



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
CURSO DE PSICOLOGIA

MANUELLA LIRA CANUTO

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Maceió
2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
CURSO DE PSICOLOGIA

MANUELLA LIRA CANUTO

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Trabalho de Conclusão de Curso entregue como requisito para obtenção do título de bacharel em Psicologia, orientado pela Profa. Dra. Angelina Nunes de Vasconcelos, no curso de graduação em psicologia pela Universidade Federal de Alagoas.

Maceió
2021

O PAPEL DA MEDIAÇÃO NA PROMOÇÃO DE SITUAÇÕES ARGUMENTATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RESUMO

Focaliza-se aqui o papel da mediação em situações argumentativas com as crianças dentro de uma roda de leitura em uma turma do maternal de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) em Maceió/AL. O conceito de argumentação é uma atividade discursiva dotada de propriedades semiótico-dialógicas específicas dentre as quais se destaca a necessidade de justificar um ponto de vista e responder a posições alternativas. O presente estudo é caracterizado enquanto pesquisa-intervenção feita em uma turma do maternal – com faixa etária de 3 a 5 anos – na qual a estratégia metodológica aplicada foi a leitura interrompida – que consistia em parar o encadeamento do enredo para que a contadora da história pudesse realizar perguntas inferenciais. Por meio da análise quantitativa e discussão qualitativa dos dados dos episódios argumentativos, sugere-se que a metodologia empregada na leitura de livros seria eficaz na promoção da argumentação. Concluímos que para efetividade da intervenção foi preciso formar vínculo entre colaboradoras e crianças, apropriação das metodologias e das estratégias utilizadas na promoção da argumentação pelas mediadoras.

PALAVRAS-CHAVES: Mediação; Argumentação; Educação Infantil; Roda de História

INTRODUÇÃO

Focaliza-se aqui o papel da mediação da promoção de situações argumentativas com crianças dentro de uma roda de leitura em uma turma do maternal de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) em Maceió/AL. De modo geral, foram feitas gravações de uma roda de contação de história em uma turma do maternal e a partir disso foram realizadas análises afins de identificar estratégias utilizadas pela mediadora para fomentar situações argumentativas e sua efetividade.

Vygotsky (2008) entende que a linguagem é instrumento simbólico que possibilita a relação mediada com o mundo. A linguagem em sua função mediadora, através de sentidos e significados produzidos culturalmente, possibilita a apreensão e significação do mundo. A partir deste conceito, reflete-se aqui sobre o papel mediador do adulto no uso e promoção de argumentação em ambiente de ensino-aprendizagem. Essa mediação é um aspecto complexo das relações interpessoais que utiliza instrumentos culturais e sociais tendo implicações no desenvolvimento do ser humano. É um processo simbólico essencial para possibilitar a internalização de processos interpsicológicos para intrapsicológicos.

O conceito de argumentação, segundo Leitão (2008), é “...uma atividade discursiva dotada de propriedades semiótico-dialógicas específicas” (p. 4) dentre as quais se destaca a necessidade de justificar um ponto de vista e responder a posições alternativas. Leitão (2007) propõe uma unidade de análise para este processo: argumento (conjunto de ponto de vista e justificativa), contra-argumento (qualquer elemento que possa reduzir a possibilidade de aceitação do argumento enfocado) e resposta ao contra-argumento.

Ainda segundo Leitão (2007), como consequência do envolvimento em discursos argumentativos, o indivíduo se volta para suas próprias convicções, refletindo sobre elas, o que exige atenção aos próprios enunciados, considerando o que os fundamenta. Da mesma forma, para responder uma oposição é necessário que o indivíduo se volte para seu discurso considerando limites e restrições, o que permite estabelecer a argumentação enquanto processo eminentemente reflexivo (LEITÃO, 2007).

O desenvolvimento da argumentação está relacionado ao do pensamento reflexivo, do que decorre sua importância desde a primeira infância. Na mesma direção, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017), proposta pelo Ministério da Educação, coloca a argumentação como uma das competências a serem desenvolvidas na Educação Infantil. Além disso, visa-se contribuir, através da apresentação de estratégias, no desenvolvimento de estratégias que fomentem a argumentação através da contação de histórias, auxiliando professoras na promoção de situações argumentativas em situações de ensino-aprendizagem. Mesmo com a importância desse tema para o desenvolvimento infantil, sabemos que há poucas publicações engajadas enfatizando a relevância acadêmica e social deste trabalho (FREITAS, 2005; NASCIMENTO, 2012).

A escolha pela contação de história se dá por ser uma atividade que oportuniza comunicações entre os pares e adultos, amplia as experiências de letramento, estimula a curiosidade no aprendizado da leitura e reflexões sobre temas, entre outras finalidades (NASCIMENTO, 2012; SEVERO, 2019). Conforme Yunes (2009) citada por Nascimento (2012), a leitura e contação de história contribui para o desenvolvimento afetivo e criativo por ser uma ampliação do mundo imaginário, pois a criança mesmo inserida numa atividade coletiva deve perceber sua individualidade, reconhecendo-se enquanto ser pensante.

Foi através da Constituição Federal de 1988 que o atendimento em creches e pré-escolas para crianças de zero a 6 anos de idade se tornou dever do Estado – houve uma modificação da Lei das Diretrizes Básicas (LDB) em 2006, na qual se antecipou o acesso ao Ensino Fundamental aos 6 anos, deixando a Educação Infantil com a faixa etária de 0 a 5 anos de idade – e com a promulgação da LDB em 1996 a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica possuindo, dessa forma, o mesmo status que o Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 2017).

É importante colocar que o termo educação “pré-escolar” – utilizado no Brasil até a década de 1980 – costuma reforçar o entendimento de que a Educação Infantil seria uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização e/ou aprendizado (BRASIL, 2017). Além disso, é tradicional ver a “pré-escola” como apenas um ambiente de cuidado e assistência da criança. Nas últimas décadas se consolidou a compreensão de que a educação infantil, embora se constitua enquanto espaço de cuidado, ir deve ir além, vinculando educação e cuidado, já que este último é entendido como indissociável do processo educativo. A proposta é que instituições da Educação Infantil acolham as vivências e experiências diferentes das crianças, articulando propostas pedagógicas com o objetivo de ampliar o universo de conhecimentos e habilidades, diversificando e consolidando novas aprendizagens nesta etapa de ensino (BRASIL, 2017).

Em prosseguimento, foi apenas com a Emenda Constitucional nº 59/200926 que houve a determinação da obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos, dessa maneira, crianças a partir de 4 anos têm obrigatoriedade de estar na Educação Infantil. Em 2013, a obrigatoriedade foi reiterada pela LDB que ratificava a matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos nas instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2017).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) (2013), no Artigo 9º, essa etapa da Educação Básica se baseia nos eixos estruturantes das práticas pedagógicas que prezam pelas interações e pela brincadeira, pois proporciona a construção e apropriação de conhecimentos, aprendizagem, desenvolvimento e socialização por meio de suas ações e interações com seus pares e adultos. Ao encontro disso, Vygotsky (2008) coloca o brincar como parte da formação social, intelectual e afetiva, portanto, é um lugar de incorporação das práticas e exercício de papéis e posições sociais (VYGOTSKY, 2014), pois através dele socializa-se e internalizam-se hábitos culturais. Contudo, não se deve confinar a aprendizagem da

Educação Infantil como um processo natural ou espontâneo, mas sim compreender o papel da educadora de possibilitar o desenvolvimento da criança a partir de uma intencionalidade educativa nas práticas pedagógicas (BRASIL, 2017).

Diante disso, a concepção de criança deste trabalho está em consonância com o que apresentado na BNCC (2017), na qual a criança é tomada como sujeito dialógico que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, julga, assimila valores, constrói e se apropria de conhecimento, ou seja, um sujeito ativo. Portanto, apto a argumentação, de forma que ele deve ser ouvido nos espaços que ocupa e a argumentação, como forma de comunicação mais complexa, deve ser trabalhada nas escolas, e é isso que este trabalho tenta ajudar. Além disso, como expõe documentos oficiais do Ministério da Educação e propostas curriculares mostram a necessidade de conceber a criança como sujeito de direito que deve ser ouvido. Assim, as estratégias utilizadas pela mediadora para fomentar argumentação

RODA DE HISTÓRIA E A LEITURA

Em relação à roda de história, ela já é prevista como atividade permanente da Educação Infantil pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e a BNCC (2017) tem como um dos seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para Educação Infantil “*Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto-leitor, a direção da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita)*” (BRASIL, 2017, p. 49). Dessa maneira, vemos que a contação de história é atividade básica e primária por oportunizar comunicações entre os pares e com adultos, ampliação das experiências de letramento, das emoções, estimulação da curiosidade no aprendizado da leitura, reflexões sobre temas, entre outras finalidades (NASCIMENTO, 2012; SEVERO, 2019).

No processo de contação, o educador tem função central enquanto mediador, o que exige condução diferenciada de procedimentos didáticos a fim de garantir espaços significativos de leitura tendo em vista que o objetivo é a formação de um leitor autônomo, crítico, reflexivo, capaz de argumentar e defender ideias. Assim, a mediadora deve a partir da autocrítica, das vivências e de uma formação continuada, desenvolver habilidade de escuta e fala que possibilitem a inserção ativa da criança neste processo (NASCIMENTO, 2012).

Isto permite afirmar que, como colocado por Nascimento (2012), o contato precoce e intenso com a literatura acarrete em maior facilidade no aprendizado da leitura e em bons escritores posteriormente. Além disso, Brandão e Rosa (2010) citadas por Nascimento (2012) salientam que os conhecimentos adquiridos pelas crianças em contações de histórias são mais variados do que o daquelas que não tem contato. De forma geral, isso ocorre pelo acesso direto aos textos que atizam a curiosidade pelo o que está sendo lido e fomentam a sistematização de ideias, argumentos e opiniões (NASCIMENTO, 2012).

Conforme Nascimento (2012) ler uma história favorece a imaginação e a reflexão da criança o que exercita sua compreensão, desse modo é preciso pensar em formas de mediação que mobilizem o interesse da criança na história de forma a ser provocada em expressar sua opinião e produza enunciados próprios. É pensando nesse aspecto que este trabalho traz uma análise das práticas implementadas nas intervenções. Dentro desse pensamento, não é possível pensar no desenvolvimento da oralidade numa roda de história na qual a mediadora exija das crianças apenas o preenchimento de lacunas é preciso que exista espaço para a conversação sobre o texto, assim como para dúvidas, anseios e apreciações (NASCIMENTO, 2012).

O argumento apresentado no presente trabalho é o de que as perguntas, interjeições, afirmações e colocações do educador agem como mediadores com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de raciocínio crítico e reflexivo. A leitura e contação de história contribui para o desenvolvimento afetivo e criativo por ser uma ampliação do mundo imaginário, pois a criança mesmo inserida numa atividade coletiva deve perceber sua individualidade, reconhecendo-se enquanto ser pensante.

ARGUMENTAÇÃO

A mediação semiótica acontece através dos signos, pois proporciona ao indivíduo recursos para significar a realidade transformando a relação indivíduo-mundo. Dessa forma, ao pensar na linguagem podemos compreendê-la como um conjunto de signos, portanto um recurso semiótico, que tem o poder de transformar radicalmente o funcionamento psicológico do indivíduo dotando-o com habilidades inicialmente inexistentes (regulação da atenção, retenção e recordação de uma quantidade quase infinita de estímulos e experiências etc.) (LEITÃO, 2008).

Tendo em vista o que foi dito acima podemos iniciar a discussão falando sobre cognição e linguagem que segundo Leitão (2008) seriam dimensões respectivamente constitutivas e indissociavelmente interligadas do funcionamento psicológico humano. Ou seja, o desenvolvimento de uma implica no desenvolvimento da outra, de forma que quando o processo de desenvolvimento da linguagem se intensifica entendesse que a cognição segue o mesmo caminho e vice-versa.

Visto isso o conceito de argumentação está para uma atividade discursiva dotada de propriedades semiótico-dialógicas específicas que está relacionada com o desenvolvimento do pensamento reflexivo (LEITÃO, 2007) caracterizando-se em uma negociação entre, no mínimo, dois enunciados – proponente e oponente – em relação à argumentos expostos. Além disso, entende-se que a argumentação atravessa a linguagem e a cognição por se trata de um processo que exige o funcionamento e aprimoramento dos dois.

Ao aprofundar o conhecimento sobre o processo de argumentar entende-se que para justificar um ponto de vista o indivíduo volta-se para seu discurso e sobre ele elabora o que exige atenção aos próprios enunciados e considerar o que os fundamenta (LEITÃO, 2008). Além disso, para responder uma oposição é necessário que o indivíduo se volte para seu discurso considerando limites e restrições, ou seja, um processo eminentemente reflexivo.

Em prol dessa noção, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) traz a necessidade de a professora possibilitar a “*participação das crianças em situações que envolvam a necessidade de explicar e argumentar suas ideias e pontos de vista*” (1998, p.137). A BNCC traz 10 competências gerais que devem ser desenvolvidas pelas alunas e alunos nas quais a sétima (7º) competência fala que alunas e alunos precisam desenvolver a argumentação fundamentadas/os em fatos, dados e informações confiáveis para que defendam ideias e posicionamentos de forma crítica e construtiva.

Dessa forma, percebemos uma demanda em relação à maneira em que professoras e professores irão implementar essa competência em contexto de sala de aula, assim, este artigo apresenta maneiras de manejar situações diversas de ensino-aprendizagem para que a promoção de situações argumentativas seja possível. Assim, na Educação Infantil, a formação é focada em um indivíduo que saiba tomar posição, expressando e defendendo suas ideias, colocando-se de maneira crítica-reflexiva nas diversas situações que vivencia (NASCIMENTO, 2012)

MEDIAÇÃO

Vygotsky (2008) entende que o pensamento e a palavra têm uma relação viva, já que o pensamento nasce a partir das palavras, ou seja, não é uma relação formada e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica. É a partir da assimilação da linguagem no ser humano que se consegue complexificar a relação sobre os objetos do mundo exterior, já que é pela linguagem que os seres humanos interagem entre si, com o ambiente, com a história e se apropriam da cultura.

Para Vygotsky, está na linguagem o cerne da constituição humana como ser sociocultural, pois é responsável pela organização intelectual e pela consciência individual. Ela é o meio em que o homem se constitui sujeito, pois é através dela que se significa eventos, objetos, seres, entre outros. Essa apreensão dos significados culturais ocorre com a participação de mediadores (VYGOTSKY, 2008).

Para pensar mediação em Vygotsky, começamos pontuando aspectos conceituais: é um aspecto complexo das relações interpessoais que utiliza instrumentos culturais e sociais para acontecer, tendo implicações no desenvolvimento do ser humano; ela é um processo que se utiliza do simbólico para transpassar o mundo interpsicológico para o mundo intrapsicológico e vice-versa; é um meio de troca entre pessoas, além de estar ligada ao processo de formação do pensamento e da fala, assim como pela apropriação de conceitos (COSTAS; FERREIRA, 2011).

A mediação compreendida quanto processo de interação entre sujeitos que tem a linguagem como ambiente, sendo, pois onde se realiza acordo entre interlocutores (GADAMER, 1988). Para Vygotsky, de maneira geral, os seres humanos são e estão situados e constituídos historicamente por meio da linguagem. Para exemplificar essa relação, pode-se trazer que as crianças socializam, mas não seriam sociais por natureza, na verdade, se produzem no meio social, tornando-se seres interativos. Isso devido à utilização da fala como instrumento de organização do pensamento. Todavia, também se considera os aspectos biológicos e que esses acabam por se transformar em culturais.

Para entender como esse processo funcionaria no início do desenvolvimento humano, Vygotsky teoriza que logo no começo a criança organiza seu pensamento e sua ação através de uma fala exterior. Conforme acontece a mediação, principalmente de adultos, os processos psicológicos vão se tornando mais complexos, assim essa fala

exterior começa a se derivar em um uso intelectual, chamada de linguagem egocêntrica – que pode ser confundido com uma função de comunicação. Ao final, após a segregação do social, quando a mediação de signos já se estabeleceu e os processos mentais superiores estão formados, chega a fase da fala interna (VYGOTSKY, 2008). Para diferenciar esses dois tipos de fala, entende-se que a primeira é o pensamento expresso em palavras, enquanto a segunda, as palavras morrem conformem gerem o pensamento (VYGOTSKY, 2008).

Vygotsky, Luria e Leontiev (2001) afirmam que inicialmente as crianças têm respostas respaldadas apenas pelos processos biológico, mas devido a constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma. Por isso que os adultos são fundamentais nessa fase porque estabelecem e facilitam as interações com o ambiente. A partir do desenvolvimento, as crianças passam a realizar os processos de interação, de forma que os processos passam a ser intrapsíquicos, internalizando a cultura. Devido a esse raciocínio, acredita-se que o mesmo aconteceria com a argumentação, já que por ser um processo psicológico complexo exige a mediação do adulto. E é com base nisso que este artigo buscou compreender a mediação no desenvolvimento da argumentação.

MÉTODO

O presente estudo é caracterizado enquanto pesquisa-intervenção a partir do qual analisamos a implantação e desenvolvimento de intervenções focalizando na mediação da contadora de história na promoção de situações argumentativas. A pesquisa-intervenção é uma modalidade de pesquisa qualitativa cuja análise de dados constitui uma imersão na natureza dos fenômenos intersubjetivos que emergem das mais diversas modalidades de interação, no caso desse artigo na contação de história focado na argumentação, com ênfase na compreensão da natureza das relações que se estabelecem entre pesquisadoras e pesquisados.

Este trabalho utilizou o banco de dados produzido em 2019 durante a execução da Ação de Extensão “Argumentação na Educação: Aprendizagem e Desenvolvimento em Situações Argumentativas” coordenada pela professora Angelina Nunes de Vasconcelos da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) pelo Instituto de Psicologia (IP) que tinha como uma das participantes a autora deste texto. Essa coleta de dados *in loco* foi realizada por duas estudantes concluintes do curso de psicologia da Ufal e

participantes do Projeto de Ação de Extensão que aparecerão nas transcrições como CO1 e CO2. Dessa forma, a análise feita buscou mecanismos realizados pelas contadoras de histórias que promovessem o aparecimento de episódios argumentativos em crianças da educação infantil.

Os vídeos utilizados advêm de uma turma do maternal – com faixa etária de 3 a 5 anos – de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) localizado na cidade de Maceió, Alagoas. A escolha por essa turma se deu pelo trabalho do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), também conduzido pela professora Angelina Nunes de Vasconcelos, executado pela autora no qual foi feito a análise dos vídeos. Assim, como no PIBIC, as análises feitas neste trabalho utilizaram a unidade de análise de Leitão (2007, 2008): ponto de vista, oposição e resposta.

Vale ressaltar que foi a partir do PIBIC que a perspectiva em torno de abordar a ação argumentativa no processo de mediação pedagógica surgiu através das leituras e análises, principalmente ao verificar o progresso das crianças quando havia uma atividade lúdica produzida pelas contadoras de história. As intervenções consistiam na leitura de livros infantis e na realização de perguntas inferenciais – com base na história – provocando as crianças a participarem ativamente, apontando possíveis desdobramentos para história, fundamentando suas escolhas e argumentando entre si.

As leituras tinham como objetivo promover a participação das crianças presentes em sala, dessa forma foram desenvolvidas estratégias metodológicas como a leitura interrompida – que foi utilizada por Almeida (2009) – que consistia em parar o encadeamento do enredo para que a contadora da história pudesse realizar perguntas inferenciais sobre cada passagem lida e sobre o que o leitor acha que virá a seguir (previsão). Como por exemplo, “o que vai acontecer depois disso?” ou “o que pode acontecer já que aconteceu isso?” e esperasse respostas como “eu acho...” ou “vai acontecer isso por causa disso”. As perguntas foram disparadoras para as discussões e promoveram a aparição de episódios argumentativos.

A opção pela videografia permitiu a observação de transformações sutis e rápidas, capturando ações verbais e não verbais como movimentos corporais. Para a gravação dos vídeos foi utilizado os celulares das colaboradoras presentes no momento da roda de história, dessa maneira se contabiliza 12 intervenções na turma do maternal. Ressalta-se que todos os procedimentos éticos foram respeitados, incluindo início da pesquisa somente após aprovação no comitê de ética, solicitação de Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

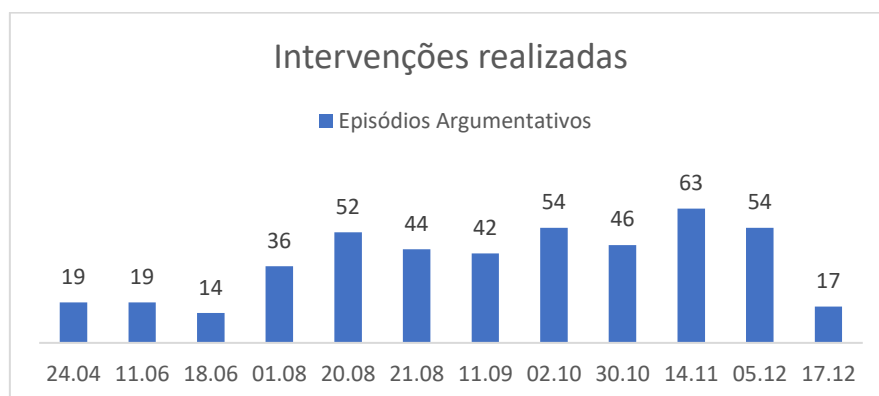
A primeira etapa foi a realização das transcrições dos vídeos totalizando 12 transcrições. Ressalta-se que as etapas de análise e transcrição são interligadas, visto que a transcrição pode ser considerada uma etapa da análise, pois o vídeo acaba sendo revisto diversas vezes de maneira que as análises interpretativas e teóricas atravessam todo o momento; bem como interpretações e análises são realizadas já quando delimitamos o que será transcrito e como a transcrição será realizada.

Inicialmente os vídeos foram vistos com o objetivo de identificar momentos nos quais estariam acontecendo os episódios argumentativos através da utilização da unidade de análise proposta por Leitão (2007, 2008): ponto de vista, oposição e resposta. Em seguida, teve início o processo de transcrição e, conseqüentemente, delimitaram-se quais falas ou gestos foram categorizados como ponto de vista, oposição e resposta.

Dessa maneira, os vídeos não foram transcritos na íntegra, pois a unidade de análise é utilizada como filtro nesse processo. Com isso, não há um respeito a cronologia dos vídeos, mas sim aos episódios argumentativos que aparecem, exemplificando, quando há dois episódios argumentativos diferentes e que envolvem crianças diferentes no mesmo trecho do vídeo é preferível que ocorra a separação do episódio relevando a simultaneidade existente entre eles.

Com isso, cada episódio argumentativo era observado e analisado; assim, como o contexto no qual eles surgiam. As análises possibilitaram observar como as argumentações se transformaram e se tornaram mais frequentes ao longo do período da intervenção e também como o contexto produzido pelas colaboradoras se tornou propício ao surgimento de ações argumentativas pela perspicácia em produzir mudanças que conduzam a essa atitude argumentativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO



¹ Autora, 2021

No gráfico acima vemos o número de episódios argumentativos em cada intervenção, é possível analisar que inicialmente não havia uma grande aparição de episódios argumentativos o que pode estar ligado ao fato de que as colaboradoras ainda estavam em processo de aprendizado das metodologias e estratégias utilizadas na promoção da argumentação. Assim como as crianças ainda estavam se adaptando a um novo formato de leitura de livros e iniciando o vínculo com as colaboradoras trazendo mais retraimento no momento de interação. Além disso, ao ver os vídeos constata-se que as colaboradoras leram histórias mais longas e utilizaram poucos ou nenhum recurso lúdico que contextualizassem a história nas primeiras intervenções.

No dia 01/08/2019 há uma mudança no quantitativo de episódios argumentativos o que pode ter relação com o baixo número de crianças na intervenção, o que facilita a interação adulto-criança, e pelo livro ser sobre comida em diferentes fases da vida possibilitando identificação com o que estava sendo lido gerando discussões nas quais traziam elementos do cotidiano. A partir do dia 20/08/2019 até 05/12/2019 percebe-se um aumento significativo do aparecimento de episódios argumentativos o que pode estar relacionado ao vínculo já formado entre colaboradoras e crianças, a apropriação das metodologias e das estratégias utilizadas na promoção da argumentação pelas colaboradoras, e também a leitura de histórias mais curtas. Ainda há a utilização dos recursos lúdicos que se tornou presente e constante nas intervenções com a presença de animais, brinquedos e outros objetos disponíveis em sala.

Ao analisar o momento de transcrição e análise dos vídeos – explicado na seção anterior – houve como hipótese inicial que o tempo e o número de crianças

¹ No dia 17/12/2019, a continuidade da gravação teve problemas, de forma que o vídeo só captou 11 minutos cortando várias partes da intervenção; não tendo um resultado significativo.

influenciariam no número de episódios argumentativos. Contudo, por meio do gráfico, não é observado uma relação significativa nem do tempo das intervenções nem da quantidade de crianças com o número de episódios argumentativos. Importante colocar que o menor número de crianças foi 3 e o maior foi 11, porém em momentos distintos da intervenção, o primeiro aconteceu logo no início, no qual ainda faltava apropriação das estratégias metodológicas pelas colaboradoras e faltava intimidade entre as colaboradoras e as crianças, e o segundo, já no final, no qual havia apropriação das estratégias e estreitamentos dos laços afetivos adulto-criança.

Devido a todas essas considerações, pode-se afirmar que intervenções com esta faixa etária exigem criatividade constante em busca de estratégias para atrair e manter a atenção das crianças visando participação ativa, promoção da argumentação e discussão de conceitos. Portanto, através do processo de análise dos dados foi possível perceber algumas das estratégias utilizadas pelas colaboradoras. Uma dessas estratégias analisadas e destacadas é evitar o excesso de diretividade, ou seja, direcionamentos e respostas conclusivas, mas, em oposição, formular questionamentos que provoquem a reflexão, sendo uma forma eficaz de mediar. Como consequência disso, dentro da metodologia apresentada na sessão anterior, ocorrem inúmeras interrupções na contação da história para que se possa questionar, discutir e pensar sobre o que está acontecendo ou sobre o que é determinado elemento da história.

O USO DA ILUSTRAÇÃO PARA PRODUÇÃO DE INFERÊNCIAS

A partir da análise dos episódios, foi possível observar como as crianças buscam as ilustrações como estratégia para embasar a construção de inferências sobre o que iria acontecer na história, bem como fundamento para seus argumentos. A força disso pode ser vista na intervenção do dia 02/10/2019 quando as colaboradoras através da história “O Mistério da Flauta Dourada” expõem uma dinâmica de desenhar o que havia na mão da personagem Eva que segurava uma flauta dourada. Assim, elas leram a história até a ilustração da Eva segurando a flauta, apresentaram a imagem para as crianças, depois propõem que se desenhe o que seria o objeto na mão da Eva e, no dia seguinte, voltam para continuar a história e desvendar o que havia na mão dela. Nessa intervenção vemos como a partir da mediação do adulto surgem oportunidades de argumentação.

Transcrição do vídeo “O Mistério da Flauta Dourada”

02/10/2019

Maternal, 11 participantes (IL, ME, IY, JU, VC, BR, JO, LO, AM, SN, AA)

Duração total: 36min8

1. CO1²: oh o que ela tá na mão. Alguém dar para ver?
2. [IL vai até o livro]
3. ME: Borboleta **PONTO DE VISTA**
4. CO1: Uma borboleta na mão? É uma borboleta na mão dela? **OPOSIÇÃO**
5. IY: É uma flor **RESPOSTA**
[se levanta para ir até o livro]
6. CO1: É uma...é uma flor ou é uma borboleta?
7. IY: é uma frô! (fala alto) **PONTO DE VISTA**
[pega o livro para olhar]
8. [JU e LO vão até o livro]
9. CO1: Não. Na mão dela, na mão da Eva. Ela é a Eva. Ele é o Tony. O que é que tem na mão da Eva? **OPOSIÇÃO**
10. IY: uma frô! **RESPOSTA**
[fala olhando para o livro]
11. CO1: uma flor? Aonde, aonde que você tá vendo uma florzinha?
12. IY: aqui, aqui, aqui, aqui **PONTO DE VISTA**
[aponta para as ilustrações do livro]
13. CO1: Na mãozinha da Eva que eu tô perguntando **OPOSIÇÃO**
14. [IY se afasta do livro e de CO1] **RESPOSTA**
15. CO1: O que é isso que tá na mão dela? Ninguém percebeu?
[CO1 olha para IY]
16. Criança 1: eu percebi
17. JU: um pau! um pau! um pau! **PONTO DE VISTA**
[fala alto]
18. CO1: É um pau? Epa, cuidado. **OPOSIÇÃO**
19. JO: Um pau. **RESPOSTA**
[...]
20. SN: É uma falta (flauta) **PONTO DE VISTA**
21. CO1: É uma flauta? **OPOSIÇÃO**
22. ME: É um pau. É um pau. **RESPOSTA**
23. CO1: É um pau?
24. CO1: Pera aí. É uma flor, uma flauta ou um pau?
[...]
25. BR: É uma frô **PONTO DE VISTA**
26. JU: não é uma flauta
[fala alto] **OPOSIÇÃO**
27. ME: É um pau **RESPOSTA**

² Legenda da transcrição: []: comportamentos não verbais observados; (): comentários feitos durante a transcrição e análise; e (...): cortes na transcrição realizados pela autora devido a quantidade de espaço.

28. BR: é uma frô (flor), é uma frô (flor) **PONTO DE VISTA**

[fala alto]

[...]

29. CO1: Venham me dizer pq é uma flauta. Eu quero saber pq é uma flauta.

30. JU: pq ele tem furinhos **PONTO DE VISTA**

Logo no início, na linha 1, CO1, uma das colaboradoras, chama a atenção das crianças para o que seria aquilo na mão da personagem, por consequência chama-se atenção para a ilustração do livro o que provoca uma série de respostas diferentes entre as crianças. Essa variedade pode ocorrer pelos diferentes atravessamentos que a ilustração provoca em cada criança possibilitando uma diversidade de pontos de vistas respaldados em argumentos e percepções.

Além disso, outro ponto observado é que algumas das crianças se levantam e vão para perto do livro na intenção de olhar a ilustração, vemos essa movimentação nas linhas 2, 5, 7 e 8. A partir disso, podemos concluir que a proposta de CO1 foi acatada pela turma gerando engajamento entre os pequenos para procurarem meios de responder à questão “o que tem na mão da Eva?”. Ao realizar a aproximação do livro, as crianças costumavam combinar ações verbais e não verbais, como apontar. Outras crianças fizeram uso de estratégias verbais, descrevendo os elementos da imagem com o intuito de justificar sua fala e afirmar sua posição.

De modo geral, destaca-se a tentativa das crianças de fundamentar seus pontos de vista para a continuação da história fazendo uso de diferentes elementos, dentre os quais se destacam as ilustrações, situações, movimentos corporais, vivências cotidianas e conhecimentos de mundo. Porém, o livro e a ilustração são os meios mais utilizados como recurso de apoio argumentativo, surgindo constantemente nos vídeos, pois é por meio deles que as crianças podem confirmar seu ponto de vista ou produzi-lo (neste exemplo, a respeito de qual seria o objeto que a personagem detém – flor, pau ou flauta).

Como vemos na linha 30, JU ao tentar fundamentar seu ponto de vista segundo o qual o objeto em questão seria uma flauta, se baseia na ilustração para afirmar que “ele tem furinhos”, resgatando sua compreensão de mundo de que este objeto possui furos a partir da ilustração. Assim, diante da ilustração JU precisou discriminar o objeto em suas características (furinhos), fundamentando seu ponto de vista de que o objeto seria uma flauta. Como traz Corsino (2010) citado por Severo (2019) a professora deve abrir espaço para as crianças observarem e se afetarem pelas ilustrações, pois elas causam

entendimento sobre a obra, logo a leitura das ilustrações se apresenta neste trabalho como recurso apoiador da argumentação.

A leitura produz conhecimento, e segundo Costas e Ferreira (2011), ocorre outra produção que é a construção de imagens a partir da leitura. Por meio de disso, podemos entender que nas crianças, que ainda estão no início do processo de alfabetização, as ilustrações tem o poder de produzir conhecimento – assim como na leitura individualizada – e as construções de imagens associadas a essa produção de conhecimento se torna signo de mediação a novas leituras.

Com base em Costas e Ferreira (2011) e adaptado para este estudo, essas ilustrações dos livros produzem uma representação que associada a outras resultam em um conjunto de figurações internas, individuais e provisórias. Essa atribuição de significado permanece como conjunto de ideias que alimentaram a formação de novas ideias e associações. Ou seja, o acesso ao conhecimento tende a produzir mais conhecimento. Elas também são capazes de produzir interpretações diferentes, já que a interpretação depende das historicidades de cada um, o que leva a discussões entre os pares proporcionando episódios argumentativos. Isso tem como base que a leitura só acontece permeada nas associações da historicidade, da compreensão e do sentido atribuído do leitor.

PARÁFRASE

Outra forma do adulto mediar a relação com a criança visando a argumentação, é a paráfrase. Neste artigo, coloca-se a paráfrase como a repetição do que a criança fala em forma de questionamento pelo adulto. Nas linhas 4, 11, 18, 21 e 23 do exemplo acima, temos a colaboradora se utilizado dessa estratégia que provoca diferentes respostas: nas linhas 4 e 18, a paráfrase se refere as falas de ME e JU, respectivamente, porém quem responde são outras crianças, as quais, no primeiro caso, IY discorda do ponto de vista de ME e, no segundo caso, JO concorda com JU e só repete o ponto de vista. Na linha 11, ocorre um movimento diferente, onde a criança que fala responde a paráfrase explicando e argumentando o ponto de vista da mesma.

Ademais, durante o processo de utilização da unidade de análise, esse movimento foi considerado em diversas vezes como oposição a um ponto de vista, naquele exemplo isso ocorre nas linhas 4, 18 e 21. Acontece porque a paráfrase acaba tendo a função de colocar a afirmação da criança em questão, obrigando-a a repensar o

ponto de vista ou gerando a oportunidade de outras crianças falarem, assim respostas podem ser a repetição do que foi dito, uma nova resposta ou uma argumentação.

A paráfrase, então, possibilita uma reflexão mediada pelo adulto sobre o ponto de vista do aluno, o que é ponto chave do processo argumentativo porque, como já dito anteriormente, a consequência do envolvimento em discursos argumentativos é o indivíduo voltar para suas próprias convicções, sendo um processo eminentemente reflexivo. Assim, ao parafrasear, o adulto devolve para a criança seu próprio enunciado criando explicitamente um processo argumentativo através da mediação gerando a oportunidade de a criança considerar o que fundamenta seus pontos de vista e estabelecer um processo reflexivo.

CONCEITOS

Também vale a pena destacar que por vezes as colaboradoras exploram conceitos simples ou até entendidos como óbvios para os adultos, porém ao perguntar sobre eles gera-se a necessidade de uma complexa reflexão por parte das crianças para que elas obtenham uma resposta. Em uma das intervenções essa mediação aparece fortemente e em diversos momentos foram feitas perguntas sobre conceitos do cotidiano como o que é limonada, o que é goiabada, o que é filhote de gente, entre outros, sendo esse trecho que trago da transcrição abaixo:

Transcrição do vídeo “Será que é bicho?”

30/10/2019

Maternal, 8 participantes (JU, BR, ME, JO, IL, IY, LO, AM)

Duração total: 24min39

1. CO1: O que é um filhote de gente?
2. IL: É um... é uma libélula **PONTO DE VISTA**
[enquanto pensa, balança o dedo indicador em direção à CO1, com a outra mão na cintura]
3. CO1: Uma libélula? Um filhote de gente é uma libélula? **OPOSIÇÃO**
[Gesticulando e olhando para cada uma das crianças]
4. BR: Não (2s, alto) **RESPOSTA**
5. CO1: É o que então? Eu quero saber o que é que cês tão falando
6. BR: Um passarinho (alto) **PONTO DE VISTA**
7. CO1: É um passarinho? Um filhote de gente é um passarinho?
OPOSIÇÃO
8. BR: Porque eu tô vendo o bico **RESPOSTA**

- [aponta para a própria boca, olhando para a CO1]
9. CO1: Mas óia, eles tão falando, eles encontraram agora que bicho é esse
PONTO DE VISTA
10. LO: Não, não. # É um filho **OPOSIÇÃO**
[...]
11. LO: é um filhote de gente porque ele não é gente, porque ele cresce e vira um bebê de gente (?) **PONTO DE VISTA JUSTIFICADO**
12. CO1: Bebê de gente. E o que é gente? **OPOSIÇÃO**
13. LO: # O bebê **RESPOSTA**
(pensa um pouco e responde)
14. CO1: E o que é gente? Quem sabe dizer o que é gente?
15. LO: O bebê. Porque assim, porque o bebê fica aqui, só que, xeu (deixe eu) pensar # **PONTO DE VISTA**
[depois de falar, fica olhando para a CO1 com a boca aberta]
16. CO1: Filhote quer dizer filho, né isso? E gente quer dizer o que?
OPOSIÇÃO
[...]
17. CO2: É gente? Galo é gente? **OPOSIÇÃO**
18. LO: Aham, porque ele voa **RESPOSTA**
19. CO2: Ah, ele voa, né? # Entendi
(fala desanimada)
20. CO1: Mas óia, o que é “pessoa”? Pessoa é gente?
21. LO: Aham **PONTO DE VISTA**
22. CO1: Mas a gente não poderia dizer que gente também é pessoa?
OPOSIÇÃO
23. LO: Sim **RESPOSTA**
24. CO1: E se é, gente pode ser pessoa, então pessoa é o que?
25. LO: Pessoa **PONTO DE VISTA**
26. IL: (Aponta e de levanta para mostrar algo)
27. BR: (também vai mostrar algo, a história é interrompida totalmente)

Esse trecho inicia com a pergunta “o que é filhote de gente?” (linha 1) e, a partir dela, surgem diversas respostas (linha 2, 6, 10, 13, 15, 18, 21, 23, 25), contudo, essas diferentes respostas só aparecem pela mediação das adultas em manter o foco no desenrolar do conceito “filhote de gente”. Para tal fim, a partir daquelas respostas, as colaboradoras fazem perguntas (linha 3, 5, 7, 12, 14, 16, 17, 20, 22, 24) com o objetivo de afunilar as possibilidades do que seria filhote de gente tanto que ao final do trecho conclui-se que gente seria pessoa e pessoa é pessoa.

Assim, essa estratégia promotora de argumentação é mediada pela ação da colaboradora podendo ser usada para mobilizar os mais diversos conceitos no ambiente de ensino-aprendizagem. Em nossa intervenção, o promotor das discussões é a contação

de história, mas isso pode ser adaptado conforme o objetivo de cada educadora. Apesar desse processo de discussão de um conceito seja positivo, foi observado nos vídeos que a insistência em um único tópico pode provocar desinteresse pela contação ou até mesmo impaciência para que a história volte a ser contada. Então, é necessário que a mediadora esteja preparada para perceber o desinteresse mudando de tópico conforme o *feedback* das crianças.

O CONFRONTO E SUAS POSSIBILIDADES

Dentro do exposto, outro processo de mediação analisado é quando as colaboradoras se colocam em posição de confrontar ou opor ao que está sendo dito durante a contação de história. Isso se dá porque o objetivo dessas contações é a promoção da argumentação.

Transcrição do vídeo “Gatinha Brisa”

11/06/2019

Maternal, 8 participantes (JO, IL, IY, AM, UA, BR, JU, ED)

Duração total: 23min9

1. CO2: Vou fazer uma pergunta e quero ver quem vai acertar. Primeiro, como é o nome da gata?
2. Criança 1: Não
3. Criança 2: Vira-lata
4. CO1: Não
5. CO2: A gata é vira lata, mas como é o nome dela. Como é o nome dela?
6. IL: Vira lata
7. CO2: Não
8. CO1: Bri...

No exemplo acima, CO2 pergunta qual o nome da gata na perspectiva que alguém acerte a resposta (linha 1). Esse tipo de pergunta descarta outras respostas que não sejam a “certa” cortando as chances de uma participação livre e ativa dos pequenos. Além disso, nesse trecho há dois momentos em que são dadas duas respostas a pergunta, linha 3 e 6, que são colocadas como erradas pelo “não” das linhas 4 e 7. Nesse trecho, não temos episódios argumentativos porque não houve estratégias que promovessem a argumentação; pelo contrário houve uma cobrança por parte das colaboradoras em obter uma resposta certa em conformidade com a história.

Esse raciocínio é semelhante ao de algumas avaliações tradicionais de escola, da faculdade e de outros locais de ensino que costumam estar dentro dessa perspectiva de certo e errado que não exige do aluno uma reflexão crítica argumentativa. E segundo Nascimento (2012) não é possível pensar no desenvolvimento da oralidade numa roda de história na qual a mediadora exija das crianças apenas o preenchimento de lacunas é preciso que exista espaço para a conversação sobre o texto, assim como para dúvidas, anseios e apreciações.

Como foi dito acima, algo feito pelas colaboradoras foi mediar em confrontos ideias opostas ditas pelas crianças, assim as ideias passavam a ter um caráter opositivo o que propiciava com que as crianças defendessem ou/e contra-argumentassem. Dessa maneira, as próprias colaboradoras geravam um contexto oportuno para a aparição de episódios argumentativos o que é possível de ser reproduzido em diversos espaços de ensino-aprendizado com diferentes faixas etárias.

Transcrição do vídeo “Hum, que gostoso!”

01/08/2019

Maternal, 3 participantes (IL, ME, AM)

Duração total: 37min05

1. ME: É um osso de dinossauro! **PONTO DE VISTA**
2. CO1: É um osso de dinossauro. Será que é um osso de dinossauro?
OPOSIÇÃO
3. ME: É! **RESPOSTA**
4. AM: Não. É de cachorro. **PONTO DE VISTA**
5. CO1: É de cachorro ou é de dinossauro? **OPOSIÇÃO**
6. IL: Dinossauro! Não, é de cachorro. **RESPOSTA**
7. CO1: De cachorro ou de dinossauro?
8. ME: Mas o dinossauro era grande e o osso de dinossauro era grande **PONTO DE VISTA**
9. CO1: Olha só o que a ME tá falando! O osso de dinossauro é grande. Num é isso?
10. [ME balança a cabeça afirmando]
11. CO1: E agora, IL e AM? Será que é de cachorro ou de dinossauro? Pq a ME disse que o de dinossauro é grande. **OPOSIÇÃO**
12. ME: Oia o de dinossauro é grande porque o dinossauro tem pernas grandes. E, e o dinossauro... **RESPOSTA**
13. CO1: O dinossauro é grande né isso?! E tem pernas grandes **PONTO DE VISTA**
14. ME: É. E o osso do dinossauro é grande. **PONTO DE VISTA**
15. CO1: Então, tá vendo o que a Mel tá falando?
16. Professora: Se esse osso é grande, então é de que? **OPOSIÇÃO**
17. ME: Dinossauro. **RESPOSTA**

18. CO1: Será? Ela tá certa?

19. AM: Não.

Nessa transcrição, a discussão gira em torno de confirmar se a fala de ME “é um osso de dinossauro” pode ser verdade. Assim, na linha 2, CO1, se utilizando da paráfrase, pergunta se é um osso de dinossauro e, na linha 4, AM afirma que não e adiciona de que seria de um cachorro. Na linha 5, 7 e 11, CO1 coloca as respostas de ME e AM em confronto se utilizado da conjunção “ou” que passa a ideia de que apenas uma das afirmações seria verdadeira, e dessa maneira foi possível produzir um contexto de conflito de ideias. Em relação as respostas, vemos que na linha 6, IL concorda com ME e depois concorda com AM; contudo, nas linhas 8 e 12, ME responde argumentando o porquê de ser um osso de dinossauro utilizando a comparação entre os tamanhos do osso de cachorro e o de dinossauro. Outro elemento percebido nesse exemplo, é que na linha 11, CO1 chama o nome das outras crianças para que as mesmas entrem na discussão e coloquem o que acham; o que é importante para que incentivar a participação.

Durante o processo de análise, foi percebido como era comum a aparição de conflitos entre as crianças, principalmente se fosse necessário dividir material de desenho ou brinquedos e, por consequência, a forma como as colaboradoras e a professora lidavam foi analisada. De maneira geral, o comportamento observado foi tentativas de sessar o conflito ou discussão entre as crianças. Contudo, percebe-se que os conflitos podem ser tomados como oportunidades de promoção da argumentação por serem momentos de explícita oposição entre as crianças que geram muita interação aumentando a aparição de episódios argumentativos. Todavia, em alguns momentos os conflitos são físicos o que torna impreterível a interrupção.

Por conta disso, em vez de sessar um conflito entre pares, é possível que seja interessante mediar o diálogo de forma com que haja uma interação pautada na argumentação dos pontos de vista para que as crianças se engajem cada vez mais em discursos argumentativos, de forma que, no futuro próximo, não necessite da mediação direta do adulto. Ao enxergar o momento de conflito como uma oportunidade de ensino em contexto corriqueiro e natural, os alunos podem internalizar e repetir esse processo argumentativo em outras situações semelhantes.

CONCLUSÃO

Por meio da análise quantitativa e discussão qualitativa dos dados, entende-se que houve inicialmente o período de adaptação das crianças e apropriação de estratégias metodológicas por parte das colaboradoras e depois desse período há um aumento significativo de episódios argumentativos sugerindo que a metodologia empregada na leitura de livros seria eficaz na promoção da argumentação. Portanto, podemos afirmar que interação adulto-criança tem grande relevância na promoção da argumentação na infância, de forma que a mediação do adulto se torna fator primordial.

Concluimos que para efetividade da intervenção foi preciso formar vínculo entre colaboradoras e crianças, apropriação das metodologias e das estratégias utilizadas na promoção da argumentação pelas mediadoras, leitura de histórias mais curtas, utilização dos recursos lúdicos, pois as intervenções com esta faixa etária exigem criatividade para atrair e manter a atenção das crianças visando participação ativa, promoção da argumentação e discussão de conceitos.

As estratégias propostas neste artigo são: evitar excesso de diretividade; uso de questionamento e oposição indireta; parafrasear os pontos de vistas e as respostas das crianças, possibilitando com que a criança reflita sobre o próprio ponto de vista em uma perspectiva interpsicológica; explorar conceitos; utilizar os momentos de conflitos para promover a argumentação. Em nossa intervenção, o promotor das discussões é a contação de história, mas isso pode ser adaptado conforme o objetivo de cada educadora.

Os resultados apresentados corroboram com o que traz Nascimento (2012) que coloca a mediação do adulto como significativa para a formação do leitor atrelando isso a uma conduta profissional que garante espaços de aprendizagem significativa a partir da leitura. Para isso, na intervenção deste trabalho, a colaboradora oportunizou possibilidades de exercício da fala e do pensamento ao empregar a estratégia metodológica da leitura interrompida inspirada em Almeida (2009), dessa forma, tem-se um espaço de conversação sobre o texto e espaço de fala da criança. Assim, motivou-se a criança expressar sua opinião e produção de seus próprios enunciados entendidos aqui como episódios argumentativos.

Em relação a isso, sabemos que um leitor estabelece, no processo de leitura, uma interpretação conduzida por sua historicidade e suas vivências. Analisando as intervenções, percebemos que as crianças buscam colocar sua percepção sobre o que foi

lido, sobre aquilo que está nas ilustrações ou sobre o que está sendo discutido. Dessa forma, diferentemente de uma leitura individualizada, durante a roda de história existe uma troca entre os pares, através da linguagem, que traz novos significados e visões sobre algo que enriquece e amplia a leitura, e por consequência, o processo de constituição como sujeitos.

É com essa perspectiva que a roda de leitura gera oportunidade de pensar, já que se discute e analisa os textos. Assim, as crianças podem chegar a significados diferentes dos previstos pela colaboradora, superando-os e garantindo que se constituam sujeitos linguisticamente emancipados. Isso é possível pela estratégia metodológica que torna a leitura uma ação que provoca presença social ativa e produção de conhecimento das crianças.

Por fim, com este trabalho, buscamos mostrar a importância de trabalhar durante as rodas de leitura na Educação Infantil a promoção da argumentação, devido a todos os fatores apresentados durante este artigo. Contudo, sabemos que este trabalho não esgota a necessidade de novos estudos sobre a argumentação na educação infantil, mas salientamos que é de grande valia para o conhecimento de estratégias de argumentação utilizadas pelas adultas e para a reflexão das práticas docentes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Gabriela neves Marques de. **Argumentação e inferência de predição na narrativa de crianças. Dissertação de Mestrado.** 2009. Pós-graduação em Psicologia Cognitiva. Universidade Federal de Pernambuco. Recife.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base.** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica.

Diretrizes

Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

Disponível em:

<

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 jun. 2020.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; FERREIRA, Liliana Soares. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. **Revista Iberoamericana de educación**, v. 55, n. 7, p. 205-223, 2011.

FREITAS, Alessandra Cardozo de. **Literatura e educação: ação argumentativa na discussão de histórias.** 2005. 281 f.

GADAMER, Hans-Georg Verdad. Método; fundamentos de una hermenéutica filosófica. 1993.

LEITAO, Selma. Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. **Psicol. Reflexo. Crit.** Porto Alegre, v. 20, n. 3, p. 454-462, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-

79722007000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 de junho de 2020. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722007000300013>

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

NASCIMENTO, Bárbara Elyzabeth Souza. **Argumentação nas rodas de história: reflexões sobre a mediação docente na educação infantil**. 2012. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

SEVERO, Maria Helena Santos. **Rodas de história: estratégias utilizadas por uma professora de educação infantil II**. 2019. 24 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Unidade Acadêmica de Garanhuns, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Garanhuns, 2019.

VYGOTSKY, L.S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. Tradução de Jefferson Luiz Camargo.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem, (9ª Edição). **São Paulo: Editora Ícone**, 2001.