

**Conversar e argumentar: Rodas de conversa como
estratégia de pesquisa sobre processos argumentativos
com crianças**

**Conversar y argumentar: Los círculos de conversación
como estrategia de investigación sobre procesos
argumentativos con los niños**

**Chatting and arguing: Conversation circles as a strategy
for research on argumentative processes in children**

Lady Daiane Martins Ribeiro

Universidade de Brasília

<https://orcid.org/0000-0001-8922-3638>

ladyfsp@gmail.com

Larissa Krüger-Fernandes

Universidade de Brasília

[Http://orcid.org/0000-0003-3817-0016](http://orcid.org/0000-0003-3817-0016)

larissakf54@gmail.com

Fabírcia Teixeira Borges

Universidade de Brasília

<https://orcid.org/0000-0002-9341-2738>

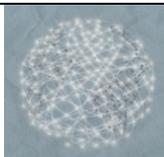
fabricia.borges@gmail.com

Recibido: 08/05/2021

Aceptado: 04/02/2022

Publicado: 01/03/2022





Resumo

As rodas de conversa promovem um espaço interacional entre os sujeitos, no qual o diálogo é o fator preponderante para o desenvolvimento de um contexto colaborativo. Partindo dessa premissa, este estudo buscou investigar de que maneira a roda de conversa, como um recurso metodológico, contribui para a produção de informações em pesquisas qualitativas com crianças. A concepção teórica adotada fundamenta-se no campo da Psicologia do Desenvolvimento Humano, mais especificamente na perspectiva da Psicologia Cultural e na Teoria Dialógica, com intuito de analisar os processos argumentativos de crianças em processo de alfabetização. As informações da pesquisa foram produzidas em contexto de rodas de conversa mediadas pela leitura dialógica de um livro de literatura, em que participaram seis crianças de uma escola pública do primeiro ano do Ensino Fundamental localizada no sudoeste de Goiás- Brasil. A utilização das rodas de conversa permitiu o acesso às falas das crianças, as quais expressaram posicionamentos de concordância, discordância, justificações de ponto de vista, em que os disparadores argumentativos foram cruciais para o desencadeamento dos diálogos.

Palavras-chave

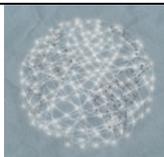
Roda de conversa; pesquisa qualitativa; crianças; leitura dialógica; argumentação.

Resumen

Los círculos de conversación promueven un espacio interactivo entre los sujetos, en el que el diálogo es el factor predominante para el desarrollo de un contexto de trabajo colaborativo. Partiendo de esta premisa, este estudio buscó investigar cómo el círculo de conversación, como recurso metodológico, contribuye a la producción de información en la investigación cualitativa con niños. La concepción teórica adoptada se basa en el campo de la Psicología del Desarrollo Humano, más concretamente en la perspectiva de la Psicología Cultural y en la Teoría Dialógica, para analizar los procesos argumentativos de los niños en el proceso de alfabetización. Las informaciones de la investigación se produjeron en el contexto de círculos de conversación mediados por la lectura dialógica de un libro de literatura, en los que participaron seis niños de una escuela pública del primer año de la Enseñanza Primaria ubicada en el sudoeste de Goiás - Brasil. El uso del círculo de conversación permitió el acceso a los discursos de los niños, que expresaban posiciones de acuerdo, desacuerdo, justificaciones de puntos de vista, en los que los disparadores argumentativos eran cruciales para el desencadenamiento de los diálogos.

Palabras clave

Círculo de conversación; investigación cualitativa; niños; lectura dialógica; argumentación.



Abstract

Conversation circles are an interactional space for the promotion of dialogue and collaboration. The aim of this article is to examine the use of conversation circles as a methodological procedure for the production of information in qualitative research with children. The study analyses the argumentative processes of children when learning literacy from the theoretical perspective of Cultural and Dialogical Psychology. The data for the study were obtained through a series of conversation circles mediated by the dialogic reading of a children's book. The study sample comprised six first-class children from a public primary school in the state of Goiás (Brazil). The children's discourses were shown to express positions of agreement and disagreement, and justifications of point of view, in which argumentative triggers acted as instigators of conversation.

Keywords

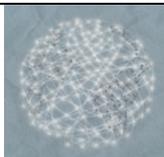
Conversation circle; qualitative research; children; dialogic reading; argumentation.

Introdução

Nossas reflexões acerca das rodas de conversa como procedimento de produção de informações em pesquisas com crianças são ancoradas nos estudos da psicologia do desenvolvimento humano, mais precisamente nos aspectos referentes ao desenvolvimento da linguagem e seu funcionamento nas interações discursivas materializadas nas relações sociais entre os sujeitos. Isso significa que o diálogo, princípio constitutivo da linguagem, é o ponto central das nossas discussões neste trabalho.

As rodas de conversa promovem uma forma de vivenciar a troca em que o diálogo é um momento singular de partilha, uma vez que pressupõe um exercício de escuta e fala (Moura & Lima, 2014). O espaço da conversa é um espaço de formação, de experiências que modificam opiniões, de confraternização, razão pela qual a roda de conversa pode funcionar como um procedimento metodológico na produção de informações em pesquisas, proporcionando um acervo múltiplo de significados (Alessi, 2014).

É a partir da interação entre os participantes que são produzidas reflexões que modificam as falas, seja para complementar ou discordar. Esse procedimento



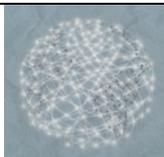
metodológico permite compreendermos de que maneira a conversa promove o diálogo coletivo, a construção e a modificação de conceitos e de argumentos por meio da escuta e do diálogo com os pares e consigo mesmo (Ribeiro, Krüger-Fernandes & Borges, 2020). É necessário perceber que o diálogo construído representa o pensar e o falar de sujeitos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir, ou seja, constituem-se no encontro/confronto, de modo que os diálogos em debate não são formados dentro de uma mesma estrutura (Warschauer, 2002).

Levando em consideração esses processos de encontro/confronto na constituição dos processos de diálogo é que compreendemos a argumentação pela via cultural (Bruner, 1997; Vigotski, 2009, 2010; Vygotski, 2014) e dialógica (Bakhtin, 2012, 2017; Ponzio, 2012; Volóchinov, 2017), em que o argumento funciona como catalizador que organiza o pensamento e o coloca dentro de uma lógica discursiva. Diante disso, a atividade argumentativa decorre de uma apropriação processual em que o conhecimento semiótico da linguagem e o pensamento socialmente compartilhado, são incorporados aos poucos pela inserção dos sujeitos na cultura (Pontecorvo, 2005).

Na cultura ocidental, a escola é o espaço educacional tradicionalmente responsável por sistematizar e organizar os elementos culturais em processos de aprendizagens e desenvolvimento. Assim, a conversa desenvolvida pelas crianças em contexto de pesquisa, apresenta aspectos relacionados ao processo argumentativo pela mediação da leitura dialógica, como uma atividade de aprendizado colaborativo coletivo produzido pelas discussões desenvolvidas na roda de conversa em ambiente escolar.

As reflexões construídas sobre as rodas de conversa como recurso metodológico de pesquisa com crianças foram produzidas a partir do uso dessa ferramenta em uma experiência de pesquisa conduzida pela primeira autora em contexto de doutoramento em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar. A investigação pautou-se na identificação e análise da construção do processo argumentativo de crianças em período de alfabetização de uma escola pública situada em uma cidade no interior¹ de Goiás – Brasil. O campo

¹ A cidade em que a pesquisa ocorreu localiza-se no sudeste do estado de Goiás e possui aproximadamente 110.983 mil habitantes.



teórico refere-se à psicologia do desenvolvimento humano, com ênfase na Psicologia Cultural e na Teoria Dialógica, com o intuito de analisar as interações produzidas entre as crianças e a pesquisadora em seus ambientes específicos de realização da pesquisa (Ribeiro et al, 2020).

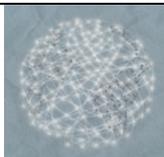
Neste texto, procuramos evidenciar os passos desenvolvidos no planejamento, execução e análise das rodas de conversa mediada pela leitura de textos literários como estratégia de pesquisa qualitativa sobre processos argumentativos de crianças em fase de alfabetização.

Na seção seguinte, apresentamos apontamentos teóricos a respeito do tema; em seguida, na metodologia, descrevemos o processo de desenvolvimento de duas rodas de conversa; na seção subsequente, as análises e discussões de dois momentos: um da primeira roda de conversa, destacando o aprendizado mais operacional das crianças em estar nesse espaço de trocas dialógicas, e um momento da segunda roda, com enfoque nos diálogos argumentativos disparados pelo livro literário, pela fala dos colegas e pela fala da pesquisadora; e por fim, as considerações finais do estudo.

I.- Aspectos dialógicos e roda de conversa com crianças

As pesquisas qualitativas em que os participantes são crianças demonstram um crescente interesse por parte dos pesquisadores no campo da psicologia do desenvolvimento humano (Campos-Ramos & Barbato, 2014; Holanda, 2020; **Krüger-Fernandes**, 2018; Peres, Naves & Borges, 2018; Ribeiro, **Krüger-Fernandes** & Borges, 2020; Ribeiro & Borges, 2020; Naves, 2019), principalmente investigações a respeito de aspectos singulares sobre a maneira como as crianças interagem nos diferentes contextos sociais.

A roda de conversa como recurso metodológico tem sido utilizada como um procedimento de acesso aos dizeres das crianças por promover um espaço de troca e reflexão coletiva em que as falas, os gestos, as entonações são fatores preponderantes na compreensão enunciativa infantil. Ao entrar em contato com as vozes das crianças nas rodas de conversa, é importante refletir sobre algumas características que compõem a produção enunciativa. Para Bakhtin (2014), a enunciação só pode existir pela interação



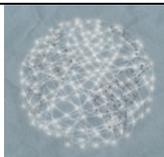
entre os sujeitos socialmente organizados e o diálogo estabelecido entre eles é a origem constitutiva dos discursos. Desse modo, o processo enunciativo e, por conseguinte, a constituição dos discursos, emerge da e na interação social (Volóchinov, 2017).

Isso é primordial para compreendermos que o desenvolvimento da capacidade pensante só é possível na relação com o outro pela mediação da linguagem (Ribeiro, et al, 2020). A linguagem como sistema simbólico emerge na interação com os outros no ambiente de inserção histórica e social (Valsiner, 2017) que através do diálogo (entendido por nós como discurso) mantém relações com outros discursos que o antecederam e os que serão produzidos posteriormente (Bakhtin, 2014; Volóchinov, 2017).

Para a reflexão sobre as informações produzidas pelas crianças, a roda de conversa possibilita captar o engajamento das crianças na produção conjunta de novos significados compartilhados no grupo. Esse recurso metodológico coloca os participantes em uma construção coletiva do saber em que a roda se torna um dispositivo comprometido a dar voz às crianças como sujeitos da própria história (Ribeiro et al, 2020). Vale ressaltar que a roda de conversa com crianças rompe com a concepção dominante de que a criança é aquela que não tem o que dizer, com uma visão adultocêntrica da infância (Cruz, 2008). Pelo contrário, coloca-a em uma posição de protagonismo frente ao desenvolvimento de seus sentimentos e percepções, considerando sua voz de criança (Campos-Ramos & Barbato, 2014).

As narrativas oriundas das rodas de conversa são analisadas pela sua significação e discurso, e não apenas como representação da realidade (Bruner, 1997). Pois, ao narrar um acontecimento, a criança o faz a partir do sentido e significado que esse evento tem para ela, com um misto de realidade e ficção, atribuindo a esses elementos uma síntese da história narrada (Ribeiro et al, 2020).

A roda de conversa, sendo um espaço de favorecimento do compartilhamento das experiências simbólicas, promove na criança processos complexos de linguagem, como o uso de recursos argumentativos na produção do diálogo (Ribeiro et al, 2020). Além disso, a inserção de mediadores na roda de conversa, como a leitura dialógica de livros de literatura, expande as possibilidades de trocas dialógicas e os processos de



significação em relação à história contada, à fala da pesquisadora e às falas dos participantes.

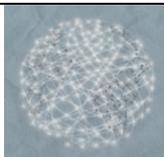
Por ser um elemento cultural, a literatura funciona como um mediador em potencial para explorar de forma ampla o acesso e o uso dos recursos simbólicos (Peres, Naves & Borges, 2018; Zittoun, 2016), os quais promovem o desenvolvimento da imaginação criativa pela mediação da linguagem. É pela linguagem que se formam complexos processos de regulação das ações humanas, que inicialmente surgem como uma forma de comunicação entre o adulto e a criança e vão gradualmente se tornando um mecanismo de organização da atividade psicológica humana (Luria, 2015).

Essas reflexões nos permitem entender as rodas de conversa como um procedimento metodológico que pode ser utilizado em pesquisas com crianças de maneira mais complexa, problematizando certos aspectos e enxergando potencialidades.

II.- Metodologia

A metodologia qualitativa é compreendida a partir de características compostas por: a) ênfase na maneira como as pessoas expressam seus sentimentos, pensamentos e falam sobre o que é importante pra elas; b) proporciona a exploração de aspectos de ideias, opiniões e posicionamentos; c) utilizam mais de um método como proposta de desenvolvimento da pesquisa, com o intuito de favorecer a abertura para o estabelecimento de relações entre os sujeitos; d) o conhecimento é construído coletivamente; e) a produção do conhecimento ocorre simultaneamente na relação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, de modo que a ação conjunta transforma o mundo e a cada um nesse processo interativo (Creswell, 2010).

A pesquisa qualitativa considera como parte explícita da produção de conhecimento a interação do pesquisador com o campo e com seus participantes (Ribeiro et al, 2020). A abordagem dialógica aplicada aos estudos em desenvolvimento humano compreende a pesquisa como uma relação dialógica (Bakhtin, 2014) e de interação em que cada um, de acordo com sua composição social, estabelece diálogos e produz sentidos cuja objetivação é uma conquista relacional (Sousa, Caixeta & Santos, 2016).



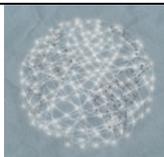
De acordo com a Psicologia Cultural, o desenvolvimento é a transformação em que processos estão continuamente sendo criados (Valsiner, 2017). Isso indica que a metodologia de pesquisa precisa primar por descrever a construção das informações, sendo que essa descrição evidenciará processos de desenvolvimento que estão acontecendo no momento da interação e não somente como produto desse desenvolvimento. Assim, todo o percurso da pesquisa é perpassado pela relação que se estabelece entre os envolvidos no projeto.

Um fator importante na compreensão da pesquisa qualitativa é a concepção cultural a respeito do contexto onde a pesquisa ocorre. O contexto no qual a pesquisa é realizada é composto por recursos semióticos permeados de significados construídos nas relações sociais das pessoas e de seus grupos (Ribeiro et al, 2020). O contexto se trata de um conceito com variáveis de diferentes aspectos: processos perceptivos referente ao ambiente físico e abstrato; conhecimento prévio das pessoas envolvidas; diversidade nas concepções de mundo; tipos de atividades desenvolvidas no contexto (Sousa, Caixeta & Santos, 2016).

Segundo Campos-Ramos e Barbato (2014), quando o participante da pesquisa é criança, o esquema tradicional de entrevista pode ser completado com atividades diversas como desenhos, músicas, dramatizações, histórias que proporcionam múltiplas maneiras de linguagem e favorecem a observação participante. Nesse sentido, o pesquisador estabelece uma relação com os participantes que busca romper com qualquer tipo de metodologia científica que tenta distanciar o sujeito de sua própria subjetividade (Ribeiro et al, 2020).

2.1.- Contexto da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública de ensino fundamental, no sudoeste goiano. Essa unidade escolar foi inaugurada em abril de 2005, atende atualmente cerca de 320 crianças na faixa etária de 6 a 12 anos, nos turnos matutino e vespertino. O espaço físico é composto por seis salas de aula, sala da diretoria e coordenação, sala dos professores, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), sala de leitura/biblioteca, pátio descoberto, quarto, banheiros, horta orgânica, cozinha e

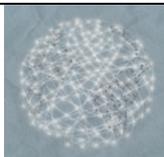


lavanderia. A escola oferece projetos nos contraturnos: aulas de violão e de canto; projeto horta orgânica; projeto de reutilização de materiais descartáveis. Conforme Projeto Político Pedagógico da escola, a missão principal dessa instituição é promover uma educação inovadora, inclusiva e dinâmica, através de práticas pedagógicas que visam ao desenvolvimento integral dos alunos, formando cidadãos criativos, críticos, éticos, participativos e solidários que aprendem a aprender, sendo seres ativos na sociedade.

Com a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa, entramos em contato com a diretora da escola e conversamos sobre a inserção da pesquisadora para realização da pesquisa. A resposta foi positiva e a partir disso a pesquisadora e a coordenação pedagógica estabeleceram os procedimentos de participação durante o estudo exploratório de três semanas, com uma sala de primeiro ano do ensino fundamental. Tal estudo teve como objetivo a construção do vínculo com os agentes escolares, principalmente com os participantes da pesquisa.

Por três semanas seguidas, a primeira autora participou e observou as aulas, do recreio, auxiliando a professora nas atividades com as crianças. Esse contato inicial com o ambiente de pesquisa foi de suma importância para a construção do vínculo com as crianças. De modo que as crianças manifestavam ausência da pesquisadora com expressões como “Tia, por que você não vem todos os dias?”, “Tia, senti sua falta ontem na aula”, e com relatos importantes do seu cotidiano “Tia, vou ter um irmão”, “Tia, meu dente caiu”, “Tia, semana que vem é meu aniversário, você vai?”. Essas expressões vinham acompanhadas de longos e fortes abraços e beijos (Ribeiro et al, 2020).

Após esse vínculo inicial muito produtivo com as crianças, organizamos uma roda de conversa piloto com os 25 alunos. Colocamos as crianças em formato de círculo e iniciamos a roda. A maioria das crianças estava dispersa, outras deitando no chão e conversando entre eles sem prestar atenção à leitura do livro, ou às falas dos outros colegas. Mesmo com a explicação sobre o desenvolvimento da atividade e com os critérios adotados de escuta do colega - como levantar a mão para pedir a palavra - não foi possível a leitura dialogada da história escolhida até o final (Ribeiro et al, 2020). Diante desse cenário, decidimos selecionar nove crianças para outra roda de conversa e as mesmas questões descritas acima persistiram, impossibilitando o desenvolvimento da



atividade e da observação dos processos argumentativos que eram objeto da pesquisa (Ribeiro et al, 2020). Diante disso, selecionamos seis crianças e agendamos a roda de conversa. No dia acordado, organizamos a sala cedida pela escola conforme a Figura 1.

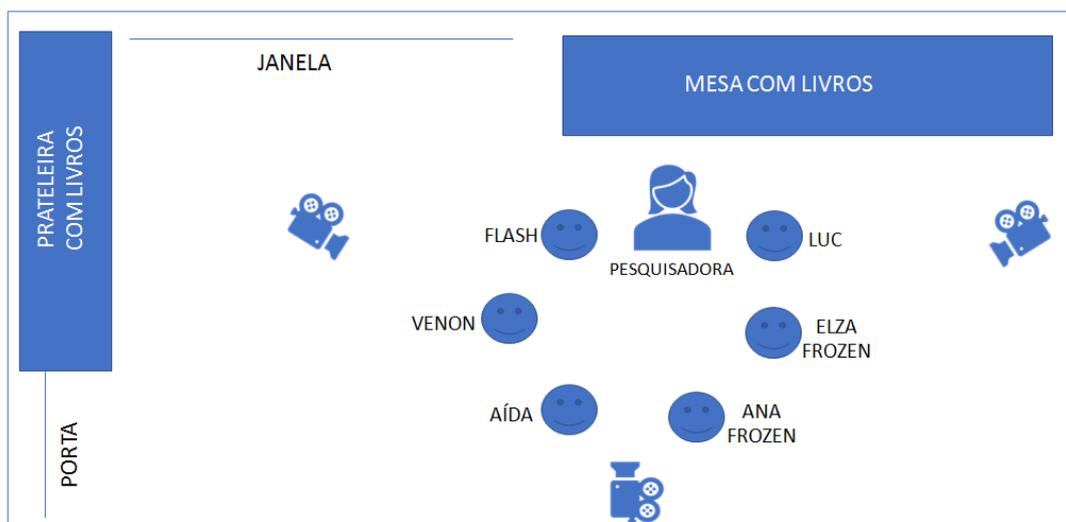


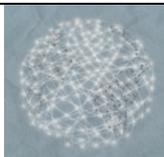
Figura 1. Diagrama do local da roda de conversa

2.2.- Participantes

Participaram da pesquisa a pesquisadora e seis crianças, sendo três meninos e três meninas, com idades entre 6 e 7 anos, alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, conforme exposto na Tabela 1.

Tabela 1. *Participantes com codinome escolhido pelas crianças, sexo e idade.*

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



A seleção dos participantes foi orientada pela observação da pesquisadora em sala de aula e no recreio, tendo como critério a facilidade na comunicação pela linguagem oral, ou seja, foram selecionadas crianças que se comunicavam com maior frequência e que utilizavam mais estratégias argumentativas, fato que teve objetivo de maior relevância para produção dos resultados. É importante salientar que a proposta inicial de pesquisa seria com uma sala inteira de 25 crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental. Porém, como foi já foi exposto, percebemos que esse número de crianças era inviável para a realização da pesquisa, uma vez que os diálogos entre esses alunos eram sobrepostos (Ribeiro et al, 2020).

Constatamos que com o número de seis crianças era viável a realização da pesquisa, principalmente pela organização dos diálogos e a possibilidade de observarmos os processos argumentativos.

2.3.- Estratégias de planejamento para Roda de Conversa

A roda de conversa se constitui num processo de múltiplas interações (conhecimento, cultura, regras e normas) que se articulam como um todo. Dessa maneira, a roda de conversa se caracteriza por elementos que favorecem seu acontecimento, conforme estabelecidos na Figura 2, a qual foi elaborada pela primeira autora inspirada pelo trabalho “A roda de conversa na educação infantil: uma abordagem crítico-colaborativa na produção do conhecimento” da autora Claudia Gil Rychebusch, (2011):

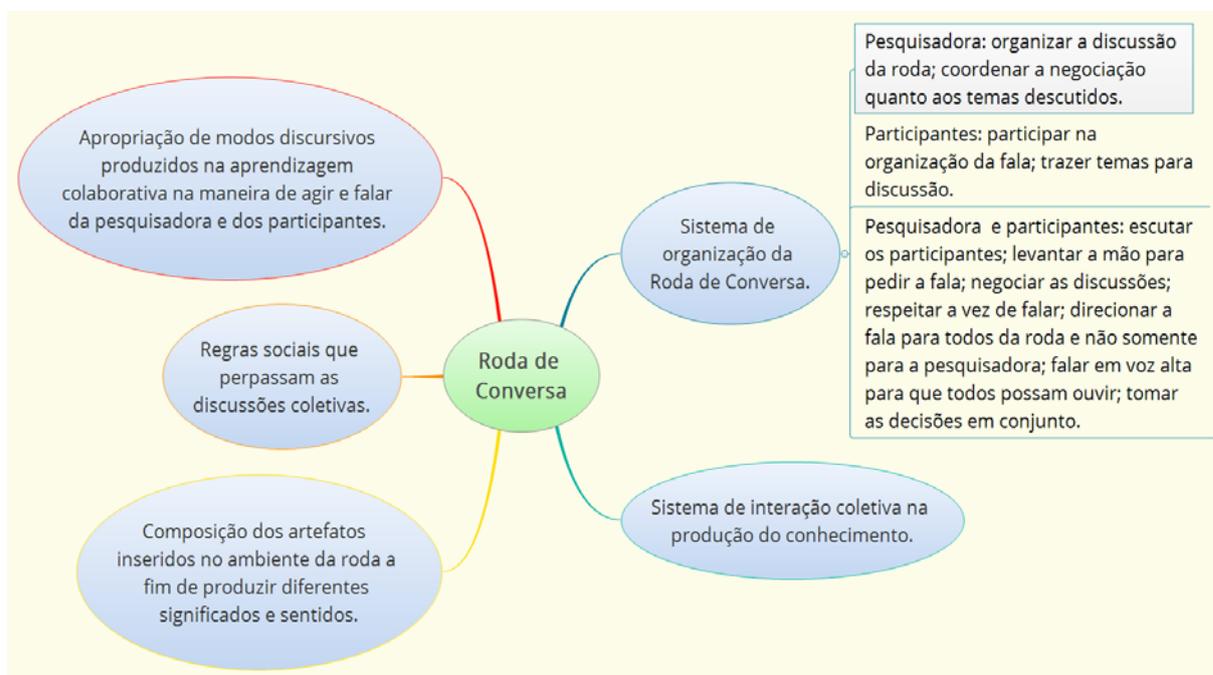
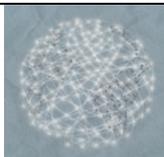


Figura 2. Estratégias de organização da Roda de Conversa

Fonte: Ribeiro et al (2020)

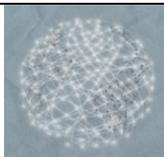
A roda de conversa, por ser um espaço coletivo de construção do conhecimento, requer que a pesquisadora e os participantes tenham efetivamente um lugar para agir - papéis - na relação conjunta de produção de aprendizados. O sistema de organização da roda de conversa é composto pela pesquisadora (organiza a discussão; coordena as negociações dos temas discutidos) e pelos participantes (participam na organização da fala; trazem temas para a discussão) (Ribeiro et al, 2020). Em todo o processo da pesquisa, a pesquisadora e os participantes estabeleceram procedimentos para o andamento da roda como: escuta dos participantes; levantar a mão para pedir a fala; negociar as discussões; respeitar a vez do outro de falar; direcionar a fala para todos na roda e não somente para a pesquisadora; falar em voz alta para que todos possam ouvir e tomar de decisões em conjunto (Ribeiro et al, 2020).

Outro aspecto importante na composição da roda conduzida na pesquisa em questão se refere à composição dos artefatos culturais (livros, desenhos) inseridos no

Rev.Lat.Soc. Vol. 11(1) (2021) pp. 59-87.

ISSN-e 2253-6469

DOI:<https://doi.org/10.17979/relaso.2021.11.1.8361>

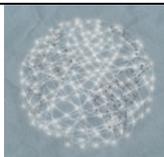


ambiente da roda a fim de mediar a produção de diferentes significados e sentidos. Esses artefatos funcionam como mediadores no processo de construção dos temas a serem discutidos pelo grupo (Ribeiro et al, 2020). Ademais, as regras sociais que perpassam as discussões coletivas estão presentes nos diferentes discursos que circulam no ambiente histórico-cultural (Vigotski, 2010). É nesse ambiente polifônico que emergem modos discursivos produzidos na aprendizagem colaborativa (Pontecorvo, 2005) entre a pesquisadora e os participantes.

A partir dessas estratégias descritas acima, elaboramos a primeira roda de conversa com o seguinte roteiro: 1) apresentação dos participantes; 2) organização da roda; 3) escolha do codinome; 4) leitura dialógica do texto literário e discussão de temas emergentes nas interações com o texto e com os participantes; 6) encerramento. Já a segunda roda de conversa organizou-se da seguinte maneira: 1) organização da roda; 2) leitura dialógica do texto literário e discussão de temas emergentes nas interações com o texto e com os participantes; 3) encerramento.

2.4.- Procedimentos para análise das informações produzidas na roda de conversa

As informações produzidas foram analisadas pela Análise Temática Dialógica (Krüger-Fernandes, Ribeiro & Borges, 2021; Silva & Borges, 2017). A Análise Temática Dialógica se configura como um recurso metodológico de análise qualitativa e teve como foco as trocas discursivas entre as crianças produzidas nas rodas de conversa (Ribeiro et al, 2020). Enfatizamos que a produção das falas se configura numa relação dialógica das informações em que o pesquisador e os participantes são elementos indissociáveis na pesquisa (Ribeiro et al, 2020). Após a realização da roda de conversa realizamos a transcrição e análise criteriosa das falas, dos gestos e da interação entre os participantes. As falas foram organizadas em turnos e foram indicadas pausas, ênfases e inaudibilidade de falas por meio de símbolos. Os símbolos utilizados foram: .= pausa curta; ..= pausa média; ... = pausa longa; palavra = ênfase; (...) = inaudibilidade; [...] = supressão de falas para melhor entendimento do diálogo; * = descrição do comportamento. Em seguida, foi conduzida leitura intensiva do material transcrito com foco nas unidades analíticas conforme o objetivo da pesquisa.



III.- Análises e discussões

3.1.- “Ô tia...Ele não levantou o dedo” - Aprendendo a conversar em grupo

Iniciamos a primeira roda de conversa com a apresentação dos participantes. Essa primeira atividade gerou muitos comentários de todos do grupo, de modo que as falas ficavam sobrepostas e não era possível a escuta clara de nenhum dos participantes (Ribeiro et al, 2020).

A pesquisadora interrompeu as apresentações e adiantou o terceiro passo da roda: a organização do grupo. Foram estabelecidas as seguintes regras: levantar a mão para tomar a palavra; escutar o colega; inserir temas para as discussões; direcionar a fala aos demais participantes e não somente a pesquisadora (Ribeiro et al, 2020). A organização foi discutida por todos do grupo e ficou acordado que lembraríamos uns aos outros sobre esse acordo, de modo que em vários momentos da roda, quando os turnos de fala ficavam incompreensíveis, retomávamos o acordo estabelecido como vemos nos enunciados seguintes:

Pesquisadora: Aí espera o colega terminar e a gente levanta o dedo, e aí a tia vai falar e aí a gente vai conversando. Se não a gente não conversa, não é?

Elza Frozen: Aí é por isso que a gente fica com dor de cabeça.

Ana Frozen: Não terminei de falar ainda.

Pesquisadora: Oh, o dedinho, qual foi nosso acordo?

Venon: Deixa eu falar, gente.

Pesquisadora: Agora, vamos escutar o Venon?

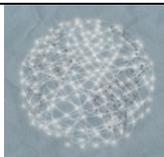
*Luc insere a palavra sem levantar a mão.

*Ana Frozen levanta a mão e logo interrompe.

Ana Frozen: O tia...Ele não levantou o dedo.

Pesquisadora: É tem que esperar, cada um na sua vez, né. Continua sua vez.

Aída: Ô gente, para de levantar a mão toda hora, se não, não vai ter tempo.



Percebemos que nessa primeira roda, em vários momentos, a escuta do outro era prejudicada devido à simultaneidade de falas que se sobrepunham e se entrecruzavam inviabilizando a compreensão do que era dito. O reconhecimento dos colegas como interlocutores mostrou-se bastante fragilizado, pois na maioria das vezes dirigiam as falas à pesquisadora, sendo que o direcionamento deveria ter sido para um colega.

Outro aspecto importante desse primeiro contato das crianças com a roda de conversa foi a relação com o livro literário. O livro como mediador da roda de conversa estimulou os participantes a trazerem os assuntos e temas para a discussão. Vigotski (2009) compreende que toda relação humana é mediada por instrumentos técnicos ou semióticos, que promovem a constituição dos sujeitos. Atuando como um mediador, o livro literário provocou nos participantes uma relação material com o objeto, de tocar, folhear e, ao mesmo tempo, funcionou como um recurso de resgate de memórias sobre as histórias já conhecidas pelas crianças.

Elza Frozen e Ana Frozen: Tia, deixa eu passar a página?

Pesquisadora: A tia vai passar a página e nós vamos conversando, tudo bem? Não precisa ficar muito perto. Vocês enxergam bem.

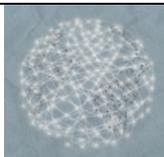
Luc: É o João do pé de feijão? Eu já viii essa historinha.

Venon: Tia, tia. Já viu o gato? Eu já vi a história do Gato de Botas.

Ana Frozen: O tia, sabia que na minha casa tem um moooooonte de livros?

Aída: Tia, eu tenho o livro da Rapunzel.

Ao longo da roda de conversa, percebemos que as crianças foram se apropriando dos modos discursivos produzidos na aprendizagem colaborativa (Pontecorvo, 2005) na maneira de agir e falar da pesquisadora e dos participantes. Esses modos foram guiados pelas regras sociais que perpassam discussões coletivas e que sem as quais a própria interação na roda de conversa se torna impossível. As crianças interagiram com as regras estabelecidas de modo a regular suas próprias ações e as ações dos companheiros de conversa (Ribeiro et al, 2020).



Somente após esse momento inicial de apropriação das formas de estar em uma discussão coletiva foi que as crianças começaram a produzir diálogos encadeados com as falas dos colegas e da pesquisadora, estabelecendo assim um sistema de interação coletiva. Nesse sistema, alguns componentes se mostraram cruciais para a emergência de processos argumentativos por parte das crianças (Ribeiro et al, 2020). Esses componentes foram: a fala da pesquisadora; as falas dos colegas; e o livro literário de cada roda de conversa. No caso da segunda roda de conversa, o livro lido dialogicamente com as crianças foi: “O curioso mundo das palavras”. Na Figura 3, pode-se observar a capa do livro referido.

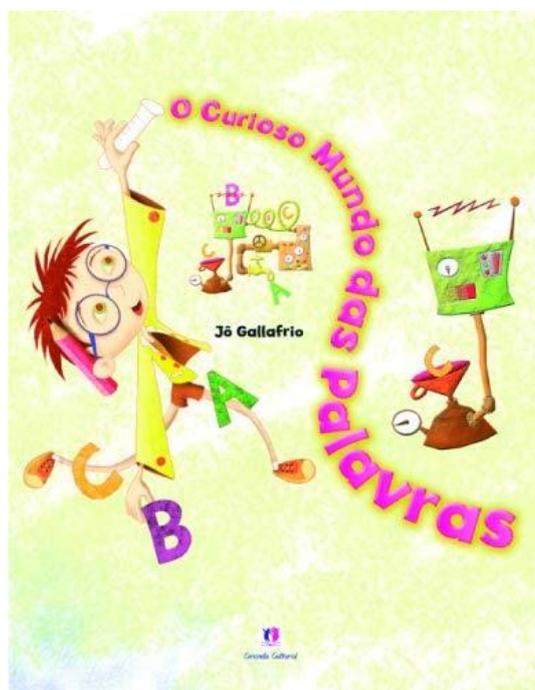
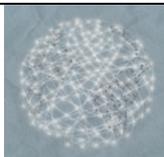


Figura 3. Capa do livro “O curioso mundo das palavras”.

Fonte: Gallafrio (2012)

O livro literário “O curioso mundo das palavras” de Jô Gallafrio (2012) narra a história de um menino que quer ser inventor de palavras. O personagem cria seu próprio dicionário, a partir de questões como “por que a palavra boi é tão pequena, se o bicho é grande, enquanto a formiga é tão grande, se o bicho é pequeno?”. O livro promove um



clima de interlocução sobre a diversidade dos significados das palavras de acordo com o contexto, entonação, intenção, fatores importantes no ambiente da roda de conversa a fim de produzir diferentes significados e sentidos. As reflexões acerca dessa questão foram exploradas mais a fundo nos próximos tópicos.

3.2.-“Palavras são letrinhas juntas e também servem para ler e escrever”

Ao iniciar a segunda roda de conversa, a pesquisadora apresenta o título do texto literário do encontro: “O curioso mundo das palavras”. Aída fica por alguns segundos com o dedo levantado, em respeito ao acordo estabelecido para a organização do grupo, em que a solicitação da fala deve ser acrescida desse gesto. Isso já demonstra que o grupo gradativamente vai se apropriando e internalizando (Vigotski, 2009) os acordos estabelecidos previamente no primeiro encontro, a fim de favorecer uma maneira mais profícua do desencadeamento dos diálogos.

Conversar em formato de roda se configura como um novo modo de interlocução entre as crianças/participantes, caracterizando a apreensão de um gênero discursivo (Bakhtin, 2016; Volóchinov, 2017). É no diálogo com o outro que moldamos nossos enunciados e os estruturamos a partir dos gêneros discursivos (Leal & Morais, 2006; Volóchinov, 2017). A roda de conversa como gênero é incorporada no comportamento e fala das crianças, ou seja, na apreensão linguística que acompanha a situação contextual dialógica (Bakhtin, 2016). Podemos notar, nos encadeamentos dos diálogos, o desenvolvimento desse gênero pelas expressões, como no direcionamento explícito dos enunciados proferidos nos turnos de fala entre Aída, Elza Frozen e Venon:

Pesquisadora: A história de hoje: “O curioso mundo das palavras”.

*Aída fica com o dedo levantado.

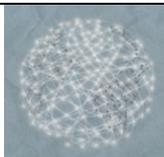
Aída: Ó tia, eu sei ler.

Pesquisadora: Sabe?

Elza Frozen: Então, lê isso aqui.

*Elza aponta com o dedo para o livro.

Venon: O curioso mundo das palavras.



Aída: Eu não quis.

Elza Frozen: Lê isso aqui.

*Elza aponta novamente para o livro e direciona o olhar a Aída, que somente vira a cabeça para olhar as frases do livro e fica calada.

Elza Frozen: Você não sabe lê.

Notamos nesse diálogo uma característica cultural do aprendizado da leitura e da escrita marcada pela concepção de linguagem como estrutura formal dos códigos linguísticos, em que o reconhecimento e a pronúncia do alfabeto, das sílabas e das frases são primordiais no processo avaliativo sobre o que é ler. Por exemplo, nesse fragmento conversacional das crianças, notamos que a iniciativa de Aída é de imediato exclamar “Ó tia, eu sei ler”, o que produz em Elza Frozen uma contra-resposta quase que instantânea de desafió-la, utilizando um tom provocativo.

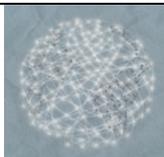
A premissa de Aída sobre “eu sei ler” é refutada por Elza a respeito dessa comprovação baseada nos elementos adquiridos dessas crianças sobre o elemento em disputa: “ler”. Tanto Elza como Aída utilizam argumentos simples: “eu não quis” e “você não sabe lê”. Outro aspecto importante é a entrada de Venon no diálogo que faz a leitura do título do livro, mas essa inserção não é tomada como argumento por Elza Frozen para comprovar a Aída o que para ela é saber ler, ou seja, o reconhecimento gráfico das palavras. Notamos que o significado sobre a leitura orienta a conduta de Elza (Valsiner, 2012; Vigotski, 2009), marcando suas ações e regulando seus dizeres no contexto da roda de conversa. Por isso, a língua não somente produz um efeito de comunicação, mas de posicionamento frente a uma questão em debate.

Em outro momento da roda, a pesquisadora coloca na roda uma questão sobre as palavras: o que são as palavras?

Pesquisadora: O que são as palavras?

Ana Frozen: São letras, e juntar.

Pesquisadora: Juntar letras?



Flash: As palavras são letrinhas juntas e também elas servem pra ler e escrever e também serve pra escrever ou também pode ... Essas duas aqui estão rindo.

*Flash aponta para Elza Frozen e Ana Frozen.

Pesquisadora: O que são as palavras, Elza Frozen?

*Flash intervém levantando o dedo.

Flash: Ei, ainda não acabei de falar.

Pesquisadora: Ah, desculpe!

Flash: E também as palavras podem ser um joguinho ou outras, também ... podem ser palavras escondidas. Eu já joguei um jogo e já baixei e daí tentei baixar outro e não deu.

Luc: É porque não tinha cartão de memória.

Pesquisadora: Elza Frozen, o que são as palavras?

Elza Frozen: Juntar as letras.

Pesquisadora: O que você acha, Ana Frozen?

Ana Frozen: Eu acho que é juntar as letras e lendo alguma coisa que juntou.

Venon: Não sei. Esqueci.

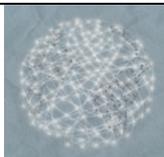
Pesquisadora: Esqueceu? E pra você, Aída?

Aída: É pra juntá e pra escrevê.

Luc: Ô tia, as palavras é para juntar e entender todas as coisas.

Ana Frozen logo inicia o diálogo com sua afirmativa “são letras, e juntar”. Tal premissa de Ana é complementada pelas demais crianças em inserções muito próximas dessa primeira enunciação. Logo em seguida, Flash, além de concordar com Ana, complementa com mais elementos de características funcionais das palavras como podemos verificar em “também servem pra ler e escrever e também serve pra escrever ou também pode ...”.

Flash retoma a palavra com a expressão: “Ei, ainda não acabei de falar”, a qual demonstra que o processo de argumentação é elaborado por Flash pelo desenvolvimento de premissas baseadas tanto na compreensão social escolar, como pelas impressões retomadas pela memória, que compõem de forma mais complexa a maneira de se posicionar frente a uma questão em debate. Além de concordar com Ana Frozen, Flash



justifica seu posicionamento com asserções, tais como: “as palavras podem ser joguinho ou outras, também podem ser palavras escondidas. Eu já joguei um jogo e tentei baixar outro e não deu”. Nesse caso, o uso da conjunção “também” é o marcador linguístico que funcionou como um operador argumentativo (Koch, 2011) configurando-o como um processo determinante no processo de enunciação na construção do pensamento reflexivo (Leitão, 2007) de Flash pelas aparições em cada pausa.

Os processos de apropriação da língua oral e escrita encontram-se ligados às situações reais de comunicação, e mais que isso, referem-se às condições de pensamento e formulações enunciativas de resposta (Volochinov, 2017). Ou seja, as palavras promovem uma organização na capacidade de pensar fazendo com que o sujeito tenha posse dos seus dizeres responsivamente (Bakhtin, 2016).

É pela palavra que os discursos se constituem nas formulações dos enunciados concretos que, nessa situação conversacional, demonstra a importância de se discutir o quanto é importante o aprendizado da leitura e da escrita para as crianças. E mais, os enunciados evidenciam a compreensão linguística que essas crianças estão construindo nesse processo de alfabetização. Portanto, a apropriação da linguagem tem sentido em conformidade com as formações ideológicas em que os sujeitos se inscrevem e que pelo diálogo das crianças marcam a presença de diferentes discursos entrelaçados em momentos diferentes, provenientes da história e de lugares sociais distintos.

3.3.- “Quando crescer quero ser inventor de palavras”

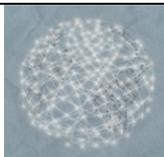
A pesquisadora, percebendo que as crianças se interessaram e começaram voluntariamente a responder a fala de Elza, conduz o diálogo de modo que todos possam participar do tema em debate.

Pesquisadora: Então, vamos conhecer o “Curioso mundo das palavras”?

“Quando crescer quero ser inventor de palavras”. Inventar palavras???

Elza Frozen: Eu já sei inventar um monte. Ô tia, minha prima inventa cada coisa. Ela fala paranormal

Pesquisadora: Você acha que não existe essa palavra?



Elza Frozen: É que o Cebolinha² fala “palanormal”.

Pesquisadora: Existe essa palavra?

Luc, Ana e Flash: Não!

Venon: Existe.

Pesquisadora: O que será que é?

Venon: Eu sei. Paranormal é o alienígena.

Elza Frozen: Não. Né não!

Luc: É uma coisa que é forte.

Elza Frozen: Nãoooo! Paranormal é uma coisa. É por causa que o Cebolinha inventou um negócio. Aí era assim: ele usava a mente para levantar as coisas e ele conseguiu levantar uma pedra.

Luc: Uma pedra gigante.

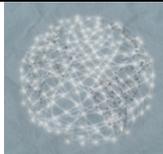
Elza Frozen: Ele ficava assim (*levanta a mão até a cintura e simula levantando a pedra) e não piscava de jeito nenhum. Aí levantou e inventou de pegar a Mônica e tirar o coelhinho dela.

Pesquisadora: Isso dá o nome de paranormal?

Elza Frozen, Ana Frozen, Flash e Venon: Paranormal.

Elza Frozen, ao se deparar com o enunciado do livro “inventor de palavras”, retoma uma fala de sua prima que para Elza é uma palavra que não se caracteriza como pertencente às palavras usuais. Porém, o conhecimento sobre o termo “paranormal” é a partir do personagem Cebolinha da Turma da Mônica em que esse fala “palanormal”. A palavra em disputa, “paranormal”, é caracterizada pelo encadeamento do diálogo em que o significado é composto pelas atribuições descritas por Flash que afirma que “Paranormal é o alienígena”; por Elza “Paranormal é uma coisa. É por causa que o Cebolinha inventou um negócio. Aí era assim: ele usava a mente para levantar as coisas e ele conseguiu levantar uma pedra” e por Luc “É uma coisa muito forte”.

² Cebolinha é um personagem de histórias em quadrinhos, criado por Maurício de Souza em 1960, que tem como característica a dislalia (troca do “R” pelo “L”).



No diálogo em questão, verificamos que o caráter argumentativo da atividade discursiva se constituiu por duas respostas simples: “Paranormal é o alienígena” e “É uma coisa que é forte” e uma resposta explicativa: “Paranormal é uma coisa. É por causa que o Cebolinha inventou um negócio. Aí era assim: ele usava a mente para levantar as coisas e ele conseguiu levantar uma pedra”. O uso da narrativa da história em quadrinhos como recurso semiótico contribui na interpretação das ações cotidianas nas quais as crianças estão envolvidas a fim de organizar e dar sentido à experiência (Bruner, 2004).

Percebemos que os argumentos apresentados pelos participantes demonstram diferentes posições frente a uma questão que a princípio é de difícil solução, mas que coletivamente constroem o que é necessário para resolver o problema.

Salientamos que no ambiente de interação dialógica promovido pela roda de conversa, as crianças são convidadas a explicitar seus argumentos, a colocar em disputa a sua posição e adequá-la por meio do confronto com as posições e colocações dos outros, assumindo novas perspectivas (Pontecorvo, 2005).

3.4.- “Ô tia, eu já ouvi falar em Roma. Eu assisto a novela de Jesus”

A conversa sobre a história de Jesus se iniciou pelo contato com a palavra “Roma” escrita no livro literário a fim de apresentar as variações estruturais linguísticas em um jogo de palavras entre amor e Roma, como podemos ver na Figura 4.



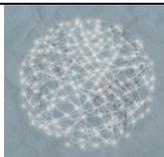


Figura 4. Imagens do livro “O curioso mundo das palavras”.

Fonte: Gallafrio (2020)

A palavra Roma funcionou com um disparador argumentativo no desencadeamento do diálogo liderado por Elza Frozen:

Pesquisadora: Por que que o contrário de amor é Roma e não Paris?

Elza Frozen: Ô tia, eu já ouvi falar em Roma. Eu assisto a novela de Jesus. É uma cidade. O nome dela é Roma.

Aída: É assim ó: Roma de Jerusalém.

Elza Frozen: É por causa que o povo de Jerusalém era bom e o outro povo era mal que ia crucificar Jesus.

Flash: Ô gente, vamos deixar a tia terminar de ler agora a história.

Pesquisadora: Flash, vamos deixar a Elza terminar de falar.

Elza Frozen: Aí, eles não acreditavam nele. Aí, eles chamavam ele de traidor.

Ana Frozen: Ô tia, sabia que existiam os homens maus que queriam fazer mal pra Jesus. E assim eles fez que era amigo de Jesus, mas o que fez foi machucar e matar. Elza Frozen: Foi tão sofrimento que até saiu sangue.

Ana Frozen: É muito sofrimento, ninguém consegue assistir isso mais. Nenhuma vez.

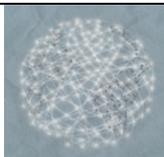
Aída: Eu assisti o último episódio. É o do mal. Era de crucificar Jesus. Como ele morreu, o mal caiu em toda a equipe dele e ele avermelhou o corpo dele, a cabeça era cinza, a boca era preta e a língua preta, a garganta era preta.

*Todos levantam a mão para falar. A pesquisadora organiza as falas.

Pesquisadora: Pode falar, Luc.

Luc: Era o demônio.

Aída: Então, minha amiga me contou que existia uma casa que ninguém queria ela, porque lá é muito assombrado. Mas era uma casa normal, mas só que como a geladeira abria e fechava era o demônio. Ele era assim feião. E sabe porque ele tava abrindo e fechando? Porque a geladeira estava sem o parafuso. Daí a geladeira mexia e fechava.



Elza Frozen: Mas tia só que não era o mal de verdade. Era uma mulher. Eles esperavam a cabeça de uma mulher de verdade.

Aída: Não era, não. Era o demônio.

Elza Frozen: Eu to falando é da história de Jesus.

Venon: Vou contar uma coisa pra vocês, não conta pra ninguém. Eu vejo filme de terror.

Pesquisadora: Essa história de Jesus parece filme de terror?

* Venon balança a cabeça bem devagar dizendo que não.

Ana, Aída e Elza: Não!

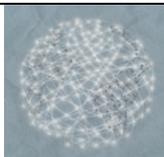
Aída: Ainda bem que Jesus morreu pra nos salvar, né tia. Se não, a gente não existia.

Luc: Eu vi um filme de terror que era muito aterrorizante.

Constatamos pela fala de Elza Frozen, “Ô tia, eu já ouvi falar em Roma”, uma resposta imediata sobre o termo “Roma” a partir do conhecimento que ela tem com essa palavra e apresenta a fonte que embasa seu dizer: “Eu assisto a novela de Jesus”³ é uma cidade, o nome dela é Roma”. Os enunciados de Elza Frozen nesse turno de diálogo demonstram uma organização do pensamento sendo exteriorizado na linguagem verbal, o que pode ser observado pela construção das frases de modo a chegar à conclusão de que Roma é uma cidade. A argumentação de Elza é produzida pelo desenvolvimento de premissas que levam a composição do uso de elementos referentes ao significado dicionarizado da cidade Roma, mas Elza amplia seu argumento com a justificativa de que seu contato com essa palavra ocorreu pelo acesso à novela de Jesus. Em seguida, Aída toma a fala e complementa “é assim ó: Roma de Jerusalém” demonstrando que também é conhecedora da “novela de Jesus”.

Já Flash parece não estar interessado nessa discussão iniciada por Elza Frozen, pois manifesta um desejo a todos com a expressão “Ô gente” e solicita o prosseguimento da leitura do livro literário, com o seguinte apelo “vamos deixar a tia terminar de ler agora a história”. O participante Flash se manifesta contrário a escuta da narrativa dos demais

³ A “novela de Jesus” é uma telenovela brasileira escrita por Paula Richard, foi transmitida pela Record TV nos anos de 2018 e 2019.



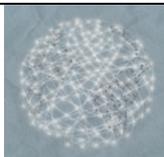
colegas sobre a novela de Jesus, seja por não assistir a novela, seja por estar mais interessado na história do inventor de palavras, personagem principal da história literária. No entanto, constatando o potencial argumentativo no ambiente da roda, a pesquisadora retoma a palavra e a direciona a Elza Frozen “Flash, vamos deixar a Elza terminar de falar”.

Nesse momento, Elza Frozen narra alguns fatos que ocorreram na novela e os colegas, Aída, Ana Frozen e Luc, vão tecendo um cenário que compõe a vida de Jesus, destacando principalmente o último episódio sobre a morte como dito por Aída pelo evento da crucificação “Eu assisti o último episódio. É o do mal. Era de crucificar Jesus”.

A história de Jesus possui teor de verdade intocável, pois é alicerçado em um discurso religioso. Segundo Volóchinov (2017), é na palavra que se caracteriza os mecanismos ideológicos que impregnam as diferentes formas de comunicação social, atuando, portanto, como um signo que recebe vários sentidos, pois representa um lugar valorativo a partir de um contexto histórico-ideológico. A manutenção do poder religioso se instaura desde a infância e se materializa nos dizeres das crianças como produto de argumentação que direciona e produz uma maneira de se constituir como sujeito no mundo.

O discurso religioso, por se tratar de um campo discursivo que envolve questões de fé e crença, tem, como uma de suas características, enunciados que fazem emergir a ideia de certeza e confiabilidade. Enquanto as atividades da vida falham, a religião promete uma resposta aos anseios e, mais do que isso, condiciona a existência humana como sinaliza Aída “Ainda bem que Jesus morreu pra nos salvar, né tia? Se não, a gente não existia”.

Todo e qualquer discurso possui significações ideológicas, ou seja, traduz uma concepção de mundo e uma maneira de lidar com a realidade. Dependendo do posicionamento ocupado pelo sujeito do discurso, ele se inscreverá nos valores ideológicos desse ou daquele grupo religioso, sempre os tomando como um valor de verdade. Assim, o discurso religioso como reflexo de uma sociedade baseada nos preceitos morais, refrata as distorções e deslocamentos que amplificam a semiosfera (Lotam, 2017) religiosa, que nas narrativas das crianças ecoam das vozes sociais que



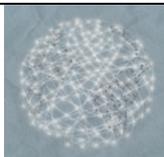
perpassam seus dizeres com enunciações sobre o “mal”, “sofrimento” e “sangue”, demarcando uma posição cristã extremamente angustiante, como sinaliza Ana Frozen “é muito sofrimento, ninguém consegue assistir isso mais, nenhuma vez”.

Conclusões

Compreendemos a pesquisa como uma relação dialógica e de interação entre os sujeitos, que diante de um acordo com sua composição social, estabelecem diálogos e produzem sentidos cuja objetivação é uma conquista relacional. A roda de conversa, espaço da construção do diálogo, configura-se como um instrumento metodológico que possibilitou, no caso da pesquisa em questão, contemplar as falas das crianças e seus processos argumentativos que se direcionaram não somente à pesquisadora como também às outras crianças.

O texto literário, como recurso semiótico, produziu diálogos entre os participantes em que os disparadores argumentativos foram importantes elementos para a construção das discussões e de narrativas na roda de conversa. Salientamos que os disparadores argumentativos são indícios profícuos para o desenvolvimento da argumentação, por apresentarem elementos que são familiares às crianças pelos recursos advindos de processos psicológicos, como a memória e a imaginação como suporte de orientação para se posicionarem nesse ambiente discursivo.

Pela análise da roda de conversa, constatamos que os elementos argumentativos de maior recorrência ocorrem em detrimento dos obstáculos gerados nas discussões aos quais contribuíram para que os participantes pudessem exprimir seus posicionamentos baseados em experiências anteriores, resgatadas da memória, em especial, as histórias literárias e em quadrinhos, novelas televisivas, e vivências familiares. As crianças vão criando uma relação de alteridade em que o “o outro” texto, os colegas, a pesquisadora compõem seus dizeres em uma organização ainda muito própria deste cenário de apropriação inicial da leitura e escrita, em que os processos de aprendizagem da língua se fazem de asserções elementares simples, mas que são primordiais para o desenvolvimento complexo das nuances da alfabetização.

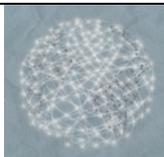


Pode-se compreender que a fala da pesquisadora, ao organizar e direcionar o diálogo com questões que promovessem a argumentação, foi fundamental para o encadeamento dos turnos de fala sobre os temas emergidos. É importante enfatizar que a pesquisadora como um “outro mais experiente”, promove interação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

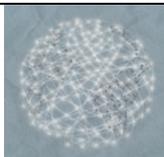
Finalmente, devemos salientar que as trocas discursivas entre as crianças em contexto de roda de conversa, no que tange ao entendimento da organização da roda como um processo, possibilitaram um importante momento de construção da oralidade, principalmente de escuta do outro e de direcionamento da fala, assim como dos processos argumentativos.

Referências

- Alessi, V. M. (2014). *Rodas de conversa: Uma análise das vozes infantis na perspectiva do círculo de Bakhtin*. Curitiba, PR: Editora UFPR.
- Bakhtin, M. (2012). *Estética da criação verbal*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (2014). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, SP: Hucitec.
- Bakhtin, M. (2016). *Gêneros do discurso*. São Paulo, SP: Editora 34.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Bruner, J. (2004). *Comment lês enfants apprennent à parler*. Paris: Retz.
- Campos-Ramos, P. C., & Barbato, S. (2014). Participação de crianças em pesquisas: Uma proposta considerando os avanços teórico-metodológicos. *Estudos de Psicologia, 19*(3), 189-199. doi: 10.1590/S1413-294X2014000300004
- Creswell, J. (2010). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Cruz, S. V. (2008). *A criança fala: A escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo, SP: Cortez.
- Gallafrio, J. (2020). *O curioso mundo das palavras*. São Paulo, SP: Ciranda Cultural.



- Holanda, L. M. C. R. (2020). *Desenvolvimento da argumentação mediado por recursos transmídia em crianças*. 141 f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar), Universidade de Brasília, Brasília.
- Koch, I. G. V. (2011). *Argumentação e linguagem*. São Paulo, SP: Cortez Editora.
- Krüger-Fernandes, L. (2018). *Infância urbana e novas tecnologias: Uma análise pela perspectiva da criança*. 141 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde), Universidade de Brasília, Brasília.
- Krüger-Fernandes, L., Ribeiro, L. D. M., & Borges, F. T. (2021). Análise temática dialógica aplicada a uma roda de conversa com crianças: Uma explanação baseada em relato de pesquisa. *Teias*, 22(64), 226-240. doi: 10.12957/teias.2021.50727
- Leal, T. F., & Morais, A. G. (2006). *A argumentação em textos escritos: A criança e a escola*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Luria, A. R. (2015). *A construção da mente*. São Paulo, SP: Ícone.
- Moura, A. F., & Lima, M. G. (2014). A reinvenção da roda: Roda de conversa: Um instrumento metodológico possível. *Temas em educação*, 23(1), 98-106. Disponível em <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338>
- Naves, R. M. (2019). *Experiência estética e posicionamento ético: Arte com crianças e adolescentes em vulnerabilidade social*. 212 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde), Universidade de Brasília, Brasília.
- Peres, S. G., Naves, R. M., & Borges, F. T. (2018). Recursos simbólicos e imaginação no contexto da contação de histórias. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 22, 151-161. doi: 10.1590/2175-35392018013877
- Pontecorvo, C. (2005). Discutir, argumentar e pensar na escola. In: C. Pontecorvo, A. M. Ajello, & C. Zucchermaglio (Orgs.), *Discutindo se aprende* (pp 65-88). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Ponzio, A. (2012). *A revolução bakhtiniana*. São Paulo, SP: Editora Contexto.
- Ribeiro, L. D., Krüger-Fernandes, L., & Borges, F. T. (2020). Roda de conversa mediada por leitura dialógica com crianças: Uma proposta metodológica de pesquisa qualitativa sobre processos argumentativos. In: Oliveira E Sá,



- Susana; Freitas, Fábio; Castroa, Paulo; Sannamed Mercedes González; Costa, Antônio Pedro (orgs). *Investigação qualitativa em educação: avanços e desafios*. Lisboa: Ludomedia, p. 83-95. doi: 10.36367/ntqr.2.2020.83-95 84.
- Ribeiro, L. D., & Borges, F. T. (2020). A argumentação no processo de alfabetização de crianças: Uma revisão da literatura. *Revista Valore*, 5, e-5028. doi: 10.22408/rev502020478e-5028.
- Rychebusch, C. G. (2011). A “Roda de conversa” na Educação infantil: uma abordagem crítico-colaborativa na produção do conhecimento. 237 f. Tese (Doutorado em linguística aplicada e estudos da linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Silva, C. C., & Borges, F. T. (2017). Análise Temática Dialógica como método de análise de dados verbais em pesquisas qualitativas. *Linhas críticas*, 23(51), 245-267. doi: 10.26512/lcv.23i51.8221
- Sousa, M., Caixeta, J.E., & Santos, P.F. (2016). A metodologia qualitativa no delineamento de atuações pedagógicas inclusivas. Anais. V Congresso Ibero-Americano de Investigação Qualitativa. Porto, Portugal, 2016.
- Valsiner, J. (2017). *Fundamentos da Psicologia Cultural. Mundos da mente, mundos da vida*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Vigotski, L. (2009). *Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vigotski, L. (2010). *A formação social da mente*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vygotski, L. (2014). Pensamiento y lenguaje. *Obras escogidas*. Tomo II. Madrid: Machado libros.
- Volóchinov, V. (2017). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Editora 34.
- Zittoun, T. (2016). Symbolic resources and sense-making in learning and instruction. *Eur J Psychol Educ*.
- Warschauer, C. (2002). *A roda e o registro: Uma parceria entre professor, aluno e conhecimento*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.