiro**?
5	Laís- **por que eugosto...**
6	Léo- deixa aqui! (colocando o lápis em cima dacartela)[PV3] (...)

Microcontexto: a professora distribui um lápis a cada dupla e Laís prontamente o pega...

O movimento gestual de (Léo) pegar o lápis da mão de Laís e a reação verbal, de Laís (“eiiii, eu vou pintar primeiro, você pinta depois!”) estabelecem uma oposição entre pontos de vista a respeito de quem vai usar o lápis em primeiro lugar, se Léo ou Laís. No que se segue se pode observar q este é um episódio simples porém com um certo grau de elaboração na medida em que Léo pede, explicitamente, para que Laís ofereça subsídios (linha 4), justificativas para embasar a afirmação feita pela mesma na linha 3. Se vista na perspectiva de uma argumentação elaborada, claramente a justificativa dada por Laís para embasar seu ponto de vista seria considerada aqui, fraca para sustentá-lo. Tratando-se, porém,da argumentação infantil, é muito rico observar movimentos de pedir e dar razões no discurso argumentativo em idades tão precoces do desenvolvimento discursivo da criança. Após a justificativa de Laís, Léo resolve o impasse colocando um novo ponto de vista “deixa aqui” (nem um nem outro fica com o lápis), como Laís não contra-argumenta podemos inferir que a mesma aceitou o PV3 finando numa negociação ponderada e por consenso.

1	Léo- ô Laís, tu pinta, o que ela falar tu pinta pra mim...(inaudível)[PV1]
2	Laís- (*cara emburrada)*
3	Prof- número13!
4	Laís- olha o 13! viu que é ele? (*aponta para o numero e Léo começa apintar*)
5	Léo- a gente acertoueleee!
6	Laís- viu que é ele? Mas eu não quero pintar só quero te mostrar qual [CA1+PV2]
7	Léo- ta![R]

Microcontexto: (...) continuando o episódio anterior o impasse ainda não resolvido de quem usa o lápis segue...

Neste curto episódio observamos um resolução de conflito por consenso (negociada). Mesmo Laís discordando da proposta de Léo, pois tomados conjuntamente, a negação antecipada de Laís (“não quero pintar”), introduzida numa forma adversativa (“mas”) e o contexto de disputa inerente à situação, autorizam a compreensão de que Laís antecipa uma possibilidade de conflito quanto ao uso do lápis (que Léo a perceba como querendo usá-lo e que, ele próprio, também o queira) e o previne (“não quero pintar”). Os movimentos argumentativos de ‘diálogo’ entre pontos de vista opostos, resolvido pela retirada de um deles (“não quero pintar”) poder aqui ser todos identificados; o menino demonstra sua aceitação da resolução com um marcador explícito de acordo“tá!”.

Atividade 2- Jogo de encaixe (Nível 4)

Contextualização: A atividade ocorreu em sala de aula, com a presença da professora e de uma assistente. Essa atividade não foi compartilhada com os outros alunos da sala sendo realizada numa mesa separada apenas com as crianças participantes do estudo sob orientação da pesquisadora. A câmera estava direcionada apenas para a dupla participante. As crianças foram instruídas a fazer a atividades juntos e em acordo, foram orientadas a montarem os pequenos quebra-cabeças em dupla, porém não foi enfatizado que deveriam solucionar cada quebra-cabeça juntas. Como o jogo continha varias peças, as crianças se isolaram na brincadeira pegando cada uma conjuntos de peças diferentes. Com isso, esta foi uma atividade que não deflagrou episódios argumentativos e diante disto não foi repetida nas outras turmas.

Atividade 3- Soma/divisão (Nível 5)

Contextualização: A atividade foi realizada em sala de aula, com todos os alunos participando ao mesmo tempo, sendo o foco da câmera apenas a dupla de participantes. Esta atividade foi realizada apenas no nível cinco por fazer parte do planejamento prévio da professora desta turma. Não poderia ser repetida nos outros níveis devido ao conteúdo matemático que é elevado para idades menores. A professora explicou a atividade para toda a turma, enfatizando a importância de entrar em acordo quanto a resposta da atividade com a dupla de trabalho. As crianças só tinham um lápis para escrever as respostas.

Episódio 1:

Microcontexto: Enquanto a professora instrui a turma acerca de como fazer a atividade,, as crianças começam a negociar....

1. Davi- eu faço a soma e você faz oque?[PV1]

2. Laura- eu faço a soma também...[PV2]

3. Davi- não, eu faço a soma e você escreve seu nome e não precisa fazer asomanão![CA2+PV3]

4. Laura- (*não responde*)

(...)

1.Prof- os nomes primeiro... (*entregando o papel a dupla)*

2.Laura - *(prontamente pegando olápis*)[PV1]

3. Davi- não é vocêprimeiro![CA1+PV2]

4. Laura- **mas é para escrever o nome primeiro**![CA2+J]

5. Davi-é!

Neste episódio podemos perceber através do discurso elaborado uma negociação argumentativa consensual, ponderada, visto que Davi oferece um terceiro PV para solucionar o impasse inicial. Davi inicia a negociação demonstrando abertura a argumentação utilizando o marcador “faz o que?”, porém não aceita o ponto de vista de Laura que era ‘também querer fazer a soma’ propondo que a menina apenas escreva seu nome (PV3). Laura demonstra concordância ao ficar calada diante esta proposta, mas o que nos permite inferir que a menina estava de acordo é a justificativa que ela dá para a sua ação de pegar o lápis primeiro, “mas é para escrever o nome primeiro”. Podemos observar uma sofisticação nesta negociação, pois a menina reitera pontos de vista negociados anteriormente como forma de justificar sua ação, claramente enfatizado pelo marcador “mas”. Diante disto Davi aceita sua justificativa com a resposta “é” resolucionando este ultimo impasse de forma negociada.

Atividade 4- Escolha do brinquedo (Nível 3)

Contextualização: A atividade aconteceu em sala de aula, sob orientação da professora e com a presença das 2 assistentes. Rotineiramente, em dias alternados da semana, metade dos alunos da sala se retiram 30 min mais cedo do termino do turno para se arrumarem para a aula de natação. A outra metade que fica na turma, fica com o tempo livre para atividades de recreação com os brinquedos da sala. A atividade só foi elaborada para o nível 3, por estes terem o costume de utilizar um tempo para recreação com brinquedos. Normalmente eles tem a liberdade de escolher seus brinquedo. Neste caso, foram dispostos em duplas e instruídos para escolherem apenas um brinquedo. A negociação se daria primeiro pela escolha do brinquedo, depois pela forma como iriam brincar. O foco da câmera estava apenas para os alunosparticipantes.

Episódio 1:

Microcontexto: A etapa de escolha do brinquedo não gerou episódios argumentativos, pois prontamente as crianças escolheram o mesmo brinquedo. Escolheram pois, um brinquedo de encaixe, daqueles de montar coisas (tipo lego)o que deixou a pesquisadora em alerta, pois o brinquedo tinha muitas peças e poderia não haver interação verbal de negociação durante a brincadeira. Assim, a pesquisadora instruiu as crianças após a escolha, que elas tinham que construir algo junto e emacordo.

1. Prof- os dois juntos precisam construir uma coisa, o que vocês vãoconstruir?
2. Laís- a gente vai construir uma casa, né Léo?[PV1]
3. Léo- com telhado! [expandePV1]
4. Laís- eu to fazendo o telhado...
5. Léo- eu to fazendo umnegocinho...[PV2]
6. Laís- qual é? Aaaahnão![CA2] *(Laís visualiza a construção que Léoelabora)*

7. Léo- sim! Uma arma![R para CA2 + reafirmaPV2]
8. Laís- ah não pode não! [reafirma CA2] (*criança usa gestos negativo como indicador*)
9. Léo- uma arma! **Para atirar nos caras**... [PV2+J] Um navio![PV3] (*Léo observa a costrução e da mesma forma que imaginou uma arma, viu que poderia também ser umnavio*)
10. Laís- é, um navio podeser...
11. Léo- é umnavio...

(...)

12. Laís- mas tira... *(Laís através de uma conduta gestual, tenta interferir na construção de Léo)*[PV1]
13. Léo- eeii deixa aí!![CA1+PV2]

14. Laís- eiii deixa eu fazer um negocio pra tu, é um navio, é serio, eu te mostro como é![expandePV1]
15. Léo- então eu vou fazer isso! [PV3] (*Léo então se volta para mexerna construção deLaís*)
16. Laís- nãão é o telhado! *(se volta para pegar a construção dela na mesma hora queLéo)*[CA3]
17. Léo- eu vou fazer acasa![PV4]

18. Laís- e o estacionamento? Esqueceu?

19. Léo- estacionamento? Não temestacionamento!

Como podemos observar no extrato acima um longo episódio se formou durante o decorrer da brincadeira. Laís inicia a negociação colocando o seu ponto de vista e demonstrando abertura a argumentação através do marcador "né Léo?". A negociação sedesenrolacomumencadeamentodeproposiçõesecontraargumentosdalinha5alinha 9 onde Léo apresenta uma justificativa na tentativa de fortalecer seu argumento (construir uma arma). No mesmo turno Léo retira seu argumento e propõe a construção de um navio encerrando a negociação a medida que Laís concorda com o novo argumento. Na segunda parte em que se segue a discussão o marcador verbal "mas" indica uma retomada verbal e gestual à argumentação acerca do tópico. Com a insistência de Laís expandindo seu PV inicial, Léo cede, porém colocando como condição a aceitação de seu novo ponto de vista ('vou fazer o que você estava fazendo) demonstrado pelo marcador "então" que indica condição. Laís não aceita sua condição e então Léo propõe outra solução (PV4). Laís demonstra dar a discussão por encerrada já que muda o tópico da argumentação (linha 18). Observamos assim, uma negociação consensual via argumentação no episódio 1, ora sendo uma resolução negociada e ponderada visto que um novo argumento surgiu e satisfez as duas partes, ora uma resolução consensual por mudança de tópico.

Episódio 2:

1. Laís- vamos fazer umaniversário?[PV1]
2. Léo- não![CA1+PV2]
3. Laís- **é bemlegal!**[PV1+J]
4. Léo- umacasa![PV3]
5. Laís-po...
6. Léo- uma casa deaniversáriooo!!![PV4]
7. Laís- é uma casa de aniversário![R]

Neste pequeno trecho, podemos ver um rico episódio de negociação com uso de justificativa/razão (linha 3) e uma solução integradora (linha 6). As crianças apresentampontos de vistas diferente e diante da justificativa de Laís, Léo propõe uma resolução que integra os dois pontos de vistas e satisfazem a ambos argumentadores.

Episódio 3:

Microcontexto:ainda fantasiando e negociando acerca do que construir com o brinquedo de montar..

20. Laís- isso era a areinha pra brincar, isso era areia pra brincar ta bom? E o escorrego? *(mostrandoumaconstrução)*
21. Léo- isso aqui pode ser o gira-gira cocô.[PV1] *(Léo mostra outra coisa que estava construindo, gira-gira cocô seria o nome de um brinquedo para a casa deaniversário)*
22. Laís- cocô? Não![CA1]
23. Léo- olha aqui o gira-gira cocô [reafirmaPV1]
24. Laís- cocô não! Gira-gira cocô não! [reafirmaCA2]
25. Léo- gira-gira quebra-quebra![PV2]
26. Laís- é, gira-gira quebra-quebra!

27. Léo- até que gira-gira quebra-quebra fica bom, mas gira-gira cocônão!
28. Laís- é, gira-gira cocônão.
29. Léo- **por que a gente não gosta de comer cocô.**
30. Laís- éeca
31. Léo-(risos)
32. Laís- é serio Léo, éeca!
33. Léo- eusei!

Mais uma vez a discussão se inicia com a colocação de um posicionamento com abertura para negociação através do marcador "tabom?". Após alguns turnos demovimentos argumentativos Laís demonstra irredutível no seu ponto de vista (linha 24) fazendo com que Léo retirasse seu ponto de vista anterior e propusesse um novo (linha 25), o qual a satisfez (convenceu a menina). Da mesma forma Léo foi convencido de tal forma por Laís que o mesmo elabora uma justificativa para a retirada do seu argumento (linha 29) realizando um movimento de antecipação, a medida que Laís não pede tal justificativa. Observamos claramente uma negociação consensual, ponderada por ter sido oferecido um novo PV que satisfez ambos os lados da discussão e negociada por ter sido aceito verbalmente por Laís (linha26).

Atividade 5- Escrita de história a partir de uma sequência de imagens (Nível 5)

Contextualização: Esta atividade foi realizada no laboratório de informática, pois a turma neste momento estava envolvida em outra atividade em sala de aula. Atividade essa que inviabilizava a realização desta na sala de aula. Estavam apenas a dupla de alunos participantes na sala sob orientação da pesquisadora. As crianças tinham que escrever uma história que retratasse o que acontecia na sequencia de quadrinhos que foi entregue e quando acabassem teriam que elaborar um desenho que também retratasse a historia. Elas teriam que negociar quanto ao uso do material, apenas um lápis, quanto ao conteúdo da história referente as imagens, como seria a dinâmica da escrita e o desenho final. Esta atividade foi realizada apenas com os alunos do nível 5 pois o conteúdo que foi abordado, escrita, corresponde a estasérie.

Episódio 1:

Microcontexto:enquanto escreviam a história negociavam o procedimento...

1. Laura- aqui já é o outro quadrinho... Aqui já é o outro quadrinho meninooo!
2. Davi- nãointeressa!
3. Laura- ai eu vou fazer aqui no teto é?
4. Davi- não! Toma você escreve 'cahorro'![PV1]
5. Laura- não, évocê[CA1+PV2]

6. Davi- você escreve![CA2+ ReafirmaPV1]

7. Laura- ‘a menina chamou o cachorro e fez, e foi lá na privada buscar o peixe... Ai o cachorro’... (*inventando para fazergraça*)
8. Davi- hahahanãão, não é issonão!

9. Laura- vai..*(passa o lápis para Davi)*

10. Davi- ‘a menina chamou o cachorro...’[PV3]

11. Laura- cão![CA3+PV4]

12. Davi- éécão![R]

13. Laura- a cadela, cadela... Caaa- deee- laa

14. Davi- caa- dee-laaa para...? *(olha para Laura e coloca o lápis em cima da mesa como sinal para Laura continuar)*
15. Laura- paraabrincar!

16. Davi-brincar.

17. Laura- jogar bola..Jogarbola![PV5]

18. Davi- não naããonão[CA5]

19. Laura- que foi? **Jogar bola é a mesma coisa da menina jogar a bola pro cão pegar!**[reafirmaPV5+J]
20. Davi- não nãonãão (rindo)[reafirmaCA5]

21. Laura- ‘joooo- gaaaarboooo- llaaaa’[R](*termina de escrever e bate com o lapis deitado sobre a mesa, sinal para Davicontinuar*)

Podemos observar movimentos básicos da argumentação da linha 4 a linha 6 onde a discussão gira em torno de quem escreve a historia, depois de uma sequencia de argumentos e contra-argumento Laura concorda em escrever, porém não leva a atividade a sério, fazendo com que Davi assumisse a escrita . Na linha 10, Davi propõe um trecho para compor a história e Laura discorda tendo rapidamente a aceitação de Davi, uma decisão consensual negociada. Seguindo com a atividade, Laura coloca o PV5 (linha 17) e a partir da oposição de Davi ela oferece uma justificativa como subsídio para seu argumento, porém, sem sucesso quanto a aceitação de Davi, mesmo assim o PV de Laura prevalece solucionando o impasse de formaunilateral.

Episódio 2:

Microcontexto: continuando com a escrita da história...

1. Laura- 'pegou o guarda chuva e foi correndo pra sua casa... Correndo com o guarda chuva...' (*ditando a historia para Davi*) Agora é minhavez!
2. Davi – (*passa olápis*)
3. Laura- 'peee- gooou- a sombra...' *(escrevendo)*
4. Davi-sombrinha!
5. Laura- sombrinha... Sabia que a gente já ta no final? A gente ta aqui né? [PV1](*apontando para um dosquadrinhos*)
6. Davi- a gente ta aqui (*apontando para outro quadrinho*)[CA1+PV2]
7. Laura- aqui[CA2+ reafirmaPV1]
8. Davi- aquiii[R+ reafirmaPV2]
9. Laura- impar ou par?Impar![PV3]
10. Davi- não, impar![CA3+PV4]
11. Laura- par! [R] Vamos arrastar! Ganhei! Há! Deixa eu ver... (*retornando a atividade*) 'pegou a sombrinha...'
12. Davi- aqui que ela pega ó, olha aqui que ela pega...[reafirma PV2] (*apontando para o quadrinho reafirmando seu ponto de vista anterior*)
13. Laura- aaarrrg mas a gente taa aqui!![reafirmaPV1]
14. Davi- tabem![R]
15. Laura- **a gente tirou impar/par e euganhei!**[J]
16. Davi- tabem!

Podemos ver que diante o impasse entre PV1 e PV2 a maneira que as crianças encontraram para solucionar o conflito foi a de utilizar jogo de sorte (linha 09) que entra na discussão como um novo ponto de vista diferente dos que tinham sido colocados em questão. Desta forma o impasse foi resolvido de forma ponderada visto que nem o PV de Davi prevaleceu nem o de Laura, as crianças arrumaram um outro jeito de resolver o impasse que foi o "Par ou impar". A medida que Davi tenta insistir em seu argumento inicial Laura utiliza a justificativa (linha 15) para sobressair com o seu argumento principal e assim, consegue o consenso negociado. Podemos observar que Laura utiliza uma antecipação da sua justificativa, pois Davi já tinha aceito seu ponto de vista e não tinha solicitado umajustificativa.

Episódio 3:

17. Laura- a gente num vai pintar não é?Agora?Ou depois?

18. Davi- a gente podedesenhar![PV1]

19. Laura- aaa não, vamospintar![CA1+PV2]

20. Davi- não, vamos fazer o desenho, **de vez, de vez**! (*faz sinal com a mão de finalização*)[CA2+reafirmaPV1+J]

21. 21. 'Ai... a menina...' (*escrevendo*)

Observamos um movimento discursivo inicial por parte de Laura de abertura a negociação, a medida que a menina utiliza os marcadores "não é" e faz as perguntas: "agora? Ou depois?". Neste episódio diante da confrontação entre PV1 e PV2 Davi consegue convencer Laura apenas utilizando as palavras "de vez, de vez" como justificativa para seu ponto de vista e uma comunicação gestual que nos dar indícios de sua intenção em defender que o desenho seria mais rápido para chegar a conclusão da tarefa. Diante desta justificativa Laura muda o tópico da discussão dando continuidade a atividade de escrita (linha 21) demonstrando consenso.

Atividade 6- Criação oral de historia a partir de um conjunto imagens sortidas (Nível 3 e 4)

Contextualização: Esta atividade também foi realizada no laboratório de informática apenas com a presença da dupla de participante e da pesquisadora. Por ser uma atividade de elaboração de histórias mais simples, esta atividade foi direcionada apenas para o nível 3 e 4. As crianças foram instruídas a negociar acerca da escolha das imagens para criar a história (apenas 4), assim como entrar em acordo de como seria a historia e como iriam contar apesquisadora.

Nível 3

Episódio 1:

Microcontexto: Já no fim da atividade, após terem escolhido as imagens e criado a historia em dupla, a pesquisadora pede para que contem a historia para ela ouvir.

1. Pesq- agora eu quero saber como é essa historia... Contem pra mim agora, quem vai contar? Qual dos dois?
2. Léo-eu![PV1]

3. Laís- não! **Eu contei primeiro**![CA1+ PV2+J] *(Laís tinha começado a contar a historia na etapa da criação, por isso a menina acreditava que devia contar primeiro usando o fato anterior comojustificativa)*
4. Léo- agora sou eu![CA2+ reafirmaPV1]

5. Laís- começa essa! [R](*apontando paraimagem/cena*)

6. Léo- 'eles estavam cozinhando, ai ele foram tomar um cafezinho, ai foram fazer o bolo damenina..'.[PV3]
7. Laís- nãão! Comemoraram! O aniversario da meninaaa!(*gritando*)[CA3+PV4]

8. Léo- e ai, foramtrabalhar!

9. Laís- comemoraram o aniversario da sua filha, depois foram trabalhar efim!

A atividade transcorreu em sua maior parte sem nenhum conflito de opinião. Ao fim com o extrato acima observamos um momento que acontece movimentos argumentativos. Laís discorda com o PV de Léo (ele contar a história) e seu PV que está implícito (ela contar a historia) aparece em forma de justificativa (linha 3): 'se eu comecei a contar a historia antes, então devo começar agora'. Léo, também de forma implicita utiliza a mesma Justificativa da menina para reiterar seu ponto de vista (já que você começou antes, **agora** sou eu!). O diálogo argumentativo se estrutura de forma bastante refinada, observamos um jogo lógico de argumentação que leva a Laís retirar totalmente o seu ponto de vista inicial e concordar com Léo (linha5). Podemos dizer que esta foi uma resolução por consenso de forma negociada visto que a menina alega verbalmente a concordância como resposta ("conta essa!").

Nível 4

Episódio 1:

Microcontexto: depois que a pesquisadora passa as instruções da realização da tarefa, dizendo que as crianças tem que escolher quatro imagens fala:

1. Pesq- agora os dois é pra escolherjuntos!
2. Gabi- esse... Esse.. E essee*(escolhendo as imagens e entregando aBruno)*
3. Bruno- quatro! Pronto[PV1]
4. Gabi- não, calma tem que criar a historia! [CA1]... 'Era uma vez um casal...' [PV2]
5. Bruno- outro casal tbm... [PV3]
6. Gabi- não! Era uma vez... Um casal que o filho... [CA3+ reafirmaPV2]
7. Bruno- é[R]

Também nesse trecho observamos a presença dos elementos argumentativos básicos e ao fim um resolução consensual negociada de divergência de opiniões. Todos os episódios que surgiram nesta atividade tem esse formato mais simples, onde um propõe algo, ou outro pode até contra-argumentar, mas o episódio não se estende mais que isso pois a partir de cada oposição, um consenso é logo instaurado, seja um consenso negociado explícito marcado pela palavra "é" (linha 7).

Atividade 7- Criacão de história a partir de recortes (Nível 4 e 5)

Contextualização: A atividade foi realizada em sala de aula. No nível 4 todos os alunos da sala participaram da atividade sob responsabilidade apenas da pesquisadora, já no nível 5 apenas a dupla de participantes da pesquisa executou a atividade de forma isolada enquanto a professora dava aula para o restante da turma. Nos dois casos as instruções da execução da atividade foram fornecidas pela pesquisadora. Esta atividade não foi realizada no nível três pois os alunos dessa faixa etária ainda tem dificuldades com recorte sem delimitação de área. A câmera estava como foco apenas paraos participantes. Os alunos tiveram que negociar acerca de quais figuras recortar das revistas, como seria a história, assim como quanto ao uso dos instrumentos de trabalho (uma tesoura e uma cola)

Nível 4

Episódio 1:

Microcontexto: enquanto recortavam imagens da revista e negociavam acerca de quem usaria a tesoura..

1. Gabi- quer que eu corteesse?

2. Bruno- não! (*E continua cortando e ao terminar entrega a tesoura e o recorte a Gabi)*
3. Gabi- (*continua cortando/ajeitando o mesmo recortequeBrunoentregou)*

4. Bruno- eu vou cortar todos esses carros (*tenta pegar a tesoura da mão de Gabi quando ela tinha acabado os ajustes*)[PV1]
5. Gabi- nãão! **Agora é minha vez**[CA1+PV2+J]

6. Bruno- eu vou cortar esses carros...[R](*conformado esperando sua vez*)(...)

Um pequeno episódio argumentativo se estabelece aqui com o inicio de uma proposição (PV) verbal e gestual por parte de Bruno. Gabi não concorda e justifica o por quê da sua oposição. Mais uma vez podemos observar que após um episódio argumentativo com a presença de uma justificativa, se estabelece um consenso. Após a justificativa de Gabi (linha 5) Bruno aceita o argumento dela e espera sua vez para usar a tesoura.

Episódio 1:

7. Bruno- agora eu corto o meu [PV1]*(pegando a tesoura da mão de Gabi quando ela terminou de recortar sua figura)*
8. Gabi- deixa eu... [CA1+ PV2] Vamos escolher o carro!? Essedaqui![PV3]

9. Bruno- não, eu quero colartodos![CA3+PV4]

10. Gabi- aaah todos num pode não![CA4]

11. Bruno- taaaesse![R+PV5]

12. Gabi- esseaqui![CA5+PV6]

13. Bruno- não é esse. [CA6] Olha, olha! (*mostrandoumaimagem)*

14. Gabi- *(retorna a criar ahistoria*)

Mais um episódio que se inicia com uma proposição verbal e gestual por parte de Bruno. Laís começa a se opor colocando o seu PV (deixa eu...) mas não conclui a oposição, parecendo ter aceito o PV1 inicial de Bruno a medida que muda o tópico da discussão. Daí então a menina apresenta uma nova proposição (PV3). Bruno logo discorda, destacando seu PV "quero colar todos" que diante da oposição de Laura (linha10) retira seu argumento inicial e escolhe apenas um carro. Posicionamento que também levou a discordância por parte da garota. Só que desta vez Bruno se mostra irredutível (linha 13) e logo após muda o foco da discussão fazendo com que Gabi não mais argumente. Podemos dizer que a negociação se deu de forma argumentativa com uma solução consensual ora negociada, ora com mudança de tópico.

Nível 5

Episódio 1:

Microcontexto: enquanto trabalhavam na criação da história...

1. Laura- ai Davi... Ele tava correndo pra chegar ate esse ta certo?

2. Davi- pra avisar que tinha um homem...

3. Laura- duas crianças lhe procurando.

4. Davi- procurando em uma ilha e tinha um moço muito... Tinha um vilão chamado stocklandiar..
5. Laura- era! Ai eles encontraram eles, por que queriam encontrar eles para impedir..
6. Davi- que eles dominassem o mundo, porque...

7. Laura- porque eles eram o ajudante dele..[PV1] *(apontando para a imagem de umhomem)*
8. Davi- não! Esse era ajudante deles![CA1+PV2] *(apontando para outra imagem compessoas)*
9. Laura- eranãão![CA2]

10. Davi- elees eram ajudantes dele. Esse daqui![reafirmaPV2]

11. Laura- era! Deixa eucolar...[R]

Mas uma vez observamos consenso ao final de um episódio argumentativo, neste caso com a retirada de Laura do seu ponto de vista inicial. Mesmo com Laura explicitando o acordo com a palarva "era" podemos ver que mais uma vez a mudança de tópico ("deixa eu colar...") torna-se estratégica para se assumir o consenso e encerrar adiscussão.

Atividade 8- História em quadrinhos (Nível 3, 4 e 5)

Contextualização: Esta atividade foi realizada com todos os níveis. Foi uma atividade proposta pela pesquisadora e envolve noções de narrativa. No nível 3 e 4 foi realizada em sala de aula e todos os alunos da turma participaram sob orientação da professora responsável. Por questões práticas, como o nível 5 a atividade foi feita no laboratório de informática com a supervisão da pesquisadora. A câmera como sempre focalizando apenas a dupla de participantes. Os alunos tiveram que negociar acerca de como sequenciar os 5 quadrinhos na ordem certa da historia e como utilizar o matérias (apenas uma tesoura e uma cola) para realizar aatividade.

Nível 3

Episódio 1:

Microcontexto: após as instruções para a realização da atividade, a professora começa a entregar o material...

1. Prof- Então vamos lá, vou separar as duplas. Cada dupla vai receber uma tesoura, vocês vão ter que combinar quem vai usar atesoura.
2. Léo- eu! (prontamente pega atesoura)[PV1]
3. Laís- quem corta soueu![CA1+PV2]
4. Léo- tu corta primeiro e eu corto por último![PV3]
5. Laís- é! Eu cortoprimeiro!

Neste episódio depois de um curto movimento argumentativo, Léo (linha 4) diante da contra argumentação de Laís ,propõe uma resolução razoável para o impasse que é prontamente aceita.

Episódio 2:

7. Laís- ta! Tu cola no meu caderno e eucorto![PV4]
8. Léo- não! Eu vou colar no meu! Então eu colo no meu e tu me dá![CA4+reafirmaPV3+PV5]
9. Laís- é!... Não! Primeiro tem que usar a tesoura, eu uso primeiro![CA5+ reafirmaPV2]
10. Léo- e eu colo no meu caderno![reafirmaPV3]
11. Laís-ta, eu colo no caderno também.[PV6]
12. Léo- não, eu primeiro![CA6+PV7]
13. Laís- eu primeiro![CA7+PV8]
14. Prof- vocês vão ter queconversar!
15. Léo- a gente só quer colar os dois... Ela só quer ficar com osdois!

    Professoraaaa! (*Apela para a professora*)
16. Laís- já sei!!! Eu corto e tu cola![PV9]
17. Léo- nomeu?

18. Laís- faz sinal positivo com a cabeça

19. Léo-<u>tá!</u>

20. Laís- eu corto e tucola...

21. Professora- járesolveram?

22. Léo- <u>ela corta e eucolo!</u>

18.. Laís- (*começa a recortar os quadros)*

Neste extrato percebe-se uma longa negociação acerca do método de trabalho para realização da tarefa. O episódio se inicia com Léo propondo o oposto do que tinham combinado, porém a medida que Laís se opões mais uma vez ele propõe uma alternativa que pudesse agradar aos dois diante do impasse estabelecido (linha 8, 12 e 14). Laís começa concordando com a solução de Léo, mas logo retoma a discussão anterior acerca de quem vai usar a tesoura primeiro e desafia a solução estabelecida anteriormente por Léo querendo também colar no caderno (linha 17), o que desencadeia uma sequencia de confrontação em que nesse momento eles sentem necessidade de apelar para o adulto já que o impasse não foi solucionado razoavelmente com satisfação de ambas as partes. Logo após Laís reinicia a negociação propondo uma solução, solução que já tinha sido colocada por Léo que aceita por estar condizente com sua vontade. Observamos nesse extrato uma quebra constante de acordos, soluções foram oferecidas, aceitas e depois questionadas novamente, desencadeando uma série de movimentos de oposição. Podemos ver que a cada solução estabelecida um novo tópico de discussão era levantado, uma nova proposição era colocada. No inicio a argumentação era acerca de quem iria usar a tesoura primeiro (Laís), resolvido isso o impasse se deu acerca de em qual caderno colar as imagens (no de Léo) satisfazendo ambos os lados com a conclusão integradora “eu corto e vocêcola”.

Episódio 3:

Microcontexto: retomando a discussão acerca de onde colar as imagens, Léo pede para a menina passar as imagens para ele colar quando ela terminar de recortar:

1. Léo- me dá... Quando terminar, medá!
2. Laís- ai eu corto e tu...Pega![PV1]
3. Léo- e eucolo![CA1+PV2]
4. Laís- não é pra colar agora né...[R]
5. Léo- é! E eu colo no meu caderno. [PV3]**Porque naquela do cabo de guerra** *(outra atividade que realizaram em dupla)***você levou pra sua casa... Então agora sou eu, que colo no meu caderno.** [Antecipação de justificativa]
6. Laís- (*fica calada e continua recortando)*
7. Léo- a do cabo de guerra você que levou pra sua casa foiné?
8. Laís- é.Mas eu ganhei, você perdeu!
9. Léo- eu perd... A gente era da mesmaequipe!
10. *...(começam a falar sobre o cabo deguerra)...*

Neste episódio Léo apresenta uma justificativa para a defesa de sua tese “colar no meu caderno” usando de forma apropriada os marcadores discursivos “Por que” “então” fundamentando assim o ponto de vista que vem defendendo desde o episódio anterior. Uma forma sofisticada de elaboração argumentativa. Além de Léo utilizar uma justificativa para seu ponto de vista, ele ainda oferece uma conclusão acerca da sua argumentação com o marcador “então”. Diante disto Laís se convence, o que caracteriza uma resolução consensual unilateral, visto que a menina não chega a contra-argumentar, o argumento de Leo foi tão elaborado que a menina se cala consentindo. Mas mesmo assim Léo antecipa um possível contra-argumento reafirmando a sua justificativa (linha 7). Laís apesar de concordar apresenta uma resalva como justificativa do por que ter levado o caderno para casa utilizando o marcador “mas”.

Episódio 4:

Microcontexto: na hora de organizar a sequencia da historia colando os quadrinhos nocaderno...

1. Laís- *(termina de recortar os quadros e meche na ordem que Léo tinha organizado no papel)*[PV1]
2. Leo- não, esse daqui... (*Leo pega os quadrinhos*)[CA1+PV2]
3. Lais- bota aquiii, faz assim... (*tomando os quadrinhos da mão de Leo*) [CA2+PV1]
4. Leo-ta, então eu corto (*Leo pega a tesoura em cima da mesa*)[R+PV3]
5. Lais- não eu ia cortar! (*tomando a tesoura da mão de Leo*)[CA3+PV4]
6. Leo- aiiita![R]

Neste episódio observamos movimentos simples da argumentação onde após a contra-argumentação de Laís (linha 3) mesmo sem oferecer razões para o mesmo, Léo aceita e retira seu argumento, porém colocando um ponto de vista como ressalva e condição para sua aceitação utilizando o marcador condicional "então". Laís não aceita sua ressalva e com um CA verbal e gestual (linha 5) a menina consegue fazer com que Leo desista da sua proposição anterior. Podemos dizer que aqui a solução se deu por consenso de forma negociada (com aceitação verbal"ta").

Nível 4

A atividade transcorre sem nenhum episódio argumentativo completo. Cada oposição que aparecia no discurso era aceita pela outra parte e assim, mesmo com algumasoposições,oepisódioargumentativonãochegavaaseinstaurarpoislogoeraretirado os pontos de vistas contestados. Porém, podemos aqui dizer que toda a atividade foi negociada viadiscurso.

Nível 5

Episódio 1:

1. Laura- já vou colando...[PV1]
2. Davi- mas vai colar sem saber a ordem ainda? [CA1+PV2]
3. Laura- eu sei siiiiim, essa aqui ó, é aquiii! [R + PV3]
4. Davi- é não...[CA3]

Microcontexto: durante a realização da atividde as crianças discutem acerca da ordem correta dos quadrinhos:

Durante toda a atividade várias negociações aconteceram, porém soluções eram tomadas antes mesmo que se instaurassem um discurso argumentativo. Neste extrato observamos um simples ciclo de argumentação que se finda a partir do CA de Davi na linha 4. Laura soluciona o impasse mudando o foco da discussão aparentando ter aceitado o PV inicial de Davi.

Atividade 9- Encenação Teatral (Nível 3, 4 e 5)

Contextualização: Esta atividade foi realizada nos três níveis com a mesma formatação contextual. Foi executada numa sala larga e ampla que era usada propriamente para as aluas de teatro (expressão corporal). Foi combinado previamente com a professora de realizar uma atividade que fosse em dupla e que eles tivessem um objetivo em comum para poder negociar decisões. A atividade foi proposta pelaprofessora de teatro que teve como ideia fazer as crianças encenar animais numa floresta. Como a atividade era em dupla, as crianças tinham que escolher um único animal para representar, assim como, combinar como seria a interpretação, já que eles tinham a instrução de "atravessar a floresta" (uma lona no chão) imitando o animal escolhido de forma conjunta. Todas as crianças da turma estavam participando da atividade sob as mesmas orientações. A pesquisadora tentou focar a câmera apenas na dupla participante da pesquisa mas as crianças estavam muito despeças pela sala.

Nível 3

Microcontexto: Laís inicia dizendo que vai ser uma tigrezinha e que Léo vai ser um tigrezão. O menino não se opõe. A pesquisadora fica o tempo todo atrás dos dois tentando estabelecer um diálogo e suscitar que se desenvolva uma interação discursivo-argumentativa entre os dois, mas sem sucesso. A ideia inicial da atividade, para poder instaurar mais processos de negociação, era que as crianças teriam ainda que "passear pela floresta" apenas

com duas pernas (ex: as duas pulando de um pé só) segurando um balão na mão. Então teriam ainda que negociar como fariam estas duas ações. Como a atividade deixou as crianças muito agitadas, não correspondendo ao esperado, estas duas ações foram suprimidas com os outrosníveis.

Nível 4

Microcontexto: Com este nível a atividade não chegou a acontecer. Gabi se recusou a fazer dupla com Bruno e chateada não quis participar da brincadeira.

Nível 5

Microcontexto: Aqui, Laura toma frente diante das decisões. Decide fazer um esquilo e Davi aceita sem contestações. Quando a pesquisadora pergunta como eles irão representar o esquilo, os dois saem pulando pela sala sem desenvolver nenhum impasse discursivo.

Atividade 10- Informática (Nível 3, 4 e 5)

Contextualização: A atividade foi realizada na sala de informática, apenas com a presença da dupla participante e da pesquisadora. A câmera ficava focada no par de crianças e a pesquisadora ficava distante apenas observando sem interferir diretamente. Antes de iniciar a atividade a pesquisadora dava todas as orientações para a realização da mesma. O objetivo da atividade era vestir três crianças-personagens do jogo, com vestimentas de acordo com o lugar apropriado escolhido pelos participantes. Então primeiramente se escolhia o lugar para qual os personagens do jogo iriam se vestir, depois escolhiam dentre 6 personagens, com aspectos físicos diferentes, apenas 3 que iriam ser vestidas. Após esta etapa vinha as opções de vestimentas, acessórios, blusas, calças e calçados para cada uma das 3 crianças-personagens. As crianças tinham apenas um computador e um mouse e também teriam que negociar quanto ao uso dosmesmos.

Nível 3

*Microcontexto:*A atividade transcorre com muitas negociações e acordos. Nenhum desacordo ocorreu para que se instaurassem movimentos argumentativos de defesa de pontos de vistas.

Nível 4

Microcontexto: as crianças escolheram duas meninas e um menino para vestir e ir ao shopping, Bruno já tinha assumido o comando e vestido o menino e ai Gabi pede a vez...

1. Gabi- agora esse, esse eu vou fazer, sai! *(se refere a o outro personagem ainda não vestido e levanta da cadeira para ocupar o lugar deBruno)*
2. Bruno- vai faz logo ai...

3. Gabi- não! Vai pro outro que eufaço!

4. Bruno- e agora? Depois eu vou fazer outro! Depois de tu é outro! Tágabi? [PV1]
5. Gabi- não, eu vou fazer a menina..[CA1+PV2]

6. Bruno- é, tu faz a menina, faz a menina.... E eu faço o outro tá?[reafirmaPV3]

7. Gabi- não, eu vou fazer essa menina e essa! [CA3+ PV4]

8. Bruno- é,tu faz essa e essa e eu faço aquele... [R+PV5]

9. Gabi- tu já fez aquele! Esse já fez... Só faltaessa...[CA5]

10. Bruno- é,tu vai fazer essa agora, depois eu vou fazer esse e essa que eu não fiz ainda tá? Tá?[R+PV6]
11. Gabi- nãão bruno, porque tu já fez esse, ai eu to fazendo essa, depois eu vou fazer essa! Ai eu vou fazer esse ai já acabou e eles vão pro shopping, ai não vai fazer maisnão...[CA6]
12. Bruno- vai! (*fica olhando e tentando chamar a pesquisadora, desiste!)* Ai depois quando tu terminar de fazer tudo, ai eu faço esse e esse e acaba e eles vão para o shopping! Ta?[R+PV7]
13. Gabi- (concentrada na atividade) vou botaaaar...Esse!

14. Bruno- isso é umatiara!

Nesta longa discussão, Bruno parecia não entender que como ele tinha vestido um menino, Gabi queria vestir as outras duas (PV4). Bruno fica ao longo da discussão tentando convencer Gabi de que ele ainda queria participar do jogo, não conformado com o fato de apenas ter vestido um personagem. Utiliza várias os marcadores "tá" tentando buscar um acordo, mas Gabi contra-argumenta todas as vezes reiterando seu ponto de vista de que ela deveria vestir as outras duas crianças-personagens do jogo. Gabi elabora bem cada oposição de forma a deixar claro para o menino o seu ponto de vista. Neste episódio podemos observar claramente a unidade mínima da argumentação [PV-CA-R] de forma bem estruturada. Bruno sempre responde ao CA de Gabi antes de colocar o seu PV/CA. Bruno é insistente em sua argumentação, ainda na última tentativa de argumentar (linha 12) usa o marcador de acordo "ta" o qual não surtiu efeito. Gabi como forma de encerrar a discussão muda o tópico da conversa e Bruno não mais insiste. Podemos dizer que houve uma resolução consensual na medida que Bruno não mais insiste em seu ponto de vistainicial.

Nível 5

*Microcontexto***:** Da mesma forma que no nível 3 as crianças negociaram durante toda a atividade, porém cada oposição que acontecia não era respondida (R) isso fazia com que o ciclo argumentativo não ficasse completo e a discussão não fosse levada a diante. Uma rica

transcrição repleta de negociações, mas que não necessariamente se deram por via do discurso argumentativo.

5.2Discussão

O primeiro ponto que está contido no objetivo deste estudo, o de gerar e testar atividades que potencializem o uso da argumentação em sala de aula, foi realizado de forma conjunta com as professoras envolvidas nesta pesquisa. A pesquisadora não chegou na escola com atividades programadas, estas foram sendo elaboradas no decorrer da coleta de dados tanto pela professora quanto pela pesquisadora. A cada semana, duas atividades eram realizadas com cada nível escolar e estas atividades eram programadas no inicio da semana junto com a professora de cada nível. A pesquisadora observava o planejamento elaborado pela professora e escolhia algumas atividades que acreditava que poderiam ser motores do discurso argumentativo. Porém para que isso acontecesse, a pesquisadora elaborou algumas modificações que potencializaram a atividade para que esta mobilizasse aargumentação.

Estas modificações foram sendo elaboradas e incluídas nas atividades de forma gradual, na medida em que as atividades iam acontecendo. Dentre os parâmetros estabelecidos como potencializadores de argumentação o principal era que a professora colocassem os alunos sempre para fazer as atividades em duplas. Partindo deste parâmetro base, outros foram surgindo e serão detalhados a seguir.

- *Redução de recursos:* este parâmetro foi inserido após observação feita pela pesquisadora, numa fase pré coleta, em que a mesma pediu para que a professora colocasse uma dupla de crianças para elaborarem um desenho juntas oferecendo apenas um papel. Porém cada um tinha um lápis na mão, solucionando o impasse antes mesmo que ele acontecesse, a crianças desenharam cada uma numa metade da folha de papel. Deste fato surgiu a necessidade de reduzir ao máximo os recursos utilizados para a realização da atividade. Podemos constatar isso ao observar que na atividade 1 (bingo) toda a negociação de divergência se estabelece acerca de como localizar a única cartela queelestinhamdemodoqueosdoispudessemvisualizarosnúmeros,comotambémacerca de como iriam dividir o único lápis que tinhas para a realização da atividade. Da mesma forma na atividade 7 (criação historia a partir de recortes) o manejo de conflitos em boa parte se deu acerca do uso da tesoura.

Situação parecida com a inicialmente citada, aconteceu na atividade 2 (Jogo de encaixe). A pesquisadora apostou que colocando as crianças em dupla para solucionar juntos um jogo que continha várias peças (jogo coletivo) iriam aparecer situações conflitivas passíveis de negociação. Porém não foi o que aconteceu, cada criança focou em solucionar

encaixes isoladamente não havendo interação discursiva. Uma maneira de eliminar este fator foi entender que para que haja divergência de opinião, mesmo o jogo tendo várias peças ou utilizando dois lápis, é preciso instruir as crianças a seguirem um objetivo comum, fazer um desenhos juntas, ou solucionar os encaixes juntas e este foi mais um parâmetroinserido.

- *Seguir um objetivo comum:* Assim como um único objeto (recurso) para a realização das atividades, um objetivo único deve ser solicitado. Para que haja interação argumentativa as crianças devem estar ciente que para a realização da atividade os dois devem estar em acordo, daí então surgem os processos de negociação de divergência de opiniões. Dentre as atividades elaboradas a atividade 4 (escolha do brinquedo) exemplifica bem a importância de estar atento a este parâmetro. As crianças não chegaram a negociar qual brinquedo escolher, escolheram em comum acordo, sem divergência e escolheram um brinquedo de uso coletivo (com várias peças) de montagem. Porém foram instruídos que deveriam montar algo juntos, e então toda a negociação da atividade se deu em torno deste objetivo comum. Mesmo cada um utilizando peças isoladamente e fazendo suas próprias montagens estavam o tempo inteiro negociando acerca do que iriam elaborar com aquelasmontagens.
- *Aumentar procedimentos:* inversamente ao parâmetro de diminuir recursos, foi observado que a atividade fica potencialmente mais conflitiva aumentando o número de procedimentos ou etapas a serem cumpridas para seu êxito. A cada etapa um objetivo a tangencia. Quanto mais objetivos comuns a serem cumpridos mais negociações se estabelecem. Assim foi observado que na atividade 6 (Criação oral de histórias a partir de um conjunto de imagens sortidas) que era composta por três etapas: escolher quatro imagens; criar a história; contar a história, houve episódios argumentativos de negociação acerca destes procedimentos. Da mesma forma, na atividade 7 (Criação de história a partir de recortes) que era composta por cinco etapas: escolher imagens nas revistas; recortar as imagens; colar no papel; criar historia; contar historia, também suscitou episódios argumentativos que envolviam negociação para o cumprimento destas etapas. Também na atividade 8 (História em quadrinhos) as crianças tinham que negociar quanto a recortar as imagens embaralhadas; sequencia-las; e colar no papel, e vários episódios argumentativos surgiram acerca de quem corta e quem cola, a ordem que os quadrinhos deveriam ser colados e uma outra etapa surgiu sem que a pesquisadora estivesse proposto que gerou conflito de opinião: em que caderno colar as imagens. Outra atividade que surgiu conflitos acerca de procedimentos foi a atividade 3 (soma/divisão) na qual ainda não se tinha pensado na inserção deste parâmetro pois a atividade não era composta de etapas. As crianças tinham que apenas escrever em comum acordo no círculo os números, porém a discussão gira em torno do procedimento da atividade que as próprias

crianças dividiram: fazer a soma; escrever o nome. É importante também pensar em elaborar atividades que ofereçam variadas opções de escolha. Desta forma aumenta o potencial de conflito durante aatividade.

- *Atividades com conteúdo criativo:* Foi observado também, que as atividades que envolviam criatividade, como as de elaboração de histórias, abriam margem para divergências de opinião. Todas as três atividades aqui elaboradas que tinham como objetivo criação de história (5, 6 e 7) geraram divergências quanto ao conteúdo da mesma. Como as crianças tinham que negociar acerca de como iria ser a história vários episódios argumentativos de resolução de conflitos seinstauraram.

- *Atividades e ambientes que fomentem o discurso oral:* Este parâmetro só foi observado após o insucesso da atividade 9 (informática). Esta atividade não gerou episódios argumentativos o que nos fez concluir que nem a atividade, nem o ambiente em que ela foi proposta foram propícios para estimular uma interação discursiva por parte das crianças. A proposta da aula era de movimento corporal, linguagem corporal e não verbal. Sendo assim a sala em que a atividade foi executada era uma sala ampla e livre de móveis, uma sala preparada para este tipo de atividade, então as crianças ficavam despeças pela sala e em movimento. Situação que não facilitou a interação verbal, logo o discurso argumentativo. Assim, é importante como parâmetro potencializador de argumentação atividades que fomentem o discurso, assim como ambientes propícios para que haja uma interaçãoverbal.
- *Instrução:* para que a atividade atinja o objetivo aqui esperado, é importante que a instrução seja de fácil compreensão para crianças dessa faixa etária. Primeiramente, como já dito, é de suma importância a ênfase quanto ao objetivo da atividade ser único para a dupla. É fundamental deixar claro que os dois devem realizar atividade juntos e em consenso. Para que as crianças entendam de forma eficaz o que quer dizer consenso, énecessáriousartermosquecondizemcomouniversodesignificaçãodacriança.

  Sendo assim, foi observado que o termo “combinar” é um termo que remete às crianças o significado de negociar e com isso elas compreendem que para atingir o objetivo da atividade em conjunto elas devem combinar com o colega os procedimentos levando a realizarem movimentos de argumentação como mediadores de resolução de conflitos.

Como observado e comentado acima, as atividades da forma como foram elaboradas respondem ao primeiro ponto do nosso objetivo. Todos os episódios argumentativos de resolução de conflitos de opinião foram suscitados em decorrência destes parâmetros que

estruturaram as atividades propostas. Assim podemos concluir que estes parâmetros foram fundamentais para que estas atividades se tornassem potencialmente argumentativas.

Buscando também responder ao segundo ponto de visão do objetivo deste estudo, foi observado diferentes formas de manejo de resolução de conflitos elaboradas pelas crianças. Buscou-se aqui estabelecer categorias que oferecem uma descrição de como estas crianças utilizam a estrutura argumentativa como mediadora de conflitos de opinião. O foco aqui será nas formas de negociação, nas formas como as crianças nesta idade negociam uma divergência, o quanto elas se apropriam da argumentação como negociação de conflitos.

Diante disto foram observadas diversas formas de resolução de conflitos em meio as atividades executadas, dentreelas:

Solução consensual unilateral: neste tipo de solução a resolução se dá de forma unilateral, pois a medida que dois pontos de vista eram confrontados uma das partes se calava indicando consenso por não mais reiterar seu ponto de vista ou contra- argumentar, dando o impasse por encerrado e fazendo com se prevalecesse o ponto de vista de apenas um dos participantes. Esta solução apareceu em duas atividades (1 e 8) podemos representá-lo da seguinteforma:
[PV1 X PV2 -> PV1]

Solução consensual negociada: esta se caracteriza por conter os três movimentos básicos da argumentação, em especial o elemento da resposta (R) que não aparece nas outras formas de resolução. Aqui quando dois pontos de vistas são confrontados, ou quando um contra-argumento é colocado a outra parte consente emitindo uma resposta verbal. Este consentimento pode se dar de duas formas, através de uma aceitação de uma das partes, do ponto de vista oposto (aceitação e não concordância) ou quando há uma retirada do ponto de vista inicial e uma concordância com ponto de vista do outro. Esta forma de solução argumentativa é a que teve maior incidência, aparecendo 12 vezes em meio as negociações (nas atividades 1,3,5,6,7,8,10). Dentre estas, 4 soluções negociadas contém a presença de justificativa. Podemos estrutura-la da seguinte forma: [PV1 X PV2(CA) ->R]

Solução consensual por mudança de tópico: aqui a forma para solucionar para o impasse estabelecido é simplesmente mudando o tópico da discussão. Esta estratégia faz com que nenhum dos pontos de vistas colocados em discussão prevaleça, pois a solução é dada na medida em que se muda de assunto. Encontrou-se este tipo de manejo para divergência de opiniões, quando dois pontos de vistas eram opostos, ou diante de umcontraargumento,ondeasoluçãopararesolveroimpassefoimudarotópicodadiscussão. Este manejo pode ser visto nas atividades 4, 5, 7, 8 e 10 e tem como estrutura básica: [PV1 X PV2(CA) -> outro tópico]

Solução consensual integradora e: este tipo de manejo se assemelha ao ponderado pois aqui também é colocado um novo ponto de vista na tentativa de solucionar a divergência de opinião. A diferença é que neste caso a solução apresentada integra os pontos de vistas postos em oposição. Desta forma os dois pontos de vistas prevalecem e a solução satisfaz a ambos argumentadores. Este modo de solução teve a frequência de 2 vezes nas atividades 4 e 8. Porém ela não aparece sozinha, as duas vezes que aconteceu foi considerada também como negociada a medida que ao apresentar um novo ponto de vista que integra os dois colocados em discussão, uma resposta verbal é dada como sinal de concordância, assim ela se apresenta da seguinteforma:

[PV1 X PV2 -> PV1+2 -> R]

Solução consensual ponderada: este modo de solucionar um impasse se apresenta de forma mais elaborada, pois aparece como uma tentativa de solução que tem a intenção de satisfazer ambos participantes. Aqui um novo ponto de vista, diferente dos iniciais, é colocado como solução para resolver o impasse e a outra parte consente sem emitir uma resposta verbal, desta forma nenhum dos pontos de vistas iniciais prevalece. Pode-se observar esta solução em 4 momentos: na atividade 1; na atividade 3; e duas vezes na atividade 5. Este tipo de solução pode aparecer em duas diferentesestruturas:

[PV1X PV2(CA) -> PV3] ou [PV1=PV2(CA) -> PV3]

Esta solução também aparece fundida com a solução negociada aparecendo 3 vezes (2 vezes na atividade 4 e 1 na atividade 8) dentre os manejos utilizados pelas crianças. Sua estrutura: [PV1 X PV2(CA) -> PV3 -> R]

Solução não consensual: esta forma menos frequente, se trata de um meio de resoluçãoquesedáporautoridade.Aocolocarumpontodevistaeomesmosercontestado, o contra-argumento não é levado em consideração e o ponto de vista prevalece de forma autoritária passando por cima da negação argumentada pela outra parte que continua demonstrando a não aceitação (de forma gestual, ou apenas reiterando o mesmo contra-argumento), mas que não continua com a dinâmica argumentativa. Teve uma frequência de 2 vezes nas atividades 1 e 8. E sua estrutura: [PV1 X PV2(CA2) -> PV1 -> nãoaceitação]

Primeiramente é importante ressaltar que dentre as formas de negociação que apareceram nos discursos das crianças a que teve maior incidência foi a solução negociada, fato que nos permite inferir que nesta faixa etária as crianças já tem a habilidade de manejar conflitos de opinião através do discurso argumentativo pleno, fazendo uso de todos os seus elementos.

Podemos concluir então, que dentre as diversas formas apresentadas de manejo de diferenças de opinião, todas são dadas via argumentação. Não houve outro tipo de resolução que não fosse por discurso, o que nos leva a constatar então que crianças nesta faixa etária tem o reconhecimento da solução verbal como mediador de divergências. Dentre as 10 atividades elaboradas, em todas as crianças utilizaram recursos verbais plenos de movimentos argumentativos, demonstrando capacidade de se engajarem em movimentos discursivos-argumentativos. Observamos então uma apropriação por parte das crianças investigadas não necessariamente dos elementos argumentativos, mas da função mediadora da argumentação.

Quanto a qualidade da argumentação produzida por estas crianças, observamos uma boa elaboração da estrutura do discurso argumentativo já em idades tão precoces. As crianças utilizam em seus repertórios elementos sofisticados com a presençaconstante de Justificativas, algumas antecipações (de justificativas e contra- argumentos), e um vasto uso de marcadores discursivos argumentativos. Estes elementos enriquecem o discurso argumentativo visto que as justificativas oferecem subsídios de fortalecimento e agregam valor ao ponto de vista aumentando a aceitabilidade do mesmo. As antecipações retratam um sofisticação do pensamento lógico de encadeamento inerente a toda argumentação, a medida que um contra-argumento ou uma justificativa é antecipada aumentam as possibilidades de aceitação de um ponto de vista. O uso de marcadores discursivos demonstra uma organização do discurso, o tornando mais coerente. É importante salientar que não podemos inferir que as crianças nesta idade tem consciência dos efeitos que estes elementos podem desencadear, porém observar a presença deles no discurso infantil reforça a expectativa de se trabalhar e estimular desde cedo atividades que envolvam o uso do discurso, especificadamente o argumentativo.

Outra coisa que nos chamou bastante atenção foi o uso constante de marcadores que chamamos aqui “marcadores de abertura a negociação”. Em muitos momentos as crianças usam expressões como “tabem?” “pode ser?” “tá?” “ta certo?” demonstrando busca de acordo da outra parte e possibilitando que o mesmo coloque seu ponto de vista. Este movimento discursivo denota o entendimento de que o outro é um oponente, como também demonstra um entendimento de que o outro pode pensar de forma diferente e isso era marcado no discurso. Entendemos este movimento como bastante rico discursivamente a medida que ele abre portas para que se instaure uma argumentação.

Como já foi mencionado o corpus de análise desta pesquisa foram apenas os extratos das transcrições que continha os elementos plenos da argumentação (PV-CA- R). Entendemos que a argumentação só se instaura a partir desta unidade mínima evimos que muitos episódios com essa configuração estavam presentes em quase todas as atividades propostas. Porém

torna-se relevante mencionar, que as atividades, por serem atividades que envolvem negociação, fato que não nos permite afirmar que levem à argumentação, pois nem toda negociação se dá por via do discurso argumentativo, todas elas suscitaram uma grande demanda de proposições (propostas/pontos de vistas) que nem sempre eram contra-argumentadas, ou quando eram logo eram retiradas, ou mudava de tópico. Ou seja, não evoluíam para uma argumentação propriamente dita, com sua unidade mínima. Porém saber que as atividades proporcionavam este tipo de reação discursiva em abundância, nos leva a valorizar mais ainda este tipo de ação, pois quanto mais proposições forem colocadas em discurso interativo, maior a chance de que ocorra um episódioargumentativo.

6 COMENTÁRIOSFINAIS

Este estudo se voltou para a possibilidade de se instaurar a pratica do discurso argumentativo em sala de aula com o objetivo de oferecer métodos que aviabilizem.

De inicio pensou-se em oferecer uma atividade formatada, específica para essa faixa etária que garantisse o uso sistemático do discurso argumentativo. Porém ao entrar em contato com o campo de estudo, a escola, observamos que seria mais viável, ao invés de oferecer uma atividade estruturada, se utilizar dos recursos que o próprio meio oferecia. Assim, compreendemos que por mais específico e estruturado que o discurso argumentativo seja, não precisamos de uma atividade pré-elaborada para mobilizá-lo, pois ele está presente nos discursos que permeiam o cotidianoescolar.

Cada atividade rotineira elaborada para dar conta dos conteúdos curriculares pode ser matriz para o trabalho com a argumentação. Para isso basta que se estimule a interação, a discursivização e a divisão de tarefas no ambiente escolar. A partir disto toda atividade pode ser potencializada para favorecer o uso e a prática daargumentação.

É importante ressaltar, que mesmo o nosso foco não sendo voltado para o trabalho de conteúdos curriculares, utilizando a argumentação como meio de construção deste conhecimento, as atividades aqui propostas contemplam a variedade de domínios de conhecimentos que devem ser trabalhados na educação infantil. Primeiro e acima de tudo o desenvolvimento da oralidade é um dos objetivos centrais no currículo do ciclo básico. As atividades propostas fomentam o uso do discurso oral e a sua prática sistemática em interação com o outro, o que viabiliza a socialização, também foco deste inicio daescolarização.

Dentre outros conteúdos as atividades abordaram conhecimento matemático (reconhecimento de números, quantificação, soma, divisão), escrita, criatividade, recreação, noções de narrativas, exploração de movimentos finos (uso da tesoura, lápis de colorir), movimento corporal e informática.

Como supracitado não era de nosso interesse específico o trabalho com conteúdos curriculares por meio da argumentação (argumentar para aprender), mas sim o desenvolvimento precoce da habilidade de argumentar (aprender a argumentar). Porém como já mencionado entendemos que estas duas dimensões do trabalho com a argumentação na escola estão imbricadas, por isso por que não trabalhar a argumentação em conjunto com os componentes curriculares? Pois a medida que se aprende a argumentar, se constrói conhecimento e por isso a escola pode e deve ser o ambiente mais propício para o trabalho sistemático da argumentação em idades precoces.

REFERÊNCIAS

ANDREWS, R. **Teaching and learning argument.** Londres e Nova York: Cassell, 1995.

BAKHTIN, M. & VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem** (13ª ed). São Paulo: Hucitec, 2009

BANKS-LEITE, L. **Aspectos argumentativos e polifônicos da linguagem da criança em idade pré-escolar.** Tese de doutorado. Campina, SP. 1996.

BASSART, D.G. **Elementos para uma didácta de La argumentacíon em La escuela primária.** Comunicacíon, Lenguaje e Educacíon. 25. PP. 41-50. 1995.

BOIKO**,** V. ZAMBERLAN**,** M. A. **A perspectiva sócio-construtivista na psicologia e na educação: o brincar na pré-escola.** Psicologia em Estudo, Maringá, v. 6, n. 1, p. 51-58, jan./jun. 2001

CAMPS &DOLZ .**Introduccion: Enseñar a arguemntar: um desafio para laescuelaactual.** Comunicacíon, Lenguaje e Educacíon. 25. PP. 05-08.1995.

CANDELA, M.A. **Argumentacíon e conocimiento científico escolar.** Centro de invetigacíon y de estúdios avanzados. Infancia y aprendizaje, 55, 13-28. México, 1991.

COTTERON. **Secuenciasdidácticas para enseñar a argumentar em La escuela primária.** Comunicacíon, Lenguaje e Educacíon. 25. PP. 79-94. 1995.

DE CHIARO, S. **Argumentação em sala de aula: um caminho para o desenvolvimento da auto-regulação do pensamento**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Psicologia Cognitiva, 2006.

ECHEVERRÍA, R. **Ontologia delLenguaje.** Santiago de Chile: Dolmen, 1997.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: As idéias lingüísticas do Circulo de Bakhtin.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

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

FLAVELL, J. H. **Cognitive monitoring**. In W. P. Dickson (Ed.), Children's oral communication skills (pp. 35- 60). N.Y.: Academic Press, 1981.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed. 2009.

GILL, R. **Análise do discurso**. Pesquisa qualitativa em imagem, som e texto. Em: Martin W. Bauer e George Gaskell (Ed.) Cap 10. Editora Vozes. 7ª edição. 2002.

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

GOMÉZ, V.M. **La construcción de normas enepisodios de conflicto Intersubjetivos. Indagando accionescomunicativasParalavalidacion normativa enlapraxis cotidiana de Niños/as de cuatroañosenclases de educación física**. Facultad de psicología - uba / secretaría de investigaciones / anuario de investigaciones / volumenxv. 2006.

GRÁCIO, R. A. **Para uma teoria geral da argumentação: questões teóricas e aplicações didácticas.** Tese de Doutorado. Universidade do Minho, Instituto de Ciências Sociais. Portugal,2010.

LEITÃO, S. **A construção discursiva da argumentação em sala de aula**. XXX Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, Brasília.UFPE. 2000.

LEITÃO, S. e BANKS-LEITE, L. **Argumentação na linguagem infantil: algumas abordagens.** Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolingüística. Em: DEL RÉ, Alessandra (org.) São Paulo: Contexto, (p.45-62) 2006

LEITÃO,S.& FERREIRA, A.P.M . **Argumentação infantil: condutas opositivas e antecipação de oposição.** In: Luciano L. Meira; Alina G. Spinillo. (Org.). Psicologia cognitiva: cultura, desenvolvimento e aprendizagem.. 1 ed. Recife: Editora Universitária da UFPE, v. , p. 236-258, 2006.

LEITÃO, S. **Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo.** Psicologia: Reflexão e critica, Recife, 20, p.454-462, 2007.

LEITÃO, S. **Auto-argumentação como momento critico na gênese do pensamento reflexivo**. Sub-projeto de pesquisa submetido à Facepe (Edital Nº01/2008 de 18/03/2008), Recife,2008(a).

LEITÃO, S. **Consciência retórica no discurso infantil**. Sub-projeto de pesquisa submetido à Facepe (Edital Nº01/2008 de 18/03/2008), Recife, 2008(b).

LEITÃO, S. DAMIANOVIC, M.C. (orgs.) **Argumentação na escola: o conhecimento em construção.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MATUSOV, E. & SOSLAU, E. **Review Essay: A structuralist approach to argumentation in education.** Culture Psychology ,16(4) 549–557. University of Delaware, USA, 2010.

OLIVEIRA, M.K. de. **Vygotsky: aprendizado edesenvolvimento: um processo sócio-histórico**/ Martha Kohl de Oliveira. – São Paulo: Scipione– (Pensamento e ação no magistério) 1997.

PEREIRA CASTRO, M. F. **. Passado, presente e questões para o futuro no estudo da argumentação na fala da criança.** Cadernos de Estudos Lingüísticos (UNICAMP) , Campinas, v. 47, n. 46, p. 49-59,2006.

PIAGET, J. **A teoria de Jean Piaget**. In L. Carmichael, (Org). Manual de Psicologia da criança: Vol. 4, Desenvolvimento cognitivo 1. (pp. 71-115). São Paulo: EPU/EDUSP,1977

PINO, A. **A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a educação.** Em: Psicologia & Educação: revendo contribuições / Abigail Alvarenga Mahoney... et AL,: org. Vera Maria Nigro de Souza Placco. – PP. 33-63. São Paulo, 2002.

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

PONTECORVO, C. **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

Referencial curricular nacional para a educação infantil /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

RIBEIRO, C. **Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 16(1), pp. 109-116, 2003.

RONDEL. L.D.S. **Las perspectivas nomotética e ideográfica e el trato a larealidadestudiada por lascienciassociales.** Orientación Y Consulta Vol. 9, ANO 9, Maracay – UPEL. 2003 -2004.

ROSSETTI-FERREIRA,M.C.,AMORIM,K.S., SOARES-SILVA, A.P.& OLIVEIRA, Z.M.R. **Desafios metodológicos na perspectiva da rede de significações.**Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 133, p. 147-170, jan./abr. São Paulo, 2008.

SARDÀ J. A. & NEUS, S.P. **Enseñar a argumentar cientificamente: um reto de lãs classes de ciências.** Enseñanza De LasCiencias,, 18 (3), 405-422 . 2000

SEBASTIÃO & RIBEIRO. **Trasnversalidade da língua materna nas aprendizagens matemáticas em contexto pré-escolar**. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009.

SUGUIMATI, L. N. **Elementos para uma crítica aos fundamentos da Teoria dos Atos de Fala.** Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1989.

VAN DER VEER, René & VALSINER, Jaan. **Vygotsky uma síntese.** Edições Loyola, São Paulo, 1991.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes. (pp. 1- 85). 1984.

VIGOTISKI, L.S. Lev. S. Vigotski: Manuscrito de 1929. **Psicologia concreta do homem**. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, Julho/ 2000.

VIGOTISKI, L.S. **Pensamento e palavra.** Em: A construção do pensamento e da linguagem. (Trad. Paulo Bezerra, PP 395-486). Martins Fontes. São Paulo, 2009.

ZAMUDIO, Bertha**.** ROLANDO, Leticia. ASCIONE, Alberto. **¿Qué se enseñacuando se enseñaargumentación?** Revista de losAlumnos de MaestríaenAnálisisdel Discurso. UBA – Nº 2– Julio, 2006.