ISSN: 2675-4630
Vol.01 | Nº. 01 | Ano 2019

ARGUMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROMOVENDO ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO DA ARGUMENTAÇÃO NO ENSINO BÁSICO

Argumentation in child education: strategies to promote the development of argumentation in early childhood education

Argumentación en educación infantil: estrategias para promover el desarrollo de la argumentación em educación infantil

Angelina Nunes de Vasconcelos
UFAL
angelina.vasconcelos@ip.ufal.br

Lorena de Melo Barbosa
UFAL
lorena.barbosa@ip.ufal.br

RESUMO

O presente artigo discute ações pedagógicas que promovem o desenvolvimento da argumentação na educação infantil, compreendendo sua importância para os processos de construção do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento reflexivo. A argumentação é compreendida enquanto ação discursiva que surge a partir da oposição entre pontos de vista distintos, possibilitando a ponderação de ideias. Os participantes são alunos de 3 a 6 anos do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da cidade de Maceió–AL. A partir de vídeogravações de situações de intervenção com argumentação em sala de aula, especialmente leitura de histórias e jogos em pares, buscando fomentar a produção e sofisticação de ações argumentativas pelas crianças. Enquanto resultados apontamos como a argumentação possibilita a aprendizagem e reconstrução de conceitos. Ressalta-se o papel dos adultos enquanto mediadores no desenvolvimento da argumentação.

Palavras-chave: Argumentação,Educação infantil, Desenvolvimento infantil.

ABSTRACT

This article discusses pedagogical actions that promotes the development of argumentation in early childhood education, understanding its importance for the processes of knowledge construction and the development of reflexive thinking. Argumentation is understood as a discursive action that arises from the opposition between different points of view, this process allows a reflection about ideas and alternative perspectives. The participants are students from 3 to 6 years old at the Municipal Center of Early Childhood Education (CMEI) of Maceió-AL. The data are video-recorded sessions of interventions with argumentation in the classroom, especially storytelling and games situations, seeking to stimulate the production and sophistication of argumentative actions by children. As results we point out how the argumentation enables the learning and reconstruction of concepts. We highlighted the role of adults as mediators in the development of argumentation.

Keywords: Argumentation, Child education, Child development.

RESUMEN

Este artículo analiza acciones pedagógicas que promueven el desarrollo de la argumentación en la educación de la primera infancia, entendiendo su importancia para los procesos de construcción del conocimiento y el desarrollo del pensamiento reflexivo. La argumentación se entiende como una acción discursiva que surge de la oposición entre diferentes puntos de vista, este proceso permite una reflexión sobre ideas y perspectivas alternativas. Los participantes son estudiantes de 3 a 6 años del Centro Municipal de Educación Infantil (CMEI) de Maceió-AL. Los datos son sesiones grabadas em video de intervenciones com argumentación em el aula, especialmente situaciones de cuentos y juegos, que buscan estimular la producción y la sofisticación de las acciones argumentativas de los niños. Como resultado, señalamos cómo la argumentación permite el aprendizaje y la reconstrucción de conceptos. Se destaca el papel de los adultos como mediadores en el desarrollo de la argumentación.

Palabras clave: Argumentación, Educación infantil, Desarrollo infantil.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo discute açõespedagógicas que visam promover o desenvolvimento da argumentação na educação infantil (do berçário ao segundo período), compreendendo sua importância para o desenvolvimento cognitivo, especialmente para a gênese do pensamento reflexivo (Leitão, 2007). Para tanto, focaliza a interface aprendizagem/desenvolvimento, compreendendo, a partir de Vigotski (2001) que a aprendizagem possibilita o desenvolvimento de processos psicológicos superiores, atrelando o desenvolvimento à relação do indivíduo com o ambiente sócio-cultural em que vive.

Em adição, está em consonância com a base nacional comum curricular – BNCC (2018), que propõe parâmetros de ensino para a educação básica, especialmente a infantil, apontando a argumentação como uma das competências gerais a serem desenvolvidas ao longo do ensino básico:

> 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 mesmo, dos outros e do planeta. (Brasil, 2018, p. 9).

A argumentação é aqui compreendida enquanto movimento discursivo que surge a partir da oposição entre pontos de vista distintos, possibilitando a ponderação de ideias e perspectivas alternativas. Mais especificamente, a partir de Leitão (2007; 2008; 2011; 2012), define-se argumentação pela presença de três elementos: o argumento (ponto de vista e elementos de apoio), o contra-argumento (ações verbais ou não verbais que desafiam o argumento) e a resposta (reações ao contra-argumento).

A partir desta compreensão, os movimentos argumentativos geram a necessidade de checar e confirmar afirmações e pensamentos, tendo papel fundamental nos processos de construção do conhecimento, bem como no desenvolvimento do pensamento reflexivo (Leitão, 2007). O pensamento reflexivo é definido como função psicológica que possibilita o deslocamento da atenção do plano cognitivo para o metacognitivo; ou seja, possibilita deslocar a reflexão dos fenômenos do mundo para reflexões sobre o próprio pensamento acerca destes fenômenos. Ainda segundo Leitão (2007), o funcionamento reflexivo na argumentação se caracteriza como um movimento de atenção, busca e avaliação dos fundamentos e limites dos próprios argumentos.

Deste modo, discutimos a possibilidade de trabalho com argumentação na educação infantil, propondo adaptações e ações do professor necessárias para que este trabalho se realize. De maneira geral, o objetivo é analisar situações de intervenção em sala de aula da educação infantil que promoveram o uso da argumentação.

Os participantes do estudo foram alunos de 3 a 6 anos das turmas atendidas pelo Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Fúlvia Maria de Barros Mott Rosemberg (Maceió–AL). Enquanto instrumento de coleta foi utilizada a videogravação de situações de intervenção com argumentação em sala de aula. No plano analítico, foram analisadas a estrutura dos argumentos, o uso de marcadores (adversativos, aditivos, consecutivos e conclusivos), os tipos de contra-argumentos e respostas produzidas pelas crianças e o uso de elementos multimodais (gestos, entonação, olhar, expressão facial) utilizados durante a argumentação.

2. LINGUAGEM E DESENVOLVIMENTO

Refletindo sobre o desenvolvimento infantil, a principal questão que frequentemente se impõe é: Qual o papel e, mais importante, como compreender a linguagem neste período do desenvolvimento? E, conectando-se a esta, apontamos outras: a criança pequena produz e/ou compreende argumentação? Que elementos multimodais (gestos, entonação, olhar, expressão facial) são utilizados por crianças pequenas na produção dos elementos que constituem a argumentação – argumento, contra-argumento, resposta? Qual a importância destes aspectos para a aprendizagem?

Tais questões só fazem sentido quando se compreende a relação indissociável entre cognição e linguagem, apresentando uma visão da cognição como necessariamente constituída pela linguagem enquanto recurso semiótico culturalmente constituído. A partir desta concepção, os processos psíquicos superiores somente vêm a existir a partir da apropriação do funcionamento linguístico, possibilitando formas indiretas (mediadas) e autorreguladas de ação sobre o mundo e sobre si mesmo. Mais especificamente no caso da argumentação, sua apropriação, para além de permitir o debate de ideias entre participantes, possibilita a ponderação de perspectivas, possibilidades e limites de ação pelo próprio sujeito.

Nesse sentido, a linguagem, enquanto processo semiótico, não pode ser restrita a apreensão de palavras e a sintaxe, mas enquanto processo de produção de sentidos possibilitado a partir de elementos verbais e não verbais. Estes *processos*, porque nunca *produtos* acabados, constituem sempre elo em uma cadeia dialógica relacionado a enunciados anteriores, bem como a antecipações de reações de enunciados futuros (Bakhtin, 1997).Ressalta-se que, assim como o processo de aquisição de linguagem, a aprendizagem da leitura e escrita e da própria argumentação não pode ser definida como apropriação de regras de funcionamento gramatical e do vocabulário de uma língua, mas como processo de significação e produção de sentido, tanto no que se refere a compreensão damultiplicidade de vozes e posições que se estabelecem nas interações, quanto na atualização de conceitos e significados historicamente construídos em situações interacionais variadas.Discute-se,portanto, comocrianças se engajam em processos de produção de sentidoao participarem de trocas argumentativas, atualizando compreensões eusos pessoais, criativos e

únicos de gestos e palavras, bem como significados e expressões culturais de maneira contextualizada. Este processo é aqui ressaltado enquanto mobilizador de situações de produção de conhecimento, ao possibilitar com que acriança atualize e se aproprie de conceitos a partir de suas vivências e experiência cotidianas, refletindo sobre objetos e fenômenos do mundo. Ao participar de trocas argumentativas, a criança tem a oportunidade de resgatar conceitos anteriormente explorados, trazendo-os para um novo contexto (por exemplo, uma definição aprendida em outras situações, pode ser recuperada e ressignificada em uma troca argumentativa cotidiana com a intensão de refutar ou fundamentar determinado ponto de vista), reestruturando sua fala e compreensões na tentativa de compartilhar suas vivências e sentidos pessoais sobre determinado tema com seus interlocutores.Ao longo da discussão dos resultados, serão destacados momentos nos quaisdiferentes conceitos, gestos e fenômenos são atualizados para a construção de posição argumentativa única, com o objetivo de convencer o interlocutor.

A *responsividade* surge como elemento central neste desenvolvimento, pois a criança é antes de tudo intérprete dos signos produzidos por outros.O bebê nasce em um mundo onde os objetos são dotados de significados e modos de uso culturalmente convencionais, os quais devem ser apropriados por ele. Entretanto, estes significados não são evidentes, por isso, somente são apropriados através da interação com seus cuidadores (Moro & Rodriguez, 2008).Em outras palavras, é fundamental que os adultos atribuam sentido às ações dos bebês, interpretando-as como desejos, pedidos, propósitos, oposição etc. Nas palavras de Bakhtin (1997) as pessoas ocupam um lugar único na coordenação tempo-espaço e essa condição gera uma necessidade de responder ao mundo que as cercam - responsividade. Por essa razão as respostas dos adultos aos bebês, que por serem ativos, também respondem aos adultos dão condição a sua existência e promovem o desenvolvimento humano.

Através da responsividade, adultos e bebês se ajustam mutuamente, mesmo antes do surgimento das primeiras palavras, a partir de trocas conversacionais musicalizadas, como sussurros, rangidos, solfejos, entoações, risadinhas e gemidos. Esse processo é devido, em grande parte, do bebê ser considerado, desde muito cedo, parceiro conversacional pelo adulto que se dirige a ele fazendo uso de linguagem com características diferenciadas, com modificações lexicais, gramaticais e prosódicas que a diferenciam da linguagem dirigida ao adulto.

Enfatiza-se, portanto, a importância da responsividade do professor da educação infantil para o desenvolvimento das ações aqui propostas. Enfatizam-se estratégias que podem ser utilizadas por adultos, sobretudo educadores, para promover desenvolvimento e aprendizagem de crianças pequenas. Como, por exemplo, no que diz respeito ao desenvolvimento da argumentação, fazer uso de interrogações e sugestões ao invés de afirmações e substituir ordens diretas por questionamentos. Não se sugere aqui que as ordens devem ser evitadas na relação com a criança ou que tudo deve ser permitido. De forma diferente, a essência da estratégia consiste em tornar a

oposição menos diretiva, quando cabível, para abrir espaços favoráveis para que as crianças recusem ou refutem a oposição e desenvolvam habilidades argumentativas. Este tipo de estratégia visa favorecer o desenvolvimento de recursos metacognitivos e de uma postura ativa pela criança.

Destaca-se que a partir do presente trabalho objetiva-se refletir também sobre desde quando crianças seriam capazes de argumentar, opondo-se a estudos que abordam a argumentação enquanto habilidade que surgiria somente mais tardiamente no desenvolvimento, após o desenvolvimento de certas habilidades cognitivas, em perspectiva pós-piagetianas, por exemplo. Argumenta-se aqui que há co-articulação e corregulação entre pensamento e linguagem desde os primeiros momentos do desenvolvimento infantil, especialmente no que diz respeito a argumentação.

3. ARGUMENTAÇÃO E INFÂNCIA

Embora não haja consenso sobre a partir de qual idade crianças seriam capazes de argumentar (Leitão&Banks-Leite, 2006), estudos tem apontado na direção do desenvolvimento inicial da argumentação na criança. Leitão e Ferreira (2006) afirmam que crianças entre dois e cinco anos produzem toda uma variedade de enunciados contra-argumentativos, sendo, inclusive, capazes de eventualmente antecipar oposições em situações de refeição, quando são levadas pelo adulto a comer alimentos que não estão habituadas.Ainda mais precocemente, Vieira (2012), analisando dados produzidos por uma criança entre 1 ano e meio e 2 anos e meio e Vasconcelos (2016; 2017), analisando dados de duas crianças entre 4 e 35 meses de idade, destacaram como desde muito cedo estas seriam capazes de reproduzir elementos prosódicos (como a entonação da fala de adultos) ligados à argumentação. Seusresultados permitem sugerir que, como proposto por Leitão (Leitão& Ferreira, 2006; Leitão, 2008), o desenvolvimento de uma proto argumentação já teria lugar em momentos iniciais de desenvolvimento infantil, realizada a partir de movimentações corporais, choro, vocalizações e elementos prosódicos que a compõem (altura, duração, intensidade, etc.).

O presente estudo se apresenta como contribuição para o avanço desta discussão, investigando a possibilidade não só de observação de situações espontâneas de argumentação da criança, mas também de inserção deste tema já nas séries iniciais da educação básica. Nesse sentido, buscou desenvolver, aplicar e analisar a efetividade de ações pedagógicas que visam promover a produção da argumentação na educação básica em suas diferentes faixas etárias. Para tanto, fundamentou-se em referências brasileiras na área como o estudo de Souza (2003) sobre a introdução do gênero texto de opinião desde os primeiros momentos do trabalho de escrita com crianças; o estudo de Basílio (2008) sobre situação extraescolar de jogo, durante o qual duplas de crianças, de 3,5 a 5,6 anos precisavam escolher itens a incluir em um quarto virtual; e, especialmente, o estudo de Almeida (2009), no qual a professora engajava crianças (4 a 5 anos) em argumentação na medida em que interrompia repetidas vezes a leitura de uma história e solicita das crianças que produzam

inferências de predição sobre possíveis continuações para a história. A presente pesquisa buscou adaptar estas e outras estratégias para inserção da argumentação em sala de aula, analisando seus impactos.

Frequentemente se questiona em qual fase da escolarização da criança as práticas de argumentação poderiam ser mais apropriadamente inseridas (Leitão, 2011). Defende-se aqui a possibilidade de desenvolvimento da argumentação na educação infantil, discutindo as modificações e adaptações necessárias para sua efetivação. O presente trabalho possui relevância na medida em que considera a necessidade de formação de alunos com capacidade crítico-reflexiva e autônomosjá nas séries iniciais do sistema educacional.

4. MÉTODO

Os participantes deste estudo foram crianças matriculadas no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Fúlvia Maria de Barros Mott Rosemberg está localizado no Conjunto Residencial Village Campestre II, Cidade Universitária, Maceió – Alagoas. O CMEI é composto por BERÇÁRIO 1 (6 meses-1 ano), BERÇÁRIO 2 (1-2 anos), MANERNAL I (2-3 anos), 1o PERÍODO (4-5 anos) e 2o PERÍODO (5-6 anos), contando com uma equipe de dezesseis educadoras de referência, dezesseis educadoras de apoio e estagiários. A gestão é composta por Diretora, Vice-Diretora e Gestora Pedagógica.

4.1 Construção dos dados

No que diz respeito às intervenções, foram desenvolvidas ações adaptadas a partir do estudo de Almeida (2009). Na referida pesquisa, a autora desenvolveu investigação sobre o processo de compreensão de textos a partir da geração de inferências de predição por crianças no contexto de sala de aula, a partir de atividades de argumentação. Nele, a intervenção durou 4 semanas e a própria professora da turma foi orientada a interromper a leitura de histórias e introduzir progressivamente elementos de argumentação. Durante a leitura, a cada pausa a professora realizava perguntas inferenciais sobre a passagem lida e sobre o que as crianças achavam que iria acontecer a seguir (previsão). Alguns problemas foram apontados pela autora, como o fato da professora inicialmente construir perguntas sobre o que já havia acontecido na história e não sobre o que viria em seguida, levando algum tempo para se apropriar da proposta. No estudo de Almeida (2009), a argumentação somente foi introduzida a partir da quarta história, quando a professora foi solicitada a demandar elementos da argumentação, estimulando as crianças a justificar seus pontos de vista e responder às oposições dos colegas.

A partir desta referência, no presente estudo, duplas de alunos do curso de psicologia (através de projeto de extensão), conduziram a atividade de leitura. Pois, observou-se que era necessária certa formação em argumentação para facilitar a apropriação e condução da proposta, sendo realizada formação e preparação anterior com os alunos, bem como realização da atividade em duplas, para

maior aproximação e interação com as crianças. Em adição, a introdução de elementos argumentativos foi trazida já para a primeira intervenção,como objetivo de analisar a qualidade de argumentos produzidos pelas crianças ao longo do processo.A partir destas adaptações, foram realizadas situações de contação/leitura de histórias em sala de aula de maneira quinzenal durante 6 meses. As histórias eram lidas a partir de livros sugeridos pela extensão e também pela professora, com a exigência de que não fossem já conhecidos pelas crianças. Diferentes histórias e temas foram abordados, uma das histórias mais produtivas surgiram de livros sem texto, nas quais as crianças criavam toda a narrativa a partir de imagens. Como procedimento, a leitura era interrompida repetidas vezes, em pontos previamente escolhidos pela dupla a partir da leitura anterior da história, solicitando das crianças que tentassem imaginar o que poderia acontecer a seguir, ou seja, produzissem inferências de predição, para possíveis continuações para a história. As crianças eram então chamadas a justificar suas proposições, bem como a negociar seus diferentes pontos de vista entre si, produzindo argumentos. Importante ressaltar que a produção de argumentos era orientada pela perspectiva de Leitão (2007), considerando um argumento e justificativa, oposição, também justificada e resposta, enquanto reação à oposição. Nesta intervenção, a produção de argumentos era evidenciada e destacada, senda mais relevante do que a própria condução da leitura, ou seja, dedicava-se grande parte do tempo a exploração e embate de hipóteses, mais do que a leitura da história em si que ocupava papel secundário, somente enquanto atividade deflagradora da argumentação.

Enfatiza-se que é necessário que o adulto (pesquisador, professor ou outro) que conduza a atividade desenvolva ações discursivas específicas que visem o desenvolvimento de tais produções pela crianças, pois em muitos casos, ações potencialmente ricas para o desenvolvimento da argumentação são pouco exploradas por professores da educação infantil, por não ter qualquer formação específica sobre a argumentação e sua importância na educação. Algumas dessas ações são, centrar a atividade na criança, ou seja, valorizar e enfatizar as intervenções e sugestões das crianças, frequentemente consideradas como dispersão da atividade, incentivar a participação de todas, perguntando suas opiniões, organizar suas sugestões em argumentos (ponto de vista e fundamento) repetindo para o grupo, solicitar que as crianças fundamentem suas afirmações (por que você acha que isso vai acontecer? Por que você discorda?), evidenciar as oposições e devolvê-las para o grupo (ele pensa que isso vai acontecer na história, a outra colega pensa que outra coisa vai acontecer, e agora? O que vocês acham?), incentivar o grupo a lidar com a oposição, justificando suas posições e buscando suporte na história, tentando manter a lógica da narrativa, dentre outras.

A presente pesquisa buscou adaptar estas estratégias para inserção da argumentação em sala de aula, analisando seus impactos. Para tanto, todas as intervenções foram videogravadas. A escolha pela videografia decorreu da compreensão de que o vídeo se apresenta como ferramenta privilegiada permitindo a observação de transformações sutis e rápidas, ao capturar nãosó ações verbais como não verbais, meneios de cabeça, olhares expressões faciais e entonações, bem como

o registro de elementos contextuais que são condição de produção das ações verbais e não verbais realizadas pelos interlocutores ao longo da interação. Ressalta-se que todos os procedimentos éticos foram respeitados, incluindo solicitação de TCLE e TALE.

No que diz respeito à análise, o procedimento de análise dos vídeos foi realizado em duas etapas, inicialmente os episódios argumentativos foram identificados e delimitados, através da observação atenta e repetida dos registros videografados; em seguida foram construídas interpretações sobre as características, qualidade e os processos que regularam o desenvolvimento da argumentação, buscando refletir sobre como tais elementos podem ser repensados no contexto da educação infantil.

Os episódios argumentativos foram delimitados a partir da unidade de análise proposta por Leitão (2011): O argumento (ponto de vista e elementos de apoio), o contra-argumento (ações verbais ou não verbais que desafiem o argumento) e a resposta (reações ao contra- argumento). Com relação às crianças, esta unidade de análise é adaptada pela mesma autora de modo que os episódios argumentativos são delimitados a partir da observação de quais ações infantis são interpretadas pelos adultos como asserções (argumento), oposições (contra-argumento) e respostas (Leitão, 2011).

5. RESULTADOS

A ideia central que se discute a partir dos dados aqui trazidos é a de que a necessidade de responder à oposição e o engajamento em argumentação possibilitam o desenvolvimento de processos cognitivo-discursivos essenciais à aprendizagem e ao exercício do pensamento reflexivo. Estas afirmações serão desdobradas nas seções seguintes, a partir da discussão da relação entre argumentação e aprendizagem de conceitos e dos processos de produção de sentido mobilizados a partir da contação de histórias.

5.1 Argumentação e construção do conhecimento

A partir de Leitão (2007; 2008), a argumentação é aqui explorada em seu potencial para favorecer processos de reflexão e de apropriação de conteúdos diversos, compreendendo produção de conhecimento como processos de produção de sentido, enquanto lentes para compreender e interpretar o mundo. Nesse sentido, toda atividade que mobiliza processos de (re)ssignificação, possibilitando à criança (re)pensar e (re)construir os conceitos e ideias a partir dos quais interpreta e age sobre o mundo, são considerados processos de construção do conhecimento.

Como anteriormente apontado, o presente trabalho afirma uma relação entre inferências de predição, argumentação e construção de conhecimento.Argumenta-se aqui que a necessidade de produzir inferências sobre o que vai acontecer em seguida na história, a partir de indícios e sentidos disponibilizados na contação, levam a produção de conhecimento na medida em quea

criançamobilizainformações explicitas implícitas do texto, relacionando-as com seu conhecimento de mundo, estimulando a produção de justificativas para seu ponto de vista sobre a história. Assim, ao realizar uma predição, a criança relaciona conceitos, ideias, sentidos, pontos de vista e encadeamentos importantes para construção da história, mas também para suas concepções de mundo. Em adição, a intervenção adulta é de extrema importância ao solicitar não só a produção destas inferências, mas que mantenha uma lógica com a realidade e com a própria estrutura narrativa, bem como com o conhecimento de mundo da criança.

Observaram-se aqui como as estratégias propostas possibilitaram processos de construção de conceitos, diferenciando, categorizando e classificando objetos e fenômenos do mundo. Este aspecto será exemplificado a partir do trecho abaixo, retirada da leitura da história *A margarida friorenta*[1]. A história retrata uma margarida que está tremendo de frio e conta com a ajuda de Ana Maria, um cachorro e uma borboleta para resolver essa situação. A história foi contada na turma do Maternal II, estavam presentes 10 crianças.

Paralelos entre o corpo humano e animal

Em determinado momento da leitura, a interventora questiona as crianças sobre se o cachorro vai conseguir pegar a flor para levá-la para dentro de casa, ação proposta por uma das crianças como possibilidade de resolução da história:

1. B[2]: Como é que o cachorro vai pegar a margarida?ele consegue?
2. Criança 1: Não
3. Professora: Será que o cachorro vai conseguir?
4. Criança 2: Consegue
5. Criança 3: Consegue
6. Criança 4: Consegue
7. B: Por quê?
8. Criança 2: Consegue não
9. Criança 3: Consegue

(...)

10. B: Como é que ele vai pegar a margarida? Ele tem mão?
11. Criança 4 e criança 5: Não
12. Criança 4: Mas ele tem um rabo.
13. B: Um rabo, né. Aí ele vai pegar com o rabo, é?
14. Criança 4: Não [balança a cabeça negativamente]

[1]ALMEIDA, F. L. (1980). A margarida friorenta. Ilustrações Lila Figueiredo, 18.

[2]B:Leitora da história, aluna do projeto de extensão que conduziu a intervenção. L: Aluna do projeto de extensão que facilitava juntamente com B a intervenção. W e S: iniciais de duas crianças participantes. Professora: Professora da classe que ficava presente durante as intervenções e era convidada a participar também.

15. L: O W. disse que o cachorro vai conseguir pegar e a S. disse que não, você acha que vai ser o que?
16. B: Ó, como é que o cachorro vai pegara margarida, se ele não tem mão?
17. Criança 4: ele tem quatro pés [Faz quatro com os dedos]
18. B: É verdade, quatro patas, né?

Observa-se a partir deste trecho como, a partir do método proposto, a leitora questionouàs crianças sobre as possibilidades de desdobramentos da história, construindo oposição para a solução apontada pela criança de que o cachorro levaria a margarida para dentro de casa (linha 1).A pergunta levantada pela leitora tinha a finalidade de construir argumentação, ao confrontar a posição da criança, sem contradizê-la ou se opor diretamente, mas através do questionamento. Nesse momento, apontamos como estratégias foram utilizadas durante as intervenções, na tentativa de diminuir a assimetria de papeis entre adultos e crianças, promovendo papel mais ativo das crianças na argumentação. Dentre esses, destaca-se o uso da interrogação no discurso dos adultos, substituindo ordens diretas e correções por questionamentos e sugestões. Neste exemplo, destaca-se como os questionamentos “Como é que o cachorro vai pegar a margarida? ele consegue?” (linha 1) e “Como é que ele vai pegar a margarida? Ele tem mão?” (linha 10), adquirem a função de oposição na interação, levando as crianças a revisarem seu ponto de vista inicial, de que o cachorro conseguiria levar a rosa, buscando fundamentá-lo, a partir da descrição de como o cachorro poderia realizar a ação proposta, com o rabo (linha 12) e com as patas (linha 17). Deste modo, as crianças reafirmam se ponto de vista inicial, fundamentando-o.

Neste momento, ao revisar seu ponto de vista diante da oposição, buscando construir seus fundamentos, as crianças foram levadas a refletir sobre como um cachorro poderia executar a ação proposta (levar a margarida para dentro de casa). Para tanto, discutiram as características deste animal (4 patas, rabo, boca), bem como os paralelos entre as ações humanas e animais. Ao serem confrontadas com a possibilidade de um animal realizar uma ação humana - pegar e transportar a planta, as crianças foram levadas a refletir sobreas partes do corpo humano necessárias para a execução da tarefa (mãos) e seu paralelo com o corpo animal, construindo o paralelo entre as mãos e patas. Possibilitando, portanto, a mobilizações de sentidos sobre o corpo humano, a diferença entre humano e animal. As crianças foram levadas então a construir conhecimentos sobre o humano, relacionando as possibilidades criadas pela narrativa (animais se portando como humanos) com seu conhecimento de mundo, o que as levou a revisar conceitos sobre o corpo humano e animal. Deste modo, resgatamos como, diante da oposição, as crianças puderam elaborar seu ponto de vista inicial, revisando conceitos ao pensar sobre o mundo a partir das possibilidades criadas pela história, produzindo, portanto, conhecimento.

A linguagem diferenciando objetos animados e inanimados

Enquanto segundo exemplo, apontamos como, ainda na mesma história, a leitora questionou sobre o fato da boneca sentir frio:

1. B: S, a boneca sente frio?
2. Grupo: Não
3. B: Por que não?
4. Criança W: Porque é boneca
5. Criança S.: Porque ela não fala
6. B.: Não fala, né?
7. Criança S: Sim
8. B: Porque ela não fala, né? Se ela não fala, não sente frio?

Mais uma vez a leitora constrói uma oposição a partir de um questionamento, “a boneca sente frio?” (linha 1), que leva as crianças a revisarem sua premissa inicial – de que objetos inanimados possuíssem atributos humanos. O encadeamento lógico seguido pela criança, a partir da questão colocada, parece ter sido o seguinte: a boneca não deve sentir frio, por ser objeto e não um ser humano. Para justificar este fato, busca então um exemplo, uma característica que possibilite assinalar esta distinção, uma justificativa para seu ponto de vista de que a boneca não sentiria frio, por ser um objeto inanimado, o que é então justificado por “Porque ela não fala” (linha 5). Destaca-se a como esta criança quase que poeticamente diferencia a boneca do humano, o inanimado do animado a partir da fala, da linguagem, refletindo que a linguagem é o que diferencia humanos e não-humanos. Ressignificando, portanto, os conceitos de humano e não-humano, seres animados e inanimados, bem como produzindo sentidos sobre o que constitui e caracteriza o humano, suas qualidades e características, sumarizadas na diferença essencial – fala!

Como anteriormente citado, é a necessidade de lidar com a oposição e justificar seu ponto de vista, que leva estas crianças a examinar e ressignificar os conceitos, perspectivas e crenças sobre o funcionamento do mundo, o que dificilmente ocorreria de maneira espontânea ou em outras atividades discursivas. A partir da argumentação, as crianças são levadas a refletir sobre as premissas que fundamentam suas inferências, reconstruindo conceitos e visões de mundo a partir das possibilidades narrativas construídas pela história, mas, especialmente, a luz das oposições levantadas pela leitora, em seus questionamentos. A partir destas oposições, deslocam sua atenção da história, para as premissas de suas próprias inferências, desenvolvendo seu pensamento reflexivo, como inicialmente apontado.

5.2 Produção de sentido

Em adição, discute-se também os processos de produção de sentidos mobilizados pelas atividades realizadas. A partir das leituras, as crianças revisam suas concepções de mundo, debatendo

conceitos e ideias a partir de suas vivências familiares e pessoais. As crianças trazem para o âmbito da sala de aula acontecimentos, expressões e vivências individuais, redimensionando-as a partir das narrativas, colocando-as em perspectiva ao revisá-las em um outro contexto, com os pares e a partir dos conceitos e visões de mundo trazidos pela história. Como exemplo, discute-se o trecho a seguir retirado da mesma história anteriormente apresentada:

1. B: C., a borboleta teve uma ideia... O que será que ela foi fazer?
2. Professora: O que é que você acha?
3. Criança M: Pegou um casaco.
4. Professora: Fez oque? Pegou o casaco?
5. Criança M: [balança a cabeça concordando]
6. Professora: Será que a margarida foi pegar um casaco? E você, T?
7. Criança W: Pegou um lençol.
8. Criança C: Ela pegou um casaco.

Observa-se aqui como aspectos contextuais se relacionam ao processo de compreensão da história. Ao tentar fazer sentido da situação proposta – uma flor que está com frio, as crianças laçam mão de suas vivências pessoais com o tema, determinadas por aspectos regionais. Visto que na região nordeste do Brasil, onde estas crianças se encontram, o frio é experimentado em situações limitadas, dificilmente durante o dia, mas normalmente a noite, o que pode ser resolvido com um lençol. Deste modo, evocam este artefato cultural para fazer sentido e propor solução para a situação, ressignificando suas vivências com o tema a partir da proposta narrativa, que sugere o casaco também como artefato para lidar com a situação de frio. Em seguida na mesma história ocorre situação semelhante:

1. B: Aí a Ana Maria disse: “já sei o remédio pra ela. Eu vou trazer a margarida pro meu quarto.”
2. Criança C: E ela não queria o remédio.
3. L: Ela não queria remédio
4. (...)
5. B: Porque será que ela ainda está com frio, C.?
6. Criança C: É de (re)médio que ela toma.
7. Criança M: É porque ela tomou remédio e ela cuspiu.
8. B: Cuspiu?
9. Criança M: Sim

De maneira semelhante, neste trecho da história a palavra remédio surgiu como sinônimo de solução ou resposta ao problema, mas, foi interpretada pelas crianças em seu sentido mais literal, enquanto medicamento. Salienta-se que, neste dia, uma das crianças teve de fato que tomar medicamento na escola, resistindo bastante. A partir desta palavra na história, as crianças puderam

então refletir sobre os usos da palavra remédio, bem como produzir sentido sobre uma situação cotidiana - recusa em tomar remédio, e suas consequências, no caso da história, a flor continuaria com frio por ter cuspido o remédio. Tendo como base suas experiências individuais e também compartilhadas de infância, as crianças puderam atualizar as concepções de remédio construindo interpretação criativa da palavra na narrativa, imaginando, por exemplo, um remédio que "curaria" o frio. A partir desta construção puderam também atualizar uma posição infantil - "recusa em tomar medicamento" na personagem da flor e ao mesmo tempo se posicionar enquanto outro - adulto em relação a flor, repreendendo-a por não ter tomado remédio, continuando com frio. Deste modo, puderam ressignificar lugares ocupados na relação adulto-criança, bem como atualizar compreensões sobre a experiência retratada. Retoma-se aqui a discussão sobre a relação entre argumentação e processos de produção de sentido.Ao se envolver em processos argumentativos, as crianças puderam atualizar compreensões e conceitos ao ocuparem diferentes lugares discursivos – o lugar de um argumentador, que busca defender seu ponto de vista, e de um agente externo que olha para posição da flor, atribuindo a elas características e pensamentos infantis. Desse modo, refletindo sobre seu próprio raciocínio a partir do lugar de observador, produzindo novos sentidos.

Destaca-se, a partir dos exemplos discutidos, como o processo de contação aqui apresentado, provocou às crianças a evocarem vivências e experiências pessoais, ampliando-as e compreendendo-as em outro contexto. A partir das histórias, as crianças resgataram vivências significativas de suas experiências familiares, configurando novos sentidos ao significá-las a luz de novas emoções e contextos, ou seja, as crianças desenvolveram relação mediada com suas próprias experiências, conferindo sentidos cada vez mais complexos a suas percepções individuais, agora partilhadas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como inicialmente apontado, retomamos a afirmação de que o engajamento em argumentação possibilita o desenvolvimento de processos essenciais à aprendizagem, mais especialmente, como aqui destacado, ressignificação de conceitos e processos de produção de sentido. A partir das atividades propostas e, mais importante, da ação mediadora dos adultos, as crianças se engajaram em processo de reflexão e apropriação de conteúdos diversos, aprofundando e tornando mais complexos suas ideias e visões de mundo.

É importante salientar o papel mediador dos adultos, especificamente dos professores da educação infantil, na articulação de situações argumentativas com as crianças. Ressalta-se como o adulto deve buscar promover papel ativo da criança e seu engajamento na produção de argumentos, diminuindo o peso da assimetria de papéis existente entre adultos e crianças. Para tanto, pode evitar ações discursivas demasiadamente diretivas, como o uso de verbos no imperativo, ordens e

repreensões, fazendo uso de questionamentos e sugestões que possibilitem o engajamento da criança em movimento de oposição. Os movimentos de questionamento sobre os possíveis desdobramentos da história, bem como solicitação de justificativas, contrastando as inferências produzidas pelas crianças com as possibilidades criadas pela narrativa, possibilitaram movimentos de revisão de conceitos e fenômenos do mundo.

Quando questionadas sobre suas inferências e possibilidades de continuação da narrativa, as crianças se envolveram em movimentos de revisão de seu ponto de vista inicial, mobilizando conceitos e desenvolvendo estratégias de autorregulação do pensamento, ao modificar suas justificativas de modo a validar seus argumentos, apontando também, portanto, para o desenvolvimento de processos psicológicos superiores.

REFERÊNCIAS

Almeida, G. N. M. de. (2009). *Inferência de predição e argumentação em uma atividade de leitura de histórias em sala de aula*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil.

Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal*. (Tradução de Maria ErmantinaGalvão G. Pereira, 2a ed.).São Paulo: Martins Fontes.

Bakhtin, M., &Volochinov, V. N. (2009).*Marxismo e filosofia da linguagem*(Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi, 13a ed.). São Paulo: Hucitec.

Basílio, L. R. M. (2008). *A emergência de condutas argumentativas de oposição na brincadeira infantil em ambiente virtual*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil. Recuperado em 19 de junhode 2020https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/8195

Brasil, Ministério da educação. (2018). *Base nacional comum curricular.* Brasília, DF. Recuperado em 19 de junhode 2020de http://basenacionalcomum.mec.gov.br

Leitão, S., & Banks-Leite, L. (2006). Argumentação na linguagem infantil: algumas abordagens. In A. Del Ré (Org.).*Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística* (Cap. 2, pp. 45-62).São Paulo: Contexto.

Leitão, S., & Ferreira, A. P. M. (2006). Argumentação infantil: condutas opositivas e antecipação de oposição. In L. Meira,&A. G. Spinillo (Orgs.).*Psicologia cognitiva: cultura, desenvolvimento e aprendizagem*(Cap. 9, pp. 236-258). Recife: UFPE.

Leitão, S. (2007). Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. *Psicologia: reflexão e crítica*,*20*(3), 454-462.

Leitão, S. (2008). Auto-argumentação na linguagem da criança: momento crítico na gênese do pensamento reflexivo. In A. Del Ré,&S. Fernandes (Orgs.).*A linguagem da criança: sentido, corpo e discurso*.São Paulo: Cultura Acadêmica.

Leitão, S. (2011). O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In S. Leitão,& M. C.Damianovic (Orgs.).*Argumentação na escola: o conhecimento em construção*(Cap. 1, pp. 13-46)Campinas: Pontes Editores.

Leitão, S. (2012, novembro). Contribuições de Bakhtin e do círculo para os estudos em aquisição da linguagem. *Encontro sobre linguagem da criança*. *Colóquio sobre alfabetização do núcleo de ensino de Araraquara: sentido, corpo e discurso*, Araraquara, SP, Brasil,2.

Moro, C., & Rodriguez, C. (2008). Production of signs and meaning-making process in triadic interaction at the prelinguistic level: a task for sociocultural analysis – the case of ostension. In E. Abbey,&R. Diriwächter (Orgs.). *Innovating genesis: microgenesis and the constructive mind in action*. (pp.205-225). Greenwich: Information Age Publishing (InfoAge).

Souza, L. V. (2003). *As proezas das crianças em textos de opinião*. São Paulo: Mercado de Letras.

Vasconcelos, A. N. de, &Leitão, S. (2016).Desenvolvimento da protoargumentação na interação adulto-bebê. *ALFA: revista de Linguística*,*60*(1), 119-146. Recuperado em 19 de junhode 202019 de junhode 2020de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-57942016000100119&lng=en&nrm=iso&tlng=pt.

Vasconcelos, A. N. de. (2017).*Emergência da negação e prosódia: estudo de casos de uma criança brasileira e uma criança francesa*. Tese de doutorado, Universidade estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil. Recuperado em 19 de junhode 2020de: http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/322539

Vieira, A. J. (2012). Condutas argumentativas na fala infantil: um olhar sobre a constituição da subjetividade. InA. Del Ré,&M. Romero, (orgs.). *Na língua do outro: estudos interdisciplinares em aquisição de linguagens*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora.

Vygotsky, L.S. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.