



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FELIPE DE SOUSA CHAVES**

**A ARGUMENTAÇÃO EM CÍRCULOS DE LEITURA COM CRIANÇAS: UMA  
PROPOSTA DIDÁTICA PARA UMA LINGUAGEM EM CONSTRUÇÃO**

RECIFE  
2024

FELIPE DE SOUSA CHAVES

**A ARGUMENTAÇÃO EM CÍRCULOS DE LEITURA COM CRIANÇAS: UMA  
PROPOSTA DIDÁTICA PARA UMA LINGUAGEM EM CONSTRUÇÃO**

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

Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Carolina Perrusi Alves Brandão.

RECIFE  
2024

. Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Chaves, Felipe de Sousa.

A argumentação em círculos de leitura com crianças: uma proposta didática para uma linguagem em construção / Felipe de Sousa Chaves. - Recife, 2024.

150f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

Orientação: Ana Carolina Perrusi Alves Brandão.

1. Argumentação; 2. Círculos de leitura; 3. Mediação; 4. Formação leitora. I. Brandão, Ana Carolina Perrusi Alves. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

“ Ana: – Quando as pessoas morrem elas vão pra lua?

Pesquisador: – O personagem da história acreditava que sim.

Ana: – Então é por isso que o povo diz que a lua tá cheia!”

(Ana, estudante do 4º ano de uma escola municipal do Recife)

## AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo apoio imprescindível sem o qual não teria chegado até aqui.

À CAPES, pelo apoio em forma de bolsa no período de estudos.

À Secretaria de Educação do Recife, pelo reconhecimento e autorização para que este estudo fosse realizado.

À minha amiga e orientadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Ana Carolina Perrusi, “Carol”, pelo companheirismo, pela paciência nos momentos de ansiedade, e pelas palavras de apoio e cobrança sempre que preciso, sem nunca ter deixado de lado o respeito e o carinho.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Argumentação na Educação (GEPAE), na pessoa da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sylvia de Chiaro, pelas discussões e parceria que tiveram, e têm, um papel ímpar no meu crescimento acadêmico e pessoal.

À todos que fazem a Escola Municipal do Coque, pelo acolhimento e por todo o apoio prestado para a conclusão desta pesquisa. Sem vocês essa caminhada não teria tido o mesmo brilho.

Às crianças e seus responsáveis, que com entusiasmo e alegria contribuíram para que esta pesquisa se tornasse realidade.

À minha querida amiga, Prof<sup>a</sup>. Ma. Érica Montenegro de Mélo, por ter me acolhido, não só na biblioteca que tanto ama e onde realiza um trabalho lindo, mas também em sua família: Sostenes de Mélo e Maitê de Mélo, a quem também sou grato. O apoio de vocês foi indispensável.

Aos docentes da banca examinadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Claudia Pessoa, e Prof. Dr. Gabriel Fortes de Macêdo, pela leitura atenta e pelo conhecimento compartilhado.

Aos amigos que estiveram comigo nessa caminhada, em especial Fabiana Andrade, Mariana da Paixão, Thaís Regina, e todos os que fizeram o tempo no nosso querido “Monstronato” valer a pena. Agradeço por todo o companheirismo e apoio nas horas necessárias, pelas alegrias e perrengues vividos juntos, e tudo mais que fizeram da minha estadia em Recife uma experiência que foi muito além da acadêmica. A vocês meu muito obrigado!

## RESUMO

O presente estudo investiga a condução dos círculos de leitura literária enquanto estratégia didática para o ensino da argumentação com crianças do Ensino Fundamental, tendo como premissa principal o potencial argumentativo da literatura. Assim, buscamos analisar se e como a polissemia característica da linguagem literária pode contribuir para o surgimento da argumentação tendo como objetivos específicos: (I) analisar a potencialidade argumentativa do círculo de leitura literária com crianças do 4º ano do Ensino Fundamental; (II) analisar a atuação do mediador na condução dos círculos de leitura, visando promover a argumentação; e (III) verificar, uma vez detectada a presença da argumentação nos círculos de leitura, o papel que livros de literatura infantil podem ter como objeto de reflexão comum e de produção e confronto de pontos de vista. O estudo foi realizado com dois grupos de quatro crianças na biblioteca de uma escola municipal do Recife. Em cada grupo, foram realizados círculos de leitura, tal como proposto por Cosson (2016), em que livros de literatura infantil são tomados como objetos de conversa e reflexão. Os livros foram previamente escolhidos pelos participantes de cada grupo e os círculos de leitura foram conduzidos pelo pesquisador, sendo audiogravados e, posteriormente, transcritos. A análise dos dados foi dividida em dois momentos. Inicialmente, buscamos identificar a presença de elementos que constituem a argumentação na fala das crianças (argumento, contra-argumento e resposta), e a partir deles a potencialidade argumentativa dos círculos de leitura. No segundo momento, analisamos a atuação do mediador na condução dos círculos de leitura, visando ao desenvolvimento da argumentação junto às crianças. Nos dois casos, utilizamos como referencial estudos realizados por Leitão (2000a; 2001; 2011), nos quais são apresentados os componentes da argumentação, bem como as ações verbais que, segundo a autora, facilitariam o seu surgimento. A análise dos resultados da pesquisa reforçou a potencialidade argumentativa do círculo de leitura literária, resultado tanto da atuação do mediador quanto de características da literatura que atuaram como facilitadoras da polêmica. Com base nessa análise e inspirados nos componentes da argumentação científica, propostos por Chion *et al* (2005), indicamos ainda quatro elementos que caracterizam a argumentação no campo da literatura, a saber: o componente (I) temático, (II) pragmático ficcional (ou contextual interno), (III) relacional lógico e (IV) retórico. Por fim, concluímos que os dados produzidos na presente pesquisa situam a literatura como um terreno fértil para atividades de desenvolvimento da argumentação e apontam a argumentação como um instrumento importante no processo de formação de leitores literários.

**Palavras-chave:** Argumentação, círculos de leitura, mediação, formação leitora

## ABSTRACT

This study investigates literary reading circles as a didactic strategy for teaching argumentation to elementary school children, based on the argumentative potential of literature. Thus, we sought to analyze whether and how the polysemy characteristic of literary language can contribute to the emergence of argumentation, with the following specific objectives: (I) analysing the argumentative potential of literary reading circles with children in the fourth year of elementary school; (II) analysing the mediator's role in conducting reading circles, with a view to promoting argumentation; and (III) to verify, once the presence of argumentation in reading circles has been detected, on the role that children's literature books can play as an object of common reflection and the production and confrontation of points of view. The study was carried out with two groups of four children in the library of a municipal school in Recife. In each group, reading circles were held, as proposed by Cosson (2016), in which children's literature books are taken as objects of conversation and reflection. The books were previously chosen by the participants in each group and the reading circles were conducted by the researcher, audio-recorded and later transcribed. Data analysis was divided into two stages. Firstly, we tried to identify the presence of the elements that make up argumentation in the children's speech (argument, counter-argument), and the argumentative potential of reading circles. Secondly, we analyzed the mediator's role in conducting the reading circles, with a view to developing argumentation with the children. In both cases, we used as a reference studies carried out by Leitão (2000a; 2001; 2011), in which the components of argumentation are presented, as well as the verbal actions which, according to the author, would facilitate its emergence. The analysis of the research reinforced the argumentative potential of the literary reading circle, as a result of both the mediator's performance and the characteristics of the literature that acted as facilitators of the polemic. Based on this analysis and inspired by the components of scientific argumentation proposed by Chion *et al* (2005), we also indicated four elements that characterize argumentation in the field of literature, namely: the (I) thematic component, (II) fictional pragmatic (or internal contextual) component, (III) logical relational component and (IV) rhetorical component. Finally, we conclude that the data produced in this research situates literature as a fertile ground for activities to develop argumentation and points to argumentation as an important tool in the process of becoming literary readers.

**Keywords:** Argumentation, reading circles, mediation, reading education

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>11</b>
2.1 LITERATURA E LETRAMENTO: HISTÓRIA E PRÁTICAS.....	11
2.1.1 Poderes e “palavras-serpente”: pelos caminhos do letramento .....	11
2.1.2 Da letra à literatura: o letramento literário .....	14
2.1.3 O letramento literário e a escolarização da literatura.....	17
2.1.4 O círculo de leitura: um caminho possível para uma “boa escolarização” da literatura..	20
2.2. A ARGUMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO: CONCEITOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES .....	25
2.2.1 O direito à palavra e a legitimação da argumentação pela escola .....	25
2.2.2 A argumentação numa perspectiva dialógica: discutindo conceitos.....	29
2.2.3 O PCK em argumentação e o <i>design</i> argumentativo: conceitos e proposições.....	34
2.2.4 As ações discursivas na construção da argumentação em sala de aula.....	39
2.2.5 Levantamento da produção acadêmica: discutindo caminhos já traçados.....	44
<b>3. FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>52</b>
3.1 O LOCAL DA PESQUISA E OS PARTICIPANTES .....	53
3.2 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS .....	56
3.3 ETAPAS DA PESQUISA.....	57
3.4 PROCESSOS DE PRODUÇÃO DE DADOS .....	63
3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS .....	65
<b>4. ANÁLISES.....</b>	<b>67</b>
4.1 OS ELEMENTOS DA ARGUMENTAÇÃO: ARGUMENTO, CONTRA- ARGUMENTO E RESPOSTA .....	67
4.1.1 O círculo de leitura e os elementos da argumentação: o Grupo 1 em foco .....	68
4.1.2 O círculo de leitura e os elementos da argumentação: o Grupo 2 em foco .....	79
4.2 A MEDIAÇÃO DOCENTE: ENTRE A ARGUMENTAÇÃO E A LITERATURA.....	89
4.2.1 A mediação da argumentação literária: o caso Pedro Noite .....	90
4.2.2 A mediação da argumentação literária: o caso Sertão .....	111
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>129</b>
<b>6. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>135</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>142</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>142</b>
<b>APÊNDICE B .....</b>	<b>143</b>
<b>APÊNDICE C .....</b>	<b>144</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Ao discutir a história da oralidade e da cultura escrita, Havelock (1995) problematiza a natureza da linguagem humana, afirmando que a língua escrita não passa de um capricho cultural da nossa espécie, “[...] uma mera presunção, um exercício artificial, um produto da cultura, não da natureza, imposto ao homem natural.” (p. 27). Assim, apesar de imersos em uma sociedade grafocêntrica, o autor enfatiza que somos sujeitos orais. Não somos, portanto, naturalmente leitores/escritores, mas falantes e ouvintes. Dessa maneira, tendo a cultura oral tamanha força na nossa condição de sujeitos de linguagem, cabe aqui evocar a escola e seu papel em desenvolver habilidades orais presentes dentro e fora de seus muros, por meio da formulação de atividades e práticas pedagógicas que favoreçam um ensino sistemático da oralidade.

No Brasil, o estudo da oralidade ganhou mais espaço à medida que aumentavam os debates acerca do letramento, sobretudo na década de 1980, alterando o modo como enxergávamos o ensino da linguagem. Street (2014), um dos principais teóricos no campo do letramento, afirma que este pode provocar profundos efeitos sobre a percepção das pessoas acerca das estruturas e problemas sociais. O autor defende um modelo de letramento que chama de ideológico, que compreende a linguagem para além de seu aspecto mecânico-funcional e superficial, sendo ideológica porque é determinada culturalmente, é um produto histórico social, polissêmico e de múltiplos usos, e sendo histórica não pode ser neutra, portanto, interfere, para o “bem” ou para o “mal”, nas estruturas sociais que nos cercam.

Partindo dessa perspectiva, Street (2014) aponta as implicações de seus estudos e das novas perspectivas de letramento para a prática pedagógica, destacando o papel da escola não apenas em relação ao ensino dos aspectos técnicos da linguagem, mas, sobretudo, ao ensino que considere as diferentes possibilidades de seu uso, de acordo com o contexto e necessidades presentes em cada grupo, época e lugar, observando, dessa forma, seu caráter social e ideológico. Tal abordagem pressupõe uma educação que considere os aspectos políticos presentes na sociedade refletidos na linguagem, como relações de poder, discursos de ódio e desigualdades já naturalizadas. A educação tem, portanto, o dever de formar sujeitos capazes de reconhecer as relações políticas e culturais que podem fomentar desigualdades, aptos a assumir sua cidadania, questionando, revisando e defendendo pontos de vista e discursos que perpassem seu cotidiano. Nesse contexto, o ensino da argumentação na escola, tema da presente

pesquisa, faz-se imprescindível ao desenvolvimento integral de sujeitos conscientes da realidade que os cerca e atuantes como agentes transformadores por meio da linguagem.

Para Ribeiro (2009), é comum que o trabalho com a linguagem, em sua modalidade oral, seja visto por muitos educadores como “um simples exercício de fala, exemplificado na forma de diálogo ou exposição espontânea” (p.19), levando a escola a negligenciar o ensino sistemático e didaticamente orientado dessa importante dimensão da linguagem humana. Então, reconhecendo o valor da oralidade na formação de cidadãos críticos e socialmente participativos, defendemos a ampliação de seu espaço dentro da escola e o desenvolvimento, desde cedo, de práticas pedagógicas envolvendo os mais variados gêneros discursivos orais, incluindo o discurso argumentativo.

Além das considerações feitas anteriormente, o interesse em pesquisar argumentação surgiu de algumas inquietações pessoais enquanto professor do Ensino Fundamental, na rede pública e privada, no interior do Ceará. Como professor de História e Língua portuguesa, pude observar a dificuldade de alunos – do 3º ao 9º ano, em defender opiniões e produzir interpretações de textos trabalhados em sala de aula. Assim, quando convidados a pensar sobre suas próprias ideias, expondo e defendendo sua compreensão a partir da leitura, era comum ouvir respostas como: “Não sei”, ou “eu acho isso e pronto!”, ou ainda dar de ombros, diante de pedidos para que justificassem suas opiniões. Por exemplo, após a leitura do livro *Chapeuzinho Amarelo* e diante de interpretações como: “Chapeuzinho tinha medo de tudo porque era criança”, era difícil para os alunos responderem a questionamentos do tipo: “Mas, os adultos também não sentem medo?” ou “Ser criança significa ser medrosa?”

Situações como essas parecem evidenciar um problema comum em nossas escolas: a ausência de um trabalho pedagógico com a oralidade, como é o caso do debate, entre outros gêneros do tipo argumentativo. Um estudo realizado por Leal e Brandão (2013) aponta nessa direção. A pesquisa que objetivou analisar situações didáticas voltadas para o ensino de habilidades argumentativas de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental da rede pública do Recife-PE, revelou que as docentes apresentaram dificuldades em mobilizar estratégias didáticas para o ensino da argumentação. Mesmo reconhecendo a necessidade de ensinar a argumentar desde cedo, as cinco educadoras participantes do estudo não demonstraram conhecimento sobre como trabalhar essas habilidades em sala de aula, ainda que, em alguns momentos, tenham criado situações com potencial para o ensino da argumentação.

Ao consultar a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) no capítulo que

trata do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, vemos, porém, que é dever da escola ensinar seus alunos a “[...]aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários.” (p. 67). Diversos estudos (Eisenberg; Garvey, 1981; Orsolini, 1994; Banks-Leite, 1996; Pontecorvo, 2005) também têm constatado a capacidade de argumentar revelada por crianças ainda bem pequenas. Diante desses dados e da inegável necessidade de que todos temos de recorrer à argumentação no nosso cotidiano, diversos autores (ver, por exemplo, Lima, 2015; Ribeiro, 2009; Nascimento, 2012; Leal; Brandão, 2013; Silva Vieira, 2021) têm reforçado que a escola precisa assumir de forma mais marcante o ensino desse tópico.

Nessa perspectiva, no presente estudo, partimos da hipótese de que atividades voltadas para à compreensão, interpretação e discussão de textos literários podem contribuir para o surgimento da argumentação. A opção pelo texto literário se justifica por seu caráter polissêmico (Proença Filho, 2017, Faria, 2016), dotado de múltiplas possibilidades de significação, flexíveis ao leitor, tendo o próprio texto como objeto de reflexão comum, possibilitando interpretações diversas e criando situações de conflito. Ou seja, situações que podem trazer divergências interpretativas e conceituais pela polissemia própria da literatura, propiciando um ambiente favorável ao ensino da argumentação.

Vale destacar que o trabalho com a literatura aqui proposto está ancorado sob o conceito de letramento literário, entendido como a “construção literária de sentidos”, não sendo “[...] apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras” (Souza; Cosson, 2011, p.103). “Dar sentido ao mundo” implica, por sua vez, um movimento de reflexão, crítica e (re)avaliação da realidade pela lente da literatura, enquanto experiência estética e formativa no desenvolvimento do sujeito crítico e participante. Por isso, entendemos que criar situações que exijam práticas argumentativas, como avaliar criticamente uma fala, relacionando-a com aquilo que se acredita, num movimento de produção de argumentos, contra-argumentos e respostas, partindo de textos literários, pode vir a se constituir em um valioso recurso para o ensino da argumentação oral.

Com base nas ideias expostas até aqui, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar a utilização dos círculos de leitura literária (Cosson, 2014) enquanto estratégia para o trabalho com a argumentação com crianças. Com essa intenção, elegemos os seguintes objetivos específicos:

- (1) Analisar a potencialidade argumentativa do círculo de leitura literária com crianças do 4º ano do Ensino Fundamental;
- (2) Analisar a atuação do mediador na condução dos círculos de leitura, visando promover a argumentação;
- (3) Verificar, uma vez detectada a presença da argumentação nos círculos de leitura, o papel que livros de literatura infantil podem ter como objeto de reflexão comum e de produção de pontos de vista.

Por fim, é importante destacar que num levantamento feito entre os anos de 2011 e 2021, na biblioteca da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), nota-se um número pequeno de estudos que tratem do ensino da argumentação com crianças, especificamente de trabalhos que abordem o ensino da argumentação oral a partir da literatura, foco do deste estudo. Assim, utilizando o descritor “argumentação” + “infância”, encontramos apenas 02 trabalhos (Nascimento, 2012; Caldas, 2021). Com a combinação “argumentação” + “literatura infantil”, encontramos um único trabalho (Silva Vieira, 2021). Com os descritores “ensino da argumentação” + “crianças”, e “ensino da argumentação” + “ensino fundamental”, encontramos apenas um em cada: Rocha (2012) e Alves (2016), respectivamente. Já utilizando o descritor “argumentação” + “anos iniciais”, encontramos 08 trabalhos (Barros, 2018; Starling-Bosco, 2015; Castro, 2015; Gões, 2017; Lira, 2017; Mandaji, 2019; Silva, 2018; Silveira, 2016). Já na pesquisa realizada na biblioteca da ANPEd, apenas um trabalho foi encontrado dentro de nosso recorte temporal (Lima, 2015), totalizando quatorze estudos que relacionam ensino da argumentação e infância.

Como vemos no levantamento bibliográfico apresentado acima, quando o foco está no ensino da argumentação para crianças, ou na combinação entre ensino da argumentação e literatura, os estudos são ainda mais escassos. Considerando esses dados e frente a relevância do tema, propomos, com esta pesquisa, abordar a argumentação como objeto de ensino e aprendizagem desde os primeiros anos de escolarização.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Abordaremos nesta seção os principais conceitos acerca das categorias teóricas deste estudo: letramento literário e argumentação. Discutiremos o letramento, sua origem e variações, bem como o letramento literário como resultado da expansão dos estudos do letramento. Trataremos ainda dos desafios da escolarização da literatura e as potencialidades do círculo de leitura de Cosson (2014), como alternativa didática para o trabalho com a literatura na escola. Sobre a argumentação, discutiremos suas bases legais, principais conceitos que servem de fundamento para este estudo, além do papel ocupado pela argumentação oral em pesquisas dos últimos dez anos.

### 2.1 LITERATURA E LETRAMENTO: HISTÓRIA E PRÁTICAS

Nesta seção discutiremos os conceitos de letramento, trazendo uma breve contextualização de seu surgimento, diferenciando-o do conceito de alfabetização como produtor de efeitos universais da escrita (Street, 2014). Como extensão dos debates acerca do letramento, discutiremos o conceito de letramento literário e suas implicações para a escolarização da literatura, apresentando o círculo de leitura de Cosson (2014) como proposta para uma escolarização do texto literário que consideramos adequada. Com isso, explicitaremos o conceito de literatura infantil que adotamos e exploraremos sua influência na seleção das obras a serem lidas com as crianças participantes deste estudo.

#### 2.1.1 Poderes e “palavras-serpente”: pelos caminhos do letramento

As palavras eram como cobras, deslisavam entre os dedos de Paolo, escapavam, desafiavam-no. Ele pensava poder prendê-las, mas suas curvaturas lisas exigiam tanta habilidade que, depois de quinze minutos de caça, a folha de Paolo estava cheia de símbolos estranhos e de rasuras, de manchas. [...] O desejo de Paolo era hesitante. Ele entrevia quão grande seria o próprio poder quando tivesse conseguido dominar as palavras-serpente.  
(Anne-Laure Bondoux, *As lágrimas do assassino*)

Na citação acima, a autora conta sobre o desejo do menino Paolo em dominar as “palavras-serpente”, e descreve a imagem que o garotinho constrói acerca da escrita, entendida como, além de escorregadia, um objeto de poder, fazendo, portanto, daqueles que a dominavam, sujeitos dotados de uma capacidade privilegiada. A metáfora apresentada pelo

personagem ilustra bem o conceito de alfabetização e seus supostos efeitos universais que dominavam o imaginário sobre as habilidades de ler e escrever em meados da década de 1980. Nessa época, em diversos países, um novo conceito emergiu nas discussões sobre a alfabetização, abrindo caminho para as questões que objetivamos tratar neste capítulo: o surgimento do conceito de letramento e suas implicações para o ensino e aprendizagem da língua escrita.

Ao discutir o que chamou de “letramento autônomo”, Street (2014) buscou descrever a visão da escrita como um produto completo em si mesmo e independente de qualquer tipo de contextualização, o que justifica o termo “autônomo”, referindo-se à ideia de autonomia da escrita na construção de sentidos. Segundo a visão autônoma de letramento, o sentido estaria na lógica interna do texto, nos significados das palavras, sendo o domínio do sistema de escrita alfabética (SEA) suficiente para garantir a nossa participação em qualquer situação mediada pela escrita.

A esse respeito, Kleiman (2012), destaca alguns dos efeitos, ou consequências, tidas como universais para a visão autônoma do letramento, tais como: (I) Uma suposta superioridade cognitiva de culturas grafocêntricas sobre culturas predominantemente orais, estimulando a divisão entre “letrados” e “não-letrados”; (II) A dicotomização entre oralidade e escrita, trazendo a ideia de que a linguagem oral é informal e menos planejada, enquanto a escrita carregaria o *status* de linguagem organizada, formal e culta, reforçando o caráter de superioridade desta frente a primeira, e daqueles que dominam a escrita diante dos que não a dominam.; (III) A ideia de qualidades intrínsecas da linguagem escrita, sendo esta vista como libertadora, ou como diz nosso personagem Paolo: poderosa, enfocando seu caráter transformador, capaz de levar os sujeitos a níveis superiores de abstração, alimentando o discurso do analfabetismo como cerceador das liberdades. Assim, o conceito autônomo de letramento pressupõe uma única prática social de escrita, caracterizada pela aquisição e domínio, geralmente por meio da escola, da lógica interna presente no sistema de escrita alfabética: a alfabetização.

Assim como Paolo, Ong (1998) afirma que povos orais costumam acreditar no poder que os nomes (um gênero de palavras), dão às pessoas ao permitir que classifiquem o mundo a sua volta. Para o autor, é importante entender que, em alguma medida,

os nomes realmente dão aos seres humanos um poder sobre aquilo que nomeiam: sem aprender um vasto suprimento de nomes, somos simplesmente incapazes de compreender, por exemplo, a química e pôr em prática a engenharia química. O mesmo ocorre com qualquer outro conhecimento intelectual (Ong, 1998, p. 43).

Desta maneira, para Kleiman (2012), ao contestar o modelo autônomo, propondo o que chamou de modelo ideológico de letramento, Street não sugere a negação dos efeitos atribuídos à alfabetização, sendo, contudo, necessário questionar a universalização desses efeitos. Para Street (2014), as mudanças sociais atribuídas ao desenvolvimento cognitivo pela aquisição da escrita não são as mesmas em todos os contextos, ou mesmo sequer acontecem, a depender das particularidades da situação em que ocorre a aquisição da escrita, uma vez que cada povo “têm seus próprios letramentos, suas próprias habilidades e convenções de linguagem e suas próprias maneiras de apreender os novos letramentos fornecidos pelas agências, pelos missionários e pelos governos locais” (p. 37).

Assim, ao assumir que as práticas de letramento variam conforme o contexto social, político e ideológico em que ocorrem, surge então a necessidade de diferenciar os estudos sobre o “impacto social da escrita, dos estudos sobre alfabetização” (Kleiman, 2012, p. 16), utilizando para isso o termo “letramento”. Salientando essa diferença entre alfabetização e o letramento, Tfouni (2002) afirma que:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. [...] levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento [...] focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita [...] procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada [...] tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social. (p. 9- 10)

Nessa perspectiva, as habilidades desenvolvidas no contato com um evento de letramento dependem tanto do conteúdo apresentado, como da situação em que utilizamos esses conhecimentos. Além disso, a alfabetização é tomada como apenas uma dentre várias práticas de letramento possíveis no contato com a escrita, de maneira que ser ou não alfabetizado, não implica em ser ou não letrado, já que há múltiplas possibilidades de letramento. Sobre esse tema, Street (2014), em colaboração com Joanna Street, questiona ainda como,

[...]Em meio a todos os diferentes letramentos praticados na comunidade, em casa e no local de trabalho, como foi que a variedade associada a escolarização passou a ser o tipo definidor, não só para firmar o padrão para outras variedades, mas também para marginalizá-las, descartá-las da agenda do debate sobre letramento? (p. 121)

Também segundo Kleiman (2012), mesmo que se aceite, em certa medida, essa

multiplicidade de práticas letradas, “pode-se afirmar que a escola, a mais importante agência de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas apenas com um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos[...]” (p. 20). Tendo em vista a enorme variedade de práticas de letramento possíveis, dentro e fora da escola (igreja, biblioteca, em casa etc.), que outras práticas letradas poderiam ocupar, sistematicamente, o espaço escolar além da alfabetização? É o que abordaremos a seguir.

### 2.1.2 Da letra à literatura: o letramento literário

Longamente lhe expus a minha fraqueza mental, a impossibilidade de compreender as palavras difíceis, sobretudo na ordem terrível em que se juntavam. Se eu fosse como os outros, bem; mas eu era bruto em demasia[...]. Reli as folhas já percorridas. E as partes que se esclareciam derramavam escassa luz sobre os pontos obscuros. Personagens diminutas cresciam, vagarosamente me penetravam a inteligência espessa. Vagarosamente.  
(Graciliano Ramos, *Infância*)

Na citação que abre este capítulo, Graciliano Ramos, em seu romance autobiográfico “*Infância*”, narra a dificuldade com a leitura quando criança, atribuindo isso a um estado de “brutalidade”. A contraposição que o autor faz entre a leitura e sua condição de sujeito “bruto em demasia” revela uma característica essencial da leitura enquanto instrumento cultural: ela é um ato civilizador, e não só isso, é o mais significativo ato civilizador (Ferrarezi; Carvalho, 2017).

As razões que nos levam a ler podem ser as mais variadas possíveis, e a maneira como lemos carrega tanta diversidade quanto estas razões. Ainda que leiamos seguindo uma série de mecanismos comuns que perpassam o processo de alfabetização, ler é uma atividade individual, mesmo que socialmente situada. Dentre as inúmeras motivações para a leitura, viver numa sociedade letrada coloca a leitura numa posição de “ferramenta de sobrevivência” (Proença Filho, 2017). Assim, lemos por prazer ou fruição artística, mas também lemos para cumprir obrigações do cotidiano, para garantir acesso a uma informação que julgamos indispensável, lemos com desenfado ao rolar a barra de notícias de nossas redes sociais, e lemos de maneira cuidadosa e detalhista quando queremos apreender determinados saberes presentes em textos acadêmicos. Ler é, portanto, uma competência cultural cuja ausência – o analfabetismo – não costuma ser tolerada, haja vista que aceitamos com certa tranquilidade um adulto que não domine com precisão operações matemáticas básicas, mas não demonstramos a mesma receptividade diante da falta da leitura (Cosson, 2011).

Michèle Petit (2009) em sua obra *A arte de ler ou como resistir à adversidade*, inicia problematizando os efeitos da leitura – especificamente a literária – entendida ora como algo que pode proporcionar bem estar às pessoas, ora como algo perigoso e nefasto. Nesse livro, a antropóloga francesa destaca alguns relatos em que a leitura literária é apontada como um elemento marcante no enfrentamento de questões complexas como guerras, desemprego, luto e cárcere. Na visão da autora, “uma obra, às vezes, nutre literalmente a vida” (Petit, 2009, p. 10). Ela segue nos provocando e questiona se diante de tantas crises existentes no mundo, a leitura, sem vãs ilusões, poderia garantir alguma “força de vida”. Sobre isso, Petit (2009) acredita que crianças, adolescentes e adultos podem redescobrir o papel da leitura na reconstrução de si mesmos, “uma expansão de possibilidades, uma saída de caminhos pré-moldados, um respiro” (Petit, 2009, p. 16).

Os efeitos da leitura literária mencionados por Petit (2009), revelam uma literatura que carrega qualquer coisa de humano, pela natureza pessoal presente na relação que se estabelece entre autor-texto-leitor-contexto, mostrando o alcance da literatura enquanto “instrumento” social de impacto não apenas no ensino de habilidades linguísticas, mas sobretudo na criação de situações que nos permitem repensar a vida, criar novos conceitos acerca da realidade, uma vez que “a partir de textos ou imagens, a palavra brota de modo espontâneo, os jovens ouvintes demonstram indignação, fazem associações e começam, de modo mais ou menos explícito, a lembrar sua própria vida.” (Petit, 2009, 44). Esse movimento de introspecção e rebeldia proporcionado pelo contato com a literatura é o que Cândido (2004) chama de função humanizadora, fazendo da literatura

[...]uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar nossa humanidade. (Cândido, 2004, p. 186)

Nessa perspectiva, a leitura (seja de gêneros literários ou não) que se propõe humanizadora não pode reduzir-se a decifração de letras, a decodificação superficial de textos sem significado para quem lê. Em outras palavras, ainda que a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética seja indispensável, ler deve ser, principalmente,

compreender o que um texto traz, interagir com ele de forma inteligente, retirar dele o que interessa para nossa vida cotidiana [...], inferir criticamente nele e na realidade a partir dele, enfim, fazer uso pleno do texto como parte da vida social de uma sociedade letrada (Ferrarezi e Carvalho, 2017, p. 23).

Desse modo, adotamos aqui uma concepção discursiva de leitura, que pode ser

entendida como atribuir sentidos (Orlandi, 2008), assumindo-se, portanto, algumas características que valem a pena ser ressaltadas: (I) a leitura é possível de ser ensinada/aperfeiçoada; (II) assim como a escrita, a leitura compõe o processo de instauração de sentidos; (III) o leitor, por sua vez, tem certas especificidades e uma história, que interferem diretamente no processo de construção de sentidos; (IV) os sujeitos, assim como os sentidos que produzem, são determinados histórico e ideologicamente; (V) os modos de leitura também variam de acordo com as finalidades, e, por fim; (VI) a construção de nossa intelectualidade está diretamente ligada aos diferentes modos de leitura, e seus efeitos, presentes em cada época. Assim, entendemos que além de envolver conhecimentos sobre o funcionamento e convenções, no nosso caso, do do sistema alfabético de escrita, a leitura é “[...]uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade.” (Orlandi, 2008, p. 09).

E o movimento de construção de sentidos a partir da leitura literária é, por definição, o que Cosson (2016) chama de letramento literário: ser capaz de (re)construir sentidos, (re)avaliar o mundo, tendo a literatura como referência e espelho da realidade que nos cerca ou em outras palavras: “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (Paulino, Cosson, 2009, p. 67). Logo, partindo formprocesso, não podemos supor um fim, um momento em que, uma vez literariamente letrado, não seria mais necessário o contato com a literatura. Além disso, sendo o letramento literário também um processo de humanização, deixar a literatura seria como retornar à condição, como diz Cândido (2004), em que sua falta nos mutila a humanidade. Portanto, um sujeito só seria considerado literariamente letrado caso este venha a incorporar a literatura à sua vida, preservando em suas leituras seu caráter estético, e resgatando por meio dela objetivos culturais, produzindo sentidos (Paulino, 2001, APUD Santos e Moraes, 2013, p. 26).

Kleiman (2012), partindo dos Novos Estudos do Letramento (NSL, na sigla em inglês para “New Literacy Studies”), e do modelo ideológico proposto por Street (1984), define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” (Kleiman, 2012, p. 18-19). Práticas sociais de uso da escrita enquanto símbolo e tecnologia, nos possibilitam duas compreensões que, apesar de distintas, estão longe de serem opostas, antes se complementam: a de linguagem escrita – o que envolve a leitura – como “instrumento” simbólico, carregada de cultura, ideologias e historicidade. E a linguagem escrita como tecnologia, nos remetendo a apropriação de um sistema – alfabetização – que possibilita o acesso ao material escrito.

Buscando destacar a singularidade da experiência da leitura de textos literários frente a

outras práticas sociais envolvendo a escrita, Paulino e Cosson (2009) consideram o letramento literário como parte do letramento ou dos multiletramentos, tratando-se, nesse caso, de um todo diversificado, uma prática social da escrita a partir da linguagem literária. Ainda segundo Paulino e Cosson (2009), seu objetivo é, dentre outros possíveis, o de inserir os sujeitos no mundo da leitura literária, melhor dizendo, da produção de sentidos literários, que pode e deve se dar na escola enquanto espaço primordial de formação do sujeito leitor, o que implica em um trabalho sistemático e contínuo com a literatura.

Assim, uma vez reconhecido o papel da escola na formação leitora, outra questão se revela: que espaços a literatura ocupa na escola e no cotidiano de alunos e professores? E como acontece essa escolarização da literatura? Abordaremos essas questões no tópico a seguir.

### 2.1.3 O letramento literário e a escolarização da literatura

Em lugar de nos fazer analisar *Os Lusíadas*, tentando descobrir o sujeito oculto e dividir as orações, reduzindo o poema a complicado texto para as questões gramaticais, fazendo-nos odiar Camões, o padre Cabral, para seu deleite e nosso encantamento, declamava para os alunos episódios da epopéia. Apesar do sotaque de além-mar, a força do verso nos tomava e possuía. [...]. Patriota, desejava sem dúvida nos fazer conscientes da grandeza de Portugal[...]. Obtinha bem mais do que isso: despertava nossa sensibilidade, retirando-nos do poço da gramática portuguesa[...] para a sedução da literatura, das palavras vivas e atenuantes. As aulas de português adquiriram outra dimensão.  
(Jorge Amado, O menino grapiúna)

A presença da literatura como recurso pedagógico é mais antiga do que costumamos lembrar, mais até que a própria escola enquanto espaço formal de ensino. Por muito tempo a literatura foi indispensável na formação dos mais jovens, sendo seu principal meio de acesso formal ao saber, tanto no que se refere às questões linguísticas, quanto de aspectos religiosos, morais e históricos, que formam a cultura e a identidade de um povo (Colomer, 2007).

Historicamente, aqueles que detêm a linguagem escrita possuem enormes vantagens sobre grupos ágrafos, que contam, predominantemente, com a memória como forma de conservação do conhecimento. Diferente da tradição oral, a escrita nos permite preservar um número infinitamente maior de informações, estabelecendo uma relação de dominação daqueles que a detêm – alfabetizados – sobre sujeitos ágrafos – analfabetos – (Bordini, Aguiar, 1993). Tal relação torna o acesso ao conhecimento escrito exclusivo de grupos socialmente privilegiados, resultando num ciclo de dominação, em que o privilégio possibilita a escrita e a

escrita mantém o privilégio.

Com o surgimento da escola pública após a Revolução Francesa em 1789, que levou à queda da aristocracia e à ascensão da classe burguesa, o ensino da língua escrita se intensificou, visando promover uma maior igualdade social. Com isso, a escola pública burguesa nasce com o objetivo de levar a escrita ao povo e considerando a perspectiva de promoção social, “[...]é lógico que, desde sua origem, enfatizasse a leitura do texto escrito, uma vez que este é o produto que ela [a escola] oferece, em primeiro lugar.” (Bordini, Aguiar, 1993, p. 10-11). Nesse contexto, a literatura ganha centralidade no ensino da escrita na escola, como relatado no texto de Jorge Amado (1982), usada exaustivamente como exemplo para o ensino de questões gramaticais.

Para Cosson (2021), é de responsabilidade da escola o ensino da leitura da escrita, e essa tarefa implica tanto em assumir uma série de métodos e formas de sistematização de seu ensino, como em reconhecer e validar características e modos de ler que também podem ser encontrados em outros ambientes, mas que devem, necessariamente, estar presentes na escola. Este é o caso, por exemplo, das práticas de leitura compartilhada, foco do nosso interesse na presente pesquisa.

A esse respeito, Soares (2011), reflete que a ideia de escolarização costuma ser recebida de forma positiva, como em: criança escolarizada, política de escolarização, país escolarizado etc. Contudo, o mesmo não é verdade quando a palavra que acompanha a escolarização é a literatura. Para a autora, a ideia de uma “literatura escolarizada”, assim como outros tipos de arte, costuma ganhar um tom pejorativo, por carregar uma suposta descaracterização da arte enquanto objeto estético de contemplação e, no caso da literatura, por supostamente mutilar sua literariedade ao atribuir-lhe objetivos pedagógicos que servem a conteúdos outros que não à própria literatura.

Diferente de outras formas de texto, que possuem uma funcionalidade determinada, a literatura “[...]não constitui, *a priori*, um texto utilitário. São os seus leitores que, a partir do diálogo com o mesmo, lhe atribuem diferentes funções ou finalidades.” (Bragatto Filho, 1995, p. 14). Desse modo, as funções que atribuímos a literatura podem realçar sua literariedade, ou mutilá-la. Assim, quando lemos longe dos direcionamentos didáticos propostos pela escola, dificilmente o fazemos por razões imediatamente funcionais, como adquirir vocabulário, aperfeiçoar a escrita ou aprender conteúdos gramaticais, tópicos comumente objetivados pela escola. Ao contrário, como afirma Cosson (2014, p. 50) “[...]a leitura literária demanda do leitor que se debruce sobre o modo de dizer ao mesmo tempo em que se inteira do que é dito.” Assim, ao ler um livro adentrando em suas formas de dizer e refazer o real e participando

desse mundo cocriado pelo diálogo, estabelecemos com ele um pacto ficcional sem a necessidade de submetê-lo ao crivo de uma realidade externa àquela construída pela obra.

Dessa forma, é importante reconhecer que a desconfiança entre escola e literatura possui uma razão de ser, considerando o papel que, historicamente, esta instituição atribuiu ao texto literário. Sendo a escola local de didatização de saberes, acabou por reservar à literatura a função de ferramenta de aquisição e aperfeiçoamento de competências linguísticas – gramaticais – (Bragatto Filho, 1995), falseando-a, tornando a literatura o oposto do que essencialmente é: utilitária e funcional.

Entretanto, assim como nos alerta Soares (2011), há de se reconhecer a inevitabilidade da escolarização de qualquer saber que adentre o espaço escolar, e o mesmo vale para a literatura. No momento em que esta cruza os portões da escola sua escolarização é tanto inevitável quanto esperada, já que

[...]a escola é uma instituição em que o fluxo das tarefas e das ações é ordenado através de procedimentos formalizados de ensino e de organização dos alunos em categorias (idade, grau, série, tipo de problema, etc.), categorias que determinam um tratamento escolar específico (horários, natureza e volume de trabalho, lugares de trabalho, saberes a aprender, competências a adquirir, modos de ensinar e de aprender, processos de avaliação e de seleção, etc.). [...] Portanto, não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, em *tese*, como dito anteriormente, conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola (Soares, 2011, p. 21).

Desse modo, para a autora, a análise do processo de escolarização da literatura se apresenta, geralmente, por duas diferentes faces: (I) a *apropriação* da literatura pela escola, onde a literatura, feita independente de qualquer objetivo pedagógico, é incorporada à escola com o fim de contribuir com a escolarização de outros saberes, didatizando-a. (II) A *literatização da escolarização*, onde a literatura é produzida para a escola, de modo que é a cultura escolar quem dita que tipo de literatura será produzida, já que serve a ela em primeiro lugar.

Assim, considerando a primeira possibilidade, Soares (2011) defende que o que se deve negar é a “inadequada escolarização” da literatura, entendida como uma distorção, um falseamento que reduz o texto literário a um apêndice didático para o ensino de conteúdos outros, afastando os sujeitos de sua leitura. Por outro lado, uma escolarização adequada da literatura é aquela que aproxima alunos e alunas da prática da leitura literária, valorizando os modos de ler que ocorrem socialmente, cultivando práticas que vislumbram o tipo de leitor que se quer formar.

No próximo item trataremos do círculo de leitura como uma proposta de escolarização que consideramos adequada da literatura, discutindo seu conceito, sua organização metodológica e os critérios de seleção de obras para o desenvolvimento dessa proposta com grupos de crianças.

#### **2.1.4 O círculo de leitura: um caminho possível para uma “boa escolarização” da literatura**

[...]para quem sabe ler, todo texto é uma letra com a qual escrevemos o que vivemos e o que queremos viver, o que somos e o que queremos ser.  
(Cosson, O espaço da literatura na sala de aula)

Numa sociedade grafocêntrica, adjetivo no qual se encaixa a grande maioria das sociedades modernas, a leitura exerce um papel central em nossas relações enquanto sujeitos de linguagem. Como afirma Cosson (2014, p. 46): “ler é hoje tão vital quanto era rezar na idade média. Para além da tecnologia da escrita, ler atualmente pertence tanto à ordem do que fazemos quanto à ordem do que somos.”. Assim, como dito anteriormente, sendo o ensino da leitura um dos deveres primordiais da escola enquanto instituição formal de educação, seu ensino carece de tanta atenção quanto a complexidade que o ato de ler exige. Assim, consideramos fundamental buscar alternativas metodológicas que aperfeiçoem o ensino da leitura, e que este acompanhe nossos modos de ler à medida que são alterados pelas realidades em que nos inserimos.

Nesse sentido, antes de qualquer teorização extravagante, partimos do mais óbvio de todos os pressupostos: aprendemos a ler literatura lendo. Porém, não confundamos obviedade com simplicidade metodológica. O ensino adequado da leitura, e especificamente da leitura literária, deve possuir algumas características que indicam uma boa prática de leitura, tanto fora como dentro da escola: é preciso ler formativamente. Ler de maneira formativa implica uma série de ações discursivas que se concretizam na postura do leitor frente o texto que lê, o que indica um processo tanto lento, ainda que isso possa variar, quanto eficiente, do ponto de vista da formação de uma postura leitora que atenda às demandas desse conceito de leitura. De acordo com Cosson (2014), a “leitura formativa” acontece quando (I) lemos diversos tipos de texto, (II) lemos de diferentes modos, (III) lemos para conhecer o texto que nos desafia, respondendo a uma demanda específica, (IV) avaliamos o que lemos, e (V) quando lemos para aprender a ler. Assim, segundo o autor,

[...]características que sintetizam o aprendizado permanente da leitura encontram na literatura um campo ideal para seu desenvolvimento, ou seja, na leitura formativa, a literatura ocupa uma posição capital. É assim que, por meio da leitura da literatura, temos acesso a uma grande diversidade de textos, pois é próprio do discurso literário a multiplicidade das formas e a pluralidade dos temas. Sendo menos língua, no sentido de um sistema gramatical determinado, e mais linguagem, compreendida como a competência de fazer o mundo com palavras, a literatura não tem outro limite que a própria capacidade humana de significar (Cosson, 2014, p. 49).

Entretanto, se antes o texto literário ocupava um enorme papel na escola enquanto “instrumento” formal de ensino da língua, agora luta por um lugar ao sol, dividindo espaço com diversos outros gêneros discursivos. A diversidade textual observada na escola, adotada pelo currículo formal, reflete uma exigência imposta pela complexa comunicação moderna, sob pena de comprometer seu agir no mundo pela limitação de suas formas de dizer, pecado impraticável num mundo em que os modos de comunicação se multiplicam como nunca. No entanto, vale lembrar que a redução da presença da literatura na escola não significa sua ausência, (Cosson, 2010), basta observarmos os livros didáticos, especialmente os de língua portuguesa, e logo perceberemos um número considerável de trechos de clássicos da literatura: poemas, romances, crônicas e, principalmente, contos. O uso de trechos em detrimento da leitura integral da obra indica que a presença da literatura se mantém, mesmo que, por vezes, tal como aponta Soares (2011), inadequadamente fragmentada, ainda que tenha havido uma progressiva melhora no tratamento da literatura a partir do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Assim, a despeito dos esforços para a melhoria da qualidade dos livros didáticos por meio da avaliação dessas obras, por vezes, ainda observa-se propostas didáticas advindas de fragmentos descontextualizados extraídos de textos literários e orientados ao ensino da gramática, perdendo-se o caráter da leitura como produção de sentidos.

Numa tentativa de reivindicar o espaço da literatura na escola, aspirando uma escolarização mais adequada do texto literário, Cosson (2014) propõe os **círculos de leitura** numa tentativa de dar à leitura literária “um tratamento diferenciado que enfatize a experiência da literatura” (Souza; Cosson, 2011, p. 101). O trabalho nos círculos de leitura, enquanto processo de construção de sentidos visa, portanto, possibilitar a vivência da literatura enquanto uma prática de linguagem que convida a partilhar sentidos e experiências próprias do humano. Desse modo, considerando a necessidade de valorizar a literatura como experiência, optamos por trabalhar com os círculos de leitura, definidos como “[...] a reunião de um grupo de pessoas para discutir um texto, para compartilhar a leitura de forma mais ou

menos sistemática.” (Cosson, 2021, p. 29).

Ser parte de uma comunidade de leitores implica reconhecer o caráter social das práticas de interpretação dos textos, manifesto na interpretação coletiva da obra lida nos círculos de leitura, já que quando se lê com outros, a interpretação que construímos é essencialmente aquela posta em discussão no momento em que tratamos das características discursivas que compõem o texto. Essa partilha interpretativa presente na leitura coletiva leva a um inevitável estreitamento dos laços sociais e das identidades dos membros de uma comunidade leitora, tendo em vista a pessoalidade de determinadas interpretações, que podem revelar mais ou menos de nós, a depender da temática abordada na leitura. Assim, para Cosson (2014), sendo o círculo de leitura um processo coletivo de partilha de interpretações, ele é, portanto, também formativo, já que tende a ampliar a visão dos sujeitos envolvidos na leitura acerca do texto, de seus modos de dizer, suas manifestações linguísticas e discursivas, e dos assuntos suscitados pela leitura e discussão da obra, “o que os leva a uma aprendizagem ativa dos mecanismos e convenções da escrita e a uma maior consciência de ser leitor.” (Cosson, 2021. p. 23).

Os círculos de leitura, por serem essencialmente “um grupo de pessoas que se reúnem em uma série de encontros para discutir a leitura de uma obra” (Cosson, 2014, p. 157), sua organização pode se dar de diferentes formas.

Para o referido autor, existem, basicamente, três tipos de círculos de leitura: os estruturados, os semiestruturados e os abertos, ou não estruturados. Como os nomes sugerem, um círculo de leitura estruturado é aquele que possui um roteiro rígido pré-definido para seus encontros, com funções específicas para cada membro – os “cartões de função” –, em que se distribui responsabilidades que devem ser cumpridas, sob pena de impossibilitar o funcionamento do círculo. Um círculo de leitura semiestruturado não possui exatamente um roteiro, mas tem algumas regras básicas para guiar a discussão. Assim, há geralmente um coordenador que tem a responsabilidade de iniciar a conversa e cuidar para que o máximo de pessoas participem do momento. É também uma atribuição do coordenador cuidar para que a discussão não se desvie da obra em questão e que, as interpretações da obra possam ser aprofundadas, o que implica de sua parte, um conhecimento prévio e detalhado do texto que será discutido. No caso da escola, esse papel é assumido implicitamente pelo professor seja na sala de aula, seja na biblioteca escolar.

Já o círculo de leitura aberto ou não estruturado é aquele em que, selecionada a obra e os dias dos encontros, os leitores conduzem o encontro apenas relatando suas interpretações, da maneira como se sentirem confortáveis, sem a necessidade de estabelecer alguém que

coordene essas falas, sendo, literalmente, uma conversa livre sobre o texto lido.

Segundo Cosson (2021) para dar início a qualquer círculo de leitura, uma vez definido o grupo, é preciso seguir alguns passos básicos. O primeiro deles é a modelagem, etapa geralmente centrada na figura do professor/mediador, que consiste em apresentar o círculo de leitura aos leitores, para que compreendam a proposta que será adotada e os motive a participar ativamente. Feito isto, o próximo passo é selecionar a obra a ser lida. Cosson (2014), destaca dois princípios básicos para a seleção das obras: (I) o texto adequado para realizar um círculo de leitura “[...] é aquele que é bom para ler e discutir. Bom para ler é o texto que “prende” o leitor ou suscita seu interesse em fazer uma leitura completa.” (p. 160). Em se tratando da “literatura infantil” e da leitura com crianças, Carlos Drummond de Andrade sugere que “observados alguns cuidados de linguagem e decência” (APUD Soares, 2011, p.18), toda literatura pode ser destinada à criança, contanto que lhe desperte interesse, o que nos leva ao segundo princípio, (II) o livro deve ser escolhido pelos sujeitos, coletivamente.

Após a escolha da obra em que o leitor pode ou não estar envolvido, ele deve participar do processo de organização do círculo de leitura, definindo, por exemplo: o formato – presencial ou virtual –, número de encontros necessários, periodicidade dos encontros, local do encontro – se presencial –, horário, dia da semana, e quanto tempo será disponibilizado para cada encontro, e demais aspectos que impactem no coletivo.

Após a seleção da obra e a devida sistematização do funcionamento do círculo, é hora de executá-lo. Cosson (2014), destaca três fases básicas para a **execução** das atividades de um círculo de leitura, a saber: o ato de ler, o compartilhamento e o registro.

Conforme salienta o autor, o ato de ler consiste no encontro do leitor com a obra, sem o qual o funcionamento de um círculo de leitura não é possível. Entretanto, esse encontro entre o leitor e o texto pode acontecer de diferentes formas: leitura silenciosa sustentada, que acontece conjuntamente num espaço coletivo – na sala de aula, biblioteca, salas de leitura, etc. –, levando o livro para uma leitura individual em casa, ou ainda, no caso de crianças pequenas, pode acontecer pela leitura em voz alta feita por um(a) mediador(a). Nessa etapa, “[...]o princípio básico é que todas as formas de ler valem a pena, desde que proporcionem um efetivo encontro entre o leitor e a obra.” (Cosson, 2014, p. 168).

Já o compartilhamento é composto de duas etapas: a preparação para a discussão – uma pré-discussão –, e a discussão propriamente dita. A pré-discussão é feita de anotações ou comentários sobre o texto lido, preferencialmente logo após concluir a leitura, essas anotações podem ser de qualquer aspecto que chamou a atenção do leitor durante a leitura, o

comportamento de um personagem, uma palavra curiosa ou não compreendida, uma fala impactante etc., enfim, qualquer coisa que motive o sujeito a participar da discussão. A forma mais usual de realizar essa preparação é por meio de diários de leitura, onde os leitores têm um espaço exclusivo para registrar suas inquietações ou anotar os interesses e curiosidades suscitados pelo texto. A pessoa responsável pela mediação pode dar orientações de como realizar essas anotações, ou deixar a critério dos leitores, o que pode influenciar mais ou menos na participação dos sujeitos na discussão. Feita a leitura e as devidas anotações, inicia-se a discussão, que tem como objetivo “[...]alcançar a conversa fiada” (Cosson, 2014, p. 170) sobre a obra. É o momento de compartilhamento, não de avaliação, e muito menos de ensino de conteúdos. O leitor deve ter a liberdade de compartilhar sua leitura e ouvir os colegas, sem a pressão de responder a atividades acadêmicas externas ao círculo e à obra, daí a importância de se criar um espaço de confiança entre todos os participantes do círculo.

Finda a discussão, vem o registro, que é o momento em que os leitores vão refletir sobre o modo como a leitura e a discussão foram feitas, sobre os assuntos levantados na discussão e o sobre o funcionamento daquele momento específico. Esse registro pode ser feito de diversas maneiras, desde uma exposição oral pelos participantes, individual ou em grupos, até a produção de gráficos, HQs ou até apresentações de teatro, dentre outras possibilidades. Mas o objetivo deve ser sempre o mesmo: refletir sobre e fixar o que foi discutido.

Após a execução do círculo de leitura, é importante que haja uma avaliação das atividades, a fim de realizar possíveis ajustes para os encontros seguintes. Essa avaliação não precisa ocorrer ao fim de cada encontro. A periodicidade da avaliação é definida de acordo com a quantidade de encontros que o livro exigirá, mas Cosson (2014) recomenda que nunca se deve deixar para fazê-la somente ao final, já que seu objetivo é ir melhorando o funcionamento do grupo à medida que os encontros avançam. Assim, no último encontro seria possível fazer uma macro avaliação de todo o processo, visando melhorias em futuros círculos de outras obras que poderiam vir a ser discutidas.

Vale destacar que as etapas descritas acima não têm um caráter modular, mas exemplar, e não devem ser seguidas sem reflexão ou contextualização, como alguns podem pensar. Tal como Cosson (2014 ou 2010) salienta, o círculo de leitura é uma estratégia pedagógica, e como tal pode e deve ser adaptada à medida que surgirem novas demandas ou impedimentos para sua implementação como propõe o autor. Assim, visando atender aos objetivos desta pesquisa e levando em conta seu público – crianças do 4º ano do EF –, algumas adaptações serão feitas, tal como serão descritas na metodologia.

Em síntese, Cosson (2021), não apenas reconhece a necessidade das adaptações em

sua proposta como válida tais alterações, ao afirmar que deseja que as etapas do círculo de leitura “[...]funcionem como sinalizadores para que cada professor constitua em sua sala de aula e por ele mesmo um círculo de leitura que atenda a seus objetivos de ensino e às características de sua escola e de seus alunos.” (p. 31).

Tendo em vista o objetivo deste trabalho em analisar a utilização dos círculos de leitura literária enquanto metodologia para o ensino da argumentação com crianças do 4º ano do Ensino Fundamental, discutiremos a seguir as teorias da argumentação que embasam este estudo, os conceitos de argumentação e em qual deles nos apoiaremos para a análise dos dados produzidos em campo, bem como que propostas vêm sendo feitas para o ensino da argumentação com crianças, e especificamente a partir da literatura.

## 2.2. A ARGUMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO: CONCEITOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Neste tópico, abordaremos a argumentação enquanto um direito humano à palavra, seus conceitos e base legal para seu trabalho na escola. Trataremos também da argumentação sob a ótica dialógica, suas particularidades e definições, visando esclarecer o conceito de argumentação que fundamenta este estudo. Além disso, discutiremos sobre os desafios para o trabalho sistemático da argumentação em ambiente instrucional, utilizando o conceito de *design* argumentativo, bem como sobre os trabalhos que tratam do ensino da argumentação nos últimos dez anos.

### 2.2.1 O direito à palavra e a legitimação da argumentação pela escola

No princípio era o verbo [...] e o verbo era Deus  
(Bíblia, João 1.1)

A conhecida passagem bíblica que abre o evangelho de João atribui à linguagem um caráter que transcende a mera comunicação, ela é um ato de criação, e por isso mesmo já “era” antes de qualquer outra coisa criada reivindicar seu lugar. Desse modo, pela perspectiva judaico-cristã, a linguagem já estava, e portanto não carece de reinvindicações.

Goldin (2012), refletindo sobre o papel criador da linguagem representado no Gênesis, observa que Deus cria o mundo por meio de sucessivos atos de linguagem, tornando-a o elemento fundante, o ato primordial em que se concretiza o poder divino. O autor destaca que, diferente de todos os outros seres criados, Deus faz do homem a sua imagem e semelhança, e

como dito em João, a palavra não só estava com Deus, mas era o próprio Deus. Assim, se Deus é palavra, era preciso que, em alguma medida, o homem também o fosse. Deus então dota o humano de linguagem, fazendo com que participasse da criação nomeando as demais criaturas.

Portanto, se é o domínio da linguagem que constitui nossa identidade, diferencia nossa espécie de outras e que torna possível nossa participação no mundo, nada mais justo do que pensarmos que lugar esta ocupa em nossa educação, e no caso deste estudo, como a argumentação, enquanto prática oral da linguagem, é compreendida e ensinada.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Lei que rege a educação brasileira desde 2018, traz a argumentação como uma das competências gerais objetivadas pela educação básica. Segundo o documento, espera-se que os discentes, ao concluir essa etapa, sejam capazes de

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si, dos outros e do planeta. (Brasil, 2018. P. 09)

Segundo Travaglia (1996), é dever da escola preparar os sujeitos para situações de comunicação, sobretudo aquelas relacionadas à argumentação. Tal afirmativa ganha força quando pensamos a argumentação enquanto atividade social e discursiva presente em diversas esferas da nossa vida (Leitão, 2011), o que a torna indispensável à formação de sujeitos socialmente engajados, tarefa da qual a escola não pode se esquivar.

Desse modo, assim como propôs Cândido (2004) sobre a literatura, defendemos também a argumentação como um direito humano. Direito este que a escola, dentre todos os espaços, precisa tomar para si como um dever, legitimando-a e promovendo seu ensino (Pacífico, 2016), sob pena, igualmente, de mutilar o sujeito, especialmente no que se refere ao exercício de sua cidadania. Assim, o direito à argumentação se consolida não apenas no reconhecimento de sua necessidade enquanto estratégia e conteúdo de ensino, mas principalmente na garantia de sua prática através de um trabalho sistemático e contínuo, por meio de procedimentos adequados ao seu exercício, levando à sala de aula estratégias didáticas que possibilitem a argumentação, ou seja, que tenham um potencial argumentativo, o que chamamos de Estratégias Potencialmente Argumentativas (EPAs), sobre as quais trataremos mais adiante.

Dessa forma, vale destacar que a presença da argumentação na escola, enquanto

estratégia e objetivo de ensino, se justifica pela natureza mesma do conhecimento científico, que evolui a partir do conflito e da divergência (Costa, 2008), por possibilitar um movimento de revisão do conhecimento, e sua possível transformação. O mesmo acontece com questões de natureza social e política, quando desenvolvidas nos sujeitos habilidades de racionalidade crítica pela prática da argumentação.

Nesse sentido, o trabalho com a argumentação deve acontecer por meio de uma prática pedagógica sistematizada, que motive e insira os sujeitos em situações reais de discussão de ideias e pontos de vista, e não através de textos que simulam práticas argumentativas (Pacífico, 2016). Contudo, tal como destacam De Chiaro e Leitão (2005), a escola ainda possui certas barreiras, herdadas de sua constituição histórica, que podem limitar sua abertura para práticas de conflito epistêmico, como é o caso da argumentação.

Como já é sabido, para que a argumentação se instaure é necessário que, em alguma medida, os tópicos abordados sejam favoráveis à dúvida, à incerteza e, portanto, passíveis de contestação. Ainda que o resultado de uma equação matemática, para falar de um saber pouco polemizado, não seja alterado pela argumentação, os meios com os quais se pode chegar até ele podem ser postos em discussão. Entretanto, frequentemente, o discurso pedagógico pauta-se em referentes discursivos que colocam os conhecimentos escolares numa posição canônica, em que não há contestação possível, já que estes estariam validados científica e academicamente.

Tal posicionamento pode criar na escola um ambiente pouco favorável ao trabalho com a argumentação. Segundo Pacífico (2016, p. 192),

[...] é necessário considerar as condições de produção discursivas permitidas e encontradas nesse espaço. Por condições de produção entendemos as circunstâncias de um discurso, as relações estabelecidas entre os locutores, a posição ocupada pelos sujeitos discursivos, que afeta o modo como eles podem produzir sentido em relação a um dado objeto discursivo, em determinado contexto sócio-histórico-ideológico.

Desse modo, a escola deve trabalhar para criar condições que permitam o incompleto, o conhecimento inacabado, que possibilite uma relação genuína de construção de saberes. Porém, diferente de espaços não instrucionais, a cristalização dos saberes escolares parece seguir na contramão da abertura necessária para estabelecer uma atividade argumentativa que promova a formação de sujeitos críticos e reflexivos.

A pressuposição da possibilidade de mudança de posição como pré-requisito básico a argumentação (Leitão, 2013), revela um outro impasse presente na escola: a assimetria nos papéis dos interlocutores. O professor, ou qualquer outro profissional que atue

pedagogicamente na escola, tende a não se colocar na posição de sujeito a ser convencido, já que carrega a alcunha de detentor do conhecimento canônico, logo também não está sujeito à mudança pela argumentação que pretende promover, uma vez que a mudança do professor implicaria a mudança do conhecimento que julga, em grande medida, inalterável. Essa posição leva a uma terceira característica do ambiente escolar: a previsibilidade dos resultados.

Em situações instrucionais, é comum, e até esperado, que o discurso dos sujeitos seja direcionado pelo professor para alcançar um objeto previamente estabelecido.<sup>1</sup> No entanto, uma das características mais notáveis da argumentação é a imprevisibilidade de seus resultados, já que não temos como prever, ainda que tenhamos certo conhecimento dos envolvidos, que caminhos discursivos estes irão tomar. Essa imprevisibilidade torna a argumentação um campo ideal para a negociação (De Chiaro, Leitão, 2005), gerando um movimento de revisão e potencial transformação do ponto de vista acerca do tópico discutido.

A tendência em controlar os sentidos produzidos pelos discentes pode ser observada no trabalho com o livro didático, que, em muitos casos, é um importante referente de autoridade na escola por possuir os conhecimentos a serem apreendidos. Assim, o livro tende a ser a régua que direciona os discursos, colocando aqueles que fogem dessa régua no papel de “maus alunos”, enquanto aqueles que repetem o que o livro diz são tidos como “bons alunos”, por terem sido capazes de reproduzir o discurso esperado.

Para Orlandi (1987), o discurso argumentativo se estrutura a partir da interação entre os envolvidos em condições que favoreçam sua produção e manutenção. Segundo Leitão (2011), a argumentação pode ser trabalhada em situações planejadas ou espontâneas, ainda que se reconheça que em situações espontâneas ela não aconteça com tanta frequência, o que faz do planejamento sistemático de situações de argumentação a melhor alternativa em ambientes instrucionais. Entretanto, as características desses ambientes discutidas anteriormente certamente podem ser um elemento que dificulta o trabalho com a argumentação. Apesar disso, consideramos que é plenamente possível criar estratégias na escola que superem, em alguma medida, tais barreiras.

Nessa direção, o presente estudo busca, por meio do trabalho com a literatura, planejar e implementar situações potencialmente argumentativas, utilizando como estratégia didática o círculo de leitura de Cosson (2014) para a produção e manutenção da prática argumentativa no espaço escolar. Para isso, esperamos que o contato com o texto literário dentro do círculo

---

<sup>1</sup> Ver, por exemplo, os dados da pesquisa de Nascimento (2012) que explora a conversa entre professora e crianças nas rodas de história na Educação Infantil.

de leitura, que pressupõe uma conversa sobre as diferentes interpretações do grupo sobre um mesmo texto, produza controvérsias que possam ser capitalizadas, gerando uma situação favorável à argumentação.

Assim, para esclarecermos que argumentação pretendemos, então, capitalizar, aprofundaremos a seguir o que entendemos por argumentação, considerando suas características, modos de produção e variáveis de análise partindo da perspectiva adotada no presente estudo.

### **2.2.2 A argumentação numa perspectiva dialógica: discutindo conceitos**

A vantagem da beira da extinção é que ainda não é a extinção  
(Juan Pablo Villalobos, Festa no Covil)

Considerando a ampla variedade de conceitos e significados construídos em torno do termo argumentação, é necessário esclarecermos de que argumentação estamos falando, aquela pautada numa concepção dialógica de linguagem cunhada pelo Círculo de Bakhtin em meados do século XX.

Para o Círculo de Bakhtin (1930, 1995), a linguagem é essencialmente uma atividade social e interativa, e não apenas um meio de transmissão de informações ou de expressão de pensamentos, como defendiam concepções mais tradicionais. Assim, por ser um fenômeno de natureza social, a linguagem seria fortemente influenciada pelo contexto histórico e social em que ocorre, entendida, portanto, como um processo dinâmico de interação em que se constroem significados compartilhados. Desse modo, se a linguagem é um processo de construção coletiva de significados, não pode estar apartada dos signos que a constituem, nessa direção, Faraco (2009, p. 49), ao definir a compreensão de linguagem proposta pelo Círculo de Bakhtin, afirma que

os signos são intrinsecamente sociais, isto é, são criados e interpretados no interior dos complexos e variados processos que caracterizam o intercâmbio social. Os signos emergem e significam no interior de relações sociais, estão *entre* seres socialmente organizados; não podem, assim, ser concebidos como resultantes de processos apenas fisiológicos e psicológicos de um indivíduo isolado; ou determinados apenas por um sistema formal abstrato. Para estudá-los, é indispensável situá-los nos processos sociais globais que lhes dão significação (grifo do autor).

Nesse sentido, nenhuma atividade linguística humana acontece fora do contexto social em que está inserida, surgindo de interações dialógicas mediadas por diferentes recursos

semióticos, revelando a natureza sociossemiótica de nossos processos cognitivos (Leitão, 2007; Vygotsky, 2001/1931). Portanto, sendo a argumentação também um processo linguístico cognitivo humano, esta é compreendida neste estudo como uma “atividade social e discursiva que se realiza pela justificação de pontos de vista e consideração de perspectivas contrárias com o objetivo último de promover mudanças nas representações dos participantes sobre o tema discutido.” (De Chiaro, Leitão, 2005). Deste modo, entender a argumentação como uma atividade sociodiscursiva implica em reconhecer seu caráter dialógico, ou seja, a necessidade de interações para a concretização de sua prática. Entretanto, a dialogicidade da atividade argumentativa não significa que deva haver, necessariamente, interação entre sujeitos, senão entre discursos, podendo se originar de pessoas diferentes ou de uma mesma pessoa, o que Leitão (2007, 2011), denomina de autoargumentação e sobre a qual trataremos mais adiante.

Segundo Govier (2010, p. 01) a argumentação acontece “[...]onde existe alguma controvérsia ou desacordo sobre algum tema e pessoas tentam resolver esse desacordo racionalmente”<sup>2</sup>, ou ainda quando há a pressuposição de uma divergência de opinião entre os envolvidos (Leitão, 2001). Assim, como já dito, para que haja divergência, ou a pressuposição desta, é preciso criar situações que permitam ou apresentem múltiplas perspectivas sobre um mesmo tópico, ou que abram espaço para diversas interpretações sobre um mesmo fenômeno, possibilitando o confronto entre discursos.

Dessa forma, podemos entender a argumentação como um diálogo entre discursos divergentes, que busca, não necessariamente, por meio do consenso ou da resolução do impasse, a superação da tensão criada (Leitão, 2007). Para que esse diálogo se efetive e se mantenha, alguns movimentos cognitivo-discursivos devem ser mobilizados, como a justificação de pontos de vista, a consideração e a resposta a perspectivas diferentes. Tais movimentos têm o objetivo de reduzir ou aumentar a aceitabilidade de um ponto de vista, levando a um processo de negociação, o que implica dizer que a oposição entre perspectivas deve se manter o mais clara possível para que os sujeitos percebam a necessidade de negociar os prós e contras dos pontos de vista apresentados.

Contudo, para que a argumentação se sustente, é preciso que alguns papéis estejam em ação, sendo os principais o de Proponente (P) e o de Oponente (O). Os sujeitos que assumem esses papéis têm funções bastante distintas numa situação de argumentação. Porém, tais papéis não são estáticos, de modo que se pode transitar entre uma e outra função, à medida que

---

<sup>2</sup> Tradução nossa.

a argumentação avança. Desse modo, ao reagir criticamente à posição de outros, também apresentamos nossas próprias posições, fazendo dessa alternância de papéis uma atividade natural do processo de argumentação (Leitão, 2001). Em outras palavras, o proponente é o sujeito responsável por sustentar um ponto de vista, normalmente apresentado por ele mesmo, ou assumido por ele a partir da fala de outro, devendo estar disposto a responder as críticas e perguntas que o oponente venha a apresentar. O oponente, por sua vez, deve considerar os elementos que constituem o argumento proposto por P, e assim buscar maneiras que desafiem suas justificativas, pondo em *xequê* suas conclusões e, conseqüentemente, todo o argumento.

Para que estes papéis sejam possíveis, alguns pré-requisitos devem ser atendidos. Assim, para que uma divergência de opinião surja, e essa se transforme numa situação de argumentação, é necessário, tal como já indicamos aqui, que o tópico em questão seja minimamente debatível, ou seja, aberto o suficiente para que diversos pontos de vista coexistam e transitem no interior do discurso, possibilitando o surgimento de desacordos. Tópicos que comumente não se colocam como passíveis de revisão e questionamento dificilmente despertam divergências de opinião, já que costumam ser vistos como completos, e, portanto, não disponíveis à mudança via argumentação (Leitão, 2013). Quanto à debatibilidade, acreditamos que a opção feita neste estudo pelo trabalho com o texto literário atende a esse critério, tendo em vista, como já dito, a característica de multissignificação que cerca a literatura (Farias, 2016).

Além dessa abertura em relação ao tópico discutido, é preciso que os participantes estejam propensos a mudança de posição, ou pelo menos inclinados a considerar posições contrárias, tanto quanto acreditar que o outro também está disposto a fazer o mesmo. Se dois indivíduos envolvidos numa situação potencialmente argumentativa perceberem que um deles, ou os dois, não estão dispostos a mudar ou a transformar minimamente seu ponto de vista, dificilmente a argumentação se concretizará, ou caso inicie, terá poucas chances de manutenção.

Um último pré-requisito a ser considerado, como já dito anteriormente, é que o resultado da argumentação não seja previsível a ponto de desencorajar o envolvimento dos participantes por acreditarem que sua fala não terá nenhum impacto relevante. A previsibilidade do resultado deve ser levada em conta ao apresentar a temática sobre a qual se pretende argumentar, já que em ambientes instrucionais é comum utilizar a argumentação apenas para confirmar um ponto de vista pré-estabelecido pelo mediador, o que pode prejudicar a argumentação, tal como apontam De Chiaro e Leitão (2005). No caso da presente pesquisa, a escolha pelo trabalho com o texto literário se deu por considerar exatamente a

polissemia característica da literatura. Assim, a multiplicidade de interpretações que são possíveis a partir da leitura de um texto literário torna os resultados de sua argumentação pouco previsíveis. Nessa perspectiva, a literatura se apresenta como um recurso de considerável potencial argumentativo, atendendo, inicialmente, ao critério de debatibilidade, necessária a constituição de uma estratégia potencialmente argumentativa.

Objetivando capturar o discurso argumentativo, Leitão (2000, 2001, 2007), propõe uma sequência triádica de análise, que descreve movimentos argumentativos presentes tanto na argumentação entre pares quanto na autoargumentação, são eles: argumento, contra-argumento e resposta. Segundo a autora, [...] o primeiro elemento – o argumento – é formado por um ponto de vista seguido ou antecipado por um elemento que lhe dá suporte, a justificativa. [...] O segundo elemento – contra-argumento – é aqui definido num sentido abrangente que inclui qualquer enunciado que levanta dúvidas, objeções e/ou críticas a um argumento e que tem como efeito a redução da possibilidade de sua aceitação. [...] o terceiro e último elemento – a resposta – torna-se possível capturar a reação do proponente de um argumento à oposição emergente. Ressalta-se neste terceiro e último elemento o caráter eminentemente avaliativo. (Leitão, 2007, p. 458)

A sequência de análise do discurso argumentativo descrita acima tem como principal objetivo “capturar o processo pelo qual os indivíduos reveem suas posições no curso da argumentação” (*Idem*), sendo a resposta o elemento em que os resultados da argumentação podem ser observados, uma vez que o ato de responder indica um movimento metacognitivo em que se avalia a sustentabilidade de um argumento, a partir de critérios trazidos pela contra-argumentação (Leitão, 2001).

Como conceituado acima, um argumento é formado por um ponto de vista, seguido ou antecipado de uma justificativa. De acordo com Govier (2010), um argumento é um conjunto de alegações com uma ou mais premissas, apresentadas para oferecer razões para uma conclusão. Assim, quando produzimos um argumento oferecemos razões que deem suporte às nossas crenças, no intuito de que sejam racionalmente aceitáveis, para quem nos ouve ou para nós mesmos.

Vejamos, por exemplo, a epígrafe que abre esta seção, retirada do romance *Festa no Covil*, de Juan Pablo Villalobos: “A vantagem da beira da extinção é que ainda não é a extinção”. Essa fala, feita pelo personagem Tochtli, uma criança de aparentemente 9 ou 10 anos, filho de um narcotraficante mexicano e que tinha desejos extravagantes, como possuir um hipopótamo anão da Libéria. A fala de Tochtli é um bom exemplo da estrutura de um argumento. O garoto afirma que estar a beira da extinção tem suas vantagens, sendo esse seu ponto de vista (PV), que é seguido por uma premissa que justifica sua alegação: “[...] ainda não é a extinção”. Ou seja, ainda não estar extinto dá ao fato de estar “a beira da extinção”

uma vantagem, completando seu argumento. Uma alegação acompanhada de uma justificativa.

De volta à autoargumentação, agora munidos dos elementos que constituem o ciclo argumentativo, exploraremos melhor esse conceito, exemplificando os elementos apresentados acima. Vale ressaltar que situações de divergência podem surgir por diversos meios, seja pela relação direta entre sujeitos (face a face) ou por meio do contato com artefatos culturais simbólicos detentores de sentidos, como livros, filmes, canções, pinturas etc, e ainda, como dito anteriormente, pelo autodiálogo, em que o indivíduo se encontra numa situação em que é obrigado a rever suas perspectivas sobre um tema de qualquer natureza, ou a considerar diferentes opções para a resolução de um problema. Vejamos o seguinte fragmento da obra *O Alquimista*, de Paulo Coelho:

Quem sabe é melhor ser como o mercador de cristais: nunca ir a Meca, e viver da vontade de conhecê-la. Mas estava segurando o Urim e o Tumim nas mãos, e estas pedras lhe traziam a força e a vontade do velho rei.[...] “Sempre poderei voltar a ser pastor”, pensou o rapaz. “Aprendi a cuidar das ovelhas e nunca mais me esquecerei de como elas são. Mas talvez não tenha outra oportunidade de chegar até as pirâmides do Egito.[...] Sei porque quero voltar para minhas ovelhas. Eu já conheço as ovelhas; não dão muito trabalho, e podem ser amadas. Não sei se o deserto pode ser amado, mas é o deserto que esconde o meu tesouro. Se eu não conseguir encontrá-lo poderei sempre voltar para casa. Mas de repente a vida me deu dinheiro suficiente, e eu tenho todo o tempo que preciso; por que não?”

No trecho acima, o personagem principal, Santiago, um pastor de ovelhas espanhol que sonhava em conhecer as pirâmides do Egito, reflete sobre a decisão de voltar para os campos da Andaluzia, para junto de seu rebanho, ou usar o dinheiro que havia ganhado como vendedor de cristais e seguir viagem rumo às pirâmides. O trecho exemplifica bem o conceito de autoargumentação apresentado por Leitão (2007), entendido como um processo metacognitivo em que a argumentação é direcionada para posições assumidas pelo próprio argumentador, ou seja, quando o sujeito atua como proponente e oponente de um mesmo argumento.

Sobre os movimentos argumentativos do personagem, o ponto de vista que abre sua reflexão é o de que, assim como o mercador de cristais, ele também não precisava buscar seu sonho, justificado pela premissa de que ainda que o mercador de cristais nunca tivesse ido a Meca, havia alcançado uma boa vida, então manter-se onde estava também poderia ser suficiente. A junção de um ponto de vista (talvez eu não precise ir às pirâmides) apoiado por uma premissa que o justifica (a boa vida do mercador de cristais mesmo sem ir a Meca), formam o argumento a partir do qual Santiago inicia sua reflexão.

No período que se segue, Santiago passa a refletir sobre o argumento que havia ele mesmo proposto, impulsionado por dois elementos simbólicos de representação de força e persistência ao longo da história, o Urim e o Tumim, que o leva a pôr em dúvida o próprio argumento: “sempre poderei voltar a ser pastor[...] Mas talvez não tenha outra oportunidade de chegar até às pirâmides do Egito”, iniciando um processo de contra-argumentação apoiado em uma série de premissas que a justificam: “[...] é o deserto que esconde o meu tesouro”; “Se eu não conseguir encontrá-lo poderei sempre voltar para casa”; “[...]a vida me deu dinheiro suficiente”; “[...]eu tenho todo o tempo que preciso”, o que o leva a conclusão de que ir até às pirâmides valeria a pena, marcada pela pergunta: “Por que não?”. Ao mesmo tempo, a reflexão que sustenta sua contra-argumentação indica todo o processo de avaliação do argumento inicial, fazendo da conclusão (por que não?) também uma resposta às objeções trazidas pela contra-argumentação, já que foi fruto de uma extensa avaliação de premissas que se opunham ao argumento inicial, e que o levaram a mudar seu ponto de vista inicial.

Partindo do princípio de que os círculos de leitura podem ser motores para o surgimento da argumentação, tal como se apresenta no ciclo argumentativo de Leitão (2001), pretendemos nesta pesquisa analisar se o diálogo gerado a partir da discussão de textos literários pode conduzir os participantes ao cumprimento do ciclo argumentativo. Em outras palavras, a presença das três etapas do ciclo, ainda que não haja mudança nos pontos de vista dos participantes, será o principal critério para considerarmos o sucesso, ou não, dos círculos de leitura enquanto estratégia potencialmente argumentativa no contexto deste estudo. Isso quer dizer que consideraremos a eficiência dos círculos de leitura para o trabalho com a argumentação se o ciclo argumentativo se completar.

Além dessa análise, pretendemos explorar que desafios estão presentes no planejamento do ensino da argumentação para que se chegue a completar um ciclo, Dessa maneira, trataremos a seguir do conceito de Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (ou “PCK”, do inglês Pedagogical Content Knowledge) em argumentação, e de *design* argumentativo e seus desafios, bem como das características básicas para a criação de estratégias potencialmente argumentativas.

### 2.2.3 O PCK em argumentação e o *design* argumentativo: conceitos e proposições

- Não sei onde é que as lesmas sempre vão, avó.
- Vão para casa, filho.
- Tantas vezes de um lado para o outro?
- Uma casa está em muitos lugares [...] é uma coisa que se encontra.  
(Ondjaki, Os da minha rua)

Ao discutir a natureza turva da linguagem, Goldin (2012) a define não apenas como um meio de comunicação, mas também como uma enorme fonte de mal-entendidos, um espaço de disputa de narrativas e ambivalências, em que tudo que é dito é obscurecido pela subjetividade da linguagem, que imersa em história e afetos impossibilita que aquilo que é dito seja, invariavelmente, entendido da mesma maneira por diferentes falantes de uma língua. Entretanto, reconhecendo a necessidade de nos comunicarmos, como instrumento histórico chave de sobrevivência humana, o autor questiona

Como podemos construir com um instrumento tão frágil? Como fazemos para que tudo que edificamos não desabe com ele? Só há uma resposta: falando, escrevendo, lendo; ou seja, gerando novos encontros e desencontros, choques e enfrentamentos, sucessivas aproximações a um sentido comum, a um espaço simbólico que envolva a totalidade de nossas vidas. (Goldin, 2012, p. 55)

Dessa forma, sendo a argumentação também um ato de linguagem, a resposta de Goldin (2012), parece atender bem ao desafio da argumentação na escola: a argumentação acontece quando geramos espaços em que se encontram os desencontros, onde diferentes visões de mundo se choquem e tenham a oportunidade do enfrentamento, objetivando aproximar-se sucessivamente de um sentido comum; em resumo, aprende-se a argumentar, argumentando.

Contudo, criar situações com potencialidade argumentativa exige alguns pré-requisitos básicos, visando proporcionar e manter condições adequadas para que a argumentação aconteça. Assim, em ambientes instrucionais, além do domínio teórico acerca da argumentação que se quer alcançar, é necessário pensar caminhos que favoreçam o seu surgimento, e, preferencialmente, promovam uma argumentação com certa qualidade, sobre a qual discutiremos mais adiante.

Construir caminhos didáticos relevantes para o ensino da argumentação na escola, implica mobilizar uma série de conhecimentos profissionais por parte dos docentes envolvidos, que possibilitem uma prática pedagógica sistematizada para trabalho com a argumentação. Shulman (1987), destaca sete categorias de base do conhecimento para o ensino, que são: (1) conhecimento de conteúdo, (2) conhecimento pedagógico geral, (3) conhecimento de currículo (4) conhecimento pedagógico de conteúdo, (5) conhecimento dos estudantes e suas características, (6) conhecimentos de contextos educacionais, e (7) conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação, e sua base histórico e filosófica.

Dentre as categorias nomeadas acima, como suporte teórico para este estudo, trataremos especificamente do Conhecimento Pedagógico de Conteúdo, ou PCK (tal como

referido no título dessa seção). De acordo com Shulman (1987), o PCK, dentre as categorias apresentadas é, provavelmente, a mais expressiva, no que diz respeito a formação de professores, uma vez que

[...]representa a combinação de conteúdo e pedagogia no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e apresentados no processo educacional em sala de aula. (p. 207)

Assim, o PCK é uma categoria específica do conhecimento docente, que se concretiza na transformação do conteúdo em estratégias pedagógicas de ensino, ultrapassando o conhecimento do conteúdo, em direção ao conhecimento acerca do ensino do conteúdo. Ou seja, é a transformação do conteúdo em “[...] formas de representação e formulação do tema para fazê-lo compreensível aos outros” (Shulman, 1986, p. 9).

Segundo Grossman (1990, APUD Fernandez, 2011), o PCK é a interrelação, sobretudo, de três tipos de conhecimento: o pedagógico, de contexto e de conteúdo específico, visando um ensino de melhor qualidade. No entanto, cada conteúdo específico pode gerar novas categorias ou domínios próprios de conhecimento base. Portanto, no trabalho com a argumentação enquanto conteúdo específico, é de se esperar que se produzam novos tipos de conhecimentos, ou dimensões, visando atender demandas próprias do campo.

Assim, antes de levar argumentação para a sala de aula, é preciso que se compreenda, de acordo com Chion *et al.*, (2005), a diferença entre o discurso argumentativo e de outros gêneros do discurso. Para os autores, o principal diferencial da argumentação é seu nível de debatibilidade interna, que costuma ser consideravelmente maior que em outros tipos de discurso, já que, como mencionado anteriormente, para criar espaços com potencial argumentativo é preciso que haja a presença de um tópico percebido como debatível pelos potenciais argumentadores (Leitão, 2001, 2011; Govier, 2010).

Para ilustrarmos do que se trata a debatibilidade, tomemos como exemplo o diálogo na epígrafe desta subseção: “– Não sei onde é que as lesmas sempre vão, avó. – Vão para casa, filho. – Tantas vezes de um lado para o outro? – Uma casa está em muitos lugares [...] é uma coisa que se encontra.” (Ondjaki, 2007, p. 146). A pergunta do neto: “tantas vezes de um lado para o outro?”, mostra que a fala da avó desperta dúvida sobre um conceito aparentemente estabelecido: o de casa. Assim, o diálogo introduz um tema debatível quando a avó afirma que as lesmas estão sempre indo para casa, mesmo que nunca parem de viajar, pondo em cheque a ideia do menino do que caracteriza uma casa: como é possível que elas estejam indo para casa, se nunca vão para o mesmo lugar? O que é uma casa? Desta maneira, tópicos como esse

quando colocados de forma que permita indagações, costumam favorecer o surgimento de situações com potencial para a argumentação, pondo em debate conceitos mais ou menos estabelecidos, ou introduzindo novos conceitos, como faz a avó ao argumentar: “ – uma casa está em muitos lugares [...] é uma coisa que se encontra”.

Segundo Larrain *et al* (2022), para aplicarmos o PCK à argumentação, é necessário que sejam consideradas pelo menos duas dimensões: uma declarativa e outra procedimental. A dimensão declarativa diz respeito ao conhecimento teórico e conceitual acerca da argumentação; ou seja, o domínio da argumentação enquanto conteúdo (O que é argumentação? Que elementos constituem um discurso argumentativo? Por que argumentar é importante para a aprendizagem?). Já a dimensão procedimental, refere-se ao conhecimento dos docentes sobre como ensinar e aplicar a argumentação em sala de aula, incluindo a seleção de estratégias de ensino apropriadas, a criação de um ambiente de sala de aula favorável à argumentação e a avaliação da argumentação dos estudantes.

Desse modo, como reforça Sengul, Enderle e Schwartz (2020), o conhecimento pedagógico de conteúdo da argumentação envolve a capacidade de articulação pedagógica para viabilizar e sustentar a argumentação em sala de aula, como antecipar questões debatíveis, desenhar atividades que promovam a participação, prever ações que contribuam para a produção de argumentos e a articulação de evidências de suporte, por exemplo. Para Brown (2011), toda essa pré-ocupação que o professor(a) tem antes da aula, que envolve planejamento, organização, seleção de método, recursos e estratégias de ensino para a criação do ambiente de aprendizagem é um componente primordial do PCK, e um recorte bastante específico, que chamou de Capacidade de Desenho Pedagógico, ou PDC (Pedagogical Design Capacity), que quando aplicada a argumentação obtemos o PDCA: Capacidade de Desenho Pedagógico da Argumentação.

A esse planejamento estratégico para o trabalho com a argumentação damos o nome de *design* argumentativo, ou desenho argumentativo, que segundo Andriessen e Schwarz (2009, p. 145), pode ser definido como “[...] um projeto, por um professor, pesquisador ou profissional educacional, de situações colaborativas em contextos educacionais em que os participantes assumem uma argumentação produtiva, ou a exploração de um espaço dialógico”<sup>3</sup>. Nesse sentido, o desenho argumentativo torna-se uma ferramenta imprescindível para o trabalho com estratégias que possibilitem a argumentação na escola, preferencialmente uma argumentação produtiva. No entanto, definir o que pode ser considerado como

---

<sup>3</sup> Tradução nossa.

argumentação produtiva não é tão simples, e depende do objeto ou tipo de conhecimento que está em discussão.

A esse respeito, Andriessen e Schwarz (2009) pontuam algumas características para reconhecer uma argumentação produtiva, que são: (I) vários argumentos são levantados ou contestados durante o debate; (II) a capitalização, pelos debatedores, dos argumentos que surgirem durante a discussão; (III) os participantes se referem aos seus pares de maneira construtiva na argumentação, e (IV) todos os sujeitos participam ativamente do debate.

Desse modo, tomando como base o caráter dialógico que fundamenta a perspectiva de argumentação adotada, os autores tratam de algumas medidas que criam condições para uma argumentação produtiva, dentre elas está a argumentação coletiva, haja vista que um ambiente social marcado pela interação em grupo tende a constituir melhores condições para esse tipo de argumentação. Outras medidas que podem favorecer esse tipo de argumentação é o uso de recursos externos, como textos, calculadora, mapas, ou qualquer outro material que sirva como objeto de suporte ou avaliação de um argumento e que, no caso deste estudo, será o objeto livro. Também caberiam intervenções, por parte do mediador, que introduzam normas argumentativas na discussão e oriente a argumentação, quando for necessário.

Outra medida a ser considerada na criação de um *design* argumentativo é a motivação para a argumentação (Leitão, 2001, 2011). Assim, saber o que motiva um sujeito ou grupo a se envolver no exercício da argumentação é uma tarefa necessária e extremamente relevante, já que se os sujeitos não se dispuserem a argumentar, nada mais pode acontecer. Faz-se necessário, portanto, conhecer os participantes e seus interesses em um determinado tópico ou objeto.

No presente estudo, o fator motivacional foi, na verdade, um dos critérios considerados para a escolha do campo. A escola onde a pesquisa foi desenvolvida fica na comunidade do Coque, em Recife, conhecida por oferecer aos moradores um trabalho sistemático com a literatura, por meio da “Rede de Bibliotecas do Coque”, da qual a biblioteca da escola faz parte. Com isso, a biblioteca tornou-se um espaço presente no dia a dia dos estudantes, por meio de sessões regulares de leitura e contação de história promovidas pela professora Ma. Érica Montenegro de Melo, responsável pela biblioteca, bem como pelos demais professores e professoras em suas salas de aula. Nesse sentido, supomos que o contato contínuo das crianças participantes do estudo com a biblioteca e a literatura torna o trabalho com o texto literário um fator motivacional para seu engajamento na atividade de argumentação a ser proposta.

Numa situação de argumentação, é importante ainda que os participantes estejam

convencidos de que os envolvidos na argumentação tenham conhecimento suficiente sobre o assunto em questão, e que compreenderam satisfatoriamente o que está em jogo no debate. Para isso, é necessário que os sujeitos conheçam minimamente o conteúdo do tópico posto em discussão, condição denominada por Clark e Schaefer (APUD Andriessen & Schwarz, 2009) de “aterramento”. No caso do presente estudo, o acesso simultâneo e integral à obra literária posta em discussão foi um recurso para garantir esse “terreno comum” para a argumentação.

No próximo tópico, trataremos das propostas que surgiram para o trabalho pedagógico voltado ao desenvolvimento da argumentação com crianças do Ensino Fundamental I nos últimos 10 anos, com destaque para aquelas que também se utilizaram do texto literário, tal como faremos no presente estudo.

#### **2.2.4 As ações discursivas na construção da argumentação em sala de aula**

O pequeno príncipe ainda não estava satisfeito.  
 – Se eu possuo um lenço, posso colocá-lo em volta do meu pescoço e levá-lo comigo. Se eu possuo uma flor, posso colher minha flor e levá-la comigo. Mas você não pode colher as estrelas!  
 (Antoine de Saint-Exupéry, O Pequeno Príncipe)

Como discutido anteriormente, um elemento indispensável para a instauração da argumentação é a discutibilidade do tema sobre o qual se pretende argumentar, isto é, o quão polêmico determinado assunto pode ser. Golder e Pouit (1999), afirmam que determinados referentes são, por natureza, mais discutíveis do que outros, como é o caso do discurso sobre questões do cotidiano (discurso de opinião), em comparação ao discurso científico, que, por ter resultados relativamente predefinidos, não se coloca como passível de modificações pela atividade argumentativa.

Contudo, apesar de implicarem o surgimento da argumentação, em maior ou menor grau, à natureza do objeto discutido, Golder e Pouit (1999) defendem que é a representação dos sujeitos sobre o referente, e não sua natureza, que direciona seu discurso, ou seja, é a percepção de um objeto como discutível que cria os espaços de negociação necessários à argumentação. Para isso, como propõem as autoras, é preciso que o discurso se assente sobre valores compartilhados entre o locutor e o interlocutor, visando aumentar a aceitabilidade do argumento, além de utilizar recursos linguísticos específicos que apresentem o referente como aberto à discussão.

Leitão (2000a), pontua que a distinção dos níveis de discutibilidade entre os discursos

científico e de opinião reduz a possibilidade de se argumentar sobre temas de caráter técnico e científico, o que dificultaria a presença do discurso argumentativo em ambientes instrucionais como a escola. Assim, para a autora, se é a percepção dos sujeitos sobre o referente como discutível que possibilita a ‘polêmica’ e a divergência entre pontos de vista, logo não haveria razão para determinar a discutibilidade com base na natureza ou em características essenciais de um dado referente, o que Golder e Pouit (1999) parecem sugerir ao situar questões técnicas e científicas como menos debatíveis frente à temas essencialmente cotidianos.

Disto isto, Leitão (2000a, 2011) discute uma série de ações discursivas que visam criar e sustentar a argumentação na escola, ao converterem temas curriculares (canônicos), em temas de argumentação (debatíveis), a saber: (1) ações no plano *pragmático*, que criam condições para o surgimento da argumentação; (2) ações no plano *argumentativo*, que sustentam e expandem a argumentação, e (3) ações no plano *epistêmico*, que legitimam o conhecimento construído na argumentação.

Ações em nível pragmático buscam criar condições necessárias para que determinado assunto se torne argumentativo (polêmico), passível de discussão, por meio da validação de divergências sobre o tema, colocando a argumentação como método de resolução do impasse criado. Alguns exemplos de ações pragmáticas são: 1 – Desafio a que os alunos formulem pontos de vista: “O que você pensa sobre isso?”; “De que outra forma o personagem poderia ter resolvido esse problema?”; 2 – Pedido de justificção para pontos de vista: “Qual o motivo de você não concordar com o colega?”; “Que justificativa você tem para fazer essa afirmação?”; 3 – Colocação do aluno na posição de oponente: “Você concorda com o que Fulano disse?”; 4 – Apresentação da argumentação como método de negociação/resolução de diferenças de opinião (estimular que o sujeito (re)examine seu ponto de vista): Olha só o que Fulana disse sobre sua fala, o que você pensa sobre isso? 5 – Estímulo a que o aluno responda a contra-argumentos: E agora, José? (após um outro colega se opor a sua fala) 6 – Definição de metas para o trabalho de sala de aula que exigem argumentação: chegar a um consenso, resolução do desacordo, e/ou tomar decisões.

Uma vez criadas as condições favoráveis ao surgimento da argumentação, ou seja, a criação de desacordos/polêmicas, é preciso que tal estado discursivo seja sustentado e evolua progressivamente, visando alcançar uma argumentação completa, para além da mera apresentação e justificção de pontos de vista, o que, por definição, se configura como um argumento, mas não como argumentação, tal como entendida neste trabalho. Para isso, são necessárias ações em nível argumentativo, o que Leitão (2011), subdivide em três outras ações, discutidas na sessão anterior: (I) ações de formulação do argumento; (II) de avaliação

de dúvidas, objeções, pontos de vista alternativos e contra-argumentos; e (III) de resposta a esses contra-argumentos, constituindo, assim, o que a autora chamou de ciclo argumentativo: Argumento, Contra-Argumento e Reposta.

Por último, outra ação destacada por Leitão (2011), é a epistêmica. Como definido pela autora, ações de nível epistêmico são aquelas que buscam mobilizar conhecimentos típicos da área do objeto discutido, fornecendo informações, conceitos e definições que auxiliem os sujeitos na construção e revisão de seus argumentos. Alguns exemplos de movimentos epistêmicos são: A apresentação de conteúdos relacionados ao tema; Demonstração de procedimentos específicos da área do conhecimento em questão (como experimentos para explicar conceitos científicos); Ensino direto de habilidades correspondentes à área; O oferecimento de formas de raciocínio típicos do campo discutido (como o ensino de porcentagem numa argumentação no campo da Estatística); e a legitimação de pontos de vista dos sujeitos (como movimentos de confirmação, ênfase, complementação de ideias etc.). Segundo Leitão (2000a, 2011), é importante destacar que tais ações acontecem de forma concomitante, por vezes presentes em uma única fala, em que o locutor mobiliza ações dos três níveis ao mesmo tempo. Vejamos, por exemplo, a análise a seguir.

No trecho do livro *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry, que abre esta sessão, ao chegar em um novo planeta, o personagem se depara com um “Homem de Negócios”, que passava seus dias contanto as estrelas do céu e registrando-as em seu livro. O Pequeno Príncipe, que nunca desistia de uma pergunta, uma vez que a tivesse feito, questiona o que o Homem de Negócios fazia com as estrelas. “Nada. Eu as possuo”, respondeu o homem. Com isso, dá-se início à uma discussão sobre o que significa “possuir” alguma coisa, ao que o Pequeno Príncipe afirma: “– Se eu possuo um lenço, posso colocá-lo em volta do meu pescoço e levá-lo comigo. Se eu possuo uma flor, posso colher minha flor e levá-la comigo. Mas você não pode colher as estrelas!” (Saint-Exupery, 2016, p. 52).

Inicialmente, nosso personagem se coloca como oponente, ao pôr em dúvida a ideia do Homem de Negócios de ser possível possuir as estrelas, formulando uma contraposição que sugere, implicitamente, um pedido de justificação sobre o ponto de vista do homem, ao mesmo tempo que torna o conceito de “possuir” sujeito à polêmica, colocando a argumentação como método de resolução do impasse. Tais movimentos agem num plano *pragmático* do discurso, dado que criam um espaço de divergências favorável à argumentação. Simultaneamente, a fala do Pequeno Príncipe carrega também uma ação de nível *argumentativo*, uma vez que formula um argumento ao apresentar um ponto de vista (Não é possível possuir as estrelas!), acompanhado de razões que o justificam (você não pode

colher as estrelas, ou levá-las com você). Ao justificar o porquê de o Homem de Negócios não poder possuir as estrelas, o personagem se apoia no conceito do que seria “possuir” alguma coisa, definindo, portanto, o que tornaria algo passível de ser possuído, o que se caracteriza como uma típica ação epistêmica, visto que traz para a discussão um conceito/informação que auxilia sua argumentação.

Com isso, pudemos observar que, ainda que didaticamente separadas, as ações discursivas, frequentemente, podem aparecer juntas em uma mesma frase, o que não significa que isto sempre acontecerá. Em alguns casos, é possível que apenas uma, ou duas, sem nenhum pré-requisito de ordem de acontecimentos, surjam numa mesma fala. Analisemos o exemplo a seguir:

(T1) – Oh! A minha casa – disse o pequeno príncipe – não é muito interessante, é bem pequenininha. Eu tenho três vulcões. Dois vulcões em atividade, e um vulcão extinto. Mas nunca se sabe.

(T2) – Nunca se sabe – disse o geógrafo.

(T3) – Eu tenho uma flor.

(T4) – Nós não tomamos nota das flores. – disse o geógrafo.

(T5) – Por que isso? É a mais bonita!

(T6) – Por que as flores são efêmeras.

(T7) – O que significa “efêmera”?

(T8) – As geografias – disse o geógrafo – são os livros mais sérios de todos. Elas não saem de moda nunca. É muito raro que uma montanha mude de lugar. É muito raro que um oceano seque. Nós escrevemos coisas eternas.

(T9) – Mas os vulcões extintos podem acordar, – interrompeu o pequeno príncipe.

[...]

(T10) – Que os vulcões sejam extintos ou acordados, dá no mesmo – disse o geógrafo. – O que conta para nós é a montanha. Ela não muda.

(Saint-Exupéry, 2016, p. 59 – 60)

No trecho acima, o geógrafo pede ao Pequeno Príncipe que o conte como era o lugar de onde vinha, afim de registrar informações sobre a geografia do planeta do pequeno explorador. Em (T1), o Pequeno Príncipe descreve sua casa. Ao falar de sua flor, o geógrafo afirma que flores não são de interesse da geografia. Note-se que a fala do pequeno príncipe em T5 demonstra oposição a fala do geógrafo, ao questionar o porquê de não levar em consideração sua flor, se ela era a mais bonita dentre todas as coisas em seu planeta, o que estimula o Geógrafo a elaborar uma justificativa para sua afirmação em T4, levando-o a completar um argumento (a geografia não se ocupa de flores, porque são efêmeras).

Perceba-se que, em T5, a fala do pequeno príncipe carrega uma ação de caráter *pragmático*, por solicitar ao geógrafo uma justificativa para a afirmação feita em T4, legitimando a diferença de pontos de vista sobre o que deveria ser considerado como relevante na análise em questão. Ao mesmo tempo, o ponto de vista do pequeno príncipe de que sua rosa merecia ser considerada pelo geógrafo é, também, uma ação *argumentativa*,

levantando dúvida sobre os critérios do geógrafo sobre o que é ou não interessante de ser registrado, marcando uma oposição de pontos de vista. No entanto, não há uma ação epistêmica na fala do pequeno príncipe.

Em contrapartida, podemos observar uma sequência de ações epistêmicas por parte do geógrafo (T6 e T8). Em T6, ao responder à solicitação de justificativa feita pelo pequeno príncipe no trecho anterior, o geógrafo traz uma informação, de que as flores não são consideradas pela geografia por serem “efêmeras”, ou seja, por não serem eternas. Com isso, introduziu-se não só uma informação sobre a natureza da rosa, como algo finito, como também sobre o que é de interesse da geografia enquanto ciência: coisas não efêmeras. Em T8, o geógrafo continua trazendo definições e informações a respeito da natureza da geografia (uma ciência séria e do porque apenas coisas eternas a interessam), mas não só isso, as falas do geógrafo em T6 e T8 são, também, premissas que justificam seu ponto de vista do porque a geografia não se interessa pelas flores, o que, portanto, fazem delas ações tanto *epistêmicas* quanto *argumentativas*.

Em T9 (Mas os vulcões extintos podem acordar), o pequeno príncipe não só legitima a divergência de pontos de vista, ao se opor à premissa apresentada de que a geografia se interessa apenas por coisas que não mudam (os vulcões extintos podem acordar, logo podem mudar), como apresenta uma nova premissa de apoio ao seu ponto de vista de que o geógrafo devia considerar sua flor, introduzindo uma nova informação à discussão (de que vulcões adormecidos acordam, logo mudam, e se mudam, não são eternos), estimulando o geógrafo a responder ao seu contra-argumento. Assim, em uma única fala, o pequeno príncipe mobiliza ações nos três planos do discurso apresentados por Leitão (2000a, 2011): pragmático, argumentativo e epistêmico.

Dessa forma, podemos concluir que as ações discursivas desempenham um papel significativo quanto a construção e sustentação da argumentação na escola, dotada de um enorme valor didático para a mediação e a garantia da qualidade do discurso argumentativo, critério este que orienta todo o planejamento metodológico desta pesquisa. Com isso, no próximo tópico, trataremos de diferentes propostas para o trabalho da argumentação com crianças nos últimos 10 anos, discutindo pesquisas que, assim como nós, têm como interesse comum a ampliação da presença da argumentação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com destaque para aquelas que também se utilizaram do texto literário, aspecto que norteia o presente estudo.

### 2.2.5 Levantamento da produção acadêmica: discutindo caminhos já traçados

Visando conhecer o espaço ocupado por nosso objeto de estudo no cenário de pesquisas recentes conduzidas no Brasil, realizamos um levantamento dos estudos sobre o ensino da argumentação com crianças nos últimos 10 anos (de 2011 a 2021), a que nos referimos brevemente na seção de introdução. O levantamento foi realizado entre os meses de junho e julho de 2022, nos sites da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A escolha por utilizar esses sites como fonte de pesquisa se deve ao fato de que a ANPEd é reconhecidamente um importante canal de divulgação das pesquisas em educação no Brasil, e a BDTD, um repositório que abriga trabalhos de diversos bancos de dados de várias universidades do país.

O levantamento foi realizado a partir de buscas utilizando como descritores a combinação de diferentes palavras-chave, como mostra o quadro 1 abaixo:

Quadro 1: Palavras-chave para levantamento de estudos sobre o tema da pesquisa de estudos sobre o tema da pesquisa

BUSCA	PALAVRAS-CHAVE
1	Argumentação + Anos iniciais
2	Argumentação + Infância
3	Argumentação + Literatura infantil
4	Ensino da argumentação + Crianças
5	Ensino da argumentação + Ensino Fundamental

Fonte: autoria do autor

Com base nesses descritores foram encontrados um total de 66 trabalhos. Fizemos, inicialmente, uma análise dos títulos que anunciavam pesquisas em argumentação e educação de crianças. Em seguida, foram lidos os resumos desses trabalhos, afim de confirmar se tratavam da argumentação com crianças no Ensino Fundamental ou na Educação Infantil, buscando manter proximidade com a faixa etária dos sujeitos do presente estudo. Com esse filtro, chegamos, então, a um total de 14 trabalhos, sendo três teses e 11 dissertações, como mostra o quadro 2 a seguir:

Quadro 2: Trabalhos encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

ANO	TÍTULO	AUTOR(A)	INSTITUIÇÃO	TIPO
2012	Argumentação nas rodas de história: reflexões sobre a mediação docente na educação infantil	NASCIMENTO, Bárbara Elyzabeth Souza.	UFPE	Dissertação
	Marcas argumentativas em narrativas infantis	ROCHA, Juliano Guerra.	UNICAMP	Dissertação
2015	O Processo de Construção de Práticas Argumentativas nas Aulas de Ciências em uma Abordagem Investigativa: Interações Discursivas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	BOSCO, Cláudia Starling.	UFMG	Tese
	Competências argumentativas no primeiro ano do ensino fundamental	CASTRO, Jéssica Laranjeira Guerreiro de	UFPE	Dissertação
2016	A linguagem persuasiva das bordadeiras de Tobias Barreto no ensino da argumentação	ALVES, Roberto de Araújo.	UFS	Dissertação
	Quando as crianças argumentam: a construção discursiva do uso de evidências em aulas de ciências em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental	SILVEIRA, Luiz Gustavo Franco.	UFMG	Dissertação
2017	O discurso argumentativo na aula de ciências: elementos para seu desenvolvimento	GÓES, Fransueli Bahr da Silva de.	UFSC	Dissertação
	A argumentação em aulas de ciências do ensino fundamental: a persuasão na construção do discurso científico na escola	LIRA, Magadã Marinho Rocha de.	UFPE	Tese
2018	A prática da produção do texto argumentativo numa sala multisseriada dos anos iniciais do Ensino Fundamental	BARROS, Waldilson Duarte Cavalcante de.	UEPB	Dissertação
	Entre atos, ratos e risadas: leitura e escrita de fabulosos argumentos	SILVA, Francimara Marcolino da.	UFRN	Dissertação
2019	Projeto “brincando com a luz” e o desenvolvimento da argumentação e autorregulação em crianças da educação infantil	MANDAJI, Karina Calça.	UNICAMP	Tese
2021	Discurso e sujeito em movimento argumentativo: brincadeira e arte em Portinari	CALDAS, Ana Caroline Del Bem.	USP	Dissertação
	Argumentação em discurso na educação infantil: era uma vez João e Maria	SILVA VIEIRA, Ana Rubia da.	USP	Dissertação

Fonte: o autor

Quadro 3: Trabalho encontrado na biblioteca da ANPEd

2015	Competências argumentativas democráticas: uma análise da presença de modalidades, justificativas e contra-argumentos na argumentação das crianças	LIMA, Francisca Maura	UFPE	37ª Reunião Nacional da ANPEd.
------	---	-----------------------	------	--------------------------------

Fonte: o autor

Os 14 estudos estavam vinculados a diferentes programas de pós-graduação, estando 12 (86%) na área de educação, 01 (7%) em psicologia, e 01 (7%) de letras, sendo a área de educação a que detém a maior parte dos trabalhos.

Entre esses trabalhos destaca-se a escassez de estudos que relacionem literatura e argumentação no ensino de competências argumentativas, e mais especificamente o ensino de competências orais da argumentação. Assim, dos 14 trabalhos encontrados, cinco (36%) abordam a argumentação no ensino de ciências, três (21%) tratam da produção de textos argumentativos e quatro (29%) discutem a argumentação sob diferentes enfoques, como argumentação em situações de jogos e brincadeiras. Apenas dois ou seja, 14% dos trabalhos, discutem argumentação oral e literatura. Dessa forma, o presente estudo visa contribuir com o debate em torno do uso da literatura no trabalho para o desenvolvimento de competências argumentativas orais na escola, utilizando para isso o círculo de leitura como estratégia didática.

Como vemos no quadro 3, na pesquisa realizada na biblioteca digital da ANPEd foram encontrados apenas quatro trabalhos que abordavam argumentação, dos quais apenas um estava dentro de nosso recorte temporal (Lima, 2015), apresentado no GT 10, Alfabetização, Leitura e Escrita, na 37ª Reunião Nacional da ANPEd. A pesquisa de Lima (2015) nos chamou atenção particularmente, já que buscou identificar competências argumentativas de crianças do 5º ano do ensino fundamental partindo da literatura. Para isso, a autora lançou mão de uma sequência didática realizada na área de língua portuguesa. A sequência girava em torno da questão de gênero colocando em discussão a ideia de brincadeiras só para meninos e só para meninas. Assim, para introduzir as crianças no debate, foi solicitado que respondessem por escrito a uma enquete com a seguinte pergunta: “quais brincadeiras devem ser dirigidas a meninas, meninos, ou aos dois”. Após a atividade escrita, as crianças leram dois livros que também serviram como referência ao debate: “Menino brinca de boneca?”, de Marcos Ribeiro, e quadrinhos da revista “Luluzinha”, que tratava da mesma temática. A partir da leitura desses textos, foi feito um debate livre e em seguida uma exposição em dupla acerca do que pensavam sobre o assunto.

Tendo como referentes de análise, as competências (I) proposicional, (II) decisória e (III) auto interrogativa, definidas, respectivamente, como (1) a capacidade de propor pontos de vista a partir de uma base comum de referência; (2) escolher alternativas considerando a base comum pré-estabelecida, valorizando o interesse comum em detrimento do interesse privado; e (3) a habilidade de questionar suas próprias opiniões, Lima (2015), conclui que as crianças apresentam um comportamento discursivo amplamente favorável ao trabalho com a argumentação.

Corroborando com a conclusão de Lima (2015), Castro (2015) também encontrou resultados semelhantes com crianças mais novas. No estudo, a autora investigou competências argumentativas de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular do Recife - PE. Juntamente com a professora da turma, foram elaboradas uma série de situações-problema envolvendo diferentes áreas do conhecimento, visando mobilizar habilidades argumentativas nas crianças. Ao fim de dois meses de pesquisa, a autora constatou que o uso de situações-problema favoreceu tanto o aprendizado dos diferentes conteúdos curriculares abordados, como o desenvolvimento de competências argumentativas, constatando, assim o potencial das crianças em aprender a argumentar desde os primeiros anos de escolarização.

Buscando entender melhor o papel da escola no desenvolvimento de competências argumentativas e reconhecendo o pouco, ou nenhum, espaço dado à argumentação nos primeiros anos da educação básica, o estudo de Alves (2016) se propôs a colher exemplos vivos de discurso argumentativo para serem trabalhados na escola. Para isso, o autor objetivou levar as crianças, alunos do 6º ano de uma pública de Tobias Barreto – SE, a reconhecerem, “[...] a habilidade argumentativa dos falantes de sua língua materna, independente do prestígio social, e a utilizá-la de forma eficaz, através de atividades focadas na linguagem persuasiva” (Alves, 2016, p. 11). Para isso, explorou o discurso persuasivo de um grupo de bordadeiras da região por meio de uma sequência didática de 18 aulas, em que as crianças estudaram sobre o ofício do bordado no Nordeste, além de planejar, simular e realizar entrevistas com as bordadeiras sobre os desafios dessa profissão. Após as entrevistas, foram analisados e discutidos os diferentes tipos de argumentos presentes nas falas das bordadeiras, realizando, em seguida, um debate sobre que profissões os alunos gostariam de seguir.

Vale notar, entretanto, o baixo potencial argumentativo do tema proposto para discussão no estudo de Alves (2016), já que tudo que foi pedido no “debate” foi que os alunos dissessem que profissões pretendiam seguir, e justificassem sua escolha, não se observando, portanto, um terreno propício para o confronto de diferentes pontos de vista. Nesse contexto, não surpreende a constatação do autor de que apenas alguns alunos

conseguiram se engajar na discussão, uma vez que, apesar de a maioria ter-se mostrado capaz de expressar e justificar suas respostas, não foi observado a elaboração de argumentos ou contra-argumentos, habilidades imprescindíveis numa situação de confronto de opiniões.

Considerando o baixo envolvimento das crianças com a argumentação, Alves (2016) elencou ainda três possíveis razões para esse resultado: (I) a pouca idade dos alunos (por volta dos 11 anos), (II) a timidez e (III) a falta de um trabalho sistemático com a oralidade nessa etapa do ensino. Com relação a primeira explicação, é importante lembrar que diversos estudos têm revelado que crianças muito pequenas já demonstram plena capacidade de argumentar, produzindo justificativas para seus pontos de vista e contra-argumentos (ver, por exemplo, Banks-Leite, 1996; Nascimento, 2012; Orsolini, 1994; Pontecorvo, 2005). Observando as demais explicações indicadas por Alves (2016) é possível que a timidez e a falta de familiaridade com a situação tenham interferido também na capacidade de argumentar das crianças. Assim, concordamos que essas razões apontadas por Alves (2016) também possam ter influência, porém, o autor não reconhece a falha que apontamos acima quanto à escolha e condução do tema proposto para o debate.

O estudo de Silva Vieira (2021) analisou a conversa com crianças da educação infantil após a leitura do conto clássico João e Maria dos irmãos Grimm, abordando a argumentação pelo viés da Análise do Discurso de linha francesa. A autora parte da mesma premissa que direciona nosso estudo, ao defender a potencialidade da literatura para o trabalho com a argumentação, tendo em vista seu caráter polissêmico, tal como já discutido anteriormente. O estudo buscou discutir a temática “sentidos da vida e comida”, que orientou a escolha por livros que na visão da autora poderiam suscitar, em alguma medida, polêmicas sobre o tema. Em decorrência da pandemia, dentre os livros selecionados, apenas João e Maria foi trabalhado, no entanto sem nenhum planejamento prévio que orientasse o uso da obra para fins argumentativos.

Como resultado das discussões, a autora destaca que por mais que tentasse polemizar a conversa, as crianças não se envolveram no processo argumentativo. Segundo ela, isso ocorreu por conta de um projeto sobre cuidados com a saúde bucal vivenciado na escola na semana anterior que direcionaram o discurso das crianças, inviabilizando a polêmica. Ao responder às tentativas de polemização sobre o conto (por exemplo: “será que eles ficaram com cárie?”; “Por que você acha que eles ficaram com cárie, sujeito 4?”), as crianças se limitavam a repetir o que haviam aprendido sobre o risco dos doces para a saúde bucal. Vale notar que a propensão das crianças em reafirmar o discurso sobre saúde bucal discutido na escola no estudo de Silva Vieira (2021) parece indicar a tendência, já discutida por De Chiaro

e Leitão (2005), em sobrepor o discurso de autoridade presente no ambiente escolar a opiniões próprias, que não tenham o discurso pedagógico como base de sustentação.

Outro fator observado foi a mediação da pesquisadora, que se utilizava, principalmente, de perguntas que não mobilizavam pontos de vista diferentes, nem incitavam ao confronto, tais como: “Por que você acha que eles ficaram com cáries?”; “Por que foram até a casinha da bruxa?”, se limitando a colher opiniões das crianças. Dessa forma, como a própria autora concluiu, as crianças se fixaram no discurso de autoridade (com respostas como: Pesquisadora: O que tinha dentro do ovo? Sujeitos: “Escova”; “Fio dental”; “chocolate e pasta”. Pesquisadora: “Por que eles ficaram com cárie? Sujeitos: “Porque os dentes deles ficaram sujos”; “e tem que ir no dentista”.) e não se engajaram efetivamente numa situação de debate, o que consideramos, em grande parte, resultado da falta de estratégias de mediação mais claras e consistentes.

Nota-se, portanto, a importância da mediação e dos tipos de perguntas formuladas, de modo a favorecer o confronto de diferentes pontos de vista. O estudo de Leal, Brandão e Torres (2011) mostra a imensa variedade de perguntas de natureza argumentativa que podem ser feitas a partir da leitura de um texto. No estudo, as autoras analisaram as questões de compreensão textual de sete coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos iniciais do ensino fundamental, aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2004. Em sua análise, Leal et al. (2011) identificaram a quantidade e o tipo de questões, que, em alguma medida, contribuíam para o desenvolvimento de competências argumentativas presentes nas 07 coleções analisadas. Na análise conduzida, foram identificados 14 tipos de pergunta, tais como: “opinião sobre o ponto de vista de personagens do texto”; “comparação de diferentes pontos de vista presentes no texto”; “análise da relevância do tema ou informações tratados no texto”. Apesar dessa diversidade, somente 334, das 6.513 questões identificadas mobilizavam, de alguma maneira, habilidades argumentativas, ou seja, apenas 5,13% do total das questões de compreensão presentes nos livros. Tal resultado reforça a necessidade de ações sistemáticas para o trabalho com a argumentação na escola, e mais especificamente, nos primeiros anos de escolarização.

Voltando ao levantamento realizado, assim como a pesquisa, de Silva Vieira (2021), Caldas (2021) também parte da ideia de que o encontro com a arte no ambiente pedagógico pode possibilitar a revisão de sentidos e a produção de discursos mais livres e potencialmente argumentativos, haja vista sua natureza polissêmica. Em seu estudo, a autora buscou compreender como crianças do 2º ano do ensino fundamental argumentam e constroem sentidos acerca do brincar na infância a partir da leitura de obras de Portinari que abordam

esse tema. Com essa intenção, foram feitas rodas de conversa sobre as obras do autor que retratavam crianças brincando em diferentes contextos e de diferentes formas. Observemos o enxerto abaixo, retirado de Caldas (2021, p. 84):

Pesquisador: Vocês acham que é possível ser criança sem brincadeira na escola?  
 Todos: Não!  
 Sujeito C: Muito chato!  
 Sujeito E: Muito silêncio.  
 Sujeito K: Sem brincadeira ia ser chato, não ia ter recreio.  
 Sujeito J: Só ia ter lição.  
 Sujeito B: As mãos iam ficar bem cansadas.  
 Pesquisador: Por quê?  
 Sujeito B: Porque ia ficar muito tempo fazendo lição sem brincar, ia cansar, a gente precisa brincar né tia.

É possível perceber que, assim como Silva Vieira (2021), Caldas (2021) faz poucas perguntas e não consegue incitar as crianças ao confronto de pontos de vista. Assim, se limita a ouvir o que as crianças expressam sobre o tema que ela propõe e a justificativa que apresentam. Na verdade, o estudo já parte de uma questão que muito provavelmente não provocaria qualquer divergência entre as crianças (“Você acha que é possível ser criança sem brincadeira na escola?” “Por quê?”). Dessa forma, o “debate” se restringe a uma lista de opiniões, às vezes seguidas de justificativa, e não se percebe nesse, e nem nos outros fragmentos extraídos do estudo, uma mediação que favoreça a construção de contra-argumentos e a revisão de pontos de vista.

Apesar da mediação conduzida, é possível perceber que a leitura das obras de Portinari contribuiu para a construção e ressignificação dos discursos das crianças sobre o direito à brincadeira, que segundo a autora, oscilavam entre a percepção da brincadeira como um direito na infância e essencial na sua vida e o discurso de autoridade que não dá lugar a brincadeiras na escola e coloca o estudo (em oposição a brincadeira) como critério para o êxito acadêmico.

Como discutido nos trabalhos acima, o planejamento e a qualidade da mediação do professor são fatores de peso para o sucesso de atividades que se proponham a trabalhar o ensino de competências argumentativas. O estudo de Nascimento (2012) reforça esse ponto ao investigar a mediação de rodas de história de uma professora da última etapa da educação infantil. Na pesquisa, foi pedido que a docente planejasse cinco sessões de rodas de história com foco no desenvolvimento da argumentação com seu grupo de crianças de 5 anos. Nos intervalos de cada sessão, que eram vídeo gravadas, a professora analisava e refletia na companhia da pesquisadora, sobre sua prática assistindo aos vídeos das rodas de história que

havia conduzido. Nascimento (2012) constatou que, apesar da professora ter um bom conhecimento de literatura infantil, escolhendo, geralmente, livros com grande potencial para favorecer a argumentação, a conversa com as crianças não era uma prática que fazia parte do dia a dia da turma antes do início da pesquisa. Ou seja, apesar de ela ler histórias com muita frequência para as crianças, não havia a prática de conversar sobre as histórias lidas. Como resultado, ao planejar as sessões de leitura e conversa voltadas para o desenvolvimento de habilidades argumentativas, a professora se limitava a pedir a opinião das crianças seguida de alguma justificativa. Assim, não conseguia envolvê-las numa situação de confronto entre diferentes pontos de vista. Além disso, Nascimento (2012) constata que, comumente, a professora parecia se preocupar em extrair uma lição moral das histórias de modo que as opiniões das crianças convergissem para uma mesma visão.

Em síntese, os estudos discutidos acima revelam a necessidade de estabelecermos práticas de formação dos professores para o trabalho com a argumentação em sala de aula, e mais especificamente, para o trabalho com a mediação de leitura voltado para o desenvolvimento de competências argumentativas. Assim, com a presente pesquisa nos propomos a contribuir com o conhecimento construído no campo dos estudos que envolvem a mediação de leitura literária e o ensino da argumentação desde os primeiros anos da educação básica.

Na próxima seção discutiremos os procedimentos metodológicos que serão utilizados com vistas a alcançar os objetivos indicados na presente pesquisa.

### 3. FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentaremos os fundamentos metodológicos adotados, discutindo a natureza da pesquisa, a entrada do pesquisador no campo onde os dados foram produzidos, a seleção dos sujeitos e os critérios que influenciaram essa escolha. Descreveremos ainda os encontros realizados com os grupos de crianças participantes, em articulação com as etapas do círculo de leitura (Cosson, 2016) enquanto metodologia de base do presente estudo.

Adotamos uma abordagem qualitativa de investigação que, segundo Minayo (2001), caracteriza-se por se dedicar a uma realidade que não pode ser quantificada e que pauta-se nos significados, nas representações sociais, nos sentidos e valores que variam no tempo, no espaço, na cultura e entre sujeitos. Dessa forma, segundo a autora, pesquisadores

[...] que seguem tal corrente não se preocupam em quantificar, mas, sim, em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalham com a vivência, com a experiência, com a cotidianidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultados da ação humana objetivada. [...] (Minayo, 2001, p. 24).

Esta é uma abordagem que tem sido amplamente utilizada em pesquisas das ciências sociais e humanas, por ser uma metodologia de pesquisa que enfatiza uma compreensão profunda do fenômeno estudado, buscando apreender a complexidade da realidade social por meio da exploração dos significados, experiências e sentimentos dos sujeitos envolvidos. Assim, para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa não está interessada em quantificações estatísticas, enfatizando uma abordagem mais subjetiva, que leve em conta o contexto social, cultural e histórico do objeto de estudo.

Na mesma direção, Bogdan e Biklen (1994), definem a pesquisa qualitativa como uma abordagem que busca explorar e descrever a complexidade e a riqueza de fenômenos sociais, por meio de dados obtidos a partir da interação direta com os participantes. Para os autores, a pesquisa qualitativa é uma abordagem flexível, que pode ser adaptada para diferentes contextos e situações. Eles sugerem que a pesquisa qualitativa envolve um processo interativo de coleta e análise de dados, em que o pesquisador está constantemente refinando sua compreensão do fenômeno em estudo.

Uma das principais características da pesquisa qualitativa é a ênfase na diversidade dos sujeitos envolvidos e não na uniformidade dos grupos. Além disso, diferentemente de uma pesquisa quantitativa, em que se busca generalizar os resultados para uma população maior, a pesquisa qualitativa valoriza a singularidade e a particularidade dos casos estudados,

reconhecendo que cada sujeito possui sua própria perspectiva e experiências, e que a compreensão dos fenômenos estudados depende do contexto em que ocorrem.

Desse modo, para Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa pode ser definida como um conjunto de práticas que envolvem a coleta, análise e interpretação de dados não numéricos, incluindo informações textuais, visuais e sonoras, captadas por meio de ferramentas como áudio gravação. Os autores reconhecem, porém, que essa abordagem também apresenta desafios e limitações, como a necessidade de lidar com a complexidade de dados abstratos presentes nos fenômenos sociais, o que pode tornar a análise e a interpretação dos dados mais complexa. Além disso, como a pesquisa qualitativa comumente envolve um pequeno número de sujeitos, é preciso ter cautela com a generalização dos seus resultados.

Em síntese, afastando-se de uma proposta de quantificação da relação sujeito-literatura-argumentação, a opção por uma abordagem qualitativa de investigação se justifica pelos motivos anunciados acima e, evidentemente, pelos objetivos do estudo, que se ancoram na hipótese da contribuição da literatura infantil no desenvolvimento da argumentação.

No próximo item apresentamos uma visão geral do campo e dos sujeitos da pesquisa, detalhando os procedimentos metodológicos adotados.

### 3.1 O LOCAL DA PESQUISA E OS PARTICIPANTES

A Escola Municipal onde a pesquisa foi desenvolvida está localizada no bairro do Coque, no bairro de Joana Bezerra, não muito distante do centro da cidade do Recife – PE. A comunidade do Coque, conhecida como um lugar popular e de baixa renda, enfrenta o preconceito de moradores dos arredores, considerado por muitos um local perigoso. Apesar dessa fama, quando conhecido, o bairro revela todo o seu potencial, sendo o único do Brasil a possuir uma rede de bibliotecas própria, a Rede de Bibliotecas do Coque (RBC), que conta com sete bibliotecas, sendo uma comunitária e seis escolares.

Considerando que a presente pesquisa precisava contar com leitores habituados com textos literários e a situação de conversa a partir desses textos, buscamos escolher uma escola em que sabíamos que as crianças já teriam essa prática. Nessa direção, tivemos conhecimento do consistente trabalho realizado pela professora Érica Montenegro de Mélo, responsável pela biblioteca da Escola Municipal do Coque. A professora Érica é pedagoga, pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), especialista em psicopedagogia e literatura infantil e juvenil e mestra em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco (Unicap). Além disso, possui uma vasta experiência em literatura, possuindo 16 livros e

capítulos de livros literários publicados, sendo 8 deles literatura infantil. Em 2022 foi indicada ao prêmio Jabuti de literatura, pela obra *Os retalhos de Berenice*, da editora Inverso, na categoria “literatura infantil”.

Como integrante da rede, a biblioteca atende às crianças e suas famílias, com atividades que vão além da formação de leitores. Assim, como constatamos, a biblioteca oferece, por exemplo, programações artísticas, integradas às atividades pedagógicas da escola, assim como promove palestras sobre temas diversos, tal como a que presenciamos sobre como identificar e cuidar de problemas de visão na infância, com uma optometrista que vinha realizando um trabalho voluntário na escola.

No contato com a professora Érica e nas visitas realizadas a partir de então, observamos que a atividade de ler e contar histórias, de fato, era uma realidade dentro da biblioteca. Constatamos ainda a parceria estabelecida entre a professora da biblioteca e o corpo docente, algo que, ao nosso ver, contribuía para a democratização da leitura em toda a escola, incentivando professoras e professores a levarem a literatura para o dia a dia das suas salas de aula, o que, por sua vez, também favorecia uma maior interação das crianças com a biblioteca.

Nesse contexto, a nossa aproximação com o campo de pesquisa transcorreu de forma bastante tranquila e gradual. Num primeiro momento, procuramos a professora da biblioteca, nos colocando a disposição para auxiliar nas atividades realizadas naquele espaço, sobretudo, naquelas que envolviam as turmas de 4º ano. Dessa forma, com a turma da tarde, participamos, por exemplo, da escrita de um cordel coletivo para um projeto de intercâmbio cultural com uma escola do Chile, que envolveu a participação da professora Érica e da professora da turma, e que me rendeu o apelido de “tio do cordel”. Nesse período, também colaboramos com atividades mais rotineiras da biblioteca, como a catalogação e organização do enorme acervo de que a escola dispõe.

Fomos, assim, nos integrando às atividades que aconteciam na biblioteca da escola e, na vivência desse dia a dia, pudemos constatar que as crianças realmente já tinham familiaridade com rodas de leitura e conversa sobre os livros, contação de história e escolha e empréstimo de livros. Além disso, ao nos inserir nesse contexto e nos tornarmos parte do processo de formação leitora das crianças, foi possível construir uma relação de confiança importante entre sujeitos e pesquisador. Vale ressaltar ainda que, de modo geral, a comunidade escolar, que costumeiramente recebe pesquisadores e pesquisadoras das universidades, mostrou-se bastante acolhedora e disponível.

Em relação às crianças do 4º ano, observamos grande entusiasmo em participar das

propostas de leitura que aconteciam na biblioteca, não sendo diferente nos encontros que mais adiante tivemos, durante a produção dos dados do presente estudo. Todo esse contato prévio com a escola, com a biblioteca e com as professoras e crianças ajudou na realização dos círculos leituras que transcorreram de forma muito natural, dentro do fluxo das atividades realizadas na biblioteca, pois não se tratava de um pesquisador desconhecido realizando atividades que fugiam do cotidiano das crianças.

Também é importante esclarecer que a opção pelo 4º ano do Ensino Fundamental se justifica pela expectativa indicada na BNCC (Brasil, 2018), de que crianças desta etapa já tenham passado pelo período formal de alfabetização, compreendido pelo documento como do 1º ao 2º ano dessa etapa. No mesmo documento também são elencadas algumas habilidades esperadas para o 4º ano, e que mostram-se relevantes para a proposta didática aqui apresentada, já que incluem: “ler e compreender com autonomia, silenciosamente e em voz alta, textos com níveis de textualidade adequados; ser capaz de selecionar livros para leitura individual, justificar suas escolhas e apresentar sua opinião acerca do texto lido para os colegas; demonstrar compreensão global da obra; e inferir informações implícitas no texto, além da habilidade de argumentar, opinando e defendendo pontos de vista sobre temas polêmicos presentes nas vivências dentro e fora da escola, com capacidade de registro adequadas, considerando a situação comunicativa e o tema abordado.”<sup>4</sup> (Brasil, 2018, p. 113-115).

A princípio foi solicitado às duas professoras do 4º ano (dos turnos manhã e tarde) que indicassem alunos e alunas com base no nível de autonomia de leitura que apresentavam. Assim, partindo dessa avaliação das docentes formamos em torno de cinco pequenos grupos com os quais conduzimos, algumas rodas de leitura, tal como costumavam acontecer na rotina da biblioteca da escola. Com esse procedimento inicial buscamos identificar (informalmente) os estudantes que liam com fluência e de forma independente. Esses encontros iniciais com as crianças do 4º ano também serviram para estreitar a aproximação com elas e, dessa forma, identificar aquelas que demonstravam maior interesse e desenvoltura nas atividades de leitura e discussão das obras.

Considerando, então, os objetivos da pesquisa e esse trabalho inicial com as crianças, foram convidados a participar do estudo oito estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal do Coque, distribuídos em dois grupos de quatro crianças.

As crianças tinham 9 anos e eram de duas turmas diferentes, sendo o grupo 1 formado

---

<sup>4</sup>Trecho referente às habilidades EF35LP01; EF35LP02; EF35LP03; EF35LP04 e EF35LP15.

por duas meninas e dois meninos do 4º ano do turno da tarde, e o grupo 2 composto por três meninas e um menino do 4º ano do turno da manhã.

### 3.2 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Após confirmarmos que as oito crianças desejavam participar do estudo, informamos sobre a necessidade da autorização de seus responsáveis legais e entregamos a elas cópias do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (ver Apêndice 1), em que deixamos claro o objetivo principal do estudo, a composição e a finalidade do trabalho em pequenos grupos, o horário e turno para a realização das atividades, a importância da participação das crianças para a produção de conhecimento na área, além da necessidade em gravar, em áudio e vídeo, todos os encontros. Informamos sobre o uso dos dados produzidos na pesquisa, incluindo o uso de imagens das crianças para fins acadêmicos e de divulgação científica. E por fim, esclarecemos sobre o direito dos responsáveis e das crianças de tirar qualquer eventual dúvida sobre a pesquisa e de retirarem seu consentimento ou da criança desistir a qualquer momento que desejasse ao longo da produção dos dados para o estudo.

Os documentos foram devidamente assinados pelos responsáveis e uma cópia foi devolvida para nós, ficando outra cópia de posse da família dos participantes.



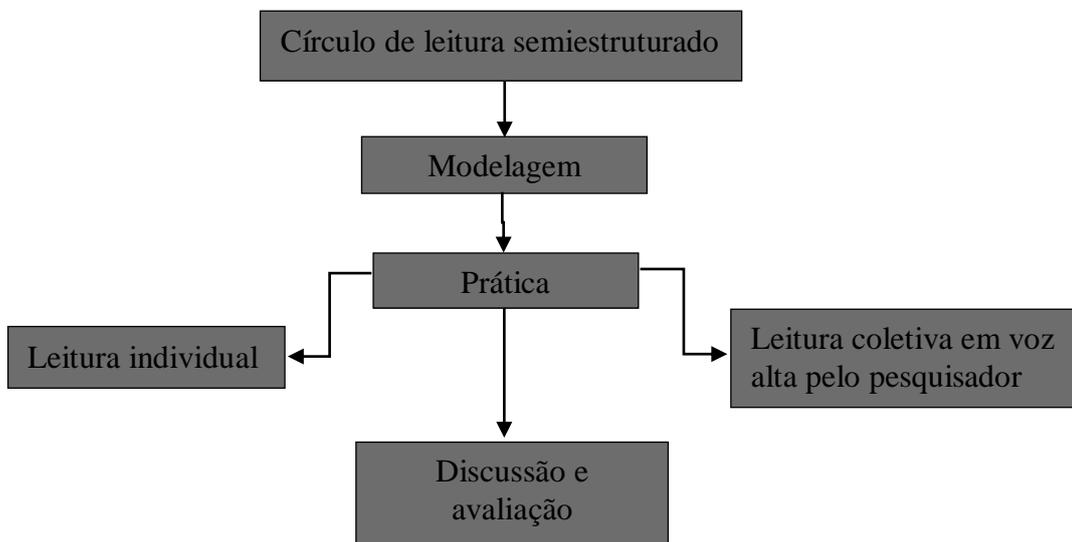
Foto 1: Alunos e alunas do 4º ano em uma atividade de leitura na biblioteca.  
Fonte: Arquivo pessoal do autor.

### 3.3 ETAPAS DA PESQUISA

Tendo em vista as questões a serem respondidas por este estudo, foram realizados cinco círculos de leitura semiestruturados, com dois grupos compostos por quatro crianças cada, tal como indicado acima e como orientado por Cosson, quando afirma que os grupos “devem ser formados com não menos que três e não mais que cinco alunos” (2021, p. 46). Segundo o autor, esse número de participantes propicia um ambiente favorável para a discussão.

Foram apresentados quatro livros como opções de escolha para cada um dos dois grupos de crianças. Dos quatro, apenas dois foram lidos e discutidos já que cada grupo pôde escolher apenas um livro. O número de círculos de leitura conduzidos considerou a necessidade de cada grupo de concluir a discussão da obra escolhida. Dessa forma, o número total de círculos de leitura variou nos dois grupos de crianças. Com o grupo 1 realizamos dois círculos de leitura e três círculos de leitura com o grupo 2. Todos esses encontros serão descritos em maiores detalhes no decorrer desta seção.

Dando prosseguimento a pesquisa, os círculos foram organizados em três etapas básicas, conforme ilustra o esquema abaixo:



As etapas indicadas acima se repetiram em todos os círculos de leitura e embora cada uma delas apresentem especificidades, constituindo-se em passos distintos na composição da atividade. Assim, tal como salienta Cosson, estas etapas “[...] não são momentos estanques, antes vão se misturando à medida que o círculo é colocado em funcionamento” (Cosson, 2021, p. 36).

Na pré-seleção das obras que seriam utilizadas nos círculos de leitura contamos com a contribuição da professora Érica Montenegro, valorizando seu conhecimento sobre literatura e sobre o acervo disponível na biblioteca escolar. Dentre os livros disponíveis na biblioteca, a pré-seleção levou em consideração a qualidade literária das obras e seu potencial para promover a reflexão e o debate. Dessa forma, foram considerados, além da qualidade textual, os critérios de qualidade das ilustrações e a possibilidade de diálogo com o texto verbal, na composição de uma outra narrativa paralela ao texto escrito (Cademartori, 2009) e as temáticas presentes nas narrativas e sua abertura para eventuais divergências de interpretação e de produção de sentidos. As obras escolhidas também precisavam ter um mínimo de quatro exemplares disponíveis na biblioteca de modo a atender ao número de crianças que compunham cada grupo.

A partir desses critérios, foram pré-selecionados quatro livros de literatura infantil, a saber: *Valentina*, de Márcio Vassallo e Suppa, Ed. Global, 2011; *Sertão*, de Fábio Monteiro e Maurício Negro, Ed. Paulinas, 2016; *Pedro Noite*, de Caio Riter e Mateus Rios, Ed. Biruta, 2011; e *Faca sem ponta, galinha sem pé*, de Ruth Rocha e Suppa, Ed. Salamandra, 2006.

Os livros selecionados apresentam uma linguagem rica naquilo que chamamos de “literariedade”, ou seja, recursos de linguagem que enriquecem a narrativa, como metáforas, comparações, personagens bem construídos e que se utilizam de uma certa abstração na construção do discurso. Os livros também abordam temas como racismo, ancestralidade, pobreza e sentimentos como amor e solidão que podem suscitar diferentes interpretações e até alguma polêmica, tal como pontuamos anteriormente.

Ainda a respeito da escolha das obras que seriam apresentadas às crianças, vale comentar que Cosson (2014) reforça a ideia de que não há texto certo ou errado para um círculo de leitura, senão textos menos ou mais adequados para aquela comunidade específica de leitores, sendo “texto adequado” aquele que desperta interesse, que motiva os sujeitos a levarem a leitura adiante, despertando o desejo de compartilhamento.

Nesse sentido, foi fundamental contar com o valioso auxílio da professora da biblioteca nesse processo de escolha dos livros. Além de conhecer bem as crianças, seus interesses e habilidades de leitura, Érica tem um enorme repertório literário, fruto de sua atuação na escola e fora dela, como escritora de literatura para crianças. Assim, a professora sugeriu títulos para a seleção dos quatro livros que foram apresentados às crianças no primeiro círculo de leitura.

Abaixo, apresentamos um pequeno resumo dos quatro livros de literatura ofertados aos dois grupos de crianças.

1. Pedro Noite, de Caio Riter e Mateus Rios, conta a história de Pedro, um menino preto que perdeu os pais e vive com Cida, uma mulher branca idosa e a quem Pedro trata como avó. A obra problematiza o bullying e o racismo enfrentados por Pedro em sua infância, que tem a cor de sua pele sempre associada à sujeira ou a uma “noite de lobisomen”, “noite de assombração”. No decorrer da narrativa, o personagem encontra Juvenal, um homem preto e idoso que vivia perto de sua casa. Juvenal introduz o menino às suas raízes, enfatizando a riqueza e diversidade do continente Africano. As ilustrações trazem para a obra a ancestralidade do personagem, trazendo uma narrativa complementar do que é dito no texto com belas imagens de pessoas e cenários da África.
2. Sertão, de Fábio Monteiro e Maurício Negro, aborda os temas da solidão e do amor no cenário da difícil vida no sertão, causado pela seca. Tonho, o personagem principal, é um menino que mora em um local aparentemente isolado e que enfrenta todas as dificuldades que tal condição acarreta. Como único amigo, Tonho conta com a companhia de um pássaro azul, que o visitava todos os dias pela manhã. A obra problematiza a solidão vivida pelo personagem e como seu sentimento de amor pelo pássaro o alimenta frente a uma paisagem quase desértica. As ilustrações, com uma enorme riqueza de detalhes, num estilo que faz lembrar a xilogravura, símbolo da literatura e cultura nordestinas, e as cores da pintura a óleo, aproximam o leitor das condições narradas pelo texto escrito.
3. Valentina, de Márcio Vassallo e Suppa, conta a história de uma menina que pensava viver no alto de um castelo, e que seus pais eram rei e rainha de um grande reino. Mas, apesar de ser uma princesa, filha de rei e rainha, Valentina não entendia porque seus pais precisavam sair todos os dias bem cedo para trabalhar. Valentina não costuma descer do alto de seu castelo, mas sempre ouvia histórias do quanto lá embaixo era perigoso e pouco agradável, e de como tudo era igual, inclusive as pessoas. A riqueza da narrativa, que adota uma linguagem um tanto abstrata sobre o tal reino e sobre seus personagens, cria, até certo ponto, uma confusão sobre se Valentina é ou não uma princesa, e se de fato tudo aquilo que ela descreve é um reino de verdade. No fim da história os autores vão dando indícios, tanto verbais como imagéticos, de que Valentina não era princesa de verdade, e seus pais não pertenciam à nobreza. Ao contrário, a personagem era moradora de uma favela, no Rio de Janeiro, e seus pais eram trabalhadores comuns, e por isso

precisavam sair tão cedo para trabalhar. O livro se encerra com uma bela foto de uma favela do Rio de Janeiro, confirmando a hipótese que vinha sendo construída de que Valentina vivia no alto de um morro. O livro abre espaço para discussão sobre a situação de vida dos moradores dessas comunidades, dos sonhos e desejos que cercam o imaginário de pessoas que crescem num ambiente com muito poucos recursos, mas que fantasiam, assim como fez Valentina ao imaginar que vivia no alto de um castelo.

4. *Faca sem ponta, galinha sem pé*, de Ruth Rocha e Suppa, conta a história dos irmãos Pedro e Joana. O livro levanta a discussão sobre o que pode ser considerado brincadeira de menina e de menino. Sempre que Joana pedia para jogar bola com seu irmão, Pedro respondia que jogar bola não era brincadeira de menina, afinal, o que seus amigos pensariam dele se o vissem jogando bola com uma menina? Mas o contrário também acontecia. Quando Pedro se machucava e sentia vontade de chorar, Joana logo o lembrava que ele não podia, porque menino não pode chorar. E nessa cotidiano de “menina não pode isso”, “menino não pode aquilo”, os irmãos ouvem uma história de que, se passarem embaixo de um arco íris juntos, podiam mudar seus corpos, e resolveram experimentar. Como resultado, Joana virou “Joano”, e Pedro, virou “Pedra”. A história problematiza questões de gênero, o que indica uma obra de grande potencial para gerar polêmica e debate entre as crianças. Contudo, diferentemente dos outros livros escolhidos, *Faca sem ponta, galinha sem pé*, possui uma linguagem menos subjetiva, sem tantas metáforas e outros aspectos linguísticos mais abstratos, se valendo de uma linguagem mais objetiva.

A seguir, apresentamos, de modo mais detalhado, as etapas que integram os esses círculos de leitura.

## **1-Modelagem**

Nessa etapa, a partir da nossa pré-seleção dos quatro títulos indicados acima, as crianças de cada grupo foram chamadas a escolher um dos títulos entre os indicados por nós. A esse respeito, Cosson (2021) orienta que nesse momento de seleção dos livros pelas crianças, é preciso buscar conciliar os interesses de leitura do grupo dentre os livros disponíveis.

Nessa direção, iniciamos com uma apresentação da atividade e introdução geral do

texto, propondo o que Cosson (2016) chama de pré-leitura das obras, estimulando principalmente duas estratégias de leitura: a ativação de conhecimentos prévios e a conexão de ideias, observando características gerais do livro enquanto objeto, buscando reconhecer a materialidade da obra. Para tanto, as crianças são estimuladas a compartilharem suas hipóteses acerca do que pensam que o livro poderá tratar, sendo incentivadas a justificarem suas falas por meio de perguntas feitas pelo pesquisador, ou pelas próprias crianças. Para isso, analisam elementos que compõem a capa (título, ilustrações, etc.), relacionando o livro às suas experiências pessoais, sendo encorajadas a fazerem conexões entre o que perceberam no livro e suas vivências anteriores (com textos e histórias lidas sobre temas possivelmente associados ao livro em questão ou situações vividas) acionando seus conhecimentos prévios, refletindo e construindo significados a partir da discussão de suas primeiras impressões sobre o livro.

Como já foi dito anteriormente, diante dos quatro livros apresentados às crianças, cada grupo foi chamado a escolher apenas um deles para ser lido por todo o grupo. Caso não chegassem a um consenso, esse momento também poderia representar um espaço favorável à argumentação, já que apenas um livro poderia ser escolhido por cada grupo. No caso da pesquisa, porém, os dois grupos selecionaram os livros que gostariam de ler de maneira bastante tranquila, não havendo grandes conflitos nesse processo. Assim, escolhidos os livros, demos prosseguimento com as etapas dos círculos de leitura, que serão apresentadas a seguir.

## **2- Prática**

A prática, como o próprio nome sugere, é a leitura propriamente dita. É “o encontro inalienável do leitor com a obra” (Cosson, 2014, p. 168). Para esta fase, as crianças têm a oportunidade de levar o livro escolhido para casa, para que leiam em seu tempo e se familiarizem com a obra. No momento do encontro do grupo fazemos, então, mais uma leitura silenciosa, respeitando a integralidade do livro enquanto objeto de interação, seguida de uma leitura em voz alta feita pelo pesquisador. Durante a leitura individual, as crianças têm a liberdade de manusear o livro da forma como preferem, passando adiante, voltando, relendo, alternando a leitura das páginas, sendo sempre orientadas a tratarem o material de leitura com cuidado e zelo. A leitura em voz alta pelo pesquisador é, por sua vez, uma maneira de tornar o texto mais acessível àqueles leitores menos experientes.

Ainda segundo Cosson (2014) essa leitura no grupo se faz necessária por duas razões básicas: primeiro porque não temos como garantir que a obra foi realmente lida durante o

período que a criança esteve com o livro em casa e, ainda que tenha lido a leitura serve para relembrar o texto antes de compartilhar suas impressões com o grupo.

Finalmente, nessa etapa “prática” os participantes são estimulados a fazer uma preparação para a discussão, por meio de anotações de aspectos do livro que chamaram sua atenção, como palavras desconhecidas ou curiosas, ações inesperadas dos personagens, uma ilustração, ideia, fala ou trecho do livro que tenham gerado dúvida ou que não tenham sido satisfatoriamente compreendidas. Este processo de registro fica completamente a critério das crianças, que podem anotar em um caderno (“diário de leitura”), caso considerem necessário.

### **3- Discussão e avaliação**

Após a prática, vem a etapa de discussão sobre o que foi lido. Neste momento, o pesquisador observa as interpretações das crianças a partir da obra, estimulando o compartilhamento de suas opiniões e o debate por meio de um roteiro de perguntas previamente elaborado. Na presente pesquisa, o planejamento das perguntas sobre o texto ou temas suscitados por ele tomaram como referência a tipologia das perguntas proposta por Marcuschi, (2008) e Brandão e Rosa (2010). Também foi utilizada a tipologia de questões de compreensão de textos, voltadas especificamente para o desenvolvimento de habilidades argumentativas, elaborada por Leal, Brandão e Torres (2011) em uma pesquisa que envolveu a análise de perguntas presentes em sete coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

O trabalho de elaboração das perguntas foi, portanto, parte do planejamento dos círculos de leitura e envolveu os quatro livros, ainda que soubéssemos que cada grupo escolheria apenas uma obra. Optamos por esse procedimento por entendermos que a atividade de planejamento faria com que aprofundássemos a leitura de cada livro, favorecendo a atuação do mediador no momento da realização dos círculos de leitura.

Outro ponto que é importante mencionar é que produzimos um “roteiro de perguntas” (apêndice C). Isso significa que, como o próprio nome diz, na interação com os sujeitos é sempre possível ajustar a ordem das perguntas, bem como excluir ou acrescentar novas questões que podem surgir, vindas tanto do pesquisador como das crianças. Assim, as perguntas do roteiro servem tão somente para orientar quem conduz o círculo de leitura, ajudando a promover o debate entre os sujeitos, visando mantê-los na discussão, além de diversificar a conversa, possibilitando novos caminhos que podem enriquecer o debate e a produção de argumentos.

No Apêndice C podem ser vistos os quatro roteiros na íntegra e como é possível constatar em cada roteiro foram incluídos diferentes tipos de pergunta, tais como: Globais (O que caracteriza o sertão?); Inferenciais (Quem eram os “meninos noturnos” de que falava o velho Juvenal?); Questões sobre a relevância do tema ou de informações tratadas no texto (A informação de que Valentina vivia num morro do Rio de Janeiro é importante para a compreensão do texto? Sem essa informação vocês saberiam onde vive Valentina?); Opinião sobre o ponto de vista do personagem (Na p. 12, Valentina descreve o castelo onde ela mora e diz que ele tinha “janela com vista para dentro”. Como é uma janela com vista para dentro? O que Valentina quis dizer?); Questões de opinião sobre fatos ou ações de personagens (O que o Velho Juvenal pretendia contando histórias sobre a África para Pedro?); Identificação de pontos de vista e/ou justificativa de personagens (O que fazia com que Pedro se sentisse incomodado sobre o quadro na parede?); Questões Metalinguísticas (No trecho: “garoto Pedro era”, você escreveria de outra forma? Por acha que o autor escreveu dessa maneira?); dentre outras.

### 3.4 PROCESSOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

No primeiro encontro com as crianças, esclarecemos nosso papel enquanto pesquisador da UFPE, e conversamos sobre o porquê de estarem ali. Na verdade, nos limitamos a dizer que elas iriam realizar uma atividade de leitura e contribuir com uma pesquisa da universidade, sem mencionar o nosso foco na argumentação, já que não queríamos correr o risco de interferir no comportamento das crianças. Explicamos, então, o que é e como funcionaria cada círculo de leitura, quem estaria presente no momento, que o grupo se encontraria quantas vezes fossem preciso para concluir a leitura e discussão da obra escolhida, além de solicitarmos permissão para gravar os encontros, de modo que pudessem ser analisados no desenvolvimento da pesquisa.

Após esclarecermos esses pontos, dedicamos, ainda nesse primeiro encontro, um momento para o contato das crianças com os quatro livros pré-selecionados, para que pudessem escolher aquele que gostariam de ler. Considerando os objetivos da pesquisa, entendemos que discutir com as crianças as razões que as levaram a escolher este ou aquele livro, e que as fizeram descartar os demais também podeira se constituir em um valioso momento de debate entre os sujeitos. Nessa perspectiva, dedicamos especial atenção a essa proposta de escolha dentro da etapa de modelagem, discutindo aspectos gerais sobre a obra, que podiam ser percebidos antes de uma leitura completa, realizando uma pré-leitura, tal

como indicado por Cosson (2016). Com isso buscamos levantar as primeiras impressões das crianças sobre o título, a ilustração da capa e outros elementos do livro enquanto objeto, por meio da expressão dos conhecimentos prévios das crianças que pudessem ajudá-las a construir hipóteses sobre a história e a definir sua escolha.

Finalmente, com as obras escolhidas, foram dadas algumas orientações ao final desse primeiro encontro. Cada criança do grupo levaria um exemplar do livro para ler em casa e anotar, em seu caderno, aspectos da obra que chamaram a sua atenção, como certos acontecimentos, ações dos personagens, falas e palavras desconhecidas ou consideradas incomuns. Foi acordado com cada grupo quantos dias seriam necessários para a realização da leitura do livro, sem comprometer as demandas escolares. Os grupos concordaram que dois dias seriam suficientes para conclusão da leitura.

Após a leitura das obras em casa, que corresponde à etapa de prática, demos início à etapa de discussão e avaliação. Vale destacar que no primeiro encontro com cada grupo realizamos a leitura integral da obra na biblioteca, para garantir o acesso de todas as crianças à história. A leitura na biblioteca foi feita apenas uma vez, sendo os demais encontros reservados à discussão das obras. Com isso, começamos conversando sobre o tema de cada livro, do que gostaram, do que não gostaram, como avaliam este ou aquele personagem, buscando recuperar memórias de leitura, deixando claro qual era nosso referente para a discussão: a obra e os debates suscitados por ela.

Visando garantir a objetividade da conversa e a progressão da discussão e, portando, dos argumentos, introduzimos, nesta etapa, os roteiros de leitura que haviam sido planejados.

Nos encontros que se seguiram, procuramos resgatar impasses sobre as polêmicas suscitadas pela obra ainda não resolvidas em encontros anteriores, sempre rememorando argumentos usados anteriormente para darmos continuidade à leitura e ao debate sobre o livro, até que contemplássemos toda a obra e seus principais temas, que serão detalhados no próximo capítulo em analisamos a experiência.

Na conclusão de cada círculo, propomos uma avaliação acerca do trabalho realizado, refletindo sobre os aprendizados e/ou curiosidades que as crianças desejassem expressar, bem como sobre as expectativas para as próximas leituras e conversas. Também acordávamos, coletivamente, a data do encontro seguinte.

No presente estudo, foram realizados dois círculos de leitura com o grupo 1, e três com o grupo 2, variação esta resultante do tempo necessário para a conclusão das discussões por cada grupo. Tal como planejado, esses encontros foram gravados e transcritos literalmente. Para a organização das transcrições, foram utilizados os seguintes sinais:

- Pausa ou interrupção: ...
- Espaço de tempo entre fragmentos: (...)
- Trecho ou palavra inaudível/ininteligível: (inint)
- Incerteza da palavra ouvida: (palavra)
- Voz feminina não identificada: F
- Voz masculina não identificada: M

No próximo item, será brevemente delineado como pretendemos apresentar a análise dos dados produzidos neste estudo.

### 3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Em termos de organização da análise, optamos por discutir os resultados em dois blocos separados, mas não isolados, visando atender aos três objetivos específicos indicados na pesquisa e apresentados na introdução.

No primeiro bloco, referente ao primeiro objetivo específico (“Analisar a potencialidade argumentativa do círculo de leitura com crianças do 4º ano do Ensino Fundamental”), analisaremos a potencialidade argumentativa a partir da observação da presença dos elementos da argumentação que constituem o que Leitão (20001) chama de ciclo argumentativo, composto de: Argumento (A), Contra-argumento (CA) e Resposta (R). Como apontado na fundamentação teórica, consideraremos a potencialidade argumentativa dos círculos de leitura a partir do cumprimento do ciclo argumentativo. Uma vez detectados os elementos da argumentação, trataremos da qualidade dos argumentos, conforme os critérios defendidos por Govier (2010).

O segundo bloco de discussão dos resultados estará focado no segundo e terceiro objetivos específicos, a saber: “Discutir o papel do mediador na condução dos círculos de leitura, visando promover a argumentação” e “Refletir, uma vez detectada a presença da argumentação nos círculos de leitura, o papel que livros de literatura infantil podem ter como objeto de reflexão comum e de produção de pontos de vista”. Nesse bloco, abordaremos as ações discursivas do mediador na condução dos círculos de leitura, analisando as ações de capitalização da controvérsia (Larrain, 2011), e de caráter pragmático e epistêmico, tal como propõe Leitão (2011). Neste ponto, também iremos refletir sobre a influência que características específicas da literatura infantil podem exercer sobre a argumentação das crianças e sobre a condução do mediação nos círculo de leitura. Vale destacar que,

diferentemente do primeiro bloco, este terá como foco a atuação desse mediador. Contudo, reconhecendo que avaliar isoladamente a fala do mediador não é possível numa situação argumentativa, traremos também a fala das crianças que, neste momento, terá, principalmente, o objetivo de refletir sobre os impactos das ações discursivas do mediador na produção de argumentos.

No próximo capítulo, analisaremos os dados produzidos em campo, estabelecendo articulações com os aspectos teóricos que fundamentam esta pesquisa, a fim de responder aos objetivos do estudo, anteriormente apresentados.

## 4. ANÁLISES

Neste capítulo, apresentaremos a análise dos dados produzidos com base nos objetivos da pesquisa, indicados na introdução. A discussão seguirá sempre a mesma ordem dos encontros com as crianças. Assim, discutiremos os círculos de leitura com o Grupo 1 (G1), formado por duas meninas e dois meninos do 4º ano do turno da tarde, e em seguida o Grupo 2 (G2), formado por três meninas e um menino do 4º ano do turno da manhã. Também é importante ressaltar que nos trechos de conversa apresentados a seguir, os diálogos foram transcritos o mais fielmente possível, dessa forma, mantivemos aspectos informais da língua falada e eventuais “erros” gramaticais. Como já foi dito na seção anterior, todos os nomes dos participantes da pesquisa são fictícios, visando preservar a identidade das crianças.

### 4.1 OS ELEMENTOS DA ARGUMENTAÇÃO: ARGUMENTO, CONTRA-ARGUMENTO E RESPOSTA

Como discutimos anteriormente, ainda que a argumentação seja uma atividade discursiva e um modo de pensamento que permeia todo o nosso cotidiano nas mais variadas situações de convívio social (Billig, 1987), ela não acontece sem que alguns pré-requisitos estejam presentes. Um dos principais pré-requisitos é a existência, ou a crença de que sua opinião não é partilhada ou, suficientemente, aceita por outros numa determinada circunstância, gerando uma situação de desacordo entre pontos de vista (Govier, 2010; Leitão, 2011).

Uma vez percebida a divergência e iniciada a discussão, presume-se que os argumentadores sejam capazes de refletir sobre seus pontos de vista, e sobre os pontos de vista contrários aos seus, visando defender e, conseqüentemente, convencer o outro, resolvendo o desacordo inicial. Para isso, espera-se que se produzam movimentos discursivos que, segundo Leitão (2011; 2001), geram e sustentam a argumentação: o argumento (A), o contra-argumento (CA), e a resposta (R).

Analisaremos a seguir fragmentos das discussões produzidas nos círculos de leitura que apontam para a presença de diferentes elementos da argumentação no discurso das crianças, gerados a partir de esferas diferentes do livro literário enquanto objeto de análise, demonstrando seu papel tanto observando que os temas suscitados a partir da leitura dos livros de literatura selecionados geraram debates entre as crianças e que estes incluíram ciclos

argumentativos completos (A, CA e R).

Buscando otimizar a leitura, tendo como foco os elementos da argumentação encontrados durante a análise, utilizaremos um quadro de sistematização ao fim de cada bloco de análise. Neste quadro, ainda que não seja possível incluir todos os elementos produzidos em diálogo, destacaremos os elementos já mencionados, identificados pelas siglas A, CA e R, e também apontaremos elementos parciais presentes nesses movimentos argumentativos, representados pelas siglas: PV (Ponto de Vista), e CP (Contra posição), valorizando, assim, tanto os elementos clássicos da argumentação, quanto os movimentos parciais que produzem esses elementos.

#### 4.1.1 O círculo de leitura e os elementos da argumentação: o Grupo 1 em foco

Como previsto, os círculos de leitura com o G1 foram realizados na biblioteca da escola, em dois encontros com um intervalo de uma semana. A obra escolhida pelo grupo foi Pedro Noite, de Caio Riter e ilustração de Mateus Rios, tendo como temas centrais o racismo e a ancestralidade afro-brasileira.

No trecho discutido a seguir, marca a identificação da temática do racismo, aspecto que produzirá desacordos em turnos mais adiante. Vemos na fala de Iara (T3), que ela formula um ponto de vista (PV) inicial, de que o livro trata sobre racismo, o que desencadeia imediatamente duas ações discursivas de solicitação de informações (Compiani, 1996), por Luana e o Pesquisador (T4 e T5), visando obter justificativas que oferecessem alguma sustentação para o seu ponto de vista. Com isso, por um momento, Iara parece duvidar do próprio ponto de vista (T6), mas em seguida retoma-o e traz a justificativa que o fundamenta (T7), mantendo sua opinião de que o livro trata sobre racismo.

##### *Fragmento 1*

---

(T1) **Mediador:** Então a gente vai começar a leitura [discussão] de Pedro Noite. O que vocês acharam de Pedro Noite?

(T2) **Luana:** Muito legal.

(T3) **Iara:** Eu não gostei muito não, porque fala sobre racismo.

(T4) **Luana:** Por quê?

(T5) **Mediador:** Fala sobre racismo? (Em tom de oposição)

(T6) **Iara:** Não fala sobre racismo... Parece porque ele tinha vergonha dele,

(T7) porque as pessoas falavam que ele era sujo porque ele era negro,

(T8) então isso é sobre o racismo.

(T9) **Natan:** Eu não gostei!

(T10) Porque tavam chamando ele de sujo, aí ele dizia que ele era daquele jeito,

(T11) aí eu não gostei de chamarem ele de sujo, aí eu não gostei desse livro.

(T12) **Denis:** Eu concordo com isso.

(T13) **Iara:** Também concordo.

O livro aborda duas temáticas principais: o racismo e a ancestralidade afro-brasileira. O racismo se destaca, sobretudo, no comportamento do pai de Pedro, narrado como uma memória, em que o pedia para “apertar” os lábios na tentativa de amenizar seus traços afro, além de ter pintado um quadro onde, como o personagem percebe: “Pedro não era Pedro”, já que aparecia branco ao lado de seu pai, com cabelo liso, nariz e lábios finos, e olhos claros. Outra evidência sobre o racismo na história é o Bullying sofrido por Pedro pelas outras crianças, ao comparar sempre a cor de sua pele à sujeira, ou a elementos assombrados, como “noite de lobisomem”, fazendo referência a escuridão e a cor da pele do menino. Tais elementos da narrativa saltam aos olhos quando lido pelas crianças, que chegam a se recusar a ler as páginas em que isso acontece, por se incomodarem com essas manifestações racistas.

Outro elemento com grande presença no livro é a ancestralidade do menino, que é ensinado pelo velho Juvenal sobre a origem do povo afro-brasileiro, e tudo o que tinham na África: reinos, música, riquezas, e como foram trazidos, escravizados e libertos no Brasil. Tais elementos constroem um ambiente de construção identitária no personagem, ao perceber que seus traços e a cor de pele não eram um problema, e que o verdadeiro problema era o preconceito dos demais.

No trecho citado, ao fazer uma pergunta geral sobre o que acharam da obra, o racismo imediatamente surge como elemento de discussão, inicialmente por parte de Iara. Quanto aos elementos da argumentação, o ponto a destacar é como a produção do argumento por Iara está diretamente ligada a crença na existência de um desacordo. Quando Luana e o Mediador fazem sua colocação em forma de pergunta (Por que? Fala sobre racismo?), estabelecem uma contra posição (CP), assumindo o papel de opositores com relação a Iara, o que a leva a rever sua fala e as razões para seu ponto de vista (PV), num movimento de revisão marcada tanto pela hesitação em manter seu PV (T6 – *Não fala sobre racismo...*), quanto pela produção de justificativas (T6, T7). Vale notar que, antes da ação de contra posição, Iara não tinha um argumento, senão um ponto de vista, uma vez que não havia trazido nenhuma premissa que o justificasse. Somente após perceber que seu ponto de vista havia sido posto em dúvida, é que

Iara traz uma justificativa para ele, formando, assim, um argumento – Ponto de vista + Justificativa – (Leitão, 2001, 2011).

A premissa trazida por Iara como justificativa para seu ponto de vista resgata um elemento posto pelo próprio livro: a comparação da cor de Pedro com a sujeira. Desse modo, a premissa é aceitável por se apoiar em uma fonte confiável: o livro, já que este é o objeto sob o qual se baseia a discussão, e por estar relacionada a um fator de conhecimento comum, de que relacionar a cor da pele de uma pessoa preta com sujeira é um ato racista, o que também estabelece sua relevância, já que personagens do livro afirmaram que Pedro era sujo por ser preto, logo o livro trata de racismo.

Contudo, como afirma Leitão (2011), mesmo que a presença de uma justificativa seja necessária para refletir sobre as bases do que é dito sobre um tema, ela não é suficiente para a construção do conhecimento, ou para a criação e manutenção de um ciclo argumentativo. Notemos que, no excerto acima, temos a produção de um argumento, mas não a conclusão de um ciclo argumentativo, já que nenhum dos participantes parece discordar do argumento de Iara, uma vez formulado, não exigindo a continuidade da argumentação pela produção de contra-argumentos. Porém, vale destacar que ainda que não se tenha uma elaboração completa dos elementos da argumentação, alguns movimentos importantes podem ser observados, como os de posição (T3), contra posição (T4 e T5) e resposta, já que o argumento elaborado por Iara para responder a contra posição é uma resposta a esta.

Elementos da argumentação	
<b>PV</b> <b>A</b>	A – (T6) <b>Iara</b> : Não fala sobre racismo. Parece porque ele tinha vergonha dele, porque as pessoas falavam que ele era sujo porque ele era negro, então isso é sobre o racismo.
<b>CP</b> <b>CA</b>	CP – (T4) <b>Luana</b> : Por quê? CP – (T5) <b>Mediador</b> : Fala sobre racismo? (Em tom de oposição)
<b>R</b>	(T6) <b>Iara</b> : Não fala sobre racismo. Parece porque ele tinha vergonha dele, porque as pessoas falavam que ele era sujo porque ele era negro, então isso é sobre o racismo.

Nota: PV = Ponto de vista; A = Argumento; CP = Contra posição; CA= Contra-argumento; R = Resposta

Com a identificação da temática principal do livro, inicialmente aceita pela maioria das crianças (T12, T13), o mediador aborda o título da história, se utilizando de algumas metáforas do livro que relacionam Pedro com a noite, tais como: “menino pintado de noite, olhos de estrela, sorriso de lua crescente[...]”. Note-se que o argumento (A) e a resposta (R) são representados pelo mesmo fragmento (T06). Isso acontece porque Iara só produz um

argumento (ponto de vista acompanhado de justificativa) a partir da intervenção do mediador, que questiona seu ponto de vista inicial (T03). Desse modo, no fragmento em questão, a fala de Iara é, ao mesmo tempo, tanto uma resposta ao mediador, quanto o primeiro argumento produzido.

Antes do recorte analisado a seguir, o mediador havia questionado o que o autor quis dizer quando afirma que Pedro era pintado de noite, ao que Denis e Iara dizem se dever ao fato do garoto ser negro/escuro, respectivamente, assim como a noite. Após todos concordarem, sem desacordos, sobre o título ser uma comparação entre a pele escura do menino e a escuridão da noite, o mediador solicita premissas que justifiquem esse ponto de vista (T32), para isso, Iara afirma que “os olhos das pessoas ‘morenas’ são mais brilhantes” (T35), fala esta que acreditamos ser fruto de uma das metáforas do livro: “olhos de estrela”, num movimento de recuperação de informação, associando o olhar de pessoas negras ao brilho das estrelas. Porém, essa comparação gera uma reação de oposição em Luana (T40), como veremos a seguir.

### *Fragmento 2*

---

(T32) **Mediador:** Porque ele tem a pele escura? O que foi que fez vocês acreditarem [nisso]? Qual é a semelhança entre Pedro e a noite, pra ele ser chamado de “menino pintado de noite”?

(T33) **Luana:** Eu gostei que só da cor dele.

(T34) **Natan:** A cor dele eu gostei também.

(T35) **Iara:** É porque os olhos das pessoas morenas são mais brilhantes.

(T36) **Mediador:** Olha só o que foi que Iara disse: que os olhos de pessoas morenas são mais brilhantes.

(T37) **Iara:** mais brilhantes, mais bonitos.

(T38) **Mediador:** Vocês acham que é por isso? Que ele fala que ele tinha olhos de estrela? (...) tá olhando pra Luana pra ver? (Natan olhando pros olhos de Luana, que é preta).

(T39) **Natan:** Oxe...

(T40) **Luana:** Mas eu sou negra e meu olho nem brilhante num é, meu olho é preto.

(T41) **Mediador:** Então, tu não concorda com Iara?

(T42) **Luana:** (Sinaliza com a cabeça que não).

(T43) **Mediador:** Então tu acha que é por quê?

(T44) **Luana:** Porque é só um livro, foi só uma maneira de interpretar.

(T45) **Mediador:** Só uma maneira de interpretar?

(T46) **Luana:** (assente com a cabeça.)

Respondendo à pergunta do mediador sobre o por que a metáfora “menino pintado de noite”, estava relacionada a cor da pele do personagem, Iara argumenta afirmando que essa relação se justifica “porque os olhos de pessoas morenas [pretas] são mais brilhantes”. Do ponto de vista da estrutura, podemos notar a existência de um ponto de vista: o livro o chama de menino pintado de noite porque ele tem a pele escura; seguido de uma premissa que a justifica: porque os olhos de pessoas pretas são mais brilhantes, configurando assim um argumento.

Note-se que o contra-argumento produzido por Luana (T40) em reação ao argumento de Iara (T35), parece fazer uma relação entre o brilho e a cor do olho, levando-a a se contrapor ao argumento da colega de que pessoas pretas têm olhos brilhantes, afirmando que seus olhos não são brilhantes porque são pretos. Contudo, ainda que a relação de oposição entre brilho e olhos pretos não ter sido posta por Iara, a crença de Luana de que havia ali uma divergência entre a fala da colega e a maneira como entendia seus próprios traços – seu ponto de vista – fez com que produzisse um contra-argumento.

Contudo, quando solicitada uma explicação, além daquela já posta (T40), Luana justifica dizendo que “[...]é só um livro, foi só uma maneira de interpretar”, o que evidencia uma compreensão interessante sobre o texto literário. Ao dizer que “é só uma forma de interpretar”, Luana utiliza como justificativa para seu ponto de vista uma característica marcante da linguagem literária: a licença poética, evidenciando a distinta relação entre o literário e o real. Assim, Luana se utiliza da própria linguagem literária como premissa de suporte para seu ponto de vista, sugerindo que nem tudo que é dito num livro literário é, necessariamente, verdadeiro, uma vez que ela mesma é uma pessoa preta, e não considera seus olhos brilhantes, buscando reduzir a aceitabilidade do argumento de Iara.

No entanto, do ponto de vista da qualidade do argumento, a premissa do argumento de Iara se mostra tanto aceitável quanto relevante, uma vez que a justificativa utilizada (*os olhos de pessoas pretas são mais brilhantes*), resgata um elemento de uma fonte confiável de informação no contexto do círculo de leitura: a metáfora do próprio livro de que Pedro tinha os olhos de estrela brilhante. Por outro lado, o contra-argumento trazido por Luana também pode ser considerado aceitável, por fundamentá-lo em um ponto de vista sobre seu próprio corpo, enquanto pessoa preta, assim como o personagem em questão, dando continuidade ao tema discutido (o olhar de pessoas pretas).

No que diz respeito à relevância, temos dois pontos a destacar: (1) ainda que Luana

consiga gerar uma teoria causal para seu contra-argumento, de que ela é uma pessoa preta, e diferente do que disse Iara seus olhos não são brilhantes, tal premissa, ainda que aceitável, não é relevante, já que Iara em nenhum momento estabelece a cor dos olhos como variável para ser ou não considerado brilhante, tornando a justificativa de Luana irrelevante para a conclusão a que chegou, afetando a qualidade de seu contra-argumento. Por outro lado, (2) quando provocada pelo mediador para que justificasse sua conclusão, Luana resgata elementos da natureza da linguagem literária que abre espaço para sua premissa, trazendo um segundo contra-argumento (T44): não é porque o texto disse que é verdade, é só uma forma literária “interpretar” [dizer]. Tal movimento evidencia o potencial da polissemia literária na criação de situações de desacordo causadas pela própria literatura e favoráveis a argumentação, como havíamos proposto no início deste estudo.

Elementos da argumentação	
PV A	(T35) <b>Iara:</b> É porque os olhos das pessoas morenas são mais brilhantes.
C.P C.A	C.A – (T40) <b>Luana:</b> Mas eu sou negra e meu olho nem brilhante num é. Meu olho é preto. C.A – (T44) <b>Luana:</b> Porque é só um livro, foi só uma maneira de interpretar.
R	---

Nota: PV = Ponto de vista; A = Argumento; CP = Contra posição; CA= Contra-argumento; R = Resposta

No recorte seguinte, o grupo aborda um dado posto pela narrativa de que Pedro não tinha pais, introduzindo um novo foco de discussão para o grupo. Na história, Pedro “vivia sem pai e sem mãe”, mas era criado por dona Cida, que diferente do garoto não era preta, além de não ser mãe de nenhum de seus pais, chamada de “sua quase avó”, o que as crianças nomearam de “vovó de consideração”, por ter resolvido cuidar de Pedro após o falecimento de seus pais: “Se digo que Cida era quase, era por não ser mesmo. Nem mãe da mãe, nem mãe do pai, nem nada do Pedro era, mas foi se apegando de amor, pelo menino da cor da noite, tão logo os pais pra outro mundo se sumiram.” (Riter, 2011). Assim, o fato de Pedro não ter pais, introduzido pela pergunta do mediador (T224), dá início a discussão que vemos a seguir:

### *Fragmento 3*

---

(T224) **Mediador:** Por que será que ele não tinha pai e nem mãe?

(T225) **Denis:** Abandonaram ele.

(T226) **Iara:** Abandonaram.

(T227) **Natan:** Adotaram, ele é adotado.

(T228) **Mediador:** E ele era cuidado por quem?

(T229) **Natan:** Pela vovó.

(T230) **Iara:** Vovó de consideração.

(T231) **Denis:** A vovó é na página 10.

(T232) **Iara:** Ele foi abandonado porque ele era negro.

(T233) **Natan:** Eu acho que quando ele era pequeno os pais dele faleceram, e a vó dele ficou com ele.

(T234) **Iara:** Mas era vó de consideração. Vó adotiva.

(T235) **Mediador:** E o que foi que aconteceu com os pais dele?

(T236) **Denis:** Eu acho que eles não morreram não, abandonaram ele porque ele é negro.

(T237) **Luana:** Não tô entendendo, não.

(T238) **Mediador:** A gente tá discutindo o que foi que aconteceu com os pais dele. Natan disse que ele foi adotado e os pais morreram, e Denis disse que ele foi abandonado por ser negro.

(T239) **Iara:** Pode ser isso, que os dois falaram: pode ser que adotaram ele, e morreram. E a vó amava tanto ele, que ficou com ele. Mas eu quero entender é: se o pai dele morreu, como é que falava com ele?

Perceba-se que em T225 e T226, Iara e Denis apresentam um mesmo ponto de vista, na tentativa de responder à questão colocada pelo mediador do por que Pedro não tinha pai ou mãe, mas sem se configurar, ainda, como argumentos. Em T232, Iara retoma seu ponto de vista, trazendo uma justificativa (*Ele foi abandonado porque ele era negro*), tornando-o num argumento. No entanto, a fala de Iara gera uma reação de oposição em Natan (T233), que estabelece um contra-argumento, pondo em xeque a ideia de abandono e introduzindo seu ponto de vista de que os pais de Pedro teriam morrido, e por isso ele era criado por dona Cida.

Note-se que o argumento de Iara se apoia numa questão já discutida pelo grupo, com grande aceitação: de que o livro trata sobre racismo. Isso torna sua premissa bastante aceitável, já que tem como base um outro argumento já validado (T8) de que o livro trata sobre racismo. A relação que Iara estabelece entre sua justificativa para a ideia de abandono e o racismo traz para seu argumento uma relevância positiva, haja vista que, se a temática principal do livro é o racismo, então, no contexto da história, Pedro ser abandonado por ser negro faria sentido.

Tentando manter a aceitabilidade do argumento de Iara, que desde o início compartilhava de seu ponto de vista (T225, 226), Denis responde ao contra-argumento de

Natan reafirmando a justificativa de Iara, demonstrando a manutenção de seu PV frente a tentativa do colega em refutar a ideia de abandono. Contudo, em T239, Iara responde ao desacordo considerando a possibilidade de os dois estarem corretos, demonstrando um movimento de revisão de seu ponto de vista ao aderir, ainda que parcialmente, à justificativa de Natan.

Elementos da argumentação	
PV A	A – (T225) <b>Iara</b> : Ele foi abandonado porque ele era negro.
C.P C.A	CP – (T233) <b>Natan</b> : Eu acho que quando ele era pequeno os pais dele faleceram, e a vó dele ficou com ele.
R	(T236) <b>Denis</b> : Eu acho que eles não morreram, não, abandonaram ele porque ele é negro. (T239) <b>Iara</b> : Pode ser isso, que os dois falaram: pode ser que adotaram ele, e morreram. E a vó amava tanto ele, que ficou com ele.

Nota: PV = Ponto de vista; A = Argumento; CP = Contra posição; CA= Contra-argumento; R = Resposta

#### *Fragmento 4*

---

(T253) **Mediador**: Vejam só, vocês disseram que não sabiam se os pais tinham morrido, ou abandonaram ele. Mas olhem o que diz na página 10: “Se digo que Cida era quase, era por não ser mesmo. Nem mãe da mãe, nem mãe do pai, nem nada do Pedro era, mas foi se apegando de amor, pelo menino da cor da noite, **tão logo os pais pra outro mundo se sumiram.**”

No trecho acima, retomando o debate sobre o que havia acontecido com os pais de Pedro, visando resolver o desacordo, o mediador introduz novos elementos à conversa (T253), destacando um trecho do livro que sugere uma justificativa para o problema, apresentando novas variáveis a serem consideradas pelo grupo. Com isso, surge um desacordo paralelo à questão inicial, sobre o que significaria “sumir para outro mundo”, ao que Denis e Natan mantêm seus pontos de vista, sobre abandono e morte, respectivamente (T254; T257):

#### *Fragmento 5*

---

(T254) **Denis**: Então viajaram pra outro mundo.

(T255) **Natan**: Sei não, hein.

(T256) **Mediador:** Acha que é isso, Natan? (...) Natan tá pensando. Quando alguém diz que o pai de alguém foi pra outro mundo, o que quer dizer?

(T257) **Natan:** Eu acho que ele fez uma viagem de negócios, e acabou morrendo.

(T258) **Mediador:** Então ir pra outro mundo significa morrer?

(T259) **Natan:** Acho que é.

(T261) **Iara:** Ele não falou indo pra outro país, foi pra outro mundo. Então isso é morte.

(T262) **Mediador:** Então não foi abandono, ele morreu?

(T263) **Iara:** Isso.

(T264) **Mediador:** Continua achando que foi abandono, Denis?

(T265) **Denis:** Sim

(T266) **Natan:** Porque ele fala que ele foi pra outro MUNDO. (Enfatizando “mundo”).

(T267) **Denis:** Viajaram pra outro mundo, e abandonaram o menino.

Diferente de Denis e Natan, podemos notar uma mudança de ponto de vista em Iara (T261), que anteriormente considerava os dois posicionamentos como possíveis, e que agora, com a intervenção epistêmica do mediador ao acrescentar um novo dado à discussão, defende que os pais de Pedro morreram, descartando sua ideia inicial sobre abandono, se aliando a Natan (T257). Com isso, Iara argumenta que eles haviam morrido, justificando que “sumir para outro mundo” seria diferente de ir para outro país, dando a entender que só é possível viajar para outro país, mas não para outro mundo, como havia proposto Denis (T254), logo a única opção possível seria a morte, descartando a ideia de abandono. No entanto, apesar das tentativas de convencimento, Denis responde aos argumentos dos colegas (T267) mantendo seu ponto de vista de que seria possível viajar para outro mundo, logo abandonar ainda seria uma opção.

Entretanto, é importante destacar que, apesar da insistência de Denis em manter seu ponto de vista inicial, este possui pouquíssima aceitabilidade ou relevância, já que não se apoia em nenhuma fonte externa, conhecimento a priori ou em algum outro argumento que sustente a ideia de que é possível para humanos viajar e viver em outro mundo/planeta, o que mostra, neste caso, uma dificuldade em oferecer evidências de apoio ao seu ponto de vista, afetando a qualidade de sua argumentação (Kuhn, 1991). Contudo, a resposta de Denis desencadeia, por parte de Iara e Natan, uma sequência de justificativas do porquê viajar para outro mundo não seria possível, trazendo um movimento de “argumentação conjunta” bastante interessante:

*Fragmento 6*

---

(T268) **Iara:** Meu filho, viajar pra outro mundo, não pra outro país!

(T269) **Natan:** Mas quem é que ia viver em Júpiter?

(T270) **Iara:** Meu filho, pensa com o neurônio, pensa com a massa cinzenta.

(T271) **Denis:** Tá, tá.

(T272) **Iara:** Em Marte, Júpiter, outros planetas, não dá pra morar.

(T273) **Natan:** A pessoa só vive 5 minutos e morreu.

(T274) **Iara:** 30 segundos, 20 segundos.

(...)

(T278) **Iara:** Oh, se o planeta terra é o único que dá pra morar, porque tem oxigênio suficiente pra gente viver (...) é outro mundo, não outro país. O outro mundo é o mundo dos mortos.

(...)

(T283) **Natan:** Denis, lê essa parte e pensa: “Pra outro MUNDO se sumiram”

Perceba-se que, ao justificar o ponto de vista assumido, de que os pais de Pedro haviam morrido, Natan e Iara não só produzem ações discursivas do plano argumentativo, por meio de um contra-argumento seguido de uma série de premissas, como também ações no plano epistêmico. Exemplos de ações no plano argumentativo podem ser vistos em T268 e T269, quando contra-argumentam com o ponto de vista de Denis em T267, de que Pedro havia sido abandonado pelos pais. Outro exemplo é em T278, quando Iara traz um argumento, tendo como ponto de vista que o livro se referia ao mundo dos mortos, logo os pais haviam morrido, e não abandonado Pedro.

Tais argumentos são acompanhados de ações epistêmicas, já que ao assumirem que viajar para outro mundo não é possível, apresentam justificativas para seu ponto de vista trazendo conteúdos de ciências, como quando Iara afirma (T278) que o planeta terra é o único que possui oxigênio suficiente para sustentar vida, tornando a “viagem para outro mundo” sugerida por Denis impossível, informação provavelmente já trabalhada em sala de aula, que funciona como premissas de sustentação de seu contra-argumento.

Outros exemplos de ações epistêmicas podem ser observados nas falas de Iara e Natan em T272, T273 e T274, elencando razões físicas que tornam a vida fora da terra impossível, assim como em T278. Tal movimento evidencia a capacidade tanto de oferecer evidências para apoiar teorias, quanto de gerar teorias alternativas que reduzem a aceitabilidade de um ponto de vista, exemplos claros de qualidade em argumentação.

Em T283, Natan traz uma ação epistêmica de outra natureza, enfatizando uma frase do livro, sendo este o referencial externo de autoridade, na tentativa de oferecer mais um elemento de suporte ao seu ponto de vista. Esse movimento de retorno ao texto, retomando informações do livro para sustentar seu PV, mostra não só uma clara consciência de seu papel como opositor, tendo para isso que providenciar evidências que diminuam a aceitabilidade do ponto de vista do outro, como uma compreensão do papel do livro enquanto fonte de evidências quando se discute literatura, comportamento leitor bastante interessante de se notar. Assim, como resultado dessa sequência de justificativas e contra-argumentos, Denis assume sua mudança de ponto de vista, concordando com os colegas:

*Fragmento 7*

(T291) **Denis:** Tá bom, me convenceu.

(T292) **Mediador:** Te convenceu a que, Denis?

(T293) **Denis:** Me convenceram que eles morreram e foram pro mundo dos mortos.

Elementos da argumentação	
PV A	A – (T266) <b>Natan:</b> Porque ele fala que ele foi pra outro MUNDO. (Enfatizando “mundo”).
C.P C.A	C.A – (T261) <b>Iara:</b> Ele não falou indo pra outro país, foi pra outro mundo. Então isso é morte.
R	(T291) <b>Denis:</b> Tá bom, me convenceu.

Nota: PV = Ponto de vista; A = Argumento; CP = Contra posição; CA= Contra-argumento; R = Resposta

Note-se que os movimentos argumentativos das crianças revelam uma série de competências argumentativas, tais como propostas por Kuhn (1991). Iara e Denis, por exemplo, em T232 e T236, respectivamente (*Ele foi abandonado porque ele era negro; Eu acho que eles não morreram não, abandonaram ele porque ele é negro*), demonstram a capacidade de gerar teorias causais para explicar seus pontos de vista. Em outro momento, em T40 (*Mas eu sou negra e meu olho nem brilhante num é, meu olho é preto.*), Luana apresenta a capacidade de gerar teorias alternativas para apoiar seu contra-argumento, enquanto Natan, em T273 e T283 (*A pessoa só vive 5 minutos e morreu; Denis, lê essa parte e pensa: “Pra outro MUNDO se sumiram*), mostra competência em oferecer evidências para apoiar teorias. Assim, tais elementos, que se repetem em diversos momentos, evidenciam não só a capacidade de argumentar dos sujeitos envolvidos, como revelam uma certa qualidade em sua

argumentação, ainda que alternando entre diferentes níveis de qualidade, ora apenas oferecendo afirmações, ora produzindo posições justificadas com uma ou mais premissas, e ora produzindo uma longa argumentação, com uma série de premissas para refutar um ponto de vista anterior.

Desse modo, dando continuidade e buscando elementos que respondam aos objetivos propostos, analisaremos no próximo tópico os círculos de leitura realizados com o grupo 2, realizados simultaneamente ao grupo anterior, dando especial atenção a produção de diferentes elementos do ciclo argumentativo, agora tendo uma outra obra como referência de discussão e produção de argumentos.

#### **4.1.2 O círculo de leitura e os elementos da argumentação: o Grupo 2 em foco**

Assim como o grupo 1, os círculos de leitura com o grupo 2 foram realizados no espaço da biblioteca escolar, e o livro escolhido pelo grupo foi *Sertão*, de Fábio Monteiro e ilustração de Maurício Negro. Foram necessários 3 encontros para concluir a discussão sobre a obra, também com um intervalo de uma semana entre cada encontro.

O livro escolhido tem como temática principal a relação que se estabelece entre o personagem, Tonho, um menino de aparentemente 16-17 anos, e um pássaro azul que ia todos os dias, ao nascer do sol, visitá-lo. A história tem o sertão como pano de fundo, que compõe a narrativa de forma clara e, em muitos momentos, decisiva. No fragmento a seguir, as crianças discutem sobre a dedicatória feita pelo autor: “Dedico, ao pássaro André Neves, toda chuva que houver nesta vida.” Henrique levanta a hipótese de que a história possa ter sido baseada em fatos reais, associando a dedicatória ao pássaro que aparece no livro, podendo “André Neves” ser o seu nome, e por isso era real. Contudo, a relação entre André Neves e o pássaro, ainda que feita de maneira intencional pelo autor, é metafórica, a história não se baseia em fatos reais, sendo André Neves um amigo do autor, também escritor, a quem homenageia. Entretanto, a hipótese de Henrique suscita uma polêmica, que gera uma série de desacordos que evoluem para uma situação de argumentação à medida que são apresentados.

##### *Fragmento 1*

---

(T100) **Henrique:** E também porque tenho uma teoria: acho que isso é baseado em fatos reais. Porque, no começo: "dedico ao pássaro..." - presta atenção, aparece no livro um pássaro - "... André Neves toda a chuva que eu vi nessa vida". Acho que foi baseado em fatos reais.

(T101) **Mediador:** Olha só: na dedicatória, ele dedicou ao pássaro André Neves. Vocês acham que esse pássaro realmente existiu? Que Henrique está dizendo que foi baseado em fatos reais porque ele dedicou a um pássaro.

(T102) **Henrique:** Eu acho!

(T103) **Mediador:** Vocês concordam com Henrique?

(T104) **Fabiana:** Olhando por um lado, sim.

(T105) **Mediador:** Mas o livro mostrou o nome do pássaro?

(T106) **Henrique:** Não mostrou.

(T107) **Mediador:** Então, o nome do pássaro pode ser André Neves?

(T108) **F:** Pode.

(T109) **Henrique:** Ele não mostra o nome do pássaro, fica só: "pássaro".

(T110) **Mediador:** Mas André Neves vocês acham que é nome de pássaro? (em tom de oposição).

(T111) **Henrique:** Acho que poderia ser.

(T112) **F:** Poderia ser.

(T113) **Mediador:** Poderia ser, mas parece nome de uma pessoa?

(T114) **Henrique:** É, parece nome de uma pessoa.

(T115) **Clara:** Tem até sobrenome.

(T116) **Mediador:** Tem até sobrenome!

(T117) **Henrique:** Mas tem gente que coloca sobrenome. Já vi gente que colocou nome do pássaro de João Augusto Ferreira da Silva.

(T118) **Mediador:** Recebeu o nome todinho?!

(T119) **F:** Então pode ser.

(T120) **Clara:** Chamava ele só de João.

O argumento apresentado por Henrique em T100, anunciado por ele como sua “teoria”, evidencia um certo domínio não só da capacidade de gerar teorias causais e oferecer evidências para seu ponto de vista, o que, por definição, constitui um argumento (Govier, 2010), quanto uma compreensão dos elementos que compõem o livro. Ao relacionar o pássaro relatado na dedicatória, metaforicamente associado ao escritor André Neves, com o pássaro que aparece na história, utilizando isso para construir um argumento de que a história seria baseada na realidade, Henrique demonstra compreender que a dedicatória é uma parte do livro que está fora do universo ficcional, que antecede o imaginário do texto literário que virá a seguir, já que, geralmente, dedica-se um livro a pessoas reais, o que o leva a acreditar que o

pássaro possa ter realmente existido e se chamado André Neves.

Com isso, do ponto de vista estrutural, Henrique introduz um argumento ao apresentar seu ponto de vista (*eu acho que isso é baseado em fatos reais*), e segue apresentando premissas que o ofereçam apoio. Note-se que, sem precisar de nenhuma intervenção externa, Henrique recorre ao livro como fonte de evidências. Tal comportamento mostra não apenas uma competência leitora, como uma excelente competência argumentativa, ao retornar ao texto e selecionar aquilo que julga ser capaz de sustentar sua afirmação.

Desse modo, o argumento de Henrique consegue, ainda que parcialmente, uma certa adesão por parte Fabiana em T104 (*Olhando por um lado, sim.*). No entanto, o mediador, numa tentativa de suscitar a polêmica, assume o papel de oposição em relação a Henrique, ao trazer para a conversa uma série de questionamentos que testam a aceitabilidade de seu argumento. Analisemos estruturalmente as falas do mediador em oposição a Henrique: Em T105 (*Mas o livro mostrou o nome do pássaro?*), a pergunta funciona aqui como um contra-argumento, se inferirmos que o mediador parte do argumento de Henrique e introduz um fato do livro, em forma de pergunta, que enfraquece esse argumento: Henrique diz que o pássaro do livro se chama André Neves, porque na dedicatória este nome é associado a um pássaro, mas o livro mostra o nome do pássaro? Se não, como Henrique poderia ter certeza de que André Neves e o pássaro da história são o mesmo? Contudo, ainda assim, o argumento de Henrique se mantém, num movimento de resposta ao contra-argumento do mediador, mesmo que Henrique reconheça (em T106) que o mediador está certo, o livro não mostra o nome do pássaro, mas isso não significa que esse não possa ser seu nome, conseguindo também o apoio de uma de suas colegas (T108).

Com isso, mantendo o papel de opositor, o Mediador, em T110, questiona se “André Neves” parece realmente nome de pássaro, o que leva Henrique a elaborar uma resposta: T117 – “Mas tem gente que coloca sobrenome. Já vi gente que colocou nome do pássaro de João Augusto Ferreira da Silva.”. Tal movimento exemplifica a complementação de um ciclo argumentativo (A, CA e R), como mostrado no quadro abaixo.

Elementos da argumentação	
PV A	<b>A</b> – (T100) <b>Henrique:</b> E também porque tenho uma teoria: acho que isso é baseado em fatos reais. Porque, no começo: "dedico ao pássaro..." - presta atenção, aparece no livro um pássaro - "... André Neves toda a chuva que eu vi nessa vida". Acho que foi baseado em fatos reais.
CP	<b>CA</b> – (T105) <b>Mediador:</b> Mas o livro mostrou o nome do pássaro? <b>CP</b> – (T110) <b>Mediador:</b> Mas André Neves vocês acham que é

<b>CA</b>	nome de pássaro? (em tom de oposição).
<b>R</b>	(T117) <b>Henrique</b> : Mas tem gente que coloca sobrenome. Já vi gente que colocou nome do pássaro de João Augusto Ferreira da Silva.

Nota: PV = Ponto de vista; A = Argumento; CP = Contra posição; CA= Contra-argumento; R = Resposta

Perceba-se que o argumento inicial de Henrique possui uma enorme aceitabilidade e relevância, já que associar dois elementos do livro é uma ação bastante compreensível, sobretudo considerando que a dedicatória faz referência a um animal que aparece com um dos personagens principais da história. Tal associação não apenas torna seu argumento aceitável, como confere a este uma relevância positiva pela mesma razão mencionada acima. Quanto a qualidade da argumentação de Henrique, podemos notar, como já dito, tanto a capacidade de gerar teorias causais (justificar uma afirmação), e oferecer evidências, quanto a de refutação, como demonstrado em sua resposta em T117, ao refutar a contra-argumentação do mediador.

Em outro momento, dando continuidade à discussão sobre o argumento de Henrique, agora num diálogo entre este e Fabiana, podemos notar a constituição de um novo ciclo argumentativo:

### *Fragmento 2*

---

(T120) **Mediador**: Vocês concordam que pode ser? Ou acham que esse pássaro André Neves não era um pássaro, era outra coisa?

(T121) **Fabiana**: Acho que não era um pássaro.

(T122) **Mediador**: Por quê?

(T123) **Fabiana**: Não sei, é porque eu acho que André Neves é um nome bem específico.

(T124) **Henrique**: Específico para humanos.

(T125) **Mediador**: Então é um nome muito específico para ser o nome de um pássaro?

(T126) **Fabiana**: É.

(T127) **Mediador**: Legal.

(T128) **Fabiana**: (inint) jeito para explicar.

(...)

(T129) **Henrique**: Eu não sei o que tem de errado ser um nome específico, meu nome é da Alemanha, qual o problema?

(T130) **Mediador**: Seu nome é da Alemanha?

(T131) **Henrique:** Meu nome é alemão, eu tenho um nome da Alemanha morando no Brasil, qual o problema de um pássaro ter o nome de uma pessoa?

(T132) **Mediador:** Verdade, Henrique. Qual o problema? Vocês concordam com Henrique?

(T133) **Fabiana:** Nessa parte, eu concordo; mas ainda fico na minha teoria.

No fragmento 02, podemos observar uma mudança de posicionamento por parte de Fabiana. Se antes ela havia, ainda que com relutância, concordado com Henrique, de que André Neves poderia ser o nome do pássaro que aparece na história (T104), no segundo fragmento ela realiza um movimento de revisão de ponto de vista, ao considerar a possibilidade de André Neves ser, na verdade, o nome de uma pessoa, e não de um pássaro. Para isso, Fabiana apresenta um novo ponto de vista (T121 – *Acho que não era um pássaro*), justificado em sua fala seguinte (T123 – *Não sei, é porque eu acho que André Neves é um nome bem específico.*), trazendo um novo argumento, que imediatamente gera uma reação de contra-argumentação por parte de Henrique (T129; T131)<sup>5</sup>. Entretanto, ainda que Fabiana tenha concordado com ele de que não tinha nenhum impedimento para um pássaro possuir o nome de uma pessoa, ela manteve seu ponto de vista de que André Neves não era o nome do pássaro, num movimento de resposta à contra-argumentação do colega com a manutenção de seu ponto de vista (T133), como sistematizado no quadro abaixo:

Elementos da argumentação	
PV A	A - (T123) <b>Fabiana:</b> Não sei, é porque eu acho que André Neves é um nome bem específico.
CP CA	CA - (T129) <b>Henrique:</b> Eu não sei o que tem de errado ser um nome específico, meu nome é da Alemanha, qual o problema? (T131) <b>Henrique:</b> Meu nome é alemão, eu tenho um nome da Alemanha morando no Brasil, qual o problema de um pássaro ter o nome de uma pessoa?
R	(T133) <b>Fabiana:</b> Nessa parte, eu concordo; mas ainda fico na minha teoria.

Nota: PV = Ponto de vista; A = Argumento; CP = Contra posição; CA= Contra-argumento; R = Resposta

No fragmento a seguir, a questão inicial em debate era a quanto tempo Tonho, o personagem principal da história, vivia naquele local. Algumas hipóteses foram levantadas:

<sup>5</sup> O argumento de Henrique em T129 e T131 tem como base seu nome real, que realmente tem origem alemã. Vale lembrar que os nomes das crianças foram alterados visando proteger suas identidades.

Henrique afirmou que Tonho estava ali a apenas 1 dia, enquanto Fabiana discorda do colega, afirmando que não era possível que estivesse ali a apenas 1 dia, caso contrário o pássaro não o visitaria todos os dias. No início da história, já no primeiro parágrafo, o autor diz que Tonho abria a janela de sua casa e deixava o sol invadir, “como num ritual de todas as manhãs”. Com isso, dois pontos de vista são apresentados, dando origem a uma discussão paralela sobre quanto tempo era necessário para que algo se torna-se rotineiro, um “ritual”, seguindo para o diálogo abaixo:

*Fragmento 3*

---

(T303) **Mediador:** Bom, vamos lá. E aí olha o que foi o argumento de vocês, para a gente recapitular. Fabiana acha que ele mora lá há muito tempo, porque fala que é o ritual de todas as manhãs, então o ritual é uma coisa que você faz todo dia; mas Henrique falou que ele pode estar há poucos dias lá - há uma semana...

(T304) **Henrique:** É, fazendo isso.

(T305) **Mediador:** Fazendo esse ritual há poucos dias.

(...)

(T308) **Mediador:** Posso considerar um ritual se faço só há poucos dias, ou o ritual tem que ser uma coisa que é feita há muito tempo?

(T309) **Clara:** Acho que há muito tempo, mesmo sendo um costume de família...

(T310) **F:** Está em que página?

(T311) **Mediador:** Na segunda. É porque Fabiana usou o argumento da página um - um ritual de todas as manhãs - para justificar (inint).

(T312) **Henrique:** Agora eu discordo com Fabiana.

(T313) **Mediador:** Por quê?

(T314) **Henrique:** Para mim... eu faço cinco dias, já pego o costume de fazer isso. Então, para mim, ritual pode ser o que eu quiser.

(T315) **Mediador:** Então, você concorda com ele que, em cinco dias, já dá para ser considerado um ritual, Fabiana?

(T316) **Fabiana:** Não, porque não vai ser normal - eu me mudei há poucos dias e já está vindo um passarinho todo dia, já estou sentindo um sentimento por ele (inint).

(T317) **Mediador:** Então, olha só... Henrique...

(T318) **Fabiana:** Aqui nas últimas páginas, ele tem um afeto muito grande...

(T319) **Mediador:** E esse afeto... olha o argumento de Fabiana, Henrique.

(T320) **Fabiana:** (inint) em poucos dias.

(T321) **Mediador:** Olha só, o argumento dela é que, para surgir o afeto do pássaro, para ele voltar todo dia, é necessário tempo para construir afeto.

(T322) **Clara:** Então deve ter (inint).

(T323) **F:** (inint) duas, três semanas.

(T324) **Henrique:** Pessoal, eu vou discordar, sabe por quê? Esse livro não se passa no mesmo dia; ele passa duas, três semanas baseado no livro. Ou seja, aqui no começo, falta pouco tempo, a gente vai avançando e o pássaro pegou afeto (inint).

(T325) **F:** Ou mais.

(T326) **Mediador:** Duas, três semanas são necessárias...

(T327) **Henrique:** A minha teoria é que, no começo do livro, faz pouco tempo que ele mora; e quando acaba, faz muito tempo.

Em resposta a fala do mediador, que sistematizou o argumento de Fabiana em T311, Henrique anuncia sua discordância (T312 – *Agora eu discordo com Fabiana*), seguindo para uma justificativa (T314). O movimento de Henrique funciona como uma resposta à contra-argumentação feita anteriormente por Fabiana, ao discordar de seu ponto de vista inicial de que Tonho estava ali a apenas um dia. Contudo, ao mesmo tempo, Henrique traz um novo argumento, introduzindo um conceito do que considera como um ritual, o que reinicia o ciclo argumentativo. Assim, sobre o conceito de Henrique acerca de que características podemos levar em conta para considerar algo como um ritual, Fabiana contra-argumenta (T316), dessa vez atacando o conceito de ritual trazido pelo colega. No entanto, Henrique mantém seu ponto de vista, e responde à Fabiana imaginando uma teoria alternativa que reduzisse a aceitabilidade do contra-argumento da colega, propondo algo até então completamente novo na discussão (de que existe um grande espaço de tempo entre um acontecimento e outro da história), o que não só mostra sua competência de criar teorias alternativas, como de refutá-las (Kuhn, 1991).

Vale destacar que os movimentos discursivos dos dois são bastante interessantes do ponto de vista argumentativo. Enquanto Henrique demonstra uma capacidade de produzir teorias causais para sustentar seu ponto de vista, criando um conceito alternativo próprio do que pode ser considerado um ritual (T314), ainda que apresente uma baixa aceitabilidade, uma vez que não se apoia em nenhum recurso externo de validação, ou que o ofereça alguma evidência (Govier, 2010), sendo ele mesmo sua única referência de apoio. Por outro lado, Fabiana consegue produzir condições alternativas visando enfraquecer o argumento de Henrique, apoiada numa premissa que, *a priori*, pode ser considerada de conhecimento

comum: é preciso tempo para construir sentimentos fortes, o que garante aceitabilidade e uma relevância positiva ao seu contra-argumento. Tais movimentos, como defende Kuhn (1991), demonstram competências argumentativas que evidenciam qualidade em argumentação.

Elementos da argumentação	
PV A	(T314) <b>Henrique:</b> Para mim... eu faço cinco dias, já pego o costume de fazer isso. Então, para mim, ritual pode ser o que eu quiser.
CP CA	<b>CA – (T316) Fabiana:</b> Não, porque não vai ser normal - eu me mudei há poucos dias e já está vindo um passarinho todo dia, já estou sentindo um sentimento por ele (inint).
R	(T324) <b>Henrique:</b> Pessoal, eu vou discordar, sabe por quê? Esse livro não se passa no mesmo dia; ele passa duas, três semanas baseado no livro. Ou seja, aqui no começo, falta pouco tempo, a gente vai avançando e o pássaro pegou afeto (inint).

Nota: PV = Ponto de vista; A = Argumento; CP = Contra posição; CA= Contra-argumento; R = Resposta

No fragmento seguinte, retirado do segundo círculo de leitura (o que explica a recontagem dos trechos), alguns dias após as discussões anteriores, veremos uma situação cujo objeto de discussão é não só o texto escrito, mas sobretudo a ilustração. Enquanto discutiam sobre se Tonho era pobre ou não, uma polêmica paralela surgiu: Afinal, o que é isso pendurado na parede: um quadro, ou uma televisão? Para facilitar a visualização dos argumentos, vejamos a imagem a seguir, retirada da página 12 do livro *Sertão*, sobre a qual conversavam:

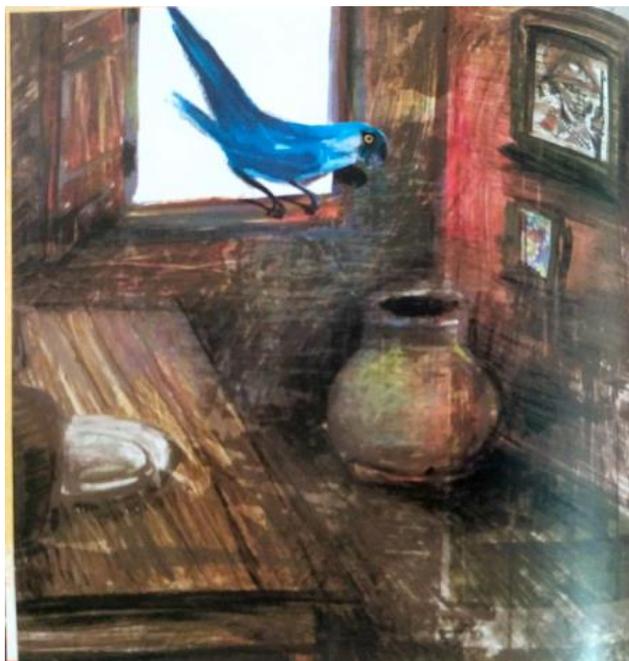


Figura 1. Fonte: *Sertão*

A polêmica diz respeito ao quadro que está do lado direito da imagem, aparentemente com a figura de um homem com um chapéu de couro e roupas típicas do movimento do cangaço. A discussão se inicia quando Fabiana afirma que o personagem possui uma TV, e por isso não era tão pobre quanto os colegas podiam pensar:

*Fragmento 4*

---

(T45) **Fabiana:** Ele tinha uma TV.

(T46) **Henrique:** Isso é um quadro.

(T47) **Fabiana:** É uma TV!

(T48) **Henrique:** É um quadro, Fabiana!

(T49) **Mediador:** Isso é um quadro ou uma TV?

(T50) **Henrique:** É um quadro.

(T51) **Mediador:** Qual é a página?

(T52) **Henrique:** Página 12.

(T53) **Mediador:** 12. É um quadro ou uma TV?

(T54) **Henrique:** É um quadro.

(T55) **Fabiana:** Eu digo que é uma TV, porque tem aquele sofazinho para a pessoa colocar canal - mudar, clicar nos botõezinhos para mudar o canal.

(T56) **Henrique:** Estou entendendo mais nada.

(...)

(T58) **Fabiana:** E aqui parece que está fundo, não é só... igual esse, que (inint) atrás.

(T59) **Mediador:** Ela está dizendo que parece uma TV na parede porque parece ter um suporte da TV.

(T60) **Henrique:** Esse é o quadro.

(T61) **F:** Se fosse a TV ia tá embaixo.

(T62) **Henrique:** Mas pensa comigo: a TV, vou assistir como se a mesa está para cá e a TV para lá? Como vou assistir?

(T63) **Mediador:** Mas qual a relação entre a posição da mesa e da TV? A mesa não pode estar na frente da TV?

(T64) **Henrique:** Não, é porque, se ele sentar, ele vai estar olhando para cá, e a TV está aqui - como ele vai assistir?

(T65) **Mediador:** Mas e se ele sentar de lado aqui?

(T66) **Fabiana:** Parece que a TV está meio inclinada, não está tão reta igual o quadro de baixo.

(T67) **Mediador:** Natália falou uma coisa curiosa: parece ser um quadro porque, se fosse TV, ia estar mais embaixo. Por que o quadro está embaixo da TV?

(T68) **Henrique:** Aí é que está.

(T69) **Fabiana:** Na minha casa, eles preferem deixar a TV mais para cima para a gente não ter que estar olhando para baixo.

Note-se que, inicialmente, temos uma série de pontos de vista, mas sem nenhum tipo de justificativa (T45 – T54), o que só acontece em T55, quando Fabiana, percebendo que seu ponto de vista precisava de uma premissa que o apoia-se, resolve justificá-lo (*...porque tem aquele sofazinho para a pessoa colocar canal - mudar, clicar nos botõezinhos para mudar o canal*), referindo-se à mesa, que ela entendeu como um sofá. A ideia de haver um sofá para justificar a presença da TV se deu, provavelmente, pela configuração comum das casas, pelo menos na região Nordeste, em que o sofá fica de frente para uma TV. Assim, temos o primeiro argumento, ainda que com uma aceitabilidade bastante frágil, já que não há um sofá na imagem. Posteriormente, ela continua seu argumento em T58, alegando que parece estar “fundo” embaixo do quadro, dando a entender que haveria ali um suporte para a TV. Entretanto, Henrique contra-argumenta em T62 (*Mas pensa comigo: a TV, vou assistir como se a mesa está para cá e a TV para lá? Como vou assistir?*), mais uma vez tendo como referência uma configuração comum de casas na região, afirmando que não tem como ser uma TV, uma vez que a forma como a mesa está colocada, ao sentar, ficaria de costas para o que Fabiana afirma ser uma TV, levando Fabiana a uma resposta, mostrando que mantém seu ponto de vista (T66).

No entanto, percebe-se que ainda que tenhamos um ciclo argumentativo completo na discussão em questão, mesmo que com argumentos e premissas “frágeis”, e movimentos outros, como pontos de vista e contra posições (T61 – *Se fosse a TV ia tá embaixo.*), o que vale a pena destacar é como uma única imagem foi capaz de gerar uma polêmica e mantê-la por um período consideravelmente extenso de tempo, graças a elementos da própria ilustração, acompanhado, inevitavelmente, de conhecimentos prévios das crianças. Casos como esse aconteceram em vários momentos durante os círculos de leitura, o que mostra a potencialidade das ilustrações para o surgimento de desacordos, elemento chave na criação de situações argumentativas (Leitão, 2001).

Elementos da argumentação	
<b>PV</b> <b>A</b>	A – (T55) <b>Fabiana:</b> Eu digo que é uma TV, porque tem aquele sofazinho para a pessoa colocar canal - mudar, clicar nos botõezinhos para mudar o canal.
<b>CP</b> <b>CA</b>	CA – (T62) <b>Henrique:</b> Mas pensa comigo: a TV, vou assistir como se a mesa está para cá e a TV para lá? Como vou assistir?
<b>R</b>	(T66) <b>Fabiana:</b> Parece que a TV está meio inclinada, não está tão reta igual o quadro de baixo.

Nota: PV = Ponto de vista; A = Argumento; CP = Contra posição; CA= Contra-argumento; R = Resposta

#### 4.2 A MEDIAÇÃO DOCENTE: ENTRE A ARGUMENTAÇÃO E A LITERATURA

Como já afirmamos anteriormente, produzir e avaliar pontos de vista contrários é uma capacidade que pode ser notada desde muito cedo na vida escolar das crianças. Logo, para Larrain e Freire (2011), diferente do que se possa imaginar, não seria aceitável que a ausência da argumentação na sala de aula seja explicada por uma suposta falta de capacidade das crianças em argumentar. Tal afirmação tem sido corroborada por uma série de estudos realizados nos últimos anos (Leitão, 2008a; Leitão & Banks-Leite, 2006; Nascimento, 2012; Orsolini, 1994; Pontecorvo, 2005; Vieira, 2011), que evidenciam a presença de habilidades argumentativas no discurso de crianças desde muito pequenas.

Porém, para Leitão (2000a), embora as ações discursivas “[...]possam, em princípio, ser implementadas por qualquer dos participantes em sala de aula, a emergência da argumentação depende substancialmente das ações discursivas do(a) professor(a).” (p.97). Dessa forma, assumida a ideia de que as crianças também têm capacidade de argumentar, ainda que a qualidade dessa argumentação seja variável, Larraín e Freire (2011) apontam para uma outra direção, que explicaria, de modo mais factível, a baixa presença ou mesmo ausência completa da argumentação na escola: uma mediação equivocada das atividades discursivas, e mais especificamente, um mau aproveitamento das controvérsias no discurso.

A esse respeito, Larraín e Freire (2011) ressaltam que um elemento comumente observável na argumentação de crianças é a justificação de pontos de vista. Segundo as autoras a necessidade de justificar pontos de vista demonstra que ali existe uma controvérsia estabelecida, ou que está por se estabelecer. Assim, cabe ao mediador lançar mão de estratégias que possibilitem a capitalização dessa controvérsia, de modo a direcionar os potenciais debatedores para a produção de um discurso argumentativo de qualidade.

Feitas essas considerações, discutiremos a seguir a atuação do mediador nos círculos

de leitura, afim de compreendermos como esta impactou na produção e desenvolvimento da argumentação nos dois grupos de participantes da pesquisa, utilizando as categorias de ações discursivas como recurso de análise, tal como proposto por Leitão (2000a; 2011).

Para uma compreensão mais abrangente acerca dos dados produzidos, além da discussão de novos recortes, analisaremos também alguns trechos já discutidos no capítulo anterior, desta vez dando especial atenção às falas do mediador, ressaltando suas estratégias na promoção e engajamento do grupo na atividade argumentativa, relacionando-as com a literatura enquanto referente discursivo. Em outras palavras, buscaremos analisar em que medida as intervenções do mediador mobilizam o discurso em diferentes planos (pragmático, argumentativo e epistêmico). Analizaremos ainda os efeitos produzidos pela fala do mediador com vistas a alcançar um melhor desenvolvimento da argumentação das crianças. Por fim, verificaremos como elementos próprios da literatura influenciam na mediação e na produção de argumentos.

Tal como realizado na análise dos elementos da argumentação no capítulo anterior, visando a otimização da leitura e da identificação dos dados, utilizaremos quadros sistematizadores, destacando as ações nos três planos citados anteriormente, representadas, respectivamente, pelas siglas: Prag; Arg e Epist, justificando cada uma das classificações feitas, e suas influências na argumentação produzida.

#### **4.2.1 A mediação da argumentação literária: o caso Pedro Noite**

No trecho a seguir, já analisado no capítulo anterior, as crianças discutem sobre qual seria a temática tratada no livro Pedro Noite. Imediatamente antes do diálogo abaixo, o mediador perguntou se as crianças haviam lido o livro em casa, como combinado, e todas disseram que sim, seguindo para uma solicitação de opinião sobre o texto lido:

- **Exemplo 1<sup>6</sup>**

(T01) **Mediador:** [...] O que vocês acharam de Pedro Noite?

(T02) **Luana:** Muito legal.

(T03) **Iara:** Eu não gostei muito não, porque fala sobre racismo.

(T04) **Luana:** Por quê?

(T05) **Mediador:** Fala sobre racismo? (Em tom de oposição)

---

<sup>6</sup> Fragmento 1 da sessão 4.1

(T06) **Iara:** Não fala sobre racismo... Parece... porque ele tinha vergonha dele, porque as pessoas falavam que ele era sujo porque ele era negro, então isso é sobre o racismo

(T07) **Mediador:** **Bom, o nome do livro é Pedro Noite. [...]na primeira página. Ele diz aí que Pedro era um menino pintado de noite, olhos de estrela, sorriso de lua crescente e canção de pássaro entre os dentes. O que ele quis dizer quando ele diz isso, que Pedro era pintado de noite?**

A C C E S	Prag.	A pergunta do mediador em T5, feita num tom de oposição, estabelece um desacordo entre ele e Iara, se colocando no papel de oponente, instituindo a argumentação como método de resolução do suposto desacordo (suposto porque o mediador sabia que racismo é uma das temáticas tratadas no livro).
	Arg.	O mediador estimula Iara a justificar seu ponto de vista sobre o livro tratar de racismo. A forma e o tom de como interfere no discurso (uma pergunta em tom de oposição), indica, ao mesmo tempo, seu “desacordo” e a necessidade de que Iara justifique sua afirmação, levando-a à construção de um argumento (em T6), pela junção de seu ponto de vista acompanhado de duas premissas que o justificam ( <i>porque ele tinha vergonha dele; falavam que ele era sujo porque ele era negro</i> ).
	Epist.	---

Na sequência do diálogo do exemplo 1, vemos que o mediador opta por introduzir um novo tópico (T07), a partir do roteiro de perguntas previamente planejadas. Assim, interrompe o estabelecimento de uma possível controvérsia entre a posição de Luana e Iara. Nesse caso, uma ação mais adequada poderia ser explicitar a posição de Iara, e convidar Luana e o restante do grupo a pensar sobre o que disse a colega, expressando suas opiniões sobre o tema do livro (Ex: *vejam só o que Iara disse, o que vocês pensam sobre isso?*). Tal intervenção daria não só a chance de todo o grupo refletir sobre o argumento de Iara e, possivelmente, trazer novos elementos para a discussão (como novas premissas, objeções, contra-argumentos etc.), quanto permitiria que Iara revisse sua opinião a respeito do livro.

Para Larraín e Freire (2011), uma ação de grande importância na mediação que visa a argumentação é deter-se no que é dito pelo aluno, afim de entender e aprofundar seu ponto de vista, intervindo para estabelecer o desacordo e promover a polêmica em torno de um tópico. Ao contrário disso, no exemplo 1, podemos observar um comprometimento do desenvolvimento da argumentação, resultado de uma intervenção apressada do mediador, que

interrompe a progressão da discussão sobre o tema do livro e as opiniões distintas apresentadas por Luana (que gostou do livro) e de Iara que, aparentemente, não gostou do livro diante de seu desconforto com o tema.

Algumas falas mais adiante, ao discutirem sobre a relação entre a descrição trazida pelo livro, colocada pelo mediador em T07, e a cor da pele de Pedro, o grupo se volta para um adjetivo específico: “olhos de estrela brilhante”, dando início a uma discussão acerca do porque o livro utiliza tal expressão para descrever o personagem, ao que Iara mais uma vez argumenta, afirmando que pessoas pretas têm olhos mais brilhantes (T27). Nos trechos que se seguem, podemos observar, dessa vez, uma intervenção do mediador mais próxima do que propõe Larraín e Freire (2011).

- **Exemplo 2**

(T27) Iara: É porque os olhos das pessoas morenas são mais brilhantes.

(T28) **Mediador: Olha só o que foi que Iara disse: que os olhos de pessoas morenas são mais brilhantes...**

(T29) Iara: Mais brilhantes, mais bonitos (interrompendo a fala do mediador).

(T30) **Mediador: Vocês acham que é por isso? Que ele fala que ele tinha olhos de estrela? (...) tá olhando pra Luana pra ver? (Natan olhando pros olhos de Luana, que é preta).**

(T31) Natan: Oxe...

(T32) Luana: Mas eu sou negra e meu olho nem brilhante num é, meu olho é preto.

(T33) Mediador: Então tu não concorda com Iara?

(T34) Luana: (Sinaliza com a cabeça que não).

(T35) Mediador: Então, tu acha que é por quê?

(T36) Luana: Porque é só um livro, foi só uma maneira de interpretar.

(T37) Mediador: Só uma maneira de interpretar?

(T38) Luana: (assente com a cabeça).

<b>A C Ç O E S</b>	Prag.	A pergunta do mediador, subdividida entre T28 e T30, se detém à fala de Iara, e explicita seu argumento para o grupo, desafiando as crianças o examinarem, colocando-as como interlocutoras críticas acerca do posicionamento da colega. Tal movimento cria a possibilidade de discordância, essencial à emergência da argumentação que se seguirá com a contra-argumentação de Luana mais adiante (T32 e T36).
	Arg.	A pergunta, especificamente em T30, estimula a formulação de pontos de vista alternativos à posição de Iara, abrindo espaço para a produção de contra-argumentos e/ou objeções ao argumento apresentado.
	Epist.	---

Diferente do ocorrido no exemplo 1, neste caso, o mediador tenta ajudar a se aprofundar na fala de Iara, explicitando seu argumento para o restante do grupo (T28: *olha só o que foi que Iara disse...*), e posteriormente convidando-os a pensar sobre o posicionamento da colega, afim de avaliá-lo para, então, se posicionarem (T30: *Vocês acham que é por isso? Que ele fala que ele tinha olhos de estrela?*). Como resultado, Luana traz para a discussão um novo ponto de vista, ao contra-argumentar utilizando uma visão pessoal de si mesma como premissa e fonte de evidência, afirmando que, mesmo sendo preta, seus olhos não são brilhantes (T32), o que estabelece uma clara divergência de pontos de vista entre ela e Iara.

A reação de Luana à fala do mediador, em T32, traz para a discussão, portanto, um elemento que busca reduzir a aceitabilidade do argumento de Iara, ou seja, um contra-argumento, mas sem uma contra proposta que desse uma explicação própria à questão. Para incentivar Luana a formular seu próprio ponto de vista, o mediador explicita a divergência que se estabelece a partir da sua objeção (T33: *Então, tu não concorda com Iara?*), fazendo com que deixasse claro seu desacordo frente ao argumento da colega. Com o desacordo explicitado e percebido, o mediador solicita que Luana formule seu próprio ponto de vista (T35: *Então, tu acha que é por quê?*), ao que Luana responde: “(T36: ...é só um livro, foi só uma maneira de interpretar”.

Como justificativa para o uso da expressão “olhos de estrela brilhante”, dentre outros adjetivos metafóricos usados para descrever o personagem Pedro, Luana chama atenção para uma característica muito importante no campo da literatura. Ao afirmar que a expressão só foi utilizada, porque, na verdade, “[...]é só um livro”, Luana aponta para a natureza simbólica que constitui a linguagem literária, reconhecendo o caráter ficcional sob o qual se constrói a história. Assim, enquanto Iara utiliza como premissa uma compreensão literal entre o livro e o biotipo de pessoas pretas, de que seus olhos são mesmo mais brilhantes (T27), Luana parece se apoiar numa compreensão mais ampla acerca da natureza da literatura, em que os elementos do texto não correspondem, necessariamente, à realidade, podendo ser apenas uma descrição metafórica utilizada pelo autor dentro do universo simbólico do livro, ou seja, “[...] só uma maneira de interpretar”.

Contudo, ainda que a compreensão sobre a ficcionalidade da literatura demonstrada por Luana mereça destaque, é importante salientar que, se utilizada de maneira exagerada, pode, em certa medida, prejudicar a argumentação. Para argumentar no campo da literatura, é preciso aderir à sua ficcionalidade, voluntária e coletivamente, construindo um pacto ficcional possibilitado pela obra. Desse modo, aderir à ficcionalidade consiste em entender que a natureza da literatura permite o estabelecimento de relações de significação que nem sempre

correspondem à realidade. Assim, cabe refletir sobre: que relações de ficcionalidade são construídas dentro da história? Que elementos fictícios são adotados? (como a presença de animais falantes, situações não reais, personagens ou lugares fantásticos etc.); o que isso tudo propõe ao universo da obra e como interfere nas possibilidades de leitura? Dito isso, a adesão ao pacto ficcional significa incorporar esses elementos ao discurso, utilizando-os como referência para o exame e construção de argumentos. Sem essa adesão, qualquer argumento utilizado poderia ser invalidado tendo como justificativa o fato de não ser real (ou não representar a realidade). Assim, na argumentação em literatura, é importante que aqueles que argumentam aceitem o elemento ficcional como campo de atuação discursiva e ponto de partida comum, sem que isso comprometa a aceitabilidade dos argumentos.

No exemplo a seguir, retirado do segundo encontro do círculo de leitura, o grupo discute uma premissa apresentada por outros personagens (meninos brancos), de que a cor de Pedro se devia ao fato deste ter nascido em uma “Noite escura, noite de lobisomem, noite de bruxa à solta, noite de fera louca” (Riter, 2011, p. 14), enquanto vó Cida, por ser branca, haveria nascido durante o dia.

- **Exemplo 3**

(T491) Mediador: **E por que associaram a cor de Pedro a uma noite ruim de lobisomem?**

**O que eles estavam pensando em fazer?**

(T492) Denis: Porque ele nasceu em noite de lua cheia.

(T493) Mediador: Vocês acham que foi por isso?

(T494) Natan: Acho que o livro está sendo racista.

(T495) Mediador: Natan disse que acha que o livro está sendo racista. Por que, Natan?

(T496) Natan: **Porque uma noite escura de lobisomem, de bruxa, não faz sentido, porque não existe bruxa e nem lobisomem. A noite é normal.**

(T497) Iara: **Mas isso é um livro, se lembra? Não é a vida real.**

<b>A C Ç Õ E S</b>	Prag.	A fala do mediador em T491 cria a possibilidade de discordância ao solicitar um exame das ações dos personagens, ou de sua motivação, direcionando a pergunta para todo o grupo.
	Arg.	Em T491, a pergunta estimula a formulação de pontos de vista acerca da conduta dos personagens, ao solicitar um exame das possíveis motivações que expliquem suas ações.
	Epist.	---

Mesmo alcançando uma significação bastante coerente com o texto (T496), de que a expressão se trata, na verdade, de um comportamento racista, note-se que a conclusão de Natan vem acompanhada de uma deslegitimação do elemento ficcional como premissa para o seu argumento. Ao afirmar que o texto trata de racismo, porque lobisomens e bruxas não existem, Natan demonstra um certo distanciamento da compreensão da ficcionalidade como componente de significação do texto literário. Em contra partida, Iara traz à tona exatamente aquilo que Natan parece negligenciar, ao sair em defesa do fictício como parte indissociável da construção literária de sentidos (T497).

Com isso, não queremos dizer que a conclusão de Natan é menos válida. No entanto, o caminho tomado para chegar à essa conclusão, ainda que bastante precisa do ponto de vista da motivação dos personagens e da temática central do livro, passa por cima de um importante elemento de produção de significado no episódio em questão. Um outro caminho, respeitando a experiência de leitura do grupo, seria reconhecer a simbologia negativa comumente associada à essas figuras, e apontá-las como razão para concluir que a expressão se trata de uma atitude racista.

Quanto ao papel do mediador, sua fala em T491, direciona a discussão para um exame acerca das motivações dos personagens, a partir de uma pergunta categorizada por Leal, Brandão e Torres (2011), como uma questão de “opinião sobre fatos ou ações de personagens do texto”. Questões desse tipo exigem que, para emitir opinião, o sujeito seja capaz de “[...]selecionar e organizar justificativas referentes ao posicionamento a ser defendido.” (p. 94), critérios também presentes na produção de argumentos.

O ponto de destaque é que, em se tratando de literatura, para que possam selecionar e organizar justificativas, primeiro é necessário acessar um espaço de significação que só é possível a partir de uma análise de conteúdo e de forma, ou seja, o que o texto quis dizer, e que recursos utiliza para dizê-lo (neste caso, a intenção em caçoar da cor de Pedro, utilizando-se de uma relação semântica pejorativa entre a cor preta e figuras folclóricas comumente tidas como criaturas noturnas e más). Assim, não reconhecer as propriedades simbólicas da ficção sob a qual se ancora o significado, pode levar à uma simplificação empobrecedora da literatura, o que aponta para a necessidade de estratégias de mediação que favoreçam a reflexão em torno desses aspectos, em que pese não apenas o conteúdo, mas a forma como este se apresenta.

Para Bragatto Filho (1995), ler textos literários não é o mesmo que ler textos de outra natureza, como jornalísticos, por exemplo. O autor destaca que

Nos textos informativos, sejam eles notícias, editoriais e artigos de jornais e revistas, por exemplo, o grande interesse do leitor se volta para o que o texto diz. (Não estamos querendo afirmar com isso que esses textos não tenham uma forma característica.) Já com relação ao texto literário, esse interesse deve se direcionar, necessariamente, para *o que o texto diz* e para *o como ele diz o que diz*. (p. 42-43)

Com isso, aquilo que é considerado central no processo de leitura e apreensão do texto não é o mesmo em se tratando de exemplares desses dois gêneros. No caso da literatura, por ter um forte apelo estético nos usos que faz da linguagem, é indiscutível o papel que questões estilísticas assumem na formação do leitor. Nesse sentido, nos exemplos 4 e 5, a seguir, podemos perceber um esforço do mediador em trazer à tona a construção de sentidos por meio de elementos semânticos específicos, numa tentativa de fazer com que se perceba a intencionalidade do autor da obra literária na escolha de palavras para produzir certos efeitos de sentido, sem perder de vista seu interesse no desenvolvimento da argumentação.

- **Exemplo 4**

**(T39) Mediador: Mas o que foi que ele quis dizer? Porque quando o autor fala ele quer dizer alguma coisa, num quer? O que vocês acham que ele quis dizer quando diz assim: “olha, Pedro tinha os olhos de estrela brilhante”.**

(T40) Denis: a cor dele não tem nada a ver com o céu, vê. Olha a cor dele, e ó o céu.

(T41) Natan: É, alguém vê a lógica?

(T42) Iara: Gente, o céu é preto!

(T43) Natan: Não, é azul escuro.

(T44) Luana: Não, é azul escuro, só fica preto de noite.

(T45) Denis: Só fica preto quando chove.

(...)

A C Ç Õ E S	Prag.	---
	Arg.	---
	Epist.	A pergunta do mediador em T39, oferece uma informação acerca da formação do texto literário, destacando o elemento semântico que o constitui ( <i>...quando o autor fala ele quer dizer alguma coisa, num quer?</i> ), ao mesmo tempo que oferece um modelo de argumentação e leitura típico do campo literário/ficcional: a inferência ( <i>...ele quer dizer alguma coisa... O que vocês acham que ele quis dizer...?</i> ).

- **Exemplo 5**

**(T62) Mediador: Olha só, quando ele fala que ele tem olhos de estrela, olha só as estrelas que Natan tá mostrando nessa página. Qual é a página, Natan? (...) 22 (...) 22 e 23,**

**abram aí. (...) Tipo, essas páginas das estrelas, as estrelas elas brilham?**

(T63) Iara: Sim.

(T64) Denis: Sim.

(T65) Natan: Sim.

(T66) Luana: Eu penso que é umas bolinhas quando eu vejo.

(T67) Mediador: Mas elas brilham ou não?

(T68) Iara: Brilham.

(T69) Natan: Brilham.

(T70) Mediador: Então por que ele comparou ao olhar de Pedro?

(T71) Denis: Porque o olhar dele brilha.

(T72) Mediador: Por que o olhar dele brilha? Olha o que Denis falou.

(T73) Natan: Porque o olhar dele tá brilhando, então parece.

A C O E S	Prag.	---
	Arg.	---
	Epist.	O mediador, em T62, confere estatuto epistêmico à intervenção feita por Natan, que utiliza a ilustração em que aparecem as estrelas como evidência para justificar a relação feita entre estas e o olhar do menino. Por outro lado, ao corroborar com a evidência proposta por Natan, o mediador indica uma forma de raciocínio típica e bastante presente na discussão de textos de literatura infantil: a ilustração como elemento importante na produção de sentidos, podendo, inclusive, ser usada como premissa ou evidência para pontos de vista.

Em T39, temos uma intervenção direta ao argumento produzido por Luana em T36 (*Porque é só um livro, é só uma maneira de interpretar*). Ao notar o distanciamento entre o argumento e o aspecto semântico-metafórico que compõe a fala do autor, o mediador busca redirecionar o olhar de Luana, incluindo elementos que buscam explicitar o caráter metafórico presente nas formas de dizer da obra (*Porque quando o autor fala ele quer dizer alguma coisa, num quer? O que vocês acham que ele quis dizer quando diz assim: “olha, Pedro tinha os olhos de estrela brilhante”*.) Ao fazer isto, o mediador chama, ao mesmo tempo, atenção para *o que* e *o como o texto diz o que diz*, tal como destacado por Bragatto Filho (1995) e reforçado por Proença Filho (2017), quando afirma que a literatura “[...]funciona como jogo de conteúdo e de forma.” (p. 144), aspectos essenciais para a formação do leitor literário.

No segundo encontro do círculo um exemplo bastante simples se desenrola, acerca de conteúdo e forma. No trecho a seguir, o grupo discutia uma expressão usada pelo personagem Juvenal, um idoso, também preto, que narra para Pedro histórias sobre os povos que viviam

na África antes de serem colonizados, e da riqueza de suas tradições. O Velho Juvenal utiliza a expressão “meninos noturnos”, para se referir à outras crianças pretas, além de fazer referência ao título da obra: Pedro Noite.

- **Exemplo 6**

(T616) Mediador: [...] **quem eram os meninos noturnos que o Sr. Juvenal falava?**

(T617) Luana: Os racistas.

(T618) Mediador: **Era? Os meninos noturnos que o seu Juvenal estava falando? (Em tom de dúvida)**

(T619) Luana: Noturnos?

(...)

(T626) Mediador: **Aqui, página 22 mesmo. "O gigante era mesmo o velho Juvenal. Vinha todo curvado; na mão, um pedaço de pau" - lê com ele, Natan. "Parou e, diante de tamanha tristeza, ao menino histórias foi narrando, de um tempo outro em que negros livres viviam num mundo grande de África, terra livre e amorosa mãe de todos os meninos noturnos". Tu disse que os meninos noturnos eram os racistas. Continua achando?**

(T627) Denis: É que eles eram livres e viviam no mundo grande de África.

(T628) Mediador: Então eles eram os racistas?

(T629) Luana: Sim.

(T630) Iara: Não.

(T631) Natan: Não.

(T632) Luana: Mas estou achando que eles são racistas porque...

(T633) Iara: Não! (Em tom enfático de repreensão)

(T634) Mediador: Então quem eram esses meninos?

(T635) Denis: Se ele é negro, ia fazer [racismo] com outro negro?

<b>A C Õ E S</b>	Prag.	No plano pragmático, as ações conjuntas do mediador em T618 e T626, cria a possibilidade de discordância ao questionar o posicionamento de Luana, e, posteriormente, oferecer recursos que possibilitem a análise desse ponto de vista, mais uma vez o questionando ( <i>continua achando?</i> ).
	Arg.	No plano argumentativo, a fala em T626, estimula a revisão do ponto de vista, tanto de Luana, que elaborou o PV questionado, como dos demais, que agora possuem elementos para examinarem o argumento da colega.
	Epist.	A fala em T626 traz para a discussão elementos narrativos que oferecem ao grupo recursos para que examinem e formulem pontos de vista, objeções ou contra-argumentos sobre o ponto de vista discutido.

No exemplo 6 acima, é possível notar que toda a discussão gira em torno de uma única expressão: meninos noturnos. A forma de dizer escolhida pelo autor acaba por provocar uma polêmica, que só existe graças à multissignificação que constitui a forma, o que resulta em desacordos sobre a quem o termo “noturnos” se refere. Assim, a “imprecisão” da forma em relação ao conteúdo gera um espaço vago de significação. Uma nebulosa em meio ao tecido textual, que mesmo dando pistas que direcionem a compreensão, ao utilizar um adjetivo que indica alguma relação com outro termo já discutido (Pedro Noite), não se relaciona de forma clara com o conteúdo. Essa imprecisão característica da linguagem literária aponta para a necessidade de uma leitura que ultrapasse a superfície do texto, uma leitura que estimule a elaboração de inferências, ampliando as possibilidades de interpretação, uma vez que a superfície de um texto literário, se lida de forma muito literal, dificilmente revela aquilo que verdadeiramente se quer dizer. Tal especificidade destaca, ao nosso ver, o potencial argumentativo da linguagem literária.

Além disso, outros recursos de significação podem e devem ser explorados na mediação do texto literário. Assim, nos exemplos 4 e 5, podemos observar ainda o esforço do mediador em trazer para a discussão propriedades típicas da literatura – comumente presentes na literatura infantil –, em duas dimensões distintas: (I) uma dimensão verbal, exemplificada pela explicitação da forma, e sua função semântica, utilizada pelo autor, especialmente no uso de metáforas e da elaboração de inferências como estratégias de leitura, (...*o que foi que ele quis dizer com “Pedro tinha olhos de estrela brilhante?”*), e (II) uma dimensão visual, por meio da ilustração como produtora de sentidos (...*olha só as estrelas que Natan tá mostrando nessa página*), sendo também uma referência importante na construção da argumentação.

O uso do componente visual – a ilustração – como referência para a mediação é bastante comum, sobretudo em situações de leitura com crianças, revelando um importante espaço a ser explorado na mediação de uma leitura que vise a argumentação, de modo que a ilustração surge como fonte ou complementação de potenciais polêmicas. No próximo exemplo, o mediador põe em discussão a seguinte imagem:

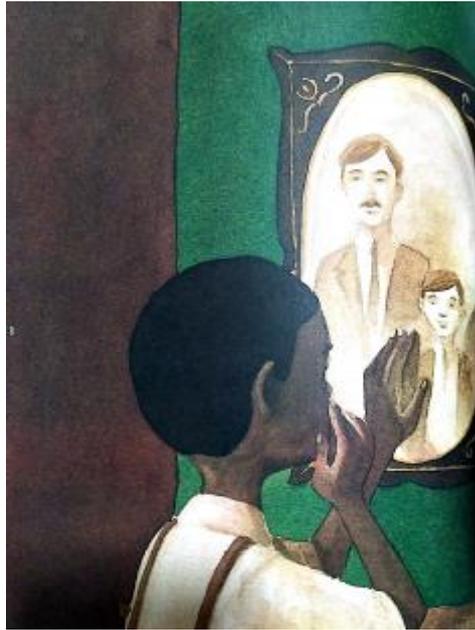


Figura: nº2  
Fonte: Livro Pedro Noite

- **Exemplo 7**

(T139) **Mediador: Olha esse quadro aqui no começo. (...) quem é esse aqui da foto? (apontando para a imagem de Pedro, que no quadro é representado como se fosse uma criança branca.)**

(T140) Natan: O pai e ele.

(T141) Iara: O pai de Pedro (...) num é ele, não.

(T142) Natan: É ele, sim.

(T143) Iara: Não, não é.

(T144) Mediador: O livro diz que é ele nessa foto?

(T145) Natan: É Caio Riter.

(T146) Denis: Não, Caio Riter é o criador.

(T147) Mediador: Aqui é só uma foto do livro (mostrando a foto de Caio Riter na orelha do livro).

(T148) Iara: Mas não é ele [Pedro].

No exemplo 7 acima, podemos perceber a instauração de uma polêmica – Olha esse quadro aqui no começo. (...) quem é esse aqui da foto? – introduzida, num primeiro momento, pela fala do mediador (T139) que chama atenção para uma controvérsia em potencial presente no livro, que diz textualmente: “Na parede, um retrato: ele e o pai”,

enquanto a imagem retrata, na verdade, um garoto branco.

É interessante notar que nesse caso, a polêmica não se dá, diretamente, pela intervenção do mediador, mas pela própria ambiguidade presente na imagem observada. Assim, ampliamos a ideia de mediação discutida até aqui a polêmica deixa de ser, necessariamente, fruto da enunciação do mediador. Ou seja, podemos ver, nesse exemplo, uma situação pragmática que cria a possibilidade de discordância, e instaura a polêmica, por meio de uma ação discursiva criada e apresentada pela obra, restando ao mediador o papel daquele que explicita a polêmica, fazendo com que o grupo perceba a controvérsia já posta pela obra.

Após a discussão e a definição da identidade do garoto do quadro, uma questão é introduzida pelo mediador, dessa vez, através da interseção de dois diferentes elementos da obra: o texto escrito e a ilustração, colocando em discussão o que é possível inferir sobre o pai de Pedro a partir da imagem do quadro. Vejamos o diálogo a seguir.

- **Exemplo 8**

(T198) Mediador: **Então vejam só, ele fala: “um retrato, ele e o pai, cabelo liso todo ondulado. A pele nem tão escura. Porém, quando olhava de lado, o canto do olho é que via, no reflexo do vidro espelhado, um Pedro que não era o do desenho. Era negro, era noite”. O que é que o quadro na parede diz sobre o pai de Pedro? Por que ele tinha um quadro com Pedro branco?**

(T199) Iara: Era sequestrador. Sequestrou um menino negro, num era pai dele de verdade não.

(T200) Mediador: Sequestrador?

(T201) Natan: Porque ele queria um menino branco.

(T202) Mediador: **Por que o pai de Pedro queria um menino branco? (em tom de dúvida, direcionando ao grupo).**

(T203) Luana: Será que ele editou a foto?

(T204) Iara: Não tinha computador nessa época, dá.

(T205) Luana: Pelo celular.

A C	Prag.	A fala do mediador em T198 recorta uma das controvérsias em potencial presente na imagem, e a formula, legitimando a divergência não entre pontos de vista apresentados pelo grupo, mas da relação que se estabelece entre Pedro e seu pai refletida na obra, abrindo espaço para a polêmica, direcionada pelo mediador para a controvérsia entre ter um filho negro, e o representar de outra forma. Já em T202, o mediador convida o grupo a refletir sobre a afirmação de Natan, estabelecendo a argumentação como método de resolução do desacordo entre os pontos de vista de Natan e
--------	-------	--

O E S		Iara.
	Arg.	A pergunta do mediador em T202 estimula a formulação de resposta ao contra-argumento de Natan frente ao argumento de Iara.
	Epist.	Em T202 a pergunta confere estatuto epistêmico a fala de Natan, ao incorporar sua interpretação e reformulá-la como pergunta para o restante do grupo.

(T206) Mediador: **Bom, Iara disse que ele pode ter sequestrado um menino negro pra criar. Vocês acham que foi isso?**

(T207) Denis: Não

(T208) Natan: Não

(T209) Luana: Não

(T210) Iara: Mas também pode ter pai (branco) com filho negro. Meu tio é negro e tem filho branco.

A C O E S	Prag.	Em T206, o mediador retoma o ponto de vista de Iara, convidando o grupo a examinar seu posicionamento, criando a possibilidade de discordância.
	Arg.	A pergunta estimula a formulação de pontos de vista alternativos, e/ou objeções ao ponto de vista de Iara.
	Epist.	---

(T211) Mediador: Mas mesmo que Pedro seja filho biológico dele. Por que ele tinha um quadro com Pedro branco?

(T212) Natan: Será que ele queria que Pedro fosse igual ele?

(T213) Iara: Isso é coisa de hospício, ele querer que o menino fosse branco.

(T214) Luana: Eu continuo achando que ele editou.

(T215) Iara: Mas não tinha, não tinha. Eu acho que ele mandou o homem que ia pintar o quadro, pintar ele de branco.

(T216) Mediador: Mas por que ele mandou pintar Pedro branco?

(T217) Denis: Porque ele não queria um filho negro.

(T218) Iara: É, ele queria um filho branco, porque ele era racista.

Como vimos afirmando, a compreensão de texto literário como um “tecido com espaços vazados” aponta para uma característica bastante relevante no que diz respeito a sua

discutibilidade, uma vez que “[...]possuem determinadas lacunas ou espaços vagos ou nebulosos que são descobertos e preenchidos pelos leitores.” (Bragatto Filho, 1995, p.15). Assim, tais espaços não dependem do mediador para existir, visto que fazem parte do texto, não só porque o autor, intencionalmente, os deixou vazios, mas porque é, essencialmente, o que constitui a literariedade de uma obra, e, portanto, a literatura enquanto tal. A questão discutida nos fragmentos imediatamente acima: o que o quadro pode nos dizer sobre o pai de Pedro? Ou mais especificamente, o que um quadro com uma representação branca de Pedro pode nos dizer de seu pai? tem relação com um desses espaços vazios e carrega o que parece ser uma “controvérsia inerente”. Nesse momento da história temos dois fatos centrais: (I) Pedro é um garoto negro filho de um homem branco, e (II), no quadro com o pai, Pedro aparece como um menino branco. Com isso, entre um fato e outro, parece haver uma “nebulosa interpretativa”.

De acordo com Bragatto Filho (1995), o ato de ler depende de algumas condições para seu processamento, destacando duas, em especial: o domínio de uma técnica de decodificação, para acesso ao texto em sua materialidade; e um certo grau de leitura de mundo, compreendida, dentre outras coisas, como uma apreensão dos significados nas relações entre diferentes elementos ou fatos, visto que nada acontece casualmente, senão por uma relação de causa e efeito. Assim, esse espaço nebuloso aponta para um significado de causa e efeito entre um fato e outro já posto pela história, o que, ao ser percebido pelo mediador, enquanto leitor mais experiente, é apresentado ao grupo por meio de uma pergunta inferencial, visando estimular a apreensão desse sentido oculto que ao longo da discussão é compreendido por Natan e Denis: T201: *Porque ele queria um menino branco*; T217: *Porque ele não queria um filho negro*, e sintetizado na fala de Iara em T218: *É, ele queria um filho branco, porque ele era racista*.

Dessa forma, a característica, grosso modo, subjetiva, desses significados presentes nos espaços vagos do tecido textual, é que ditam que estratégia melhor possibilita acessá-los, visto que significados desse tipo não podem ser alcançados por uma mediação superficial do texto. Assim, o mediador opta por perguntas inferenciais, que induzam o grupo ao aprofundamento necessário da leitura, possibilitando o alcance desses espaços nebulosos da história.

Ao alcançarem espaços de significação menos visíveis da história, acessam também controvérsias já construídas, ainda que não explicitamente, fazendo com que o mediador assumira um importante papel de trazer à tona a controvérsia, de certa forma, já posta pelo texto, mas que pode estar sujeita à mediação de alguém que a torne visível, caso os leitores

não o façam sozinhos.

Nos fragmentos a seguir, refletimos sobre como opera a mediação e o processamento da leitura, tendo em vista a construção do discurso argumentativo, destacando que habilidades de leitura podem ser observadas e como estas influenciam na argumentação.

- **Exemplo 9**

(T219) Mediador: **Concorda com eles, Luana? Tu disse que ele mandou editar a foto, mas independente de como ele fez, por que ele não queria Pedro branco?**

(T220) Denis: Porque ele não gosta dele negro, acho que é por isso.

(T221) Iara: Racista!

(T222) Natan: O livro fala que ele não tinha pai e nem mãe.

(T223) Iara: Será que o pai dele era um espírito?

(T224) Mediador: **Por que será que ele não tinha pai e nem mãe?**

(T225) Denis: Abandonaram ele.

(T226) Iara: Abandonaram.

(T227) Natan: Adotaram, ele é adotado.

(T227) Mediador: **E ele era cuidado por quem?**

(T228) Natan: Pela vovó.

(T229) Iara: Vovó de consideração.

(T230) Denis: A vovó é na página 10.

<b>A C Ç Õ E S</b>	Prag.	No fragmento acima, uma ação pragmática do mediador que se repete é o convite ao exame de pontos de vista. Em T219, ele convida Luana a pensar sobre o posicionamento dos colegas em trechos anteriores, de que o pai de Pedro o pintou branco por ser racista, e não querer um filho preto. Em T224, faz o mesmo, mas dessa vez direciona sua pergunta ao grupo, a quem convida a avaliar um ponto trazido por Natan (T222) sobre Pedro não viver com seus pais. Nos dois casos, a intervenção do mediador cria a possibilidade de discordância, ao apresentar as respectivas falas como passíveis de discordância.
	Arg.	Em T219, ao solicitar que Luana avalie os argumentos dos demais, o mediador a estimula a formular seu próprio argumento, seja aderindo à posição dos colegas, ou formulando objeções e/ou pontos de vista alternativos.
	Epist.	Em T224, o mediador confere estatuto epistêmico a fala de Natan ao incorporá-la à sua pergunta, direcionando-a ao grupo.

Vemos no exemplo 9 que, ao mesmo tempo em que o mediador tenta, em T219, estimular Luana a formular um novo ponto de vista, a problemática é deslocada por Natan em T222, instituindo uma nova frente de discussão. Para isso, Natan localiza uma informação

posta explicitamente na obra, que afirma textualmente que Pedro “vivia sem pai e sem mãe” (p. 10), e a seleciona para apresentá-la ao grupo. Tal escolha se deu, provavelmente, pelo fato de toda a discussão anterior girar em torno do personagem do pai, quando na verdade o próprio livro afirma que Pedro já não vivia com seus pais, o que coloca uma nova questão a ser examinada.

No entanto, ao se deter à nova questão trazida por Natan, entendemos que o mediador promove um ganho e uma perda para a argumentação. Ao mesmo tempo que se detém à fala de Natan, buscando aprofundar a questão e avançar a discussão, perde a janela discursiva que havia aberto para que Luana reformulasse seu ponto de vista. O mais indicado seria, possivelmente, fechar o bloco da discussão anterior e evoluir progressivamente para um outro tópico.

Outro elemento que vale a pena ser observado é a intervenção do mediador em T227 (*E ele era cuidado por quem?*). Note-se que a pergunta não mobiliza elementos argumentativos, em plano algum, visto que solicita, na verdade, uma informação que está dada no texto (*Somente a companhia que tinha era da velha Cida, sua quase avó*). Trata-se, portanto, de uma intervenção que não colabora para o processo de argumentação já que reduz o “espaço vago” de interpretação para que se gere uma polêmica.

Entretanto, vale salientar que isso não significa que questões de natureza literal devam ser banidas da atividade de mediação. É importante que os leitores identifiquem o que está posto na superfície, para que, uma vez compreendida essa camada textual, possam aprofundar sua leitura, e partir para a produção de sentidos implícitos, essenciais para a compreensão do texto. Ao mesmo tempo, no caso de uma leitura que vise a argumentação, manter a mediação da leitura em um nível superficial pode reduzir a possibilidade de discordância, o que prejudicaria o desenvolvimento do discurso argumentativo. De fato, no exemplo 9, acima, vemos que nos trechos 228, 229 e 230, imediatamente após a pergunta literal do mediador, três, dos quatro participantes, responderam reproduzindo a informação explicitada no texto, com Denis chegando a citar a página em que esta se encontra, mostrando pouca, ou nenhuma, possibilidade de polêmica.

No exemplo 10 a seguir, retirado do segundo encontro de leitura, o grupo discute sobre as histórias que Juvenal narrava para Pedro, e que efeitos tiveram sobre ele, que, inicialmente, se pôs a cantar, informação explicitamente posta no texto: “Deles é que vinha aquela vontade de cantar, toda música, música de língua estranha, língua de negro, língua africana”, começando então a cantar: “Gbòrín ayé” (Riter, p. 26). Com isso, o mediador mostra a página e pergunta ao grupo o que Pedro faz após ouvir as histórias narradas por Juvenal:

- **Exemplo 10**

(T731) Mediador: **O que foi que aconteceu quando Pedro começou a ouvir essas histórias? Ele começou a fazer o quê?**

(...)

(T746) Mediador: **Então, ele estava fazendo o quê?**

(T747) Denis: Cantando.

(T748) Mediador: **Cantando? Era isso? E por que a história levou ele a cantar? Por que ele começou a cantar?**

(T749) Iara: Porque ele se sentiu muito feliz cantando sobre a origem dele.

A C Õ E S	Prag.	No plano pragmático, em T748, o mediador cria a possibilidade de discordância, ao questionar a fala de Denis, ainda que logo em seguida a incorpore em sua pergunta, o que pode ter enfraquecido a abertura para a formulação de objeções.
	Arg.	No plano argumentativo, a pergunta do mediador em T731, estimula a formulação de pontos de vista acerca das razões por trás das ações dos personagens. Já em T748, a fala incentiva a formulação de pontos de vista alternativos, e/ou objeções e contra-argumentos sobre o posicionamento de Denis.
	Epist.	Em T748, a fala do mediador confere estatuto epistêmico à resposta de Denis, legitimando-a ao incorporá-la em sua pergunta seguinte: “Por que ele começou a cantar?” Dessa forma, sugere que há outros significados envolvidos no ato de cantar que são captados por Iara.

No exemplo 10 acima, podemos notar duas intervenções que mobilizam diferentes níveis de leitura. Na primeira pergunta, ao solicitar que o grupo identifique o que Pedro fez após ouvir as histórias, percebe-se que a intervenção não cria possibilidade de discordância, não estimula a formulação de pontos de vista, ou mobiliza qualquer outro elemento da argumentação, visto que tudo que é pedido é a identificação de uma informação que já foi dada pelo texto. Porém, uma vez identificada a informação, outra pergunta é feita: (T748:[...] *e por que a história levou ele a cantar? Por que ele começou a cantar?*). Neste caso, a pergunta literal anterior serve de base para que o mediador solicite a formulação de pontos de vista acerca das razões que teriam feito Pedro cantar ao ouvir as histórias de Juvenal. Nesse caso, a pergunta requer a mobilização de significados que não foram explicitamente dados pelo texto, o que estimula a realização de inferências para formular uma resposta, tal como faz Iara ao concluir sobre que o canto de Pedro expressa um sentimento feliz de reencontro com sua ancestralidade (T749).

Em síntese, reduzir a mediação a questões superficiais, sem que tenham o propósito de

contribuir para um aprofundamento do texto constitui um risco para a argumentação, já que dificulta ou mesmo impede um aprofundamento sobre o que foi lido.

Vejamos no exemplo 11, a seguir, mais uma mediação que, assim como no fragmento anterior, favorece uma evolução progressiva da leitura e da argumentação:

- **Exemplo 11**

(T231) Iara: Ele foi abandonado porque ele era negro.

(T232) Natan: Eu acho que quando ele era pequeno, os pais dele faleceram, e a vó dele ficou com ele.

(T233) Iara: Mas era vó de consideração. Vó adotiva.

(T234) Mediador: **E o que foi que aconteceu com os pais dele?**

(T235) Denis: Eu acho que eles não morreram, não. Abandonaram ele porque ele é negro.

(T236) Luana: Não tô entendendo, não.

(T237) Mediador: **A gente tá discutindo o que foi que aconteceu com os pais dele. Natan disse que ele foi adotado e os pais morreram, e Denis disse que ele foi abandonado por ser negro.**

(T238) Iara: Pode ser isso, que os dois falaram: pode ser que adotaram ele, e morreram. E a vó amava tanto ele, que ficou com ele. Mas eu quero entender é: se o pai dele morreu, como é que falava com ele?

(T239) Natan: Mas ele diz aqui no texto: “mandava, mandava”. (ênfatizando a palavra no passado, indicando que o pai não está mais com Pedro).

<b>A C Ç Õ E S</b>	Prag.	Em T234, o mediador questiona acerca do ponto de vista de Denis e Iara, de que Pedro havia sido abandonado, e do argumento de Natan de que os pais haviam falecido, convidando o grupo a examinar, através de uma pergunta inferencial, os pontos de vista até então apresentados, criando a possibilidade de discordância. Já em T237, o mediador formula e explicita a divergência para que Luana pudesse percebê-la, ação valiosa de capitalização e promoção da controvérsia necessária à argumentação (Larraín & Freire, 2011).
	Arg.	Em T234, a pergunta estimula a formulação de pontos de vista acerca do fato de Pedro não viver com seus pais, ao mesmo tempo que sugere a justificação dos pontos de vista até então apresentados.
	Epist.	---

Como vemos no exemplo 11, o grupo discute sobre possíveis causas para o fato de Pedro viver com Cida (a personagem que “adota” e cuida de Pedro), e não com seus pais. A informação solicitada pelo mediador em T234 é sugerida de forma bastante sutil pelo texto, que usa de um eufemismo para explicar o que aconteceu com os pais de Pedro, quando diz

que “pr’outro mundo se sumiram”, substituindo a expressão “morreram”, explorada com mais detalhes no próximo exemplo. Como mencionamos antes, a utilização de figuras de linguagem na narrativa, como no caso acima, é bastante comum em textos literários, o que traz para a história uma possibilidade de discordância que institui uma discutibilidade quase que inerente aos textos dessa natureza, visto que possuem um extenso campo de significação, permitindo diversas direções para a produção de sentidos. Assim, em T234, o mediador intervém estimulando uma leitura inferencial, que contribui não só para a compreensão do texto, como possibilita um aprofundamento da discussão a partir da identificação de elementos menos visíveis da história.

Nesse contexto, para que as crianças alcancem um nível mais refinado de leitura, é fundamental que o mediador compreenda a natureza das perguntas<sup>7</sup> de que pretende lançar mão, de modo a estimular os leitores a se debruçar sobre camadas mais profundas do tecido textual. Consideramos que intervenções desse tipo demonstram um considerável potencial para a mediação do texto literário que objetiva o desenvolvimento da argumentação, tendo em vista o grau de incertezas em torno dos quais se encontram os significados presentes nesses textos, ampliando as possibilidades de controvérsia.

Nos exemplos 12 e 13, a seguir, vemos mais alguns trechos do diálogo do círculo de leitura com o livro Pedro Noite que ilustram o que afirmamos acima:

- **Exemplo 12**

(T240) Mediador: **Vejam só, vocês disseram que não sabiam se os pais tinham morrido, ou abandonaram ele. Mas olhem o que diz na página 10: “Se digo que Cida era quase (avó), era por não ser mesmo. Nem mãe da mãe, nem mãe do pai, nem nada do Pedro era, mas foi se apegando de amor, pelo menino da cor da noite, tão logo os pais pra outro mundo se sumiram.”**

(T241) Denis: Então viajaram pra outro mundo.

(T242) Natan: Sei não, hein...

(T243) Mediador: **Acha que é isso, Natan? (...) Natan tá pensando. Quando alguém diz que o pai de alguém foi pra outro mundo, o que quer dizer?**

(T244) Natan: Eu acho que ele fez uma viagem de negócios, e acabou morrendo.

(T245) Mediador: Então ir pra outro mundo significa morrer?

(T246) Natan: Acho que é.

---

<sup>7</sup> Ver Brandão e Rosa (2010) para uma tipologia de perguntas de compreensão de leitura do texto literário e Leal, Brandão e Torres (2011) para tipos de perguntas voltadas para a leitura de textos argumentativos.

- (T247) Denis: Mas isso não explica porque ele tem um quadro com ele branco!
- (T248) Iara: Ele não falou indo pra outro país, foi pra outro mundo. Então isso é morte.
- (T249) Mediador: Então não foi abandono, ele morreu?
- (T250) Iara: Isso.
- (T251) Mediador: Continua achando que foi abandono, Denis?
- (T252) Denis: Sim.
- (T253) Natan: Porque ele fala que ele foi pra outro mundo. (Defendendo a ideia de morte)
- (T254) Denis: Viajaram pra outro mundo, e abandonaram o menino.

A C O E S	Prag.	Em T240, a fala do mediador reconhece e explicita a controvérsia, para que o todo o grupo a perceba. Já em T243, formula um ponto de vista (sugerido por Denis em T241), e convida o grupo a examiná-lo, criando a possibilidade de discordância.
	Arg.	Em T251, convida Denis a responder a um contra-argumento, colocado por Iara em T248, que sugere que “ir para outro mundo”, ao contrário do que acredita Denis, não significa viajar, mas morrer.
	Epist.	Em T240, oferece informações a partir de elementos textuais que tornam a discussão mais refinada, utilizados como premissa na construção de argumentos seguintes.

No exemplo 12 acima, em T240, o mediador introduz a discussão de um trecho da narrativa que apresenta pistas acerca do que aconteceu com os pais de Pedro, na tentativa de esclarecer as alternativas colocadas pelo grupo, de morte ou de abandono. O interessante é que, mesmo na presença de um indicador de causa (...*tão logo pr'outro mundo se sumiram*) para o acontecimento em discussão, a divergência entre Denis e o restante do grupo se mantém, com Denis defendendo a hipótese do abandono, e os demais, sobretudo Natan, de que os pais morreram. Em T243, buscando reforçar a evidência apontada pelo texto, o mediador direciona a discussão para a análise da figura de linguagem empregada pelo autor (*Quando alguém diz que o pai de alguém foi pra outro mundo, o que quer dizer?*).

Com isso, o mediador encaminha o grupo em direção à uma leitura inferencial, ao mesmo tempo que estimula a formulação de pontos de vista acerca do que poderia significar a expressão utilizada, para que chegassem a um consenso sobre o que houve com os pais de Pedro. Entretanto, apesar do esforço do mediador, o desacordo permanece e Denis se mantém com uma compreensão mais literal do texto.

Vale notar essa manutenção do desacordo, mesmo frente àquilo que, indiretamente, carrega uma solução. Ao que parece, a multissignificação da expressão empregada alimenta a divergência permitindo que outras direções de sentido se constituam, e é nessa permissividade que a discutibilidade se projeta.

Vejamos o segundo exemplo que evidencia o papel da mediação no direcionamento a uma leitura mais profunda do texto.

- **Exemplo 13**

(T711) Mediador: **O velho Juvenal começou a contar histórias para Pedro. Por que ele contava essas histórias para Pedro? Vamos pensar. Deem uma lida. Qual o objetivo dele em contar essas histórias?**

(T712) Denis: Para ele (...).

(T713) Iara: Para Pedro não se sentir mais mal e ele se aceitar.

(T714) Denis: Isso que eu ia falar, mas ela roubou minha palavra.

(T715) Mediador: **Roubou tua palavra? Então, os dois acham que ele contava essas histórias para que Pedro não se sentisse mais mal? Acha que era isso, Denis?**

(...)

(T718) Denis: Sim.

(T719) Mediador: Tem algum outro objetivo?

(T720) Luana: Para que ele se aceitasse.

(T721) Mediador: **Para que ele se aceitasse? E como é que ele ia se aceitar com essas histórias? Como as histórias fariam ele se aceitar?**

<b>A C C E S S</b>	Prag.	No plano pragmático, em T711 a fala legitima o debate como método de resolução da questão (Há um objetivo/motivação a ser descoberto). Já em T715 e T720, o mediador cria a possibilidade de discordância, pondo em discussão os pontos de vista apresentados por Iara, Denis e Luana em T713, 714 e 720, respectivamente.
	Arg.	Em T711, a fala estimula a formulação de pontos de vista, utilizando uma pergunta de opinião sobre fatos ou ações de personagens do texto (Leal, Brandão & Torres, 2011), neste caso, opinião sobre a motivação de Juvenal ao narrar histórias da África para Pedro.
	Epist.	---

No exemplo 13 acima, podemos ver que o mediador se utiliza apenas de perguntas inferenciais (...*Como as histórias fariam ele se aceitar?*), estimulando a busca de informações que só são possíveis de acessar pelo estabelecimento de relações entre um fato e outro da história, bem como entre essas informações e os conhecimentos de mundo do leitor. Neste caso, isso significava relacionar todo o *bullying* e racismo sofrido por Pedro, já identificados no decorrer da leitura, e a decisão de Juvenal de contar histórias que revelassem a força e beleza de suas origens e com isso tentar aplacar o sofrimento do menino.

Como é possível observar, as intervenções do mediador durante os círculos de leitura analisados até aqui não buscavam das crianças informações superficiais do texto. Ao contrário, estimulavam a elaboração de respostas resultantes da construção de relações de sentido formuladas pelas crianças, tendo como base diferentes elementos intratextuais do livro literário e seus valores, experiências de vida e conhecimentos de mundo.

No tópico a seguir, analisaremos como a mediação e a literatura, dadas todas as características discutidas anteriormente, interferiram nos círculos de leitura do segundo grupo de crianças com o livro *Sertão*, de Fabio Monteiro e Maurício Negro.

#### 4.2.2 A mediação da argumentação literária: o caso *Sertão*

No exemplo a seguir, podemos ver o início da discussão sobre a obra *Sertão*, com o grupo expressando suas primeiras impressões sobre o livro, a partir de perguntas abertas do mediador para estimular a formulação de pontos de vista iniciais sobre a história.

- **Exemplo 14**

(T01) **Mediador:** Bom, gente, a gente vai começar. E aí, o que vocês acharam do livro?

(T02) **Fabiana:** Eu gostei.

(T03) **Clara:** Eu achei interessante.

(T04) **Mediador:** Muito interessante? Por quê?

(T05) **Clara:** (inint).

(T06) **Mediador:** O que mais te chamou a atenção?

(T07) **Clara:** O nome.

(T08) **Mediador:** O nome?

(T09) **Clara:** O nome, a imagem.

(T10) **Mediador:** Qual o título do livro?

(T11) **Fabiana:** *Sertão*.

(T12) **Mediador:** E o que vocês sabem sobre o sertão? Vocês já estudaram alguma coisa sobre o sertão?

(T13) **Henrique:** Não estudei.

(T14) **Mediador:** Nunca? Mas vocês nunca ouviram falar nada sobre sertão?

(T15) **Henrique:** Do sertão, a gente ouviu falar, só. A gente nunca estudou o sertão.

(T16) **Mediador:** E o que vocês ouviram falar do sertão? O que vocês lembram? Como é o sertão? Vamos lá... Lá chove muito?

(T17) **Henrique:** Não, chove pouco.

(T18) **Mediador:** Lá é quente ou é frio?

(T19) **Henrique:** É quente, quente. Faz muito sol.

(T20) **Fabiana:** Acho que é assim, lá é quente de manhã, porque o ambiente é meio vago, mas acho que é frio de noite.

(T21) **Mediador:** **Concorda com ela?**

(T22) **Clara:** Concordo.

(T23) **Mediador:** **O sertão é quente de dia, mas de noite é frio?**

(T24) **Henrique:** Não é nem porque eu concordo; eu pesquisei na internet a temperatura do sertão, e mostra que, de dia, faz 34.5 graus; e de noite, faz 21.3 graus.

(T25) **Mediador:** 21.3 graus? E isso é frio, 21 graus?

(T26) **Henrique:** Acho que é, para a gente que mora aqui em Pernambuco é frio.

A C Õ E S	Prag.	As intervenções do mediador em T21 e T25 criam uma possibilidade de discordância, ao pôr em discussão os pontos de vista de Fabiana e Henrique, colocando o restante do grupo como examinadores críticos das falas dos colegas.
	Arg.	---
	Epist.	---

No exemplo 14, é possível observar uma atividade argumentativa um tanto limitada, no que se refere à ciclos argumentativos completos, marcada por uma abordagem que leva a uma apreciação global da obra, sem muita profundidade, como em T01, T06, T10 e T12, que são intervenções de caráter mais generalistas, sem objetivar, diretamente, a polêmica ou a controvérsia. Porém, que papel esse tipo de mediação (generalista) pode ocupar em uma atividade cujo objetivo é a argumentação?

Segundo Leitão (2001; 2011), ações discursivas de nível pragmático se caracterizam por legitimar a divergência sobre um tema, afim de instituir a argumentação como método de resolução de eventuais desacordos. Entretanto, para legitimar uma divergência, é preciso, antes de tudo, elucidar o que, exatamente, está em discussão, identificar um tema, ou um aspecto específico de um dado assunto, que possa suscitar formulações de pontos de vista sobre os quais seja possível divergir.

No exemplo acima, podemos notar que a mediação caminha para um diagnóstico sobre o que as crianças entendem acerca da obra a partir de elementos introdutórios do livro, como título, ilustrações e demais elementos superficiais da história, partindo de um regaste

enciclopédico sobre o Sertão (T12 - *E o que vocês sabem sobre o Sertão? Vocês já estudaram alguma coisa sobre o Sertão?*). Uma vez identificados os conhecimentos que o grupo possui sobre o assunto, estimula-se a formulação de pontos de vista que possam, em alguma medida, desencadear divergências, como podemos observar em T18 (*Lá é quente ou é frio?*).

Assim como observado no grupo 1 (como em T05 do exemplo 1, T28 no exemplo 2, T62 no exemplo 6 etc.), o desencadeamento de tais divergências é resultado da ação do mediador em se deter nos pontos de vista apresentados pelo grupo, explicitando-os sempre que necessário. Movimentos como esse se mostraram imprescindíveis para o aprofundamento das opiniões, sem a qual corre-se o risco de gerar uma discussão puramente cumulativa e superficial, em que apenas se aglomeram pontos de vista sem qualquer reflexão sobre o que representam para a compreensão das crianças sobre a história e sobre o que pensam os demais, prejudicando a argumentação por não dar tempo para que se desenvolva.

Para Andriessen e Schwarz (2009), um importante critério para a instituição da argumentação coletiva é que o grupo parta de um terreno comum sobre aquilo que almeja discutir, que possibilite compreender os pontos de vista e argumentos apresentados, afim de chegarem a um entendimento conjunto sobre o problema. Ao mesmo tempo, no que concerne à literatura, Annie Rouxel (2013), afirma que o estudo integral de uma obra implica em descobrir, identificar e compreender fenômenos, noções e conceitos que posteriormente servirão como ferramentas de leitura, o que a autora chama de “saber sobre o texto”, que pode incluir conhecimentos sobre o gênero, a poética do texto e de como funciona seu discurso.

Com isso, a constituição de um terreno comum na argumentação em literatura significaria, num primeiro momento, identificar do que trata o texto, o que está em discussão, definindo que conceitos ou noções o leitor tem a sua disposição como suporte para prosseguir com a leitura, servindo também de referência para o exame e produção de argumentos.

Para ampliarmos um pouco a ideia apresentada acima, analisaremos outro momento de discussão, que ilustra a importância de compreender a progressão temática para a manutenção da argumentação. No exemplo abaixo, o grupo inicia discutindo acerca do cenário apresentado no livro, que Henrique afirma ser “bem deserto” (T138), utilizando a ilustração como referente de autoridade para justificar seu ponto de vista: (T142: *Henrique: É meio deserto, porque dá para ver que até o cacto é laranja.*), o que leva aos fragmentos a seguir (exemplos 15 e 16), que analisaremos em duas partes, observando a mudança temática.

- **Exemplo 15**

(T148) **Mediador:** Olha o que o Henrique falou. Henrique falou que parece muito seco porque o cacto nem é verde - não foi isso, Henrique?

(T149) **Henrique:** Sim.

(T150) **Mediador:** **Vocês acham que o cacto não estar verde - estar preto, meio vermelho - é porque está muito seco? Qual outro motivo?**

(T151) **Fabiana:** Acho que é a paleta de tons do livro.

(T152) **Henrique:** Na minha cabeça...

(T153) **Fabiana:** Ele só usa essas tonalidades o livro inteiro.

(T154) **Henrique:** ... o cacto é verde, eu pesquisei e vi que dentro do cacto tem água - água verde - o que pode ser que o que faz ele ser verde.

(T155) **Mediador:** **A água que tem dentro do cacto é verde?**

(T156) **Henrique:** A água dentro do cacto é verde. Ela pega uma tonalidade verde.

(T157) **Fabiana:** Eu olhando pelo lado de Henrique, eu tenho um cactozinho - ele é pequeno - mas quando ele ficava um pouco mais malcuidado, começava a mudar de tom, um tom amarelado. Agora estou olhando pelo lado de Henrique.

(T158) **Mediador:** **Então você acha que pode ser a paleta de tons - que você falou no começo - do livro, mas também pode ser que está representando que o cacto está muito seco, é isso?**

(T159) **Fabiana:** É.

(T160) **Clara:** Está vermelho ou laranja.

(T161) **Henrique:** Estão os dois - é uma mistura de vermelho com laranja, com amarelo.

(T162) **Mediador:** Clara, você acha que ele está dessa cor porque é a cor que ele usou para ilustrar o livro ou é porque o cacto está seco?

(T163) **Henrique:** De todo jeito, ele quis passar uma mensagem ilustrada: ou ele quis fazer assim, ou ele quis insinuar que o cacto está seco.

(T164) **Mediador:** Ele pode ter feito os dois: usando essa paleta de cores durante o livro para mostrar que o cacto estava seco?

(T165) **Henrique:** Por esse lado, faz sentido.

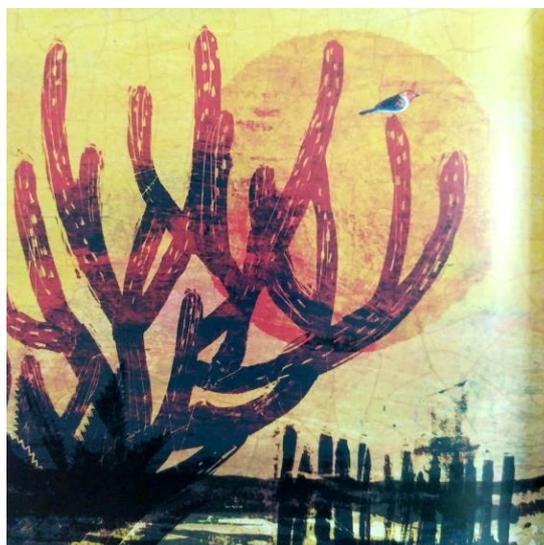


Figura nº 3  
Fonte: Livro Sertão

(T166) **Fabiana:** Olhando por um lado, pode mostrar que isso tudo é no pôr-do-sol, de acordo com o sol que está aqui.

(T167) **Mediador:** Então a cor pode não ser nem do cacto seco; pode ser só o pôr-do-sol refletindo?

(T168) **Fabiana:** É, o efeito do sol.

(T169) **Henrique:** Em todo o livro aparece o pôr-do-sol? Acho muito difícil.

(T170) **Fabiana:** Algumas páginas, não; mas a maioria, sim.

(T171) **Henrique:** Se a gente pensar que isso passa em vários dias, ele vai retratar o sol nascendo e se pondo, sendo que, no começo do livro mesmo, ele disse que abriu a janela muito cedo - esse aqui está se pondo, então?

(T172) **Fabiana:** Está nascendo.

(T173) **Henrique:** Está nascendo!

A C Ç Õ E S	Prag.	A pergunta do mediador em T150 desafia as demais crianças a examinarem o argumento de Henrique, atribuindo-lhes o papel de interlocutores críticos, promovendo a controvérsia pela explicitação do PV de Henrique, criando a possibilidade de discordância. Em T162, o mediador direciona à Clara a discussão, colocando-a como examinadora crítica da posição apresentada por Henrique e Fabiana, o que não só cria a possibilidade de discordância e estabelece o consenso como meta, visto que apresenta dois pontos de vista já sistematizados, como oferece espaço de fala para uma participante que ainda não havia entrado na discussão. Ao mesmo tempo, a janela que o mediador abre para Clara é imediatamente interrompida por Henrique. Uma ação indicada seria pedir que Henrique aguardasse sua vez, e retornar para as considerações de Clara.
	Arg.	No plano argumentativo, as perguntas estimulam a produção de pontos de vista alternativos, ou a apresentação de objeções ao argumento de Henrique.
	Epist.	---

Note-se que a justificativa usada por Henrique não apenas dá suporte ao seu ponto de vista (de que o lugar é desértico porque o cacto aparenta estar seco), como cria uma nova questão a ser examinada: o que mais poderia causar aquela coloração em um cacto? A partir disso, Fabiana contra-argumenta, introduzindo um novo elemento para a discussão, paralelo à temática central: (T151: *Acho que é a paleta de tons do livro.*). Com isso, ela traz novas variáveis para análise: o cacto pode não estar seco, podendo ser “apenas” a paleta de cores escolhida para a ilustração, sem representar, necessariamente, aridez, o que reforça a ideia da ilustração como geradora de polêmica e, logo, potencialmente argumentativa, como vimos no grupo 1, com o quadro em que o personagem Pedro aparecia como um garoto branco. Nos

dois casos, a ilustração acrescenta à história informações que o texto verbal não traz, como a representação de um Pedro branco feita pelo pai, e o cenário seco do Sertão, que mesmo que possa ser inferido, não é descrito explicitamente no texto.

Desse modo, ao elaborar um ponto de vista alternativo, com novas variáveis a serem consideradas, Fabiana induz um processo de progressão temática da argumentação, ainda que bastante sutil, o que leva à diferentes assuntos sendo debatidos ao redor de um mesmo tema, todos buscando responder à questão inicial. Vejamos: (I) o local é desértico? (II) O que pode alterar a cor de um cacto? (III) a cor do cacto tem relação com a aridez do local ou se trata de uma escolha ao acaso da paleta de cores do livro?<sup>8</sup> (IV) caso seja a paleta de cores, o que o autor quis sugerir com as cores usadas no cacto. E por fim, (V) em T166, Fabiana institui mais um novo tema de discussão, resultado de uma evolução gradativa da argumentação: a cena da página discutida acontece no nascer ou no pôr do sol? Sugerindo que a resposta sobre o local ser ou não desértico pode estar no momento do dia em que a cena acontece, haja vista que, a depender da resposta, pode passar a impressão de que o local é seco e árido. Com isso Fabiana sugere que o local pode, na verdade, não ser seco, sendo apenas uma impressão causada pela luz do sol, que dá um tom alaranjado à imagem.

Essa sutil evolução do discurso aponta para duas variáveis que consideramos indispensáveis no trabalho com argumentação em ambientes instrucionais. A primeira é a necessidade de uma mediação capaz de transitar com equilíbrio entre o discurso argumentativo e o discurso acumulativo (Larraín & Freire, 2011), e segunda, é a importância dos estudantes compreenderem e acompanharem a progressão temática da argumentação – o que, novamente, implica na necessidade de uma mediação capaz de favorecer essa progressão, fazendo com que as crianças se engajem na discussão com a clareza e precisão necessárias, por meio de ações mediadoras de capitalização e explicitação da temática e da controvérsia em seu entorno.

Sobre esse tema, Proença Filho (2017, p. 174), salienta que durante a leitura do texto literário, algumas estratégias práticas que aprimoram a experiência de leitura podem ser adotadas, como “(...) identificar a obra a ser lida (se é poema, narrativa ficcional; peça de teatro); considerar o texto como um todo, embora seja possível ler partes dele, desde que contextualizadas; (e) depreender a estruturação do texto, na sua condição de linguagem.” O mesmo vale para a ideia da compreensão do tema/assunto de que tratamos anteriormente, que no contexto da argumentação literária, ainda que seja, ao nosso ver, indispensável, não é

---

<sup>8</sup> Vale ressaltar que a paleta de cores do livro era, de fato, intencional, haja vista que foi uma escolha do ilustrador, que busca criar um cenário ambientado no clima árido do sertão.

suficiente para produzir ou sustentar a argumentação. Portanto, outros aspectos devem ser observados, em especial àqueles que dizem respeito ao referente do discurso, neste caso a literatura, como os saberes mobilizados durante o processo de compreensão e discussão de um texto literário, sobre os quais falaremos mais adiante.

No exemplo a seguir, o grupo discute um ponto de vista apresentado por Henrique em T100, em que afirma que à dedicatória (“dedico, ao pássaro André Neves, toda chuva que houver nesta vida”), fazia referência ao pássaro que aparece no livro. Para isso, Henrique argumenta que a história seria baseada em fatos reais, visto que o autor dedica o livro a um “pássaro” chamado André Neves, ao mesmo tempo em que um dos personagens também é um pássaro, levando-o a acreditar que o pássaro da história é real e se chama André Neves. Posto isso, o mediador convida o grupo a examinar o argumento de Henrique, como vemos abaixo.

- **Exemplo 16<sup>9</sup>**

(T120) **Mediador:** Vocês concordam que pode ser? Ou acham que esse “pássaro” André Neves não era um pássaro, era outra coisa?

(T121) **Fabiana:** Acho que não era um pássaro.

(T122) **Mediador:** Por quê?

(T123) **Fabiana:** Não sei, é porque eu acho que André Neves é um nome bem específico.

(T124) **Henrique:** Específico para humanos.

(T125) **Mediador:** Então é um nome muito específico para ser o nome de um pássaro?

(T126) **Fabiana:** É.

(T127) **Mediador:** Legal.

(T128) **Fabiana:** (inint) jeito para explicar.

(...)

(T129) **Henrique:** Eu não sei o que tem de errado ser um nome específico, meu nome é da Alemanha, qual o problema?

(T130) **Mediador:** Seu nome é da Alemanha?

(T131) **Henrique:** Meu nome é alemão, eu tenho um nome da Alemanha morando no Brasil, qual o problema de um pássaro ter o nome de uma pessoa?

(T132) **Mediador:** Verdade, Henrique, qual o problema? Vocês concordam com Henrique?

(T133) **Fabiana:** Nessa parte, eu concordo; mas ainda fico na minha teoria.

	Prag.	Em T120 o mediador cria a possibilidade de discordância ao convidar o grupo a examinar o argumento apresentado por Henrique em T100. O
--	-------	--

<sup>9</sup> Fragmento 9 da seção 4.1

A C Ç Õ E S		mesmo acontece em T132, quando permite que o grupo se posicione frente à justificativa trazida por Henrique, em T131, como suporte ao seu argumento. Outra ação pragmática que vale a pena ser destacada é a fala do mediador em T125, que busca esclarecer para o grupo o ponto de vista de Fabiana em T123, acerca da especificidade do nome para pertencer a um pássaro. Tal movimento é chamado por Compiani (1996) de “reestruturação”, que acontece quando o mediador reorganiza, ou sistematiza, uma ideia para torná-la mais acessível e clara quanto for possível.
	Arg.	Do ponto de vista argumentativo, as perguntas do mediador em T120 e T132 estimulam a produção de pontos de vista alternativos. Particularmente, em T132, a pergunta se refere à uma resposta dada por Henrique e dirigida à Fabiana; ao colocar para análise do grupo, o mediador estimula a formulação de respostas que permitam a resolução do conflito, ou mesmo o surgimento de um terceiro ponto de vista.
	Epist.	Em T132, é importante analisar com cuidado o que parece ser uma ação epistêmica ao argumento central de Henrique. Ainda que o mediador concorde com ele naquele momento ( <i>Verdade, Henrique, qual o problema?</i> ), ele não o faz em referência ao argumento principal que Henrique tenta defender, de que André Neves era o pássaro do livro, mas acaba, por empatia, concordando com a possibilidade de se ter animais com nomes humanos. Entretanto, lança isso ao grupo, visando suscitar novos contra-argumentos.

Segundo Rouxel (2013, p. 20), um ensino prático da literatura, como é o caso de um círculo de leitura, pressupõe que se tenha clara a finalidade desse ensino, que deve ser, sobretudo, “[...] a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e argumentar sua recepção”. Para isso, a autora destaca três variáveis indispensáveis ao ensino da literatura: os saberes sobre o texto, sobre si e sobre o léxico, o primeiro já abordado anteriormente.

A autora os define, respectivamente, como (I) o conhecimento que se tem acerca do gênero lido, da poética e do funcionamento do discurso em um determinado texto, visto que cada gênero tem seu modo específico de organização da linguagem, que giram em torno de conceitos que variam entre um gênero e outro. (II) Os modos de expressão de um pensamento pessoal, ou seja, julgar e conduzir uma interpretação com base em gostos e posicionamentos pessoais assumidos, colocando sua própria subjetividade e emoções como parâmetro para análise do texto. E por fim, (III) o saber sobre as possibilidades e os limites do texto, dado sua estrutura linguística e seus modos de organização.

No exemplo 16, o objeto de discussão – a dedicatória –, é um elemento que se encontra na esfera “técnica” do texto. Faz parte de um modo de organização do livro enquanto objeto, compondo sua estrutura. Logo, o entendimento que se tem sobre esse modo de

organização interfere diretamente na construção da argumentação. No caso de Henrique, podemos perceber uma compreensão limitada, e um tanto equivocada do conceito de dedicatória. Ao mesmo tempo que compreende que a dedicatória estabelece uma relação entre o autor e um terceiro, ele a confunde com os elementos fictícios do texto, como o pássaro, ou pelo menos não os distingue, acreditando que o livro é dedicado à um pássaro real chamado André Neves, e não que este poderia ser uma pessoa a quem o autor homenageia.

Com isso, podemos perceber o papel do saber sobre o texto, tal como definido por Rouxel (2013), enquanto um conhecimento da natureza prática do texto e dos elementos que o constituem. Portanto, o desconhecimento de elementos que circundam o texto, como é o caso do conceito de dedicatória, pode aumentar os espaços em branco, o que pode levar o leitor a tentativas de preencher essas lacunas de modo equivocado. No caso do livro Sertão, o nome do pássaro não está presente no texto e, ao que parece, Henrique busca preencher essa “suposta lacuna”, atribuindo a dedicatória ao personagem. O mesmo movimento (de preenchimento de lacunas), pode ser observado no grupo 1 no exemplo 12, em que a não explicitação sobre o que aconteceu com os pais de Pedro, leva o grupo a elaborar diversas hipóteses explicativas. Algumas delas são inteiramente plausíveis como a de Natan e de Iara, que compreenderam o recurso metafórico “para outro mundo se sumiram” como indicativo da morte dos pais, enquanto outras caíam no delírio interpretativo, como Daniel, que acreditou que os pais foram, literalmente, para outro mundo/planeta, mesmo não havendo nenhum indício no texto que sugerisse tal ideia.

No exemplo 16 de Sertão, o mediador aproveita a polêmica gerada pelo desconhecimento do conceito de dedicatória para gerar argumentação, mas não consegue conduzir a discussão para a ampliação necessária do conceito discutido. Assim, acaba restringindo a discussão sobre André Neves ser ou não um nome muito específico para um pássaro. Um caminho interessante teria sido questionar o grupo, perguntando, por exemplo, se André Neves não é o pássaro da história, quem poderia ser? Você dedicaria um livro a um personagem que você criou? Isso faria sentido? Ou ainda trazer, objetivamente, o conceito de dedicatória, provocando uma possível progressão da argumentação, ou quem sabe até a resolução do desacordo, por meio de ações epistêmicas que levassem o grupo a perceber a intenção do autor com a dedicatória, e quem possivelmente seria André Neves, um autor e ilustrador, certamente, desconhecido desse grupo de crianças.

No exemplo 17, a seguir, podemos ver uma mediação possivelmente mais apropriada, em que o grupo discute sobre há quanto tempo o menino estaria no local onde se passa a história. A partir desse ponto, ocorre uma discussão sobre o conceito de ritual, que passa a ser

relativizado por Henrique, como vemos a seguir.

- **Exemplo 17**

(T303) **Mediador:** Bom, vamos lá. E aí olha o que foi o argumento de vocês, para a gente recapitular. Fabiana acha que ele mora lá há muito tempo, porque fala que é o ritual de todas as manhãs, então o ritual é uma coisa que você faz todo dia; mas Henrique falou que ele pode estar há poucos dias lá - há uma semana...

(T304) **Henrique:** É, fazendo isso.

(T305) **Mediador:** Fazendo esse ritual há poucos dias.

(T306) **Clara:** (inint)

(T307) **Henrique:** É, uma, duas, enquanto ele não se acostumar.

(T308) **Mediador:** Posso considerar um ritual se faço só há poucos dias, ou o ritual tem que ser uma coisa que é feita há muito tempo?

(T309) **Fabiana:** Acho que há muito tempo, mesmo, sendo um costume de família...

(T310) **Clara:** Está em que página?

(T311) **Mediador:** Na segunda. É porque Fabiana usou o argumento da página 1, – “um ritual de todas as manhãs” - para justificar (inint).

(T312) **Henrique:** Agora eu discordo com Nicole.

(T313) **Mediador:** Por quê?

(T314) **Henrique:** Para mim... eu faço cinco dias, já pego o costume de fazer isso. Então, para mim, ritual pode ser o que eu quiser.

<b>A C Ç Õ E S</b>	Prag.	Em T303, o mediador explicita a divergência de pontos de vista entre Fabiana e Henrique, a fim de tornar a divergência mais perceptível ao grupo. Enquanto que em T308, a pergunta problematiza o ponto de vista apresentado por Henrique, visando provocar uma reflexão em torno do conceito de ritual. Essa problematização do conceito estimula a progressão do discurso, ampliando os pontos de vista apresentados e possibilitando estabelecer o consenso como meta, visto que sugere a existência de uma definição específica a ser alcançada.
	Arg.	A pergunta do mediador em T308 estimula a formulação de contra-argumentos à fala de Henrique por meio da formulação de pontos de vista alternativos, a partir da problematização do conceito de ritual. Já em T313, o mediador solicita uma justificativa para sua discordância de Fabiana, estimulando a formulação de uma resposta.
	Epist.	---

(T315) **Mediador:** Então, você concorda com ele que, em cinco dias, já dá para ser considerado um ritual, Fabiana?

(T316) **Fabiana:** Não, porque não vai ser normal - eu me mudei há poucos dias e já está vindo um passarinho todo dia, já estou sentindo um sentimento para ele (inint).

(T317) **Mediador:** Então, olha só... Henrique...

(T318) **Fabiana:** Aqui nas últimas páginas, ele tem um afeto muito grande...

(T319) **Mediador:** **E esse afeto... olha o argumento de Fabiana, Henrique.**

(T320) **Fabiana:** (inint) em poucos dias.

(T321) **Mediador:** **Olha só, o argumento dela é que, para surgir o afeto do pássaro, para ele voltar todo dia, é necessário tempo para construir afeto.**

(T322) **Clara:** Então deve ter (inint).

(T323) **Fabiana:** (inint) duas, três semanas.

(T324) **Henrique:** Pessoal, eu vou discordar, sabe por quê? Esse livro não se passa no mesmo dia; ele passa duas, três semanas baseado no livro. Ou seja, aqui no começo, falta pouco tempo, a gente vai avançando e o pássaro pegou afeto (inint).

(T325) **Clara:** Ou mais.

(T326) **Mediador:** Duas, três semanas são necessárias...

(T327) **Henrique:** A minha teoria é que, no começo do livro, faz pouco tempo que ele mora; e quando acaba, faz muito tempo.

(T328) **Clara:** Coitado, ele está assim.

(T329) **Mediador:** **Mas pode continuar. Então, Henrique falou que, no começo do livro, fazia pouco tempo; e no final, já fazia muito tempo. Mas o afeto do pássaro já é apresentado no começo do livro?**

(T330) **Henrique:** Não, é só apresentado um pouquinho mais para a frente, o que já dá sinal de que já passaram duas semanas.

A C Ç Õ E S	Prag.	Em T315, a pergunta do mediador sobre o argumento de Henrique, direcionada à Fabiana, acaba colocando-a na função de examinadora crítica do argumento do colega, o que legitima o debate e cria a possibilidade de discordância entre os participantes. Em T319 e T321, o mediador busca explicitar o contra-argumento de Fabiana frente ao de Henrique, o que mais uma vez legitima o debate e reafirma a possibilidade de discordância, sugerindo que o contra-argumento da colega também é passível de avaliação.
	Arg.	A pergunta de T315 estimula a formulação de contra-argumentos por parte de Fabiana.
	Epist.	---

O exemplo acima, se comparado ao exemplo 16, revela algumas semelhanças no que diz respeito a natureza da questão discutida. Em ambos os casos, o grupo trata de conceitos que são externos ao texto. É claro que tanto o conceito de dedicatória quanto de ritual estão

transversalmente presentes no texto, mas não são tratados objetivamente por ele, o que faz com que a discussão evoque conhecimentos que vão para além do livro.

Marcuschi (2008), sobre as perguntas presentes em livros didáticos de Língua Portuguesa, as divide em 09 tipos, considerando diferentes características e conhecimentos que mobilizam na leitura, dentre elas estão as perguntas “impossíveis”. Segundo o autor, uma pergunta é impossível não por não haver uma resposta, mas porque esta depende de conhecimentos que estão além do oferecido pelo texto. Por exemplo: “Que língua é falada na Áustria?” (o texto não fala sobre a Áustria), ou “Onde fica Quixeramobim?” (o texto não fala de Quixeramobim).

Perguntas dessa natureza dependem de conhecimentos enciclopédicos, ou seja, conhecimentos que eventualmente os sujeitos envolvidos na argumentação podem ter, mas que não estão diretamente presentes no texto. Nos exemplos 16 e 17, ainda que os conceitos discutidos tenham sido suscitados pela argumentação, eles não são trabalhados no livro, pelo menos não intencionalmente. Em casos como esse é preciso estar atento aos limites do texto, o que, segundo Rouxel (2013), está ligado aos saberes sobre o léxico. Para a autora, assim como “(...) é conveniente encorajar a leitura subjetiva, é também conveniente ensinar os alunos a evitarem uma subjetividade desenfreada, fonte do delírio interpretativo” (Rouxel, 2013), distinguindo “subjetividade necessária” de “subjetividade acidental”.

Assim, discussões sobre temas “impossíveis”, apoiando-se na definição de Marcuschi (2008), podem surgir durante a leitura, podendo inclusive gerar desacordos que levem à argumentação. Entretanto, é preciso ter o cuidado de submeter as hipóteses à autoridade do texto, retornando a ele sempre que preciso. Desse modo, o movimento de redirecionar o foco da discussão para o texto que, inclusive, já é percebido por algumas crianças como necessário (ver, no exemplo 17, T310 e 318, ou exemplo 15, T153) cumpre com um papel que historicamente é assumido pela escola: o de reguladora das subjetividades. Regular não para podar a liberdade leitora, mas para mostrar até onde determinado texto permite ir sem cair no delírio interpretativo.

Por outro lado, equívocos ou exageros interpretativos podem acontecer independente da natureza da temática, seja ela impossível ou não. No exemplo a seguir, o grupo discute, a partir de uma pergunta do mediador, se o personagem principal era rico ou pobre, o que os leva à uma discussão paralela acerca da viabilidade de o personagem fazer, sozinho e nas condições em que vivia, seu próprio material de construção, especificamente ‘pregos’. O tema veio do argumento de Natalia em T475, que sugere que para construir uma casa é necessário certos materiais, e para ter materiais é preciso comprá-los, citando pregos como exemplo,

logo ele deve ter algum dinheiro, ainda que pouco, fala que é problematizada por Henrique em T476. Vejamos.

- **Exemplo 18**

(T421) **Mediador:** Natália disse que ele (referindo-se à existência de materiais, o que indica possuir algum dinheiro) não é pobre e nem rico; ele é mais ou menos, porque ele não tem dinheiro.

(T422) **Natalia:** Não, porque ele tem dinheiro.

(T423) **Mediador:** **Ele tem dinheiro? Em que parte do livro você viu que ele tem dinheiro?**

(T424) **Natalia:** Nenhuma.

(T425) **Mediador:** **Por que você chegou nessa conclusão, então?**

(T426) **Henrique:** Ela só não quer dizer se é pobre ou se é rico, aí ela não sabe e disse que é mais ou menos.

A C Ç Õ E S	Prag.	No início da discussão, em T421, o mediador explicita o ponto de vista de Natalia. Em seguida, em T423, questiona o ponto de vista solicitando uma comprovação que viesse do livro, o principal referente de autoridade na discussão, o que o coloca como oponente de Natalia, abrindo espaço para a possibilidade de desacordo.
	Arg.	No plano argumentativo, as perguntas do mediador tanto em T423, quanto em T425 solicitam justificativas para o ponto de vista de Natalia, estimulando a produção de um argumento pela revisão de seu ponto de vista.
	Epist.	

(...)

(T474) **Henrique:** Ela só falou isso porque não sabe se ele é rico ou pobre.

(T475) **Natalia:** Não, eu disse isso porque como ele vai construir a casa sem um prego (inint)?

(T476) **Henrique:** O prego ele faz. Ele minera o ferro, (inint) e faz o prego.

(T477) **Natalia:** Isso é impossível para uma pessoa normal fazer!

(T478) **Henrique:** É impossível? Então quem faz o prego, o alienígena?

(...)

(T494) **Henrique:** Ele vai lá, bota numa refinadora, queima o ferro, derrete o ferro, fica moldando e vem um prego.

(T495) **Fabiana:** Ele não vai precisar de máquinas?

(T496) **Henrique:** Não!

(T497) **Fabiana:** Certeza?

(T498) **Mediador: Ele pode refinar o ferro e construir o prego com a mão, sem precisar de máquinas? (em tom de dúvida)**

(T499) **Natalia:** (inint). Se ele precisar (inint).

(T500) **Henrique:** Para moldar o ferro quente, usa uma pinça bem grande.

(T501) **Fabiana:** E onde ele vai arrumar uma pinça no sertão?

(T502) **Henrique:** Pega o ferro e faz.

(T503) **Natalia:** Ele vai comprar todo o material da casa dele com as madeiras que já vêm certinha na lojinha.

(T504) **Henrique:** Na lojinha?

(T505) **Natalia:** Ele mora no sertão, não mora no fim do mundo.

(T506) **Henrique:** Mora na madeireira.

(T507) **Mediador: O que é mais possível: que ele tenha comprado os pregos numa lojinha ou que ele tenha refinado e construído o próprio prego?**

(T508) **Natalia:** Comprado.

(T509) **Fabiana:** Acho que é mais fácil ter comprado os materiais.

<b>A C C E S</b>	Prag.	A pergunta do mediador em T498 coloca o argumento de Henrique em dúvida, o que reforça a discordância já estabelecida acerca de seu ponto de vista. Já em T507, a pergunta do mediador não só explicita a divergência discutida, entre os pontos de vista de Henrique e Natalia, como legitima o debate e estabelece o consenso como meta da discussão, visto que convida o grupo a examinar os pontos de vista e chegar àquele que seria mais provável dentro do contexto apresentado.
	Arg.	A pergunta do mediador em T498 encoraja o grupo a examinar os pontos de vista e formular argumentos que os justificasse (qual é mais possível? Por quê?). Tal movimento abre espaço para uma progressão da argumentação, partindo, dessa vez, da análise acerca da probabilidade de realização dos argumentos dos colegas.
	Epist.	---

Ferrarezi Junior e Carvalho (2013), ao definirem o conceito de “leitura interpretativa”<sup>10</sup>, afirmam que para alcançar camadas mais profundas do texto é fundamental transcender seus limites, adentrar no campo das vivências pessoais e do conhecimento de mundo, visando construir uma interpretação que ultrapasse a superfície textual. Entretanto, os autores destacam a importância de manter a coerência entre o texto e aquilo que se interpreta.

Diferente dos temas analisados nos exemplos 16 e 17, no exemplo 18, acima, o grupo inicia discutindo uma questão de caráter inferencial (se o personagem era pobre ou não), visto

---

Ferrarezi Junior e Carvalho (2013) consideram a Leitura interpretativa, uma leitura mais “profunda” do que a inferencial. Outros autores, porém, como Brandão e Rosa (2010) não fazem essa distinção, entendendo a leitura interpretativa como parte de seu conceito de leitura inferencial, opção com a qual concordamos.

que o texto carrega elementos que permitem inferir essa informação, sobretudo na ilustração, que mostra um estilo de vida simples, sem nada que indicasse riqueza ou posses. Segundo Marcuschi (2008), questões dessa natureza, assim como as impossíveis, também exigem conhecimentos enciclopédicos, pessoais e contextuais, mas que não podem estar desligados do texto.

Nesse sentido, em T476, Henrique, para sustentar seu ponto de vista e responder ao argumento de Natalia, acaba introduzindo uma questão que gera divergências no grupo: é possível que Tonho, sozinho, consiga minerar e construir materiais nas condições em que vivia? Henrique, portanto, usa um argumento que não tem qualquer ligação lógica com o que o texto oferece. Ou seja, nada no texto sugere que Tonho tinha condições de fazer o que ele afirma ser possível, o que leva a um ponto de vista que foge ao razoável, ilustrando com bastante clareza o conceito de delírio interpretativo, mencionado anteriormente.

No exemplo a seguir, podemos observar que esse modo de interpretação de Henrique que supervaloriza suas crenças e experiências e não reconhece a base textual, se repete. Aqui o grupo discute sobre uma informação posta pelo próprio texto, de que o pássaro levava “notícias” ao menino. No entanto, o texto não esclarece como essas notícias eram repassadas, o que cria uma lacuna interpretativa, que o mediador explora por meio de uma pergunta inferencial em T944.

- **Exemplo 19**

(T944) **Mediador:** **A história fala que o pássaro trazia notícias. Essas notícias que ele trazia, era ele que falava para o menino ou será que era a imaginação de Tonho?**

(T945) **Henrique:** Minha teoria...

(T946) **Mediador:** Fala.

(T947) **Henrique:** Eu acho que ele trazia algum objeto e ele imaginava o que acontecia.

(T948) **Mediador:** **Então, o pássaro trazia alguma coisa e Tonho imaginava uma história com aquilo? Concorda, Fabiana?**

(T949) **Fabiana:** Eu concordo, por um lado. Eu concordo bastante, mas eu acho que trazer objetos nunca apareceu, acho que ele só imaginava pelo que o passarinho fazia, levava.

(T950) **Mediador:** Então você acha que ele não trazia objetos, por que nunca apareceu ele com nenhum objeto no livro?

(T951) **Fabiana:** É isso que eu acho. Mas eu acho que a teoria do Henrique também tem muito sentido.

(T952) **Henrique:** Não aparece nenhum no livro, certo? Vai que ele já deu o objeto para o

Tonho.

(T953) **Mediador:** **Olha a ideia de Henrique: não aparece nenhum objeto com o pássaro, porque ele já tinha entregado o objeto pra Tonho. Você acha que é isso, Clara?**

(T954) **Clara:** (inint)

(T955) **Mediador:** **Não acha, não, Clara? E o que você acha?**

(T956) **Clara:** Eu acho que ele fazia um sinal.

(T957) **Fabiana:** Aqui indica que ele chegou. Só que ele não está com nada.

(T958) **Mediador:** Na página 12 indica que ele chegou, mas que ele chegou sem nada.

(T959) **Henrique:** Sim, mas vai que ele traz um átomo, um negócio que foi estudado molecularmente.

(...)

(T964) **Fabiana:** Com a imaginação de Tonho, eu acho que poderia ser, porque a imaginação criava as histórias. As histórias que sua imaginação criava. (inint) própria criatividade dele.

(T965) **Mediador:** **Olha o argumento de Nicole, na página 22 ele fala que: "enxergava além do que os olhos alcançavam, e se enchia de esperança com as histórias que sua imaginação criava", então, Nicole está dizendo que é fruto da imaginação dele as notícias que o pássaro trazia.**

(T966) **Fabiana:** Eu acho que é verdade, ele traz as notícias, mas acho que é Tonho que imagina o que deve ter acontecido, pelo jeito que o pássaro ficava. Não tinha muita água, ele ficava mais cansado, ofegante. Ele foi para muito longe, mas tinha bastante água ou estava chovendo, ele vinha mais molhado. Eu acho que ele fazia sinais. Trazia sinais de onde ele vinha. Ele trazia sinais na maneira como ele se apresentava para Tonho, às vezes ele vinha mais cansado, às vezes ele vinha molhado; e Tonho interpretava isso e imaginava alguma notícia. Você continua com a tua opinião, Henrique, que ele trazia objetos, ou você acha que Tonho imaginava essas histórias de acordo com o que ele via no pássaro?

(T967) **Henrique:** Eu mantenho minha opinião.

A C Ç O E S	Prag.	Em T944, o mediador apresenta uma questão ao grupo, ao mesmo tempo que oferece duas alternativas como resposta. O ato de apresentar alternativas pré-formuladas pode limitar a atuação do grupo frente a questão, mas também a coloca, de imediato, como passível de discordância, o que pode acelerar o surgimento de desacordos e, como consequência, da argumentação.
	Arg.	Em T948, o mediador explicita o ponto de vista de Henrique e coloca Fabiana como examinadora crítica da fala do colega, o que estimula a formulação de alternativas contrárias, possibilitando a progressão da argumentação. O mesmo acontece em T953, mas dessa vez a questão é

		direcionada à Clara. Já em T955, o mediador solicita de Clara uma justificativa que explique o porquê discorda do PV de Henrique, o que a estimula a contra-argumentar.
	Epist.	Em T965, o mediador traz uma informação, usando um trecho do livro, que converge com o argumento de Fabiana, o que confere estatuto epistêmico ao seu argumento.

Nesse exemplo 19, podemos observar duas posturas leitoras bastante distintas em relação à Henrique e à Fabiana. Enquanto o primeiro faz uma leitura que supervaloriza suas crenças, conhecimentos e experiências prévias para a formulação de seus pontos de vista, a segunda traz sua experiência e conhecimentos de mundo, mas reconhece o peso do texto, de modo que resgata, em diversos momentos, elementos textuais que ofereçam suporte aos seus argumentos.

A esse respeito, Zilberman (1990, p. 32) afirma que, no caso do texto ficcional “[...] não existe leitura sem que a imaginação seja convocada a trabalhar junto com o intelecto”. Assim, para a autora, a leitura de uma obra de ficção não pode desconsiderar a imaginação enquanto recurso interpretativo que, junto com a racionalidade, trabalha para construir sentidos que permitam a fruição da obra.

Contudo, os pontos de vista trazidos por Henrique, observados nos exemplos 18 e 19, revelam uma leitura em que a imaginação se sobrepõe a racionalidade, indicando ainda uma aparente falta de compreensão de que está implicado na atividade de leitura, já que distorce ou mesmo desconsidera a base textual. Vemos, por exemplo, que no trecho 19, Henrique insiste em usar como argumento a presença de objetos que em momento algum são mencionados pelo texto, utilizando como “suporte” para seu argumento suposições baseadas em nada além de sua imaginação, como em T959 (*Henrique: Sim, mas vai que ele traz um átomo, um negócio que foi estudado molecularmente.*).

Fabiana, ao contrário, recorre a todo momento às informações do texto, como em T949 (*...mas eu acho que trazer objetos nunca apareceu.*). A sua postura, portanto, demonstra uma clara preocupação com aquilo que o texto permite dizer, evitando argumentos que não possam ser respaldados pelo que está escrito. Assim, se no contexto interno da obra não há elementos que permitam afirmar que o pássaro levava, literalmente, objetos ao menino, Fabiana explora outras alternativas que expliquem a lacuna textual, argumentando que tudo não passava da imaginação de Tonho; que as notícias trazidas pelo pássaro eram, na verdade, fruto da interpretação que ele fazia a partir de como percebia o passarinho quando pousava em sua janela.

Como hipotetizamos acima, a resistência de Henrique de reconhecer a fragilidade de

seus pontos de vista pode ser atribuída a uma certa falta de familiaridade em relação ao que significa ler e conversar sobre um texto que foi lido, entendendo que esse processo implica em “ouvir” o que o texto diz, bem como o que os outros leitores tem a dizer sobre o texto. Outra possibilidade seria que Henrique é, simplesmente, teimoso e tem dificuldade em aceitar que sua interpretação pode estar errada. Na verdade, em vários momentos durante os círculos de leitura foi observada uma falta de flexibilidade de sua parte na discussão com os pares, tal como podemos observar no trecho entre T66 e T67, no último exemplo apresentado, em que nem o mediador, nem Fabiana conseguem convencê-lo a mudar seu ponto de vista.

Diante desse contexto, o mediador buscou explicitar a possibilidade de discordância em relação a seus argumentos indicando fragilidades em sua argumentação, tal como vemos em T498; T507; T948; T953; T955; T965, todos exemplos em que a mediação se volta para o estímulo à reflexão crítica dos argumentos de Henrique, quando estes apresentaram alguma incoerência lógico-textual, todas sem sucesso aparente.

Assim, com base nos exemplos analisados até aqui, é razoável inferir que, ainda que a literatura, dada sua natureza polissêmica, detenha grande potencial natural de estimular a discordância, é na mediação que ela se concretiza e progride para uma argumentação mais coerente e mais aprofundada. Para isso, é importante o apoio de um mediador que explicita as controvérsias, formula perguntas sobre o texto e ajuda na articulação entre os diferentes pontos de vista que vão sendo colocados.

Em síntese, os dados apresentados evidenciam o potencial argumentativo da literatura e o papel essencial do mediador ao pontuar os espaços nebulosos do texto literário e promover a reflexão sobre as lacunas e inconsistências que vão sendo identificadas durante a discussão sobre o texto. Tais aspectos contribuem para uma argumentação que vai sendo construída tanto pela natureza polissêmica do texto literário, quanto pelo direcionamento objetivo do discurso através da mediação instituída.

No próximo e último capítulo, voltaremos ao tema dessa seção, tecendo mais algumas considerações sobre o papel do mediador e da literatura na mobilização da argumentação nos círculos de leitura, além de tratar outros tópicos decorrentes da análise dos dados produzidos nesta pesquisa.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Isso prova simplesmente que as ideias pré-fabricadas são ideias mal  
fabricadas[...]  
(Maurice Druon, O menino do dedo verde)

Tendo em vista as discussões apresentadas até esse ponto, faremos aqui algumas considerações gerais acerca deste estudo, partindo do objetivo geral que norteou este trabalho: investigar a utilização dos círculos de leitura literária enquanto estratégia para o trabalho com a argumentação com crianças. Tal objetivo se ramificou em três outros objetivos específicos: (I) Analisar a potencialidade argumentativa da proposta do círculo de leitura literária com crianças do 4º ano do Ensino Fundamental; (II) Discutir o papel do mediador na condução dos círculos de leitura, visando promover a argumentação; e (III) Refletir, uma vez detectada a presença da argumentação nos círculos de leitura, o papel que livros de literatura infantil podem ter como objeto de reflexão comum e de produção e confronto de pontos de vista.

Para responder aos objetivos traçados para este estudo, foram utilizadas como referencial as categorias de análise da argumentação propostas por Leitão (2000a; 2001; 2011), divididas em argumento (A), contra-argumento (CA) e resposta (R), bem como as ações discursivas, também propostas pela autora, utilizadas na construção e mediação da argumentação.

No primeiro momento de análise, em que buscamos identificar os elementos da argumentação (A, CA e R) nos dois grupos de crianças participantes, evidenciamos a presença de ciclos argumentativos completos, com a produção de argumentos, contra-argumentos e respostas. Com isso, a análise das diversas situações argumentativas presentes nos dois grupos mostrou que as crianças foram capazes de completar ciclos argumentativos tendo a literatura, em suas dimensões verbal e visual (ilustração), como campo de atuação discursiva.

Ao analisar o papel do mediador frente à argumentação nos círculos de leitura, algumas ações discursivas se destacaram na promoção da argumentação. Vimos, por exemplo, que ações em que o mediador se detém nas falas das crianças, buscando explicitar seus pontos de vista foram, quase sempre, imprescindíveis para o estabelecimento da argumentação. Observamos que destacar essas falas para que o grupo as perceba, significa dar tempo para que compreendam o ponto de vista do outro e formulem seus próprios posicionamentos acerca do que foi dito. Assim, engajar-se na argumentação, reavaliar pontos de vista, examinar

argumentos, elaborar contra-argumentos e respostas, são atividades que requerem tempo, por isso dificilmente uma mediação apressada e pouco atenta, permitirá a construção de uma situação que leve à argumentação.

No que diz respeito aos tipos de perguntas utilizadas pelo mediador para conversar sobre o texto, pudemos observar que as questões inferenciais são, igualmente, fundamentais para o estabelecimento da argumentação, visto que direcionam a discussão para os espaços vazados que fazem, naturalmente, parte do texto literário, oferecendo um terreno fértil para o surgimento de desacordos e a polêmicas.

Em outras palavras, o fato de o texto literário ser, essencialmente, constituído de “espaços vazados”, de múltiplas tramas presentes em diferentes camadas de significação (umas mais superficiais, outras mais profundas), ancoradas tanto no conteúdo quanto na forma, dá à literatura um considerável potencial de discutibilidade, favorecendo a argumentação.

Ainda a respeito das perguntas sobre o texto, constatamos que as questões pré-elaboradas, indicadas no roteiro que elaboramos, visando estimular a discussão nos círculos de leitura, não foram utilizadas, já que o engajamento das crianças provocou outras perguntas que também levaram a diversos espaços de argumentação. Apesar disso, o exercício de planejamento exigido no processo de produção do roteiro, certamente, ajudou no aprofundamento da leitura do mediador dos livros de literatura e, conseqüentemente, na condução do diálogo com as crianças.

Outra ação que pudemos observar, relacionada à postura do mediador, foi o recolhimento de sua leitura para dar espaço à leitura das crianças. Isso não significa que o adulto que medeia não possa interferir. Em alguns momentos, colocar a leitura do adulto como referencial para análise pode ser necessário, sobretudo para superar extrapolações não autorizadas pelo texto, como feito diversas vezes com Henrique no grupo 2.

Por fim, vale destacar que, grande parte das ações discursivas feitas pelo mediador são de caráter pragmático e argumentativo, mostrando uma menor incidência de ações epistêmicas. Uma primeira explicação para esse dado pode ser o receio do mediador em impor sua leitura, visto que ações epistêmicas são, na maioria das vezes, fruto de conhecimentos de mundo que as crianças não dispõem.

Outra explicação possível é o reconhecimento da impossibilidade de interferir epistemicamente quando o mediador considera não ter conhecimentos suficientes sobre certos temas que surgem durante a discussão. Por outro lado, talvez seja possível considerar como uma ação epistêmica, as intervenções em que o mediador apontou para o texto, visando

enriquecer a leitura das crianças, visto que se utilizou de informações presentes no próprio texto, principal referente de autoridade e fonte de evidências em um círculo de leitura.

Em se tratando de um mediador que atua na escola, é importante destacar ainda que toda atividade de leitura é também atividade de formação de leitores, e o mesmo vale para a literatura: toda leitura literária é uma atividade de formação do leitor literário. Segundo Annie Rouxel (2013, p. 29), ao propor a discussão de um texto, o professor precisa buscar primeiro “[...]mediante questões abertas, compilar a leitura dos alunos, identificar zonas de incompreensão ou de dificuldades, para submetê-las ao debate interpretativo”. Ao mesmo tempo, assim como uma mediação que preza pela argumentação precisa deter-se no que dizem as crianças, uma mediação que preza pela formação do leitor literário, razão pela qual se fazem círculos de leitura literária, também precisa deter-se nas formas de dizer do texto, nas escolhas vocabulares, no jogo de palavras, nos espaços nebulosos, intencionais ou não, na relação entre texto escrito e ilustração, e em tudo mais que componha a obra enquanto recurso linguístico, estético e literário.

Dessa forma, o círculo de leitura, mesmo voltado ao ensino da argumentação, não pode se esquecer de viabilizar o ensino da leitura literária, por meio da mobilização de conceitos, elementos e modos de pensar próprios da literatura, uma vez que a leitura literária na escola deve sempre ter entre seus objetivos a formação do leitor literário, definido por Cosson (2016), como alguém capaz de construir sentidos a partir da literatura.

Entretanto, é importante esclarecermos que a argumentação não é imprescindível à experiência literária. É completamente possível que uma pessoa usufrua de uma história sem se preocupar em convencer ou ser convencido de algo, ainda que, ocasionalmente, o contato com o texto pode levar a mudanças de certos pontos de vista sobre determinado tema tratado no texto. Como afirma Proença Filho (2017), a literatura resiste a qualquer tipo de conceituação totalizadora, assim como a experiência literária, na nossa opinião. Desse modo, essa experiência não carece de generalizações, justificações ou concordâncias. Portanto, pode existir sem a argumentação. Porém, há de se reconhecer que o desenvolvimento da argumentação pode beneficiar a formação do leitor literário, por contribuir para um modo de ler e construir sentidos mais crítico, à medida que põe diferentes interpretações em contato, fruto da configuração característica do círculo de leitura, enquanto estratégia didática.

Como temos enfatizado, o texto literário oferece uma variedade maior de direções de sentido, que é o que chamamos de polissemia literária, o que possibilita uma variação de interpretações, facilitando a discutibilidade do referente pelo estabelecimento de discordâncias fruto da variedade interpretativa.

Todavia, considerando o objetivo do círculo de leitura literária e da argumentação, de formar leitores literários e de discutir pontos de vista visando resolver um desacordo, respectivamente, distanciar-se muito dos sentidos intencionais propostos pela obra pode comprometer a leitura, bem como a qualidade da argumentação. Ou seja, pode levar a produção de argumentos ancorados em justificativas completamente alheias a obra – delírios interpretativos – como no caso de Henrique ao defender que Tonho teria minerado ferro para construir seus próprios pregos, por exemplo. Interpretações como essa podem fazer perder de vista questões mais relevantes e centrais para a discussão, e quando não mediadas corretamente, podem prejudicar a formação leitora, levando a acreditar que, por se tratar de um referente polissêmico, tudo vale. Por esse motivo, consideramos importante estabelecer componentes que orientem a argumentação literária.

Nessa direção, à medida em que refletimos sobre os resultados deste estudo, buscamos indicar esses componentes no campo da literatura. Para isso nos inspiramos na sistematização da argumentação científica proposta por Chion *et al* (2005), que estabelece quatro componentes que atuam simultaneamente durante a argumentação. São eles: (I) *componente teórico*: na argumentação científica é necessário a existência de um modelo teórico que sirva de referência ao processo explicativo, ou seja, base para a elaboração de justificativas e avaliação de evidências. (II) *componente lógico*, ou seja, dotado de uma estrutura sintática capaz de ser ‘formalizada’ em diferentes tipos de raciocínio: dedutivo, abdução, causais, funcionais etc. (III) *componente retórico*: ao argumentar, é preciso que os envolvidos sempre tenham a vontade de persuadir, de alterar o *status* do conhecimento para o outro. E por fim, (IV) o *componente pragmático*: a argumentação se produz dentro de um contexto, no qual está adaptada e onde assume seu sentido completo.

Nessa mesma perspectiva, propomos, portanto, os seguintes componentes da argumentação literária a partir da nossa reflexão sobre os dados da presente pesquisa:

- 1- *Componente temático*: requer a identificação do conteúdo do texto de modo que todos os envolvidos compreendam sobre o que estão discutindo, para que partam de um ponto comum. Assim, é preciso ter clareza sobre: qual(is) temática(s) é tratada(s) no texto? Que questões estão em discussão? O que a obra busca abordar?
- 2- *Componente pragmático ficcional (ou contextual interno)*: diz respeito ao reconhecimento do contexto ficcional como campo de atuação discursiva na produção e avaliação de argumentos, contra-argumentos e evidências. Significa dizer que, para argumentar no campo da literatura, é preciso entender o universo simbólico sob o qual se ancora a história como terreno de atuação e regulação do

discurso, visto que é a relação consensual entre leitor e universo simbólico (o que definimos, grosso modo, como pacto ficcional), que estabelece o que é ou não razoável no discurso. Por exemplo, se no universo simbólico do livro *Sertão*, lido neste estudo, o pássaro falasse com Tonho, seria aceitável argumentar que ele trazia notícias à Tonho, personagem do livro. Dessa forma, uma vez identificada a(s) temática(s), é preciso considerar o contexto em que ela se dá, ou seja, que elementos simbólicos a constituem enquanto ato de ficcionalidade.

- 3- *Componente relacional lógico*: referente à relação lógica, dentro do permitido pelo universo simbólico, entre elementos do texto, e destes em relação à elementos externos que auxiliem a argumentação, como teorias científicas, outros textos, referentes de autoridades, como o próprio professor, ou mesmo informações que fazem parte do senso comum.
- 4- *Componente retórico*: Assim como o proposto por Chion *et al* (2005), é preciso que os sujeitos envolvidos na argumentação tenham a intenção de persuadir, visando alterar o status do conhecimento, por meio do redirecionamento da leitura feita por outros, ou seja, influenciar na interpretação e nas relações estabelecidas sobre o texto, o que pode levar a revisão de pontos de vista e à uma possível resolução do desacordo.

Como mencionado, a intenção em sistematizar os componentes da argumentação literária é dar um ponta pé inicial, trazendo para o trabalho com a literatura orientações que auxiliem o professor, ou o mediador da leitura, na identificação dos rumos que a argumentação pode tomar, à medida em que avança na leitura e discussão da obra.

Esperamos, assim, que eles contribuam para um trabalho de mediação mais consciente da argumentação a partir da literatura, sem, contudo, perder de vista outros elementos indispensáveis à formação do leitor literário. Dessa forma, podemos reafirmar a literatura como um campo fértil para atividades de desenvolvimento da argumentação, bem como da argumentação como instrumento na formação de leitores literários cada vez mais competentes. Em outras palavras, esperamos que, ao conhecer os componentes que caracterizam uma argumentação de qualidade no campo da literatura, professores e professoras possam aprimorar seu trabalho de mediação e de análise da argumentação nessa área, lançando mão de estratégias pautadas em orientações consistentes, que favoreçam a argumentação enquanto prática de formação leitora, ou o contrário, da leitura literária como combustível para a argumentação.

Por fim, ao longo desta pesquisa, alguns questionamentos nos inquietaram, e esperamos que instiguem outros pesquisadores a se debruçarem sobre eles, traçando novos caminhos de investigação. Assim nos perguntamos: o planejamento de estratégias para ensino da argumentação utilizando os componentes da argumentação literária influenciariam a potencialidade argumentativa da estratégia? De que forma? Quais as possíveis implicações desses componentes para o ensino da argumentação e para a formação do leitor literário? Qual a incidência dos componentes da argumentação literária em círculos de leitura não mediados por um adulto ou figura de autoridade? Que tipos de ações verbais seriam mais adequadas na medição de círculos de leitura com pessoas de outras faixas etárias e com maior experiência de leitura?

Além disso, outras possibilidades nos chamaram atenção. Neste estudo, o círculo de leitura foi utilizado em um ambiente controlado, com um número reduzido de crianças, que foram previamente escolhidas e convidadas por serem leitoras fluentes e interessadas em livros. Assim, seria interessante a observação dos círculos de leitura em situações mais naturais, como a sala de aula, com as especificidades e desafios inerentes a esse espaço, como um número bem maior de crianças e em diferentes níveis de leitura. Outro ponto interessante seria a observação dos círculos de leitura com professores que não possuem conhecimentos em argumentação, ou que não tivessem a argumentação como objetivo, analisando em que medida a argumentação surgiria de forma mais espontânea a partir, apenas, dos elementos envolvidos na prática da leitura e conversa sobre textos literários.

Em síntese, os dados produzidos nesta pesquisa indicam que, ainda que a literatura, dada sua natureza polissêmica, detenha grande potencial de estímulo ao desacordo, compreendemos que é na mediação que a argumentação se concretiza, por meio do papel explicitador e direcionador que carrega o adulto que media. Possivelmente, isso decorre de sua maior experiência de leitura e de reflexão em relação às crianças. Assim, reforçamos a potencialidade argumentativa do círculo de leitura literária, resultado tanto da atuação do mediador quanto de características da literatura que atuam como facilitadoras da polêmica.

Retomando, afinal, a epígrafe que abre este capítulo, esperamos que o estudo contribua para diminuir as ideias pré-fabricadas, que, como definidas por Tistu, personagem da história, são sempre mal fabricadas, exatamente por não darem às crianças a chance de pensarem por si mesmas.

## 6. REFERÊNCIAS

- ALVES, Roberto de Araújo. **A linguagem persuasiva das bordadeiras de Tobias Barreto no ensino da argumentação**. 2016. 126 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe. Itabaiana – SE, 2016.
- AMADO, J. **O menino grapiúna**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 1982.
- ANDRIESSEN, J.E.B. SCHWARZ, B. B. **Argumentative Design**. In: MULLER MIRZA, N. PERRET-CLEMONT, A. *Argumentation and Education: theoretical foundations and practices*. p. 145-174. Springer, New York, 2009.
- BARROS, Waldison Duarte Cavalcante de. **A prática da produção do texto argumentativo numa sala multisseriada dos anos iniciais do ensino fundamental**. 110 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores). UEPB, Campina Grande – PB, 2018.
- BAKHTIN, M. VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem** (1929). Trad. Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995. 196p.
- BANKS-LEITE, Lucy. **Aspectos argumentativos e polifônicos da linguagem da criança em idade pré-escolar**. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Campinas - SP, 1996.
- BÍBLIA, Português. **A Bíblia Sagrada**: Antigo e Novo Testamento. Tradução de João Ferreira de Almeida. Edição rev. e atualizada no Brasil. Brasília: Sociedade Bíblia do Brasil, 1969.
- BILLIG, M. **Arguing and Thinking**. A rhetorical approach to social psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- BORDINI, M. da G. AGUIAR, V. T de. **Literatura**: a formação do leitor/alternativas metodológicas. 2ª Ed. Porto Alegre. Mercado Aberto, 1993.
- BOGDAN, Robert C. BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRAGATTO FILHO, Paulo. **Pela leitura literária na escola de 1º grau**. São Paulo, Ed. Ática, 1995.
- BONDOUX, Anne-Laure. **As lágrimas do assassino**. [tradução: Marcos Marcionilo] – São Paulo, Ed. Melhoramentos, 2006.
- BROWN, M. W. **The Teacher-Tool Relationship**: Theorizing the Design and Use of Curriculum Materials. In: Remillard, J.T.; Herbel-Eisenmann, B.A.; Lloyd, G.M. (Eds.). *Mathematics teachers at work: Connecting Curriculum Materials and Classroom Instruction*. Nova Iorque: Routledge, 2009.p. 17–36.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. ROSA, Ester Calland de Sousa. **A leitura de textos**

**literário na sala de aula:** é conversando que a gente se entende... In. **Literatura:** ensino fundamental / Coordenação, Aparecida Paiva, Francisca Maciel, Rildo Cosson . – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 204 p. : il. (Coleção Explorando o Ensino ; v. 20).

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação é a Base. Brasília,DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: < 568 [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 16 Nov.2021.

CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura.** In: Vários escritos. 4ª edição. – São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre azul, p. 169-191, 2004.

CADEMARTORI, L. **O professor e a literatura:** para pequenos, médios e grandes. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CASTRO, Jéssica Laranjeira Guerreiro de. **Competências argumentativas no primeiro ano do ensino fundamental.** 2015. 226 p. Dissertação – (Mestrado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife – PE, 2015.

CALDAS, Ana Caroline Del Bem. **Discurso e sujeito em movimento argumentativo: brincadeiras e arte em Portinari.** 2021. 165 p. Dissertação – (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto – SP, 2021.

COMPIANI, M. **As geociências no ensino fundamental:** um estudo de caso sobre o tema “A formação do universo”. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1996.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros:** a leitura literária na escola; [tradução Laura Sandroni]. – São Paulo: Global, 2007.

COSTA, A. **Desenvolver a capacidade de argumentação dos estudantes:** um objectivo pedagógico fundamental. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 46/5 – junho de 2008.

COELHO, Paulo. **O Alquimista.** 75ª edição. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1988/1991.

COSSON, Rildo. **O espaço da literatura na sala de aula.** In: PAIVA, Aparecida *et al.* **Literatura:** ensino fundamental. Brasília: MEC, 2010.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário.** 1ª Ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2016.

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula.** São Paulo. Contexto, 2021.

DE CHIARO, Sylvia Regina. LEITÃO, Selma. **O papel do professor na construção argumentativa na sala de aula.** *Psicologia: reflexão e crítica.* Recife – PE. Nº 18 (3), p. 350-357, 2005.

DENZIN, N. K; LINCOLN, I. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DRUON, M. **O menino do dedo verde**. Tradução de D. Marcos Barbosa / Ilustrações de Marie Louise Nery. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

EISENBERG, A.R; GARVEY, C. **Children's use of verbal strategies in resolving conflicts**. Discourse Processes, nº 4, p.149-170, 1981.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 5ª Edição. São Paulo: Contexto, 2016.

FERRAREZI Jr. Celso. CARVALHO, Robson Santos de. **De Alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica**. 1ª Edição. São Paulo: Parábola editorial, 2017.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. (Apostila). Fortaleza: UEC, 2002.

GOLDER, C. & POUIT, D. (1999). **For a debate to take place the topic must be debatable**. Developmental evolution of the negotiation and debatibility of arguments. Em G. Rijlaarsdam & E. Espéret (Series Eds.) e Pierre Coirier & Jerry Andriessen (Vol. Eds.) Studies in writing: Vol. 5 Foundations of Argumentative text processing (pp. 137-148). Amsterdã: Amsterdam University Press. 1999.

GOVIER (2010). *A practical Study of Argument*. Wadsworth: USA, 87-177. Traduzido ao português por Nancy Ramírez [versão 1.0: Maio de 2011].

GOLDIN, Daniel. **Os dias e os livros: divagações sobre a hospitalidade da leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

GÒES, Fransueli Bahr da Silva. **O discurso argumentativo nas aulas de ciências: elementos para seu desenvolvimento**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica), UFSC, Florianópolis – SC, 2017.

GROSSMAN, 1990. In: FERNANDEZ, C. **PCK – Conhecimento Pedagógico do Conteúdo: perspectivas e possibilidades para a formação de professores**. In: VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC, Campinas, SP. Atas do VIII ENPEC – I CIEC 2011. Rio de Janeiro, RJ: ABRAPEC, v. 1. p. 1-12, 2011.

HAVELOCK, Eric. **A equação oralidade cultura escrita: uma fórmula para a mente moderna**. In: OLSON, David R.; TORRANCE, Nancy. **Cultura escrita e Oralidade**. São Paulo: Ática, 1995. cap. 1, p. 17-33.

ROCHA, J.G. **Marcas argumentativas em narrativas infantis**. 2012. p. 200. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP, 2012.

RIBEIRO, R. M. **A construção da argumentação oral no contexto de ensino**. São Paulo:

Cortez, 2009.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de letras. 2012.

KUHN, D. **The Skills of Argument.** New York: Cambridge University, 1991.

LARRAIN, A. FREIRE, P. **Capitalizando a controvérsia:** algumas reflexões para tornar visível e aproveitar a contra-argumentação dos alunos no ensino de ciências. In: LEITÃO, Selma. DAMIANOVIC, Maria Cristina. **Argumentação na escola:** o conhecimento em construção. Recife – PE, 2011.

LARRAIN, Antonia; *et al.* **Descripción del conocimiento pedagógico del contenido de la argumentación en docentes que enseñan ciencias naturales en educación pública en Chile.** Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, vol. 19, núm. 1, 2022. Disponível em: <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/8042/8237> . Acessado em Janeiro de 2023.

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

LEITÃO, S. (2001). **Analyzing changes in view during argumentation:** A quest for method [Eletronic version]. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Social Research, 2(3). Disponível em: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm> (2001).

LEITÃO, Selma. **Processos de construção do conhecimento:** a argumentação em foco. Pro-Posições, v. 18, n. 3 (54) - set./dez. Campinas – SP, 2007.

LEITÃO, Selma. DAMIANOVIC, Maria Cristina. **Argumentação na escola:** o conhecimento em construção. Recife – PE, 2011.

LEITÃO, Selma. **Uma perspectiva de análise do papel da argumentação em ambientes de ensino-aprendizagem.** In. MOUTINHO, Karina; VILLACHAN-LYRA, Pompéia & SANTA-CLARA, Angela. **Novas Tendências em Psicologia do Desenvolvimento: teoria, pesquisa e intervenção.** Recife: Editora Universitária da UFPE, 2013.

LEAL, Telma Ferraz. BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Ensino da argumentação:** construindo práticas. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 179-201, maio/ago. 2013.

LEAL, F. Telma ; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi ; TORRES, Mirela Rejane P. **Leitura em livros didáticos:** a argumentação em questão. **Revista Educação (PUCRS. Online)**, v. 34, p. 86-98, 2011.

LIMA, Francisca Maura. **Competências argumentativas democráticas:** uma análise da presença de modalizações, justificativas e contra-argumentos na argumentação das crianças. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, Florianópolis – SC, 2015.

LIRA, Magadã Marinho Rocha de. **A argumentação em aulas de ciências do ensino fundamental:** a persuasão na construção do discurso científico na escola. 2017. 333 p. Tese

(Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife – PE, 2017.

MARCUSCHI, L. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MANDAJI, Karina Calça. **Projeto "Brincando com a luz" e o desenvolvimento da argumentação e autorregulação em crianças da Educação Infantil**. 2019. 172 p. Tese (Doutorado em Educação), Unicamp, Campinas – SP, 2019.

MELO, Armando Sérgio Emerenciano de. MAIA FILHO, Osterne Nonato. CHAVES, Hamilton Viana. **Lewin e a pesquisa-ação: gênese, aplicação e finalidade**. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 28, n. 1, p. 153-159, jan.-abr. Fortaleza – CE, 2016.

MINAYO, M. C. de L. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTEIRO, Fábio. **Sertão**. (ilustrações de Maurício Negro); São Paulo: Paulinas, 2016.

NASCIMENTO, Bárbara Elyzabeth Souza. **Argumentação nas rodas de história: reflexões sobre a mediação docente na educação infantil**. 2012. 199 p. Dissertação (Universidade Federal de Pernambuco). Recife – PE, 2012.

ONG, W. J. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra**; Tradução: Enid Abreu Dobránszky. – Campinas – SP: Papirus, 1998.

ONDJAKI. **Os da minha rua**. Rio de Janeiro: Lingua Geral, 2007.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**. São Paulo: Pontes, 1987.

ORSOLINI, Margherita. **Dwarfs do not shoot: na analysis of children's justifications**. *Cognition and instruction, no11*, 281 – 297. 1994.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura**. 8. Ed. São Paulo, Cortez, 2008.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**. In. RÖSING, Tânia M.K; ZILBERMAN, Regina (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PACÍFICO, Soraya Maria Romano. **O direito à argumentação no contexto escolar**. In. PIRIS, Eduardo Lopes. OLÍMPIO-FERREIRA, Moisés. **Discurso e argumentação em múltiplos enfoques**. (Orgs.). Grácio; Coimbra – 2016.

PETIT, Michéle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

PONTECORVO, Clotilde. **Discutir, argumentar e pensar na escola: o adulto como regulador de aprendizagem**. In: PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, Anna Maria; ZUCCHERMAGLIO, Cristina. (Orgs.) **Discutindo se aprende: Interação social, conhecimento e escola**, Porto Alegre: Artmed, 2005.

PROENÇA FILHO, Domício. **Leitura do texto, leitura do mundo**. Rio de Janeiro: anfitriato, 2017.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. Rio de Janeiro / São Paulo: Record, 1982.

RITER, Caio. **Pedro Noite**. (ilustrações de Mateus Rios); São Paulo: Biruta, 2011.

ROCHA, Ruth. **Faca sem ponta, galinha sem pé**. São Paulo: Moderna, 2009.

ROUXEL, Annie. **Aspectos metodológicos do ensino da literatura**. In: DALVI, Maria Amélia. REZENDE, Neide Luzia de. JOVER-FALEIROS, Rita, (Orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

SAINT-EXUPÉRY, A. **O pequeno príncipe**. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SANTOS, Fábio Cardoso dos. MORAES, Fabiano. **Alfabetizar letrando com a literatura infantil**. 1ª Edição. São Paulo: Cortez, 2013.

SENGUL, O. ENDERLE, P. J., & SCHWARTZ, R. S. (2020). **Science teachers' use of argumentation instructional model: linking PCK of argumentation, epistemological beliefs, and practice**. *International Journal of Science Education*, 42 (7), 1068-1086. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1748250> (2020).

SILVEIRA, Luiz Gustavo Franco. **Quando as crianças argumentam: a construção discursiva do uso de evidências em aulas de ciências em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental**. 2016. 295 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFMG. Belo Horizonte, 2016.

SILVA, Francimara Marcolino da. **Entre atos, ratos e risadas: leitura e escrita de fabulosos argumentos**. 2018. 129 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRN. Natal, 2018.

SILVA VIEIRA, Ana Rúbia. **Argumentação e(m) discurso na educação infantil: era uma vez João e Maria**. 2021. 79 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – USP, Ribeirão Preto – SP, 2021.

SOUZA, Renata Junqueira de. COSSON, Rildo. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. Caderno de Formação de professores, vol. 02, Unesp, São Paulo – SP, 2011.

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In. EVANGELISTA, Aracy Alves Martins. BRANDÃO, Heliana Maria Brina. MACHADO, Maria Zélia Versiani. (Ogs). **A escolarização da literatura infantil: o jogo do livro infantil - 2ª Ed**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SHULMAN, Lee S. **Knowledge and teaching: foundations of the new reform**. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v. 57, p. 1-22, 1987.

STREET, Brian. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no**

desenvolvimento, na etnografia e na educação. [Tradução de Marcos Bagno]. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STARLING-BOSCO, Cláudia. **O processo de construção de práticas argumentativas nas aulas de ciências em uma abordagem investigativa:** interações discursivas nos anos iniciais do ensino fundamental. 2015. 252 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco. Belo Horizonte, 2015.

TRAVAGLIA, Luiz C. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

TFOUNI, Leda V. **Letramento e Alfabetização.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação:** uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18ª ed. São Paulo: Cortez, 1986/2011

VASSALO, Márcio. **Valentina.** São Paulo: Global, 2007.

VIEIRA, A. J. **Condutas argumentativas na fala infantil:** um olhar sobre a constituição da subjetividade. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Araraquara, SP, 2011.

VILLALOBOS, Juan Pablo. **Festa no Covil.** [Trad. Andreia Moroni]. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

VILELA, Rafaela L. S. **Literatura infantil digital:** arte, infância e tecnologia na escola. 2001. 191 p. Tese (Doutorado em Educação) – UFRJ, Rio de Janeiro – RJ, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem.** [Tradução de Paulo Bezerra]. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e pedagogia:** ponto & contraponto. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1990.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A



**Universidade Federal de Pernambuco  
Centro de Educação  
Programa de Pós-graduação em Educação**



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### (PARA O RESPONSÁVEL LEGAL PELO MENOR DE 18 ANOS – Resolução 466/12)

Seu (sua) filho(a) está sendo convidado(a) para participar como voluntário(a) em uma pesquisa que tem o seguinte título: *Os círculos de leitura e o ensino da argumentação na infância: uma linguagem em construção*”. A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, sob a orientação da professora Dra. Ana Carolina Perrusi Brandão. O objetivo principal da pesquisa é analisar a utilização dos círculos de leitura literária enquanto metodologia para o ensino da argumentação com crianças do 4º ano do Ensino Fundamental. Para isso, serão formados pequenos grupos de crianças que serão convidados a ler e discutir os seguintes livros de literatura: Pedro Noite, de Caio Riter e Mateus Rios, e Sertão, de Fábio Monteiro e Maurício Negro.

No caso de aceitar que seu (sua) filho (a) faça parte da pesquisa, ele (a), juntamente com outros, irá expor suas ideias acerca da obra lida. As atividades serão realizadas na própria escola, no contraturno das aulas. Tendo em vista o objetivo da pesquisa, os encontros em pequenos grupos serão inteiramente gravados em áudio e vídeo para possibilitar a análise do conteúdo pelo pesquisador. A participação de seu (sua) filho (a) será de grande valor, podendo contribuir para a melhoria do ensino e aprendizagem do processo de letramento literário e ensino de habilidades argumentativas. Seu (sua) filho (a) não é obrigado a participar até a conclusão da pesquisa, tendo total liberdade para discordar ou desistir da participação em qualquer momento que desejar. Caso participe, seu (sua) filho (a) também terá a liberdade para pedir esclarecimentos sobre qualquer dúvida que tiver. Ao concordar com o presente termo, autoriza a publicação dos dados coletados na pesquisa. Então, se está claro para você o objetivo desta pesquisa, e se concorda em autorizar seu (sua) filho (a) a participar da mesma, pedimos que assine este documento. Meus sinceros agradecimentos por sua colaboração.

---

Felipe de Sousa Chaves  
Pesquisador responsável  
Aluno do Mestrado em Educação da UFPE  
E-mail:

---

Ana Carolina Perrusi Alves Brandão  
Professora orientadora  
Pesquisadora do CEEL-UFPE  
E-mail:

Local e data: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE B****CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PARA A PARTICIPAÇÃO DO  
VOLUNTÁRIO**

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, responsável por \_\_\_\_\_, autorizo a sua participação no estudo intitulado “*A argumentação em círculos de leitura com crianças: uma proposta didática para uma linguagem em construção*”, como voluntário(a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido (a) pelo pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, o tratamento e finalidade dos dados, assim como os benefícios decorrentes da participação dele (a). Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade para mim ou para o (a) menor em questão.

Local e data: \_\_\_\_\_

Assinatura do (da)  
responsável: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C

### LISTA DE PERGUNTAS PARA MEDIAÇÃO

SERTÃO, de Fábio Monteiro e Maurício Negro.

- 1- O que caracteriza o sertão? (Global: considera aspectos gerais da obra, como texto e ilustração, assim como conhecimentos extratextuais sobre o sertão).
- 2- Tonho parecia ser um menino rico ou pobre? Que pistas o texto deu para você chegar a essa conclusão? (Inferencial: o texto fala da “[...]pequena divisão improvisada de seu quarto e sala”, indicando a necessidade de aproveitamento do espaço para que haja um quarto e uma sala.) p.7
- 3- Por que o autor afirma que o pequeno rio, que passava caudaloso e lento, “com o tempo, insistia em não mais nascer”? Justifique. (Inferencial: o texto não deixa claro que o clima seco do sertão fez com que o rio secasse, mas é possível supor, considerando as ilustrações, fazendo referência à seca, e o texto, ao falar da potência do sol do sertão (De tão forte, ele quase o cegava), e conhecimentos prévios do bioma, também presente no estado de Pernambuco.) p.8
- 4- Segundo o autor, por que o pássaro visitava Tonho todos os dias? (Subjetiva: o pássaro vinha de tão longe devido ao “[...]seu desejo pelo amor de Tonho.” p.13. Questões paralelas: é possível um pássaro amar um humano? Você conhece alguém que também parece ser amado por um passarinho).
- 5- Quem trazia esperança ao menino? (ou por que o pássaro dava esperança ao menino?) (Objetiva: o texto deixa claro a informação de que o pássaro trazia esperança aos olhos secos do menino. p.13)
- 6- Se o pássaro amava e visitava Tonho todos os dias, por que não ficava e morava com o menino? (p.14 - Opinião sobre fatos ou ações dos personagens: O que fazia com que o pássaro sempre fosse embora? Uma reflexão possível era que o local onde Tonho vivia não era favorável a vida do pássaro. Muitas questões paralelas podem ser discutidas aqui, como: se não havia condições favoráveis a vida ali, por que Tonho permanecia? O que impedia Tonho de ir embora assim como o pássaro? Discutindo as ações de Tonho.)
- 7- O texto afirma que o pássaro voava, misturando sua cor ao azul do céu sem nuvens. Você acha que a informação do céu não ter nuvens é importante para a história? Justifique. (Opinião sobre a relevância do tema ou informações tratados no texto: a informação de que no céu não havia nuvens sustenta a ideia da “secura” do sertão, assim como reforça a falta de chuva, o que explica por que as gotículas de água trazidas nas asas do pássaro eram motivo de esperança para o menino, assim como a razão pela qual o menino queria tanto que chovesse.)

- 8- O que o autor quer dizer quando escreve que “Tonho brincava de passar o tempo?” (Inferencial)
- 9- O que o autor quer dizer quando escreve que as árvores só serviam “para as aventuras de escaladas e o balançar nas tardes mais amenas”? (Inferencial: o autor deixa subtendido que as árvores, apesar de pertencerem a espécies frutíferas, não geravam nenhum fruto por conta do clima sertanejo, que mantinha as árvores secas e sem folhas, comparando-as a esqueletos.)
- 10- Nas páginas 24 e 25, Tonho estava brincando num rio de verdade? (Inferencial: a página ilustra a imaginação de Tonho sobre as histórias que o pássaro contava, contudo isso não é esclarecido pelo texto. É possível inferir isso, já que o texto deixa claro anteriormente que o rio mais próximo era muito longe, e em nenhum momento afirma que Tonho tenha saído daquele local).
- 11- Tonho diz que gostaria de rodopiar na chuva “como se não houvesse amanhã”, o que imaginam que essa expressão quer dizer? (Inferencial: a expressão indica a intenção de Tonho em tomar banho de chuva sem preocupação, sem que qualquer outra coisa lhe tire o prazer de aproveitar o momento.)
- 12- De onde vocês imaginam que o pássaro vinha quando chega até a casa de Tonho cansado e com uma pena quebrada? Descreva esse local e justifique. (Inferencial)
- 13- Na página 35, Tonho “pousa seu olhar sobre o pássaro”. O que significa pousar o olhar sobre alguém? O que motivou Tonho a fazer isso? (Opinião sobre fatos ou ações de personagens, com exigência de leitura do texto: a questão sugere que entendam que o ato de pousar os olhos representa um olhar carinhoso do menino sobre o pássaro, como resultado da empatia que o menino teve ao entender que pássaro estava sofrendo).
- 14- Depois de muito tempo o pássaro volta a visitar Tonho, trazendo chuva. Na ilustração, os pingos de chuva se parecem com algo familiar a vocês? Com que esses pingos se parecem? (Inferencial: o objetivo da questão é refletir sobre a opinião presente na ilustração, de que a chuva é tão valiosa quanto um diamante, considerando sua importância num cenário seco como o sertão).
- 15- Qual a intenção do autor quando coloca joias como pingos de chuva? (Inferencial)

PEDRO NOITE, de Caio Riter e Mateus Rios

- 1- O que o autor quer dizer quando diz que Pedro era um “menino pintado de noite, olhos de estrela, boca de lua crescente, canção de pássaro entre os dentes”? (Inferencial: o autor utiliza de metáforas para descrever Pedro. O objetivo da pergunta é fazer com que percebam que se trata de uma descrição física, e elaborar uma justificativa do porque o autor o faz dessa forma. Ex: a que características cada metáfora está se referindo? Qual a intenção em usar essas, e não outras formas de descrição?)
- 2- No trecho: “garoto Pedro era”, você escreveria de outra forma? Por acha que o autor escreveu dessa maneira? (Metalinguística: o autor usa uma estrutura textual incomum para a maioria das pessoas, o objetivo é fazê-las pensar numa possível justificativa para o autor usar essa forma de linguagem”)
- 3- Quem pedia para Pedro apertar os lábios para que ficassem finos? (questão literal) Que razão vocês imaginam que levou o pai a pedir isso a Pedro? (Inferencial: o pai de Pedro parecia ter vergonha da cor do menino, e o encorajava a parecer o mais branco possível, como no ato de afinar os lábios. O objetivo da questão é identificarem a motivação do pai de Pedro, e refletir sobre se isso caracteriza o ou não um ato racista, elaborando opiniões e justificativas sobre o assunto”)
- 4- O que o quadro na parede nos diz sobre o pai de Pedro? (Inferencial: apesar de o texto não deixar explícito, o pai de Pedro tinha comportamentos racistas, reafirmado pela representação branca de Pedro no quadro na parede, tornando possível inferir que a razão pela qual Pedro foi pintado como um garoto branco era o pensamento racista de seu pai.
- 5- Por que Pedro ao olhar para o quadro se perguntava, “Por que Pedro não era Pedro”? (Identificação de ponto de vista e/ou justificativa de personagens: apesar da resposta parecer óbvia, o que incomodava Pedro nessa parte da história, não era ainda a compreensão do racismo, já que ele ainda não entendia dessa forma, mas o fato não ter uma resposta para aquilo: por que seu pai o preferia branco? Não saber é que deixava um “buraco no coração”.
- 6- Por que Pedro ao olhar para o quadro se perguntava, “Por que Pedro não era Pedro”? (Inferencial: o objetivo da pergunta é que entendem que a expressão “noite escura desmaiada” pode estar se referindo a pele clara, meio pálida do Pedro da foto, que transparecia falta de vida, marcada pelo adjetivo “desmaiada”).
- 7- Quem era Cida na história? Qual sua importância para a vida de Pedro? (Subjetiva: o autor apresenta Cida, com quem Pedro vivia, e afirma que ela não era nada do menino, já que não era mãe de nenhum de seus pais. O objetivo da pergunta é refletir sobre o que define relações parentais, como essas relações são construídas.

A ideia que que elaborem uma opinião e justificativas que sustentem o que faz de alguém família.)

- 8- O que levava os meninos de olhos verdes dizerem que Pedro era sujo? Justifique. (Inferencial: essa questão possui um caráter inferencial, já que o texto não explicita o fato de os meninos acharem que Pedro era sujo por conta da cor da pele, mas é possível inferir, já que afirma que os meninos percebem que “Pedro não era igual na cor”. O objetivo da pergunta é identificarem o ponto de vista dos meninos, que acreditavam que ter pele escura era sinônimo de sujeira, e refletir sobre possíveis justificativas para alguém pensar dessa forma, além de construírem opinião sobre o tema e elaborarem suas próprias justificativas para sustentar sua opinião.)
- 9- Que argumento Pedro usa para questionar o que os meninos diziam?? O que você acha de seu argumento? (Literal: Pedro contra-argumenta com os meninos afirmando que não tinha como ser sujo, uma vez que a água que escorria de seu corpo era tão limpa que era possível beber. Esperamos que as crianças identifiquem o contra-argumento de Pedro e a justificativa usada para sustenta-lo. Além disso, esperamos que avaliem se o argumento de Pedro foi bom, e que reflitam que outros argumentos são possíveis para esta situação.)
- 10- Como tudo aquilo fazia Pedro se sentir? Justifique. (Opinião sobre fatos e ações de personagens: Pedro expressa tristeza com as afirmações que faziam sobre ele. O objetivo da questão é fazer com que, a partir da leitura do texto, apontem falas que justifiquem suas opiniões sobre como Pedro se sentia. Desta forma, o texto será diretamente usado como referência para a construção do argumento).
- 11- Na sua opinião, por que as pessoas diziam cor de Pedro é associada à uma noite escura e de lobisomem? (Identificação de pontos de vista e/ou justificativas de personagens: Associar a cor preta à uma noite escura e de lobisomem mostra que as pessoas tinham uma opinião pejorativa e racista sobre Pedro. O objetivo da questão é fazer com que reflitam e percebam que a associação metafórica feita entre a cor preta e uma noite escura e assombrada revela traços de racismo. Esperamos que consigam construir uma opinião sobre essa associação, e justifiquem a partir de elementos textuais e extratextuais.)
- 12- Que canto era aquele que Pedro cantava? O que ele significou para Pedro? (Inferencial)
- 13- O que significa um “quase riso”? O que isso diz sobre como Pedro se sentia? (Inferencial: O objetivo da questão é abordar a linguagem usada, levando a elaboração de possíveis significados para a expressão, usando o texto como objeto de referência para as justificativas.)
- 14- Quem ajudou Pedro a mudar de ideia em relação a si mesmo? De que forma eles fizeram isso? (Opinião sobre fatos ou ações de personagens: A avó de Pedro ao comparar sua cor à noite, que era tida como algo assombrado pelos demais, ela usa

atributos belos da noite para que Pedro percebesse o quanto ser noite é bonito, e compara seu olhar com as estrelas e seu sorriso como a lua, de tão brilhantes.)

- 15- Quem eram os “meninos noturnos” de que falava o velho Juvenal? (Inferencial: o texto deixa subentendido que na África haviam outros meninos como Pedro, e que todos eram meninos noturnos por terem a mesma cor de pele de Pedro).
- 16- O que o Velho Juvenal pretendia contando histórias sobre a África para Pedro? (Opinião sobre fatos e ações de personagens: o velho Juvenal contou todas essas histórias para Pedro com a intenção de fazer com que ele conhecesse as origens de seu povo, entendesse de onde vem e porque era diferente dos outros meninos, para que sentisse orgulho de sua cor. O objetivo da questão é fazer com que analisem as intenções da ação do personagem, Juvenal, e elaborem justificativas que expliquem essas ações.)
- 17- O que estava fazendo com que Pedro cantasse essas músicas que ele não conhecia? (Opinião sobre fatos ou ações de personagens: Pedro sentia seus ancestrais à medida que conhecia sua história, e isso o fazia cantar músicas em outra língua.) OBS: Aceito uma sugestão pra abordar melhor esse tema do canto.
- 18- No final do livro, Pedro diz que “queria ser Pedro noite, sem medo de qualquer açoite. De que açoites ele está falando? O que ele quer dizer com isso? Inferencial
- 19- Existem outras formas de açoite retratadas no livro? Quais? (Inferencial: Pedro compreende que seu povo sofreu por muito tempo com a escravidão, e que por isso sua história é marcada por muita dor e luta. Pedro percebe que os açoites que fizeram seu povo de escravo no passado não podem mais ser um impedimento para ele ser quem é, mas a história mostra outras formas de opressão, como o bullying sofrido por Pedro durante toda a história.)
- 20- O que você acha que o autor pretendia colocando Vó Cida, que cuida de Pedro, como uma mulher de pele branca? (opinião sobre as motivações do autor)