



**Vozes Construindo sentidos:**  
**A argumentação como prática dialógica em jovens estudantes**  
**Voices building meanings:**  
**Argumentation as a dialogical practice in younger students**

**Nathália Patrícia Teófilo Bezerra de Melo<sup>1</sup>**

**Antonio Roazzi<sup>2</sup>**

**Robson Savoldi<sup>3</sup>**

**Resumo:** Este estudo analisou as dinâmicas argumentativas de estudantes do 6º ao 8º ano do Ensino Fundamental II em um contexto de ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. Com base nos pressupostos teóricos de Bakhtin e Vygotsky, investigou-se como as interações dialógicas e argumentativas emergem naturalmente em situações educacionais, mesmo sem intervenções pedagógicas específicas. Utilizando uma abordagem qualitativa e a Análise de Discurso, os dados foram coletados por meio de observações não-participantes e organizados em categorias analíticas. Critérios bakhtinianos foram também empregados para identificar elementos dialógicos nos discursos, como interdiscursividade e a presença de múltiplas vozes. Os resultados evidenciaram que as práticas argumentativas dos estudantes apresentaram elementos dialógicos complexos além de fenômenos discursivos como o humor e o uso de metáforas. Nas interações entre alunos, as trocas argumentativas tendem a ser espontâneas e lúdicas, enquanto nas interações entre professores e alunos, o discurso assume um caráter mais formal e direcionado para a instrução. Observou-se também que as plataformas digitais criaram espaços para a expressão argumentativa, potencializando as interações sociais e a flexibilidade da linguagem humana. Concluiu-se que o dialogismo é essencial na estruturação das práticas argumentativas, oferecendo subsídios para a compreensão da linguagem como ferramenta mediadora no aprendizado e no desenvolvimento humano. Por fim, este estudo destaca a importância de práticas pedagógicas que incentivem a argumentação em sala de aula, promovendo habilidades discursivas e cognitivas. Pesquisas futuras poderiam explorar essas dinâmicas em contextos presenciais e examinar a relação entre práticas argumentativas e desempenho em diferentes disciplinas.

<sup>1</sup> Discente do Departamento de Psicologia – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) E-mail: [nathaliapbteofilo@gmail.com](mailto:nathaliapbteofilo@gmail.com)

<sup>2</sup> D.Phil Oxford, Departamento de Psicologia – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) E-mail: [roazzi@gmail.com](mailto:roazzi@gmail.com) <https://orcid.org/0000-0001-6411-2763>

<sup>3</sup> PhD in Cognitive Psychology from the Federal University of Pernambuco (UFPE). Master in Neuroscience from the Federal University of Santa Catarina (UFSC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4031-4288> E-mail: [rjspes@yahoo.com.br](mailto:rjspes@yahoo.com.br)



**Palavras-chave:** Argumentação, Dialogismo, Discurso, Ensino Remoto, Educação.

**Abstract:** This study analyzed the argumentative dynamics of students from the 6th to the 8th grade of Elementary School II in a remote teaching context during the COVID-19 pandemic. Based on the theoretical assumptions of Bakhtin and Vygotsky, we investigated how dialogic and argumentative interactions emerge naturally in educational situations, even without specific pedagogical interventions. Using a qualitative approach and Discourse Analysis, data were collected through non-participant observations and organized into analytical categories. Bakhtinian criteria were also used to identify dialogic elements in the discourses, such as interdiscursivity and the presence of multiple voices. The results showed that the students' argumentative practices presented complex dialogic elements in addition to discursive phenomena such as humor and the use of metaphors. In interactions between students, argumentative exchanges tend to be spontaneous and playful, while in interactions between teachers and students, the discourse assumes a more formal and instructional character. It was also observed that digital platforms have created spaces for argumentative expression, enhancing social interactions and the flexibility of human language. It was concluded that dialogism is essential in structuring argumentative practices, offering support for understanding language as a mediating tool in learning and human development. Finally, this study highlights the importance of pedagogical practices that encourage argumentation in the classroom, promoting discursive and cognitive skills. Future research could explore these dynamics in face-to-face contexts and examine the relationship between argumentative practices and performance in different disciplines.

**Keywords:** Argumentation, Dialogism, Discourse, Remote Teaching, Education.

## **Linguagem, dialogismo e argumentação em sala de aula**

A prática do diálogo e da argumentação em sala de aula desempenha um papel crucial na construção do conhecimento. Esses processos fomentam não apenas a interação verbal, mas também a interdiscursividade, sustentando o desenvolvimento crítico, cultural e social dos participantes. À luz das reflexões de Bakhtin (1992), o estudo das interações discursivas destaca o enunciado como o núcleo das relações dialógicas entre professores e alunos. Na perspectiva bakhtiniana, o enunciado é compreendido como uma unidade discursiva que se configura como sócio-histórica, sistematizada, organizada e estruturalmente coerente. Dessa forma, a análise do enunciado deve englobar tanto suas relações internas (como organização, contexto e intertexto) quanto externas (como condições de produção relacionadas ao objeto de significação e à cultura).



Nesse contexto, o dialogismo emerge como uma condição essencial do discurso, conectando a linguagem à dinâmica da vida cultural e histórica. Ele manifesta-se tanto na interação verbal (entre enunciador e enunciatário) quanto na interdiscursividade, que reflete a essência dialógica do discurso. Na interação verbal, o dialogismo é constituído pelas vozes sociais que estruturam o texto, situando o sujeito enunciador como um agente histórico-cultural (Bakhtin, 1992; 1995). Já no âmbito da interdiscursividade, os discursos não apenas refletem outros discursos, mas também os transformam, um processo que Bakhtin denominou interanimação dialógica. Essa interanimação evidencia como os enunciados incorporam as condições específicas e os objetivos das diferentes esferas de atividade humana, sendo organizados por três aspectos fundamentais: conteúdo, estilo verbal (entendido como a escolha de discursos disponíveis na língua) e construção composicional.

Além disso, ao considerar a argumentação em sala de aula, é necessário refletir sobre como os processos dialógicos promovem a co-construção de significados, desafiando visões unilaterais e fortalecendo o pensamento crítico dos alunos. Segundo Mercer (2000), práticas argumentativas baseadas na interação verbal colaborativa ampliam a compreensão e a capacidade de reflexão dos participantes, destacando a sala de aula como um espaço privilegiado para a materialização dos princípios bakhtinianos. Assim, argumentação e dialogismo se entrelaçam na constituição de práticas discursivas que não apenas educam, mas também transformam os sujeitos envolvidos.

Segundo Bakhtin (1995), “toda situação inscrita duravelmente nos costumes possui um auditório organizado de uma certa maneira e conseqüentemente um certo repertório de pequenas fórmulas correntes” (p. 126). Dessa forma, as interações discursivas em sala de aula são determinadas e estruturadas por um conjunto de eixos teóricos com origens distintas. Formas características de enunciados podem ser encontradas nos diferentes lugares de produção de conhecimento.

A sala de aula, nesse contexto, possui um repertório de fórmulas coerentes que estruturam o discurso produzido nesse espaço, incluindo leitura, conversas, produções escritas e exercícios. Constitui um espaço discursivo no qual o objetivo principal dos professores é promover a apropriação discursiva, pelos alunos, de formas específicas de apreensão de objetos e fenômenos da realidade (Amossy, 2011). É um labor intencional que possui, desde a gênese, propósitos definidos, de modo que os discursos são produzidos em um horizonte social que visa a aprendizagem dos alunos e do papel da escola. Os alunos, por



sua vez, operam dentro de um horizonte social que combina seus conhecimentos prévios com os conteúdos apresentados pelo ensino dos docentes.

A escola, enquanto espaço, é um lugar de conhecimentos socialmente valorados. O fato de os professores dominarem o conhecimento de uma da linguagem social que se vincula a certa esfera de conhecimento, confere, aos educadores, um espaço de autoridade, a qual também serve para que enunciados sejam fixados de determinadas maneiras (Amorim, 2011; Bakhtin, 1995).

Dessa maneira, é possível, mediante o diálogo em sala de aula, identificar indícios de tensão entre os diversos sentidos que os alunos dão às palavras do educador, dos colegas e de autores que possam ser lidos no processo de aprendizado de determinado conteúdo, além dos sentidos que o docente dá às palavras dos alunos. É possível fazê-lo, por exemplo, mediante a análise de aspectos discursivos argumentativos dos processos de construção de conhecimento, o que figura o intento deste trabalho.

Bakhtin jamais falou explicitamente acerca da argumentação, mas de maneira composicional apenas, destacando, por exemplo, a relevância de estudos que tivessem como objetivo entender a organização sintática desses enunciados no íterim de interações discursivas. Porém, às vistas desse aporte teórico, pode-se pensar sobre a construção da argumentação e dos argumentos na linguagem em sala de aula, na medida que, para Bakhtin (1992), enunciar é argumentar, embora possam haver enunciados mais ou menos argumentativos dependendo das condições de produção do discurso e das características e objetivos dos gêneros discursivos utilizados. O pressuposto básico para a ideia de que produzir linguagem e enunciados é argumentar numa determinada direção (considerando o interlocutor e seu horizonte social), é o de que, para Bakhtin, o locutor é, em algum nível, respondente de seu próprio enunciado, já que, em sendo seu emissor, é o primeiro a entrar em contato com ele.

Isso porque se pressupõe não apenas a existência do sistema de língua que usa, mas de enunciados anteriores a esse que conferem sentido ao enunciado que enuncia (seja polemizando-os, seja fundamentando-se neles). Todo enunciado é, assim, um elo numa cadeia enunciativa sem fim, donde deriva a heterogeneidade discursiva há pouco referenciada (Bakhtin, 1995). A argumentação, assim, seria um modo de elaboração de linguagem através das intenções, irremediavelmente presentes nos enunciados dos sujeitos.



No sentido filosófico pode-se entender argumentos enquanto a articulação de um raciocínio que objetiva provar ou refutar determinado ponto de vista, convencendo persuadindo, ou apenas explicitando argumentos que possam conduzir a uma conclusão determinada. Essa atividade está enraizada na construção de signos e gêneros discursivos, pois, ao se apropriar das palavras de outrem, também se adota o tom apreciativo associado a essas palavras, evocando as condições sociais de sua produção. A possibilidade de arguir, dessa maneira, é indissociável do princípio dialógico bakhtiniano.

Um aspecto importante e relevante de ser apontado, no que atine aos discursos mormente proferidos no contexto de sala de aula (instrucional de modo geral), é o de que o discurso de professores costuma se pautar em afirmações aparentemente descontextualizadas, monofônicas, retirando as âncoras da realidade cotidiana dos discentes que poderiam vir a ser úteis no processo de aprendizagem. Por mais monológico que seja um enunciado, ele não pode deixar de ser, em alguma proporção, uma resposta ao que anteriormente tenha sido dito sobre o objeto acerca do qual se enuncia.

Nessa perspectiva, Bakhtin analisa o contexto extraverbal, composto por três fatores principais: a extensão espacial compartilhada pelos interlocutores (como a sala de aula em um ambiente escolar), o conhecimento e entendimento comuns sobre a realidade entre os interlocutores, e a avaliação compartilhada dessa conjuntura (Vygotsky, 1984). A dimensão extraverbal é igualmente constitutiva da significação dos enunciados, e é nesse sentido em que se torna possível lograr investigações, por exemplo, acerca do dito e do não-dito (aquilo que se resume do discurso).

Nesse sentido, conclui-se que o falante, a temática e o ouvinte são componentes essenciais dos discursos, cuja existência depende desses elementos. Destaca-se, nesse contexto, a relevância do ouvinte no processo discursivo. O ouvinte, enquanto destinatário do discurso, deve ser considerado pelo falante, uma vez que exerce influência em todos os aspectos do discurso. De acordo com Bakhtin (1992), as influências extratextuais possibilitam e delimitam o caráter criativo e autônomo da fala. Esse caráter se manifesta por meio da reelaboração dialógica de palavras alheias, permitindo ao sujeito falante imprimir, em seu discurso, uma forma idiossincrática de articulação e exposição, o que resulta na autonomização do discurso.

Para a análise discursiva, fundamentada nas ideias bakhtinianas, Tacca, Villela e Uchoa (2008) propõem os seguintes procedimentos: (a) Discurso direto, caracterizado pela



citação literal; (b) Discurso indireto, que descreve o discurso do outro, como em “Ele me disse que você sabia de tudo”; (c) Uso de verbos introdutórios que interpretam a intenção comunicativa associada ao discurso citado (afirmar, argumentar, entre outros); (d) Discurso indireto livre, mais comum em textos literários; (e) Emprego de palavras e expressões entre aspas; (f) Uso do condicional, como em “O acidente teria sido provocado por...”; (g) Uso de provérbios, que implicam na menção a outras vozes onde o enunciador não se coloca, e remete ao senso comum, à humanidade, a fim de validar o que enuncia. No exemplo dos provérbios, o sujeito enunciador não assume integralmente o discurso proferido, o que evidencia vestígios de outras vozes que validam a afirmação realizada. Nessas situações, ocorre um efeito de distanciamento do sujeito enunciador, que pode variar entre a ausência de compromisso e a adoção de uma postura crítica em relação ao enunciado.

Bakhtin (1992, 1995) apresenta três categorias fundamentais para a análise dos processos de composição linguística: a) hibridização; b) inter-relação dialogizada de linguagens; e c) diálogos puros. A hibridização consiste na mescla de, pelo menos, duas linguagens sociais no interior de um mesmo enunciado. Segundo Bakhtin, a hibridização involuntária (isto é, inconsciente) constitui uma das principais forças motrizes da transformação linguística. Nessa perspectiva, as línguas se transformam historicamente por meio do amálgama de linguagens diversas que coexistem em um mesmo dialeto social ou linguagem nacional. A linguagem dos indivíduos, por sua vez, também é transformada pelas dinâmicas de tensionamento e hibridização advindas da palavra do Outro, atravessadas por gêneros discursivos distintos.

Para Bakhtin, palavra e ideia são inseparáveis. Cada falante é, inevitavelmente, um respondente, e todo enunciado se insere em uma cadeia infinita de outros enunciados. Esse princípio fundamenta o conceito de polifonia, que não implica apenas a simultaneidade de vozes, mas a equipotencialidade das múltiplas vozes presentes ou evocadas nos enunciados (Pinheiro & Leitão, 2010). O que caracteriza o "eu", nesse contexto, é o processo incessante de responsividade ao meio, que emerge justamente onde o "eu" não se encontra, transformando o ser em um processo dinâmico, e não em uma condição estática. Assim, as subjetividades são essencialmente dialógicas, constituídas pelas vozes de alteridades e estruturadas por condições histórico-sociais específicas;



## Crianças enquanto sujeitos sociais

O reconhecimento das crianças como sujeitos sociais representa uma contribuição fundamental das ciências humanas, destacando-as como participantes ativos no processo de construção de suas próprias experiências e no engajamento com o ambiente ao seu redor. Essa abordagem vai além de entender as crianças como receptores passivos de influências externas, posicionando-as como produtoras de cultura, protagonistas em interações sociais e agentes transformadores nos contextos em que vivem (Evangelista & Marchi, 2022). Além disso, essa perspectiva desafia concepções adultocêntricas, que frequentemente negligenciam o papel das crianças na dinâmica social, destacando que seu impacto transcende as fronteiras da infância, influenciando até mesmo o tecido cultural e social em longo prazo (James, Jenks & Prout, 1998).

Dentro desse panorama, a socialidade emerge como uma habilidade central na experiência evolutiva da espécie *Homo sapiens sapiens*, conforme discutido por Ribeiro, Bussab e Otta (2009). Esse traço é moldado em um processo evolutivo intrinsecamente ligado à dependência de ambientes sociais, gerando repercussões profundas na constituição psíquica dos indivíduos (Bussab, 2000; Bussab & Otta, 1992; Bussab & Ribeiro, 1998; Gosso, Otta, Morais, Ribeiro & Bussab, 2005). Estudos desenvolvimentais indicam que os filhotes da espécie humana, desde os primeiros meses de vida, demonstram uma predisposição notável para adquirir do meio aquilo que garante a continuidade de suas vidas. Essa capacidade está vinculada à interação simbiótica entre desenvolvimento biológico e condições sociais, conforme observado na Teoria do Apego (Bowlby, 1988), que enfatiza a importância do vínculo inicial entre o bebê e seus cuidadores como fundamento para a socialidade futura. Além disso, recentes estudos em neurociência social destacam que circuitos neurais associados à empatia e à cooperação começam a se desenvolver já na primeira infância (Decety & Jackson, 2004).

Abordar as crianças sob a perspectiva de sujeitos sociais exige reconhecer suas capacidades de compreensão e contribuição ativa no meio em que estão inseridas. Para Vygotsky (1984), o desenvolvimento infantil ocorre essencialmente em um contexto social, no qual as crianças interagem com instrumentos culturais e com os outros. Essa interação é caracterizada por uma dinâmica entre o individual e o coletivo, na qual as crianças não apenas aprendem e internalizam elementos culturais, mas também os transformam e ressignificam, em um processo contínuo de recriação cultural. A compreensão das crianças



como sujeitos sociais demanda uma análise mais profunda de como elas se expressam, negociam e interagem em diferentes contextos sociais.

No contexto de interações dialógicas, frequentemente negligenciado em estudos adultocêntricos, as vozes das crianças evidenciam um repertório sofisticado de compreensões, tensões e negociações (Alessi, 2011). Essa perspectiva se alinha às contribuições de Bakhtin (1995), que enfatiza que cada interação reflete uma cadeia de significados compartilhados e reconfigurados no diálogo. Assim, as crianças não são apenas consumidores de cultura, mas também agentes criadores de novos sentidos, influenciando o meio e sendo influenciadas por ele (Corsaro, 1997). Este movimento dialético reforça a relevância de considerar a infância como um fenômeno sociocultural dinâmico, cujas manifestações incluem tanto a resignificação do passado quanto a construção do futuro.

Dessa forma, a criança é compreendida como um agente ativo tanto na transmissão quanto na criação de cultura. Nesse sentido, ambientes de interação espontânea, como o espaço de aula, constituem locais privilegiados para a observação de processos desenvolvimentais (Carvalho & Pedrosa, 2002; Corsaro, 2009). Esses processos incluem a argumentação, que é central para esta análise. A argumentação, além de ser uma habilidade essencial para o desenvolvimento cognitivo e social, também reflete a capacidade das crianças de negociar significados, tomar decisões e colaborar em contextos sociais (Mercer, 2000).

Essa perspectiva dialoga com as teorias socioculturais que destacam a importância das interações mediadas por linguagem no desenvolvimento humano (Vygotsky, 1984). O espaço de aula, portanto, não é apenas um local de aprendizado formal, mas um cenário dinâmico onde as crianças exercitam práticas discursivas que moldam e são moldadas pela cultura (Rogoff, 2003). Ao analisar a argumentação, é possível identificar como os processos sociais e culturais se entrelaçam com o desenvolvimento das capacidades individuais, evidenciando a complexidade da aprendizagem enquanto fenômeno culturalmente situado.

### **Processos de significação, aquisição de conhecimento e constituição ontogenética**

O pressuposto fundamental da psicologia histórico-cultural é que as funções psíquicas têm uma origem social (Vygotsky, 1984; 1987). Essa perspectiva representa uma





inversão paradigmática em relação às teorias psicológicas predominantes até a metade do século XX. De acordo com essa abordagem, a natureza sociocultural do ser humano implica tanto a apropriação de características inerentes à espécie quanto a apropriação de elementos culturais. Ao superar a dicotomia entre produto e processo, a psicologia histórico-cultural concebe os seres humanos como produções sociais que, simultaneamente, atuam como agentes transformadores desse processo. A dialogia, nesse contexto, é considerada uma característica distintiva do *Homo sapiens sapiens* na forma como interage com o mundo (Vygotsky, 2001). Assim, a criança nasce imersa em um meio sociocultural, o qual constitui seu habitat natural e principal matriz de desenvolvimento (Vygotsky, 1984; 1987).

O ponto de partida para o desenvolvimento humano é a descoberta e a apropriação, pela criança, do universo sociocultural em que está inserida. Esse processo marca a transformação do infante em ser humano, na medida em que as funções biológicas adquiridas ao longo da filogênese são insuficientes para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que emergem durante o processo ontogenético. Na perspectiva histórico-cultural, a apropriação e a internalização de saberes são concebidas como processos complementares e dialéticos à produção cultural humana. O universo sociocultural, nesse contexto, materializa-se na atividade transformadora da espécie humana ao longo da história (objetivação) e é composto por produções culturais que carregam significados compartilhados. Assim, trata-se de um universo cognoscível, significativo e comunicável (Vygotsky, 1984; 1987).

O estudo da ontogênese infantil levou Vygotsky (1984; 1987; 2001) a reconhecer o papel transformador das habilidades semióticas no desenvolvimento da criança. Através do conceito de "jogo simbólico", ele demonstrou como a organização dos signos linguísticos na infância evolui. Inicialmente, o significado encontra-se subordinado ao objeto; posteriormente, o objeto passa a ser subordinado à dimensão significativa. Essa dinâmica torna-se evidente quando crianças atribuem novos significados a objetos comuns, como imaginar que uma colher é um microfone, exemplificando sua capacidade de reconfigurar simbolicamente a realidade.

Na concepção sócio-histórica de Vygotsky (1984; 1987; 2001), a mediação é um elemento central no processo de construção do conhecimento, pois ocorre a partir de múltiplas relações sociais. Nesse paradigma, o conhecimento não é meramente resultado das ações individuais sobre a realidade circundante, mas emerge da interação mediada por



instrumentos culturais, sistemas simbólicos e contextos sociais. Essa perspectiva guarda semelhanças com os estudos de Piaget (1970; 1974; 1978; 1999), mas enquanto Piaget enfatiza a construção do conhecimento pelo sujeito em interação com o meio físico, Vygotsky focaliza o papel da cultura e das interações sociais como mediadoras do desenvolvimento. Ademais, as relações mediadas não se restringem às interações interpessoais ou à relação sujeito-objeto, mas incluem a organização do ambiente e os elementos culturais que permeiam e estruturam o universo do indivíduo.

Para Vygotsky, os signos linguísticos funcionam como “instrumentos psicológicos” que orientam os sujeitos no desenvolvimento das funções psíquicas superiores (Oliveira, 1997). Esses signos são internalizados ao longo do processo de interação sociocultural e, posteriormente, transformados em representações mentais. Na etapa de internalização, os signos, que inicialmente são elementos externos, tornam-se “marcas psíquicas” (Vygotsky, 1987), representando a mediação entre o mundo externo e o interno. Essa dinâmica evidencia a complexidade da relação entre linguagem e pensamento, na qual ambos se encontram profundamente interligados. Tal imbricação revela a essência dialética das relações entre conhecimento, significação e desenvolvimento ontogenético, demonstrando que o aprendizado e o desenvolvimento humano são processos interdependentes e atravessados por construções simbólicas.

### **A argumentação enquanto um modo idiossincrático de aprendizagem**

A argumentação, neste trabalho, é definida como uma atividade discursiva caracterizada pela defesa de pontos de vista e pela ponderação de perspectivas opostas (Leitão, 2000; 2003). Essa dinâmica discursiva emerge da necessidade comunicativa de sustentar uma posição específica e de responder a objeções, gerando um processo de negociação discursiva. Nesse processo, percepções sobre o mundo são construídas, revisadas e transformadas, o que reforça o caráter epistêmico da argumentação. Essa negociação está profundamente vinculada ao diálogo, entendido como a conexão entre linguagem e vida cultural, funcionando como o meio pelo qual discursos se transformam e produzem novos sentidos por meio da interanimação dialógica, conforme Bakhtin (1995).

A argumentação, nesse contexto, desempenha um papel crucial na construção do conhecimento, pois envolve a negociação de perspectivas e promove a revisão de ideias. Primeiramente, o processo de negociação discursiva confere à argumentação um potencial



epistêmico, ou seja, a capacidade de gerar novos conhecimentos e expandir a compreensão (Leitão, 2000). Esse potencial está diretamente relacionado às propriedades dialógico-semióticas que diferenciam a argumentação de outras formas de atividade discursiva. Além disso, a argumentação contribui para a transformação do conhecimento ao engajar os sujeitos em processos reflexivos, revisando e refinando suas perspectivas cognitivas (Leitão, 2016). Nesse sentido, um pressuposto central da psicologia histórico-cultural é que discursos e cognição são processos interdependentes e mutuamente constitutivos, reforçando a natureza dialética entre linguagem e pensamento (Vygotsky, 1987).

Dessa forma, a argumentação, enquanto fenômeno eminentemente discursivo, pode ser conceituada como uma atividade cognitivo-discursiva que ocorre no contexto de divergências de pontos de vista. Nesse processo, os indivíduos formulam razões que sustentam suas opiniões, ao mesmo tempo em que analisam a plausibilidade de opiniões contrárias (Leitão, 2003). A ênfase no confronto entre perspectivas atribui à argumentação uma dimensão que é, simultaneamente, dialógica e dialética, envolvendo interações que transcendem a mera troca de argumentos e promovem a reflexão crítica.

Além disso, os movimentos argumentativos que ocorrem no diálogo entre indivíduos, quando internalizados, tornam-se uma base fundamental para a formação do pensamento no plano individual (Leitão, 2013). Sob essa perspectiva, o pensamento crítico depende da habilidade humana de confrontar diferentes pontos de vista, reconhecendo suas distinções e avaliando-os à luz de suas virtudes e fragilidades. Esse processo reflete uma interação intrínseca entre discurso e cognição, que reforça a capacidade de análise crítica e construção de significados.

A argumentação, portanto, é uma atividade essencialmente discursiva, social, cognitiva, dialógica, dialética e epistêmica. Sua natureza cultural e verbal implica raciocínios subjacentes que, ao mesmo tempo, respondem e antecipam as respostas dos outros, caracterizando-se pelo exame crítico de argumentos opostos e pela possibilidade de construção de novos conhecimentos. Esse potencial epistêmico intrínseco à argumentação depende de dois fatores principais: (1) os movimentos discursivos, que possuem uma natureza dialógico-dialética, e (2) os processos cognitivos que sustentam e são sustentados por esses movimentos (Leitão, 2000; 2013). Ambos os fatores destacam a argumentação como um mecanismo fundamental na promoção do pensamento crítico e da transformação do conhecimento).



Assim, a argumentação pode ser compreendida sob dois aspectos complementares: como um processo de revisão de perspectivas que se inscreve nos conteúdos do conhecimento e como um mecanismo autorregulado e autorregulador do pensamento. Esse duplo papel impele os sujeitos a refletirem criticamente sobre os limites e alcances de suas concepções e perspectivas (Leitão, 2001). Essa abordagem reforça o papel da argumentação não apenas como uma ferramenta discursiva, mas também como um recurso cognitivo fundamental para a aprendizagem e a transformação de saberes.

### **A observação como ferramenta metodológica de pesquisa**

Durante o período das escolas psicológicas, houve uma ênfase significativa no estudo do comportamento observável, fortemente influenciado pelo behaviorismo metodológico de Watson (Mestre, Moser & Amorim, 1998). Nesse contexto, a observação foi inicialmente concebida como uma técnica complementar à experimentação, considerada de menor valor em função da possibilidade de interferência do observador no fenômeno investigado. No entanto, nas últimas décadas, verificou-se um crescente interesse pela utilização de estratégias observacionais, especialmente em contextos de coleta de dados, avaliação psicológica e desenvolvimento de instrumentos para observações comportamentais. Esse movimento reflete uma valorização da observação como uma metodologia autônoma e adaptável a diferentes contextos de pesquisa.

Nas últimas décadas, observou-se um crescente interesse pela utilização de estratégias observacionais como metodologias centrais em diferentes áreas da psicologia. Segundo Batista (1996), no Brasil, a década de 1970 foi marcada pelo uso ampliado de estratégias metodológicas baseadas na observação, concomitantemente à expansão de cursos de graduação e pós-graduação em psicologia. Ao final dessa década, o método observacional ganhou destaque no estudo dos primeiros meses de vida e da infância humana (Batista, 1996). Nos anos 1980, consolidou-se como uma abordagem privilegiada para o estudo das interações mãe-bebê e das relações entre bebês e seus cuidadores de forma geral. Um exemplo notável desse avanço foi o "método Bick", desenvolvido pela psicanalista Esther Bick na clínica Tavistock, no final da década de 1940, e posteriormente adaptado e expandido para contextos de pesquisa e clínica (Batista, 1996).

Na psicologia, o método observacional desempenha um papel central na compreensão de comportamentos e interações humanas em contextos específicos (Batista,



1996). Diferentemente da observação informal de situações cotidianas, a observação científica possui objetivos previamente estabelecidos e se organiza em torno de questões e objetos claramente definidos. Conforme Dessen e Murta (1997), as observações naturalísticas, realizadas em ambientes naturais, possibilitam o acesso a características comportamentais que dificilmente seriam observadas em condições laboratoriais. Esse tipo de observação, utilizado na presente pesquisa, permite captar nuances contextuais importantes, mas apresenta desafios, como a potencial interferência do observador, que pode comprometer a validade interna dos dados coletados.

Este estudo emprega observações não-participantes, cujos dados foram registrados em relatórios qualitativos (Danna & Mattos, 2011). Essas observações foram direcionadas à análise das dinâmicas argumentativas dos participantes, priorizando contextos naturais e espontâneos, conforme a perspectiva bakhtiniana de que os discursos devem ser analisados no contexto em que são produzidos. A dialogia bakhtiniana, ao enfatizar que todo discurso é uma resposta a outro, inspira a abordagem metodológica da observação, concebida como um espaço responsivo. Nessa perspectiva, o pesquisador não é um agente passivo, mas interage com o contexto para interpretar e compreender os fenômenos sociais. O conceito de "excedente de visão" do observador permite transcender a observação superficial, construindo uma narrativa analítica que explora as dimensões implícitas e os significados subjacentes dos eventos observados.

No contexto da presente pesquisa, que se dedicou a analisar interações argumentativas entre estudantes, o método observacional mostrou-se especialmente eficaz para acessar elementos discursivos que poderiam ser obscurecidos por metodologias mais invasivas. A escolha desse método é particularmente relevante no estudo de crianças, pois, na psicologia da infância, ele figura como um dos desenhos experimentais mais adequados para compreender a relação dinâmica entre o ambiente e os fenômenos que nele ocorrem (Wallon, 2007). Essa abordagem enfatiza que a observação não é uma reprodução fiel e objetiva da realidade, mas um recorte intencionalmente construído pelo observador, considerando elementos específicos do contexto investigado. Como Wallon (2007) aponta, toda observação é, por definição, influenciada pelas lentes do observador, refletindo tanto os limites quanto as potencialidades do método.

Este estudo tem como objetivo principal identificar os padrões discursivos argumentativos nas interações observadas, com foco na análise dos tipos de discursos



empregados e na compreensão de sua natureza. Busca-se investigar como as características dialógicas desses discursos emergem em crianças de diferentes idades e níveis educacionais, considerando as influências do contexto sociocultural. Além disso, a pesquisa visa revelar como essas crianças se apropriam de elementos argumentativos em situações variadas, destacando as formas pelas quais tais discursos promovem a construção de significados compartilhados e o desenvolvimento do pensamento crítico.

## **Método**

### **Caracterização da amostra, do ambiente e dos procedimentos de coleta**

A crise sanitária instaurada em função do vírus SARS-CoV-2 fez com que os serviços concernentes ao colégio (como a secretaria, a escolaridade, o serviço disciplinar, entre outros) funcionassem de maneira híbrida, sendo que as aulas ocorrem em formato completamente remoto bem como atendimentos, reuniões e eventos com os pais, docentes, funcionários, alunos e servidores. Nesse contexto, o estudo foi conduzido em uma escola pública brasileira, que adaptou suas atividades para um formato remoto. Assim, todas as observações foram realizadas remotamente, através da utilização da plataforma virtual do Google Meet, a qual foi escolhida como ferramenta pedagógica de base para a ocorrência das aulas neste formato. A plataforma Google Meet permite uma comunicação através do recurso visual (câmeras) e da utilização de microfones. Os alunos, os docentes e os estagiários vinculados às atividades educacionais poderiam, portanto, ligar e desligar a câmera e o microfone, além de contarem com o chat, um espaço interativo adjunto à plataforma que permite que mensagens sejam trocadas on-line, durante a reunião. O uso pedagógico do *chat* variou de acordo com os interesses específicos de cada docente.

As aulas observadas tiveram duração de aproximadamente uma hora e eram seguidas de intervalos de 20 minutos. Algumas turmas eram subdivididas, reduzindo o número de alunos presentes para cerca de 20 em cada sessão, enquanto outras mantinham uma configuração completa, com cerca de 30 alunos. Essas subdivisões ocorreram em turmas do 6º, 7º e 8º anos do Ensino Fundamental II. A coleta de dados foi realizada por meio de relatórios observacionais da autora principal, elaborados durante seu estágio curricular. O foco principal das observações esteve nas dinâmicas argumentativas, analisando os atos discursivos entre alunos e professores em diferentes situações de aprendizado. Para garantir



maior profundidade analítica, as turmas selecionadas pertenciam a disciplinas diversas, incluindo Língua Portuguesa, Ciências e Orientação Educacional.

Embora o ambiente virtual limitasse certas interações presenciais, ele também proporcionou vantagens significativas para a pesquisa. Uma delas foi a possibilidade de capturar elementos discursivos registrados no chat, um espaço interativo que revelou-se especialmente rico em argumentos e contra-argumentos dos participantes. Essa configuração híbrida, imposta pelas condições da pandemia, destacou-se como um recurso valioso para observar práticas argumentativas em um contexto singular e desafiador. A combinação de ferramentas síncronas (câmera e microfone) e assíncronas (chat) ampliou as possibilidades de análise, permitindo uma compreensão mais ampla das interações discursivas mediadas pela tecnologia.

### **Procedimento de análise**

O procedimento de análise deste estudo foi concebido com base na natureza qualitativa dos dados coletados, cuja complexidade exige uma abordagem interpretativa detalhada para compreender as nuances das interações discursivas em um contexto educacional. Para atender a essa demanda, empregou-se a Análise de Discurso (Gill, 2002), que se revelou especialmente adequada para capturar tanto as experiências subjetivas dos participantes quanto as dinâmicas argumentativas emergentes (Apostolidis, 2006). Esse método, amplamente reconhecido em estudos qualitativos, está estruturado em quatro fases principais, que serão detalhadas a seguir.

A **primeira etapa** consistiu na **familiarização com o corpus de dados**. Os pesquisadores realizaram múltiplas leituras dos relatórios de observação e das anotações coletadas durante as sessões. Essa fase inicial teve como principal objetivo um contato aprofundado com o material, permitindo a identificação preliminar de padrões por meio de uma codificação exploratória (Apostolidis, 2006). Durante essa etapa, utilizou-se a técnica da "leitura flutuante" (Oliveira, 2008), caracterizada por uma abordagem despreziosa e flexível. Essa prática demanda um esforço deliberado do pesquisador para suspender pré-concepções e permitir que o material analisado revele suas nuances de forma orgânica. Apenas após essa imersão inicial, foi possível avançar para a formulação de hipóteses provisórias, orientadas pelas questões norteadoras da pesquisa.



Na **etapa seguinte**, iniciou-se a **sistematização dos dados**, que envolveu a identificação de temas centrais emergentes das interações observadas. Esses temas foram organizados em categorias analíticas coerentes, resultando na construção da grade de análise. Essa grade incluiu a definição das unidades de registro (UR), que correspondem aos recortes efetuados no corpus textual, selecionados com base nas questões norteadoras do estudo (Oliveira, 2008). A sistematização foi essencial para estabelecer uma estrutura sólida de análise, permitindo explorar as interações com profundidade.

A **terceira etapa** envolveu a **categorização dos temas** identificados. Utilizando a grade temática construída na fase anterior, os pesquisadores buscaram estabelecer relações entre os temas, como hierarquias ou conexões que remetem a um "universo comum de significados". Essa categorização permitiu dimensionar as temáticas emergentes e organizá-las em classes analíticas, criando uma estrutura que facilitou a compreensão das dinâmicas discursivas presentes no corpus..

**Por fim**, a etapa de **síntese interpretativa** consistiu na criação de quadros-resumo que consolidaram os temas e subtemas identificados, enriquecidos com trechos extraídos in vivo dos relatos dos participantes. Esses quadros integraram as inferências realizadas pelos pesquisadores, acompanhadas de uma análise detalhada das categorias emergentes, fundamentada nos princípios da Análise do Discurso (Gill, 2002). A validação da análise foi conduzida por meio de um processo de revisão iterativa, no qual os pesquisadores revisitaram o corpus para assegurar a consistência e a fidelidade das interpretações em relação aos dados. Esse procedimento garantiu que as inferências estivessem alinhadas tanto ao material empírico quanto aos objetivos gerais da pesquisa.

## **Resultados e Discussão**

### **A mútua constituição indivíduo-ambiente**

Os processos de significação não se desenvolvem isoladamente; estão intrinsecamente vinculados aos contextos sociais e históricos nos quais estão inseridos. Conforme Vygotsky (1984), todas as funções psíquicas possuem uma origem e um desenvolvimento social, ressaltando a interdependência entre indivíduo e ambiente. Este trabalho retoma esses pressupostos, previamente discutidos, com o objetivo de associá-los





às manifestações cotidianas observadas durante a pesquisa, que não apenas os explicitaram, mas também os representaram de forma concreta. Os registros apresentados a seguir, provenientes de alunos dos sextos e oitavos anos do ensino fundamental, evidenciam a influência do cenário pandêmico. Ao longo do período de observação, foi raro encontrar interações que não mencionassem, direta ou indiretamente, o impacto desse contexto sobre suas experiências cotidianas.

Os resultados deste estudo corroboram a literatura existente, que enfatiza a importância da argumentação na construção do conhecimento e no desenvolvimento do pensamento crítico (Vygotsky, 1987; Bakhtin, 1992). A partir da perspectiva vygotskyana, a natureza dialógica e relacional do discurso argumentativo observado entre os alunos dos 6º, 7º e 8º anos indica que as interações verbais não se limitam a refletir a linguagem adquirida. Pelo contrário, elas atuam como uma ferramenta fundamental de mediação cultural e social. Conforme Vygotsky (1984), a internalização das habilidades linguísticas e argumentativas ocorre por meio do processo de mediação social, evidenciando que as práticas argumentativas são moldadas pelos valores, normas e expectativas culturais presentes nas interações cotidianas.

Esses resultados também se alinham às contribuições de Bakhtin (1992), que destacam a natureza polifônica das interações discursivas. A capacidade de argumentar, nesse contexto, emerge como um processo dialógico, construído em ambientes de troca e negociação. Assim, a argumentação não apenas reflete o repertório linguístico dos alunos, mas também constitui um espaço de construção conjunta de significados, promovendo a aprendizagem ativa e o fortalecimento do pensamento crítico em contextos educacionais.

A estrutura argumentativa observada nas interações aluno-aluno e professor-aluno evidencia como o contexto educacional e a natureza do relacionamento moldam a qualidade e a complexidade da argumentação. Nas interações entre alunos, a argumentação mostrou-se predominantemente lúdica e espontânea, refletindo um ambiente com menor hierarquia, onde é possível expressar opiniões divergentes de forma menos formal. Em contrapartida, as interações professor-aluno apresentaram um tom mais estruturado, condicionado pela dinâmica hierárquica do ambiente educacional (Bakhtin, 1995).

Essas diferenças corroboram os estudos de Antunes (2000), que enfatizam a relevância de ambientes colaborativos para o aprimoramento das competências discursivas dos alunos. Além disso, as observações dialogam com as contribuições de Leitão (2000), ao



apontar o potencial epistêmico e transformador da argumentação como prática dialógica, possibilitando aos alunos revisitar e revisar criticamente suas crenças. A argumentação, portanto, não é apenas uma ferramenta discursiva, mas também um mecanismo de construção e transformação de conhecimento em ambientes educativos.

No contexto do ensino remoto, o universo cognoscível, a partir do qual as crianças constroem suas realidades, foi amplamente moldado pela experiência pandêmica causada pelo SARS-CoV-2. A função semiótica, essencial nas teorias de Piaget e Vygotsky, desempenha um papel central na maneira como as crianças representam o mundo. Embora ambas as abordagens compartilhem uma visão interacionista, diferem significativamente em como concebem o desenvolvimento das funções semióticas. Enquanto Piaget enfatiza a construção progressiva de esquemas cognitivos, Vygotsky destaca a mediação social e cultural como elemento-chave nesse processo.

Conforme Ducrot (1998), a função semiótica envolve múltiplas formas de representação simbólica, como as palavras, que permitem às crianças interpretar e reorganizar estados de coisas no mundo. Essas ferramentas semióticas não apenas auxiliam na compreensão do ambiente, mas também fomentam a criatividade e a ressignificação em contextos desafiadores, como o ensino remoto. Nesse sentido, as palavras e os significantes tornam-se não apenas mediadores cognitivos, mas também instrumentos para a construção de significados compartilhados.

Os processos semióticos estão imersos em circunscritores histórico-culturais que permeiam a vida dos sujeitos; neste caso específico, o contexto virtual, imposto pelo distanciamento social, assume centralidade (Vygotsky, 1984; 1987; 2001). A circunscrição, que é intrínseca aos processos de desenvolvimento humano, possui um caráter constitutivo essencial. A multiplicidade de trajetórias e posicionamentos individuais não emerge de forma aleatória, mas é mediada por redes de circunscrição que organizam as relações nos diferentes âmbitos da experiência humana.

Os circunscritores funcionam como organizadores sociais e culturais que, sem determinar de forma rígida, estabelecem possibilidades e limites para os processos de significação, além de influenciar os papéis e posições que podem ser assumidos pelas pessoas (Vygotsky, 1984; 1987; 2001). Nesse sentido, a pandemia pode ser entendida como um circunscritor temporário e inesperado, que impacta cada aluno de maneiras singulares,



delineando novas formas de engajamento com o ambiente virtual e os processos de aprendizagem.

A pandemia limitou significativamente as possibilidades interativas tradicionais. No entanto, com a introdução de ferramentas virtuais em contextos educativos, surgiram novas formas de organização e desenvolvimento da aprendizagem. Essas ferramentas virtuais permitiram a adaptação das práticas pedagógicas, criando alternativas para sustentar os processos de significação em um ambiente de interação mediada pela tecnologia.

As transformações vivenciadas pelos alunos foram registradas em diferentes momentos de observação, revelando percepções e estratégias mobilizadas para enfrentar as mudanças impostas pela pandemia. A seguir, apresentamos trechos representativos das falas dos estudantes, que ilustram como eles ressignificaram suas experiências e utilizaram os recursos disponíveis para continuar engajados no processo de aprendizagem.

*P1: eu iria p o passado p não ter corona e impedir o cara q comeu um morcego*

*P2: mas não tem como mudar o passado*

*P3: saudade do presencial*

*P4: Eu mando a nostalgia. É Eduardo vai e eleva ao cubo*

*P5: a última aula presencial foi de música, em um dia chuvoso*

*P6: Acho que de como as coisas eram antes. Aquilo não volta mesmo se as aulas voltaram, porque tudo mudou*

*P1: Eu sinto falta de Manuela minha amiga do peito*

Os dados apresentados corroboram amplamente a literatura que destaca a relevância das condições histórico-culturais na formação das funções psíquicas superiores (Vygotsky, 1987; Bakhtin, 1992). A pandemia de COVID-19, nesse cenário, emergiu como um circunscritor histórico inesperado e temporário, reconfigurando profundamente as dinâmicas interacionais e argumentativas dos estudantes. Embora tenha imposto limitações significativas, como o distanciamento físico, ela também fomentou adaptações criativas e transformadoras nos processos pedagógicos e nas práticas discursivas. Ao agir como um catalisador para novas formas de interação, o contexto pandêmico destacou que os processos de significação não são determinados exclusivamente por fatores psicológicos ou internos, mas se desenvolvem como respostas dinâmicas às interações sociais e históricas. Assim, o



ensino remoto, apesar de suas dificuldades, revelou-se um espaço fértil para a exploração de novas possibilidades educativas, ampliando os horizontes de engajamento discursivo e ressignificação coletiva.

O ensino remoto, embora desafiador, revelou o potencial argumentativo e reflexivo dos alunos, que demonstraram uma notável capacidade de se adaptar às novas condições. As falas analisadas ilustram como o ambiente virtual não apenas preservou, mas também reformulou as interações discursivas, promovendo a criação de significados compartilhados em um cenário adverso. Além disso, a virtualidade intensificou o papel das ferramentas semióticas, como a linguagem e os recursos digitais, que se tornaram mediadores centrais no processo de aprendizagem. Esse ambiente, caracterizado por desafios técnicos e emocionais, promoveu o desenvolvimento de estratégias colaborativas que ressignificaram o aprendizado, tornando-o mais resiliente e adaptável. A partir dessas observações, é possível argumentar que o ensino remoto não substitui, mas complementa e expande as possibilidades pedagógicas, apontando para a necessidade de estudos futuros que investiguem como integrar essas experiências à educação presencial e híbrida, explorando o impacto das tecnologias no desenvolvimento discursivo e crítico.

### **O riso como estratégia discursiva no íterim das práticas pedagógicas**

O conceito bakhtiniano de “excedente de visão” (Pinheiro & Leitao, 2010) prediz aquilo que o outro vê no eu que este último não consegue aferir em si mesmo, sendo o conteúdo deste olhar o responsável pelo acabamento deste outro. Nesse sentido, todo discurso produz-se às vistas das existências do(s) outro(s), os quais exercem poder de influxo naquilo que é dito, assim como na forma e na maneira como é dito.

As formas a partir das quais os enunciados serão recebidos, no entanto, variam em função das circunstâncias históricas e culturais dos indivíduos envolvidos, o que produz, como se pode imaginar, mudanças em torno das significações possíveis a serem atribuídas aos enunciados (Pinheiro & Leitao, 2010).

O humor, que pode ser efeito de uma quantidade bastante vasta (virtualmente infinita) de situações, parece estar associado a esse conceito. No trecho abaixo, vê-se, por exemplo, que um alune promoveu uma situação de cunho humorístico na medida em que subverteu, simultaneamente, significantes e significados envolvidos no enunciado, o que se torna implícito a partir de sua fala. Todos sabem que não existe um “império do churrasco”.



Porém, numa aula sobre a civilização Asteca, o uso de uma torção linguística com mudança semiótica, que o falante espera ser reconhecida pelos ouvintes, promoveu o riso.

*P5: Qual o império do churrasco? Império Bisteca*

*P6: NÃO NÃO*

*P5: Qual o império da magia? O Inca, porque ele INCAntava*

*P6: Para, para, para.*

*P7: socorro*

*P8: Heitor existe uma palavra chamada limite e você já extrapolou. ele  
extrapolou corretor*

*P1: É por isso que a América não é retinha, porque quem descobriu foi Calomba  
Calombo*

Vê-se, aí, a manifestação dos princípios bakhtinianianos: o ouvinte enquanto parte constitutiva e integrativa da composição enunciativa (De Chiaro & Arantes, 2017). Além disso, na forma específica com a qual o teor humorístico se engendra, o falante coloca-se explicitamente enquanto um respondente, já que será, justamente, a sua resposta, o princípio fomentador da quebra de expectativas gerador de humor. Também é possível perceber a influência do contexto extraverbal e dos ouvintes na constituição dos enunciados, percebendo-se que a fomentação de um novo enunciativo seguindo as mesmas regras estruturais – e o mesmo recurso humorístico – anteriormente utilizadas deu-se posteriormente ao feedback da plateia em relação a esse enunciado (Edwards, 1997).

Outros trechos demonstram um tipo de humor mais pautado nas noções vygotskianas de significado e sentido: enquanto o sentido refere-se às convenções arbitrárias e socialmente mais difundidas acerca de um objeto – como os significados contidos num dicionário –, enquanto sentido diz, justamente, das variações, tensões e transmutações possíveis de se concatenarem às vistas dos contextos múltiplos em que os enunciados se desenleiam, das intenções dos falantes em relação a esses, dos aspectos extra-verbais, etc. A dialogia entre essas dimensões – do significado e do sentido – promovem um ambiente propício para que vigore o humor (Goulart, 2016; Leitão, 2013; 2016).



*P9: O bob esponja pode fazer fogueira debaixo da água e porque o cara não pode usar vela na chuva? Kkkk*

*P10: O hambúrguer de siri do Bob esponja é de carne de siri, o Seu Sirigueijo faz canibalismo no desenho. Existem explosões nesse desenho...*

*P11: pintex e pIntex , eram os nomes dos pintinhos da minha mãe e tia quando ela era pequena, mas a empregada envenenou e eu esqueci o que aconteceu depois*

*P12: engraçado que isso tudo é nome de comida e tudo virou comida depois né...*

Conforme a análise discursiva sugere, o humor transcende sua função de entretenimento, desempenhando um papel central nas práticas pedagógicas como uma ferramenta dialógica poderosa. Ele atua como mediador e catalisador, favorecendo processos educativos mais democráticos, dinâmicos e criativos (Bakhtin, 2003). Por meio do rompimento de expectativas e da criação de afinidade, o riso reconfigura relações entre professores e alunos, ampliando a abertura para o diálogo e incentivando reflexões críticas. Essa estratégia, quando bem empregada, promove uma aprendizagem mais significativa e participativa, pois desafia hierarquias tradicionais e estimula a coautoria no processo educativo.

Em contextos de ensino remoto, o papel do humor é ainda mais relevante. Ele atenua o distanciamento físico e emocional imposto pela virtualidade, criando pontes comunicativas que tornam o aprendizado mais humano e colaborativo. Além disso, o humor proporciona um espaço para a ressignificação das tensões associadas ao ambiente digital, convertendo dificuldades técnicas e sociais em oportunidades para engajamento coletivo. Essa característica integradora ressoa com as perspectivas de Vygotsky (1978), que enfatiza o papel das interações sociais na aprendizagem, e de Bakhtin (2003), para quem todo enunciado emerge como resposta ativa ao contexto. Portanto, ao explorar o humor como estratégia discursiva, abre-se um leque de possibilidades pedagógicas que reforçam a criatividade, a criticidade e a conexão interpessoal no ensino contemporâneo.

### **O falar semiotizado: o dialogismo evidenciado a partir de metáforas**

Um dos pressupostos bahktinianos mais evocados em investigações deste gênero, é o de dialogismo, o qual pode ser definido como sendo o princípio constitutivo da linguagem – ou seja, toda forma de manifestação linguística está, inquestionavelmente, impregnada de



relações dialógicas e dialogizantes (Bakhtin, 1992; 1995; 1996), da qual faz parte modalidades linguísticas, como a metáfora.

Os registros abaixo explicitam valiosas expressões desse conceito bakhtiniano, na medida em que diferentes modalidades dialógicas podem ser, através deles, representadas. Uma delas será tomada como exemplo: a frase “O amor é um rubi. porque o rubi é vermelho”. Nela, a aluna do sexto ano não associa o amor a uma pedra de maneira aleatória. Dentre todos os objetos no mundo, ela escolheu o rubi, uma pedra preciosa de cor particular, para elencar seu ponto de vista. Implícito à essa fala estão todas as concepções factuais, fictícias, que constituem as representações secularmente estabelecidas acerca do amor e dos corações – o real coração, que é vermelho, e a própria cor vermelha, que foi elegida como “cor do amor” ou da “paixão” na cultura ocidental, como é bastante difundido no Brasil.

Por outro lado, também é possível pensar que, nesta frase, um outro sentido ainda mais profundo – e dialogicizado – pode ser apontado: o rubi não é uma pedra qualquer, mas uma pedra muito valiosa e de difícil acesso, assim como costuma ser a representação do amor ideal no mundo ocidental – que têm prelúdio na idade média, a partir das concepções de amor cortês – o amor que exige a existência de sofrimento para que seja real, dentre outras adjetivações possíveis (Arantes 2013). Assim, subjacente à essa frase, aparentemente simples, há um recôndito de vozes, atores, eventos, tempos e dinâmicas interativas que conferirão o sentido que comumente se pretende com a frase “O amor é um rubi, porque o rubi é vermelho”.

*P13: O amor é um rubi.*

*P14: Amor é uma emoção ou sentimento que leva uma pessoa a desejar o bem a outra pessoa*

*P15: O amor e uma esmeralda*

*P16: o meu amor é nossa vida*

*P17: O amor é um dia diamante*

*P18: o amor é como o céu, é eteno*

Trechos como esse endossam a perspectiva bakhtiniana a respeito dos *atos criativos*: ele explica que, na tentativa de alguém de exprimir através de um processo artístico, por exemplo, um traço estilístico que considera particular a si, esse alguém só o faz a partir de



uma existência que se articula na tessitura do olhar de muitos outros que o atravessam; a singularidade humana, assim, é um processo de dinâmicas intersubjetivas, de diferenciação e espelhamento, no ínterim de referências histórico-discursivas (Pinheiro & Leitão, 2010, p. 92). Os atos criativos, assim, podem ser entendidos enquanto processos coautorais; isto porque toda ação, para Bakhtin, emerge de um contexto carregado de significados, valores, e, nesse sentido, é sempre uma resposta, uma tomada de posição numa arena de vozes que se embatem num jogo de forças sem fim (Pinheiro & Leitão, 2010, p. 92).

Por último, destaca-se uma característica essencial da linguagem humana: sua natureza ambígua, que confere às interações entre os alunos discutidas aqui um caráter profundamente polissêmico. Como apontado por Valsiner (2012, p. 15), a comunicação é intrinsecamente assimétrica, pois os objetivos do comunicador e dos receptores nem sempre convergem plenamente. Essa disparidade implica que, mesmo diante de conceitos aparentemente universais, como o amor, cada indivíduo atribui sentidos únicos, moldados por sua experiência subjetiva e histórico-cultural. Assim, ao afirmar que "o amor é um rubi", o sujeito não apenas expressa um sentimento, mas também cria um enunciado dialógico que reflete tanto suas referências individuais quanto os significados sociais compartilhados. Esse fenômeno ressalta a riqueza interpretativa da linguagem, um elemento indispensável na constituição do pensamento crítico e criativo em contextos educacionais.

A comunicação pode ser concebida como uma dádiva, uma ponte construída no esforço contínuo de aproximar os signos que utilizamos para significar e valorar as realidades que experienciamos. Esse processo dialógico reflete a complexidade da linguagem humana, que não apenas veicula ideias, mas também articula significados multifacetados, intrinsecamente ligados à subjetividade de cada indivíduo e às camadas históricas de sua existência (Pinheiro & Batista, 2021). A ambiguidade dos signos, longe de ser uma limitação, revela-se como um motor para a criatividade e o diálogo, permitindo que diferentes interpretações coexistam em um espaço compartilhado. Em contextos pedagógicos, essa ambiguidade torna-se um recurso valioso para fomentar debates significativos e enriquecer a construção coletiva do conhecimento, desafiando alunos a repensarem suas percepções e a interagirem com perspectivas distintas. O papel da metáfora, nesse sentido, exemplifica como a linguagem pode transcender sua função descritiva, tornando-se uma ferramenta de reflexão e transformação educacional





## A argumentação em sala de aula compreendida a partir interacionismo dialógico

Muitas foram as dinâmicas argumentativas que apresentavam os elementos mínimos de uma unidade de análise efetiva (argumento, contra-argumento e resposta; Leitão, 2010). Duas delas serão pormenorizadas, a fim de exemplificar esse achado.

O primeiro registro oriunda de uma discussão que teve princípio quando a professora, ao utilizar-se de um recurso interativo como parte constitutiva da aula – uma lousa interativa virtual – viu-se diante de uma situação desconfortante e embaraçosa: a partir do comando inicial da docente, que pedia apenas que os alunos escrevessem no quadro o que pensavam sobre si mesmos (autodescrição), alguns alunos deliberadamente passaram a riscar o quadro, o que, em primeiro plano, atraiu a atenção de outros alunos para o quadro, dispersando-os da proposta original, e, em segundo plano, fustigou uma discussão na própria classe, que pensou criticamente acerca da situação. Isso, em primeiro plano, atraiu a atenção de outros alunos, dispersando-os da proposta original, e, em segundo plano, fustigou uma discussão na própria classe, que pensou criticamente acerca da situação. Os comentários, no entanto, não se limitaram à conjuntura desagradável, mas também aludiram aos conteúdos escritos na lousa, muitos dos quais continham adjetivos desqualificantes (feio, aberração, chato, anormal, etc.). Isso levou a turma a refletir criticamente sobre os significados daqueles termos.

*P19: Debates podem ser legais, mas na maioria das vezes são dois lados debatendo e no final ninguém fica com uma opinião diferente, logo, aula é aula, não espaço de debate, como JP disse, tem um grupo para isso*

*P20: Sasori tirou as palavras da minha boca, eu iria falar exatamente isso*

*Alune: eu quero aulas não debate entre coleguinhas*

*P21: Vai ser normal agora, eu sei que estamos acostumados com outro modelo mas é assim, não deixa de ser aula.*

*P20: sim, mas na MAIORIA DAS VEZES ESSES DEBATES ATRAPALHAM AS AULAS*

Neste trecho, as duas primeiras falas – de Sasori e Sukari -, constituem o argumento, a etapa inauguradora da dinâmica argumentativa, na qual determinado ponto de vista é



defendido. Neste caso, defende-se a ideia de que a aula não é um espaço para debates, na medida em que esses atrapalham aula (o que seria a premissa em torno da qual a tese está se alicerçando). O contra-argumento de Kira é o de que embora, neste modelo remoto, os debates estejam sendo mais frequentes (pela existência do chat, que foi onde o debate estava se desenleando), isso não significa que o que esteja acontecendo não figure parte da aula. Sukaki, por fim, responde ao contra-argumento, ponderando que embora faça parte da aula, às vezes atrapalha.

No segundo registro, a dinâmica argumentativa surge após o comentário de um aluno sobre a ineficácia das máscaras no contexto da pandemia. Percebe-se um participante utiliza o argumento de que, se a máscara fosse eficiente, os médicos (no referido contexto pandêmico) não precisariam usar os trajes de proteção amplamente televisionados à época. A estagiária explica que o tamanho do vírus, mencionado por um outro participante para sustentar a hipótese da ineficiência das máscaras, não era o único fator a se considerar no mecanismo de transmissão da doença, ao que esse respondeu recorrendo a uma falácia argumentativa, o argumento de autoridade (Leitão, 2016). Nessas trocas, as etapas de argumento e contra-argumento são bastante notáveis. Também fica claro que tanto a estagiária quanto o participante em questão estavam se referindo à ciência como instância a partir da qual seus pontos de vista estavam sendo fundamentados, o que alude à ambiguidade inerente aos signos - e consecutivamente aos discursos - anteriormente mencionada (Pinheiro & Batista, 2021). Este trecho também demonstra os múltiplos atores e as múltiplas vozes implicadas nos argumentos suscitados em ambos os lados da discussão (Leitão & Almeida, 2000; De Chiaro & Aquino, 2017).

*PROFESSORA: e veja que com a pandemia novas regras de convivência passam a entrar em vigor e com isso surgem diferenças que precisaremos respeitar.*

*P22: espero que não tenha que usar a máscara, afinal ela não funciona*

*P23: ainda bem que o colégio foi sensato em não obrigar a usar máscara né porque se os médicos usam aquelas roupas todas porque isso ia nos proteger... o vírus fica na máscara, ele passa, pois, é bem pequeno*

*P24: Ela funciona sim! além disso já salvaram muitas pessoas do coronavírus*



*ESTAGIÁRIA: A máscara é extremamente relevante para a contenção do vírus! Apesar de ser pequeno, o vírus precisa de meios para propagação, como fluidos, e esses ficam sim presos com a máscara*

*apesar de ser contraintuitivo, por sabermos que vírus são pequenininhos, elas funcionam! A ciência nos ajuda a entender o que é contraintuitivo*

*P22: desculpa Nathalia mas a ciência diz que ela não funciona*

*ESTAGIÁRIA: Na verdade, não, Laís, <https://www.scielo.org/article/ress/.vn/e/pt/> esse é um dos milhares de artigos corroborando a proteção que as máscaras provêm, você pode ler*

*P24: E a resposta é sim! A utilização da máscara está diretamente relacionada ao combate ao coronavírus, pois ela ajuda a bloquear as gotículas que carregam o vírus e que saem da boca e do nariz das pessoas infectadas quando elas tosse, espirram ou falam. <https://butantan.gov.br/noticias/por-que-precisamos-usar-mascara-para-nos-proteger-contr-a-covid->*

*P22: entendo seu ponto de vista, mas ainda sustento a minha opinião q ela realmente não funciona*

*ESTAGIÁRIA: Entendo Laís, mas com base em que? Conta pra gente!*

*P22: É a lógica! O vírus PASSA pela máscara*

*ESTAGIÁRIA: será que você não está sustentando essa ideia só por que gosta dela? Pensa nisso Laís, às vezes fazemos isso. Como eu disse, essa sua ideia, apesar de fazer sentido, não se verifica nos estudos científicos*

*P22: e se fosse tão boa assim não teria tanta contaminação. Então eu discordo de vocês pronto*

A análise reforça que habilidades argumentativas complexas emergem de maneira espontânea, mesmo sem intervenções pedagógicas explícitas, corroborando a hipótese de que aspectos dialógicos do discurso humano são intrínsecos e se manifestam naturalmente em contextos interativos (Leitão, 2000; 2001; 2013). Este fenômeno ressalta a argumentação como uma competência inerente à natureza humana, que é potencializada pelas interações sociais e pelo ambiente cultural (Leitão, 2013). Além disso, as dinâmicas observadas indicam que o contexto remoto, ao invés de suprimir, pode estimular a expressão argumentativa devido à mediação tecnológica, que possibilita formas diferenciadas de



interação e reflexão coletiva. Confirmou-se, assim, a hipótese de que as práticas argumentativas são estruturadas por características dialógicas do discurso humano, que emergem como um reflexo das trocas interpessoais, independente do formato educacional.

É crucial destacar que os participantes deste estudo não foram expostos a atividades pedagógicas especificamente projetadas para desenvolver habilidades argumentativas. Este dado reforça a tese de que as características dialógicas do discurso humano não necessitam de aprendizagem consciente, uma vez que são resultado de processos evolutivos e sociais associados à aquisição linguística e comunicação interpessoal (Bussab, 2000; Bussab & Ribeiro, 1998; Otta & Yamamoto, 2009). A linguagem humana, por sua vez, é dotada de atributos sociointeracionais que refletem a adaptação cultural e a necessidade de interação coletiva. Esse achado sugere que as competências argumentativas estão profundamente enraizadas em fatores evolutivos, como a socialidade e o desenvolvimento da cognição em contextos grupais, corroborando estudos que enfatizam a transmissão cultural e a constituição psíquica como pilares dessas habilidades (Bussab, Ribeiro & Otta, 1998, 2003).

Adicionalmente, a análise das práticas argumentativas em um cenário remoto, impulsionado pela pandemia, aponta para a adaptabilidade dos estudantes às mudanças impostas pelo ensino mediado por tecnologia. O uso de plataformas digitais não apenas influenciou a natureza das interações argumentativas, mas também promoveu novos formatos de engajamento discursivo, demonstrando a flexibilidade e a criatividade inerentes ao diálogo humano. Estudos futuros poderiam investigar mais profundamente como os ambientes virtuais moldam as dinâmicas argumentativas, especialmente ao integrar ferramentas tecnológicas que ampliem a interação, a reflexão crítica e o aprendizado colaborativo. Assim, essa adaptação sugere que a argumentação em cenários digitais oferece um rico campo para explorar o impacto das tecnologias na educação e no desenvolvimento discursivo.

## **Conclusão**

O presente estudo examinou as dinâmicas argumentativas no contexto escolar em um ambiente remoto, evidenciando como as interações dialógicas emergem de forma natural em situações de ensino-aprendizagem. Os resultados apontam que o desenvolvimento de habilidades argumentativas complexas não se limita às instruções pedagógicas formais, mas é profundamente influenciado por ambientes sociais e culturais que fomentem trocas



interativas significativas. Tais conclusões corroboram as perspectivas teóricas de Vygotsky (1987) e Bakhtin (1992), que destacam a argumentação como uma competência inata, moldada e potencializada pelas interações sociais e pelos contextos histórico-culturais nos quais os sujeitos se inserem.

As discussões em sala de aula evidenciaram a centralidade do interacionismo dialógico, no qual argumentos, contra-argumentos e respostas emergiram como unidades fundamentais de comunicação. Situações inicialmente desafiadoras, como a utilização inadequada de uma lousa interativa, foram ressignificadas como oportunidades para reflexão crítica e colaboração entre os alunos. Ademais, debates sobre a eficácia das máscaras no contexto pandêmico ilustraram o papel da argumentação como um mecanismo central para explorar, questionar e revisar compreensões científicas, contribuindo para o refinamento das posições individuais e coletivas.

Outro achado relevante foi a constatação de que dinâmicas argumentativas complexas emergiram mesmo na ausência de intervenções pedagógicas explícitas voltadas para esse objetivo. Isso reforça a tese de que as capacidades argumentativas são inerentes à condição humana, fruto de processos evolutivos que priorizaram a socialidade e a interação cultural. A linguagem, como principal ferramenta mediadora dessas interações, desempenhou um papel crucial na construção e no aprimoramento das competências dialógicas e argumentativas.

No estudo pode ser destacada uma limitação decorrente do uso de um ambiente de ensino remoto, que pode ter modificado a espontaneidade e o estilo das interações verbais. Contudo, no contexto do ensino remoto, as plataformas digitais emergiram como espaços catalisadores de novas formas de comunicação e argumentação. A adaptação dos estudantes a esses ambientes destacou a flexibilidade da linguagem humana em se ajustar a diferentes cenários de interação, bem como as possibilidades pedagógicas inerentes à utilização dessas tecnologias. Essa adaptação também sugere que o ensino remoto pode oferecer um ambiente único para o desenvolvimento de competências argumentativas, criando oportunidades para pesquisas futuras que explorem a relação entre tecnologia, discurso e aprendizagem. Outra limitação foi a análise restrita a uma escola pública, que não permite a generalização dos achados para outras realidades educacionais e culturais. Pode ser levantada também a ausência de uma análise longitudinal que limita o entendimento do desenvolvimento das habilidades argumentativas ao longo do tempo.



Perspectivas para futuros estudos incluem a análise de dinâmicas argumentativas em contextos presenciais, com o objetivo de comparar as influências do ambiente digital e presencial. Adicionalmente, investigações sobre o impacto de práticas pedagógicas explícitas na promoção de habilidades argumentativas e no desenvolvimento do pensamento crítico em diferentes disciplinas podem oferecer contribuições relevantes. Estudos longitudinais, por sua vez, poderiam examinar o desenvolvimento de habilidades argumentativas ao longo do tempo, aprofundando a compreensão de como essas competências se estruturam e evoluem em diferentes etapas da escolaridade e em distintos contextos culturais e tecnológicos

Por fim, os achados deste estudo ampliam a compreensão da argumentação como uma prática dialógica essencial em contextos educacionais. Mais do que uma mera competência comunicativa, a argumentação revelou-se como um mecanismo estruturante na construção coletiva de significados, fomentando o desenvolvimento do pensamento crítico e a revisão de crenças em situações de aprendizagem. Esses resultados destacam o impacto transformador das interações argumentativas, mesmo em cenários adversos, como os impostos pelo distanciamento social.

Além disso, o estudo fornece subsídios relevantes para reflexões sobre os impactos pedagógicos da pandemia, evidenciando que, apesar das limitações impostas pelo distanciamento físico, emergiram espaços ricos em interações argumentativas mediadas por tecnologias digitais. Tais espaços, frequentemente marginalizados nas práticas pedagógicas tradicionais, surgem como oportunidades significativas para o desenvolvimento de competências dialógicas, bem como para a ressignificação de estratégias educacionais no ambiente virtual. Portanto, os desafios trazidos pela pandemia não apenas restringiram as interações, mas também abriram caminhos para inovações educacionais que devem ser investigadas em maior profundidade.

## Referências

- Alessi, V. M. (2011). Rodas de conversa na Educação Infantil: as vozes infantis em uma análise Bakhtiniana. *Atos de Pesquisa em Educação*, 6(1), 188-206.
- Amorim, K. S. (2012). Processos de significação no primeiro ano de vida. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(1), 45-53.



- Amossy, R. (2011). Argumentação e análise do discurso: perspectivas teóricas e recortes disciplinares. *EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*(1), 129-144.
- Antunes, C. (2000). *A teoria das inteligências libertadoras*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Apostolidis, T. (2006). Représentations sociales et triangulation: une application en psychologie sociale de la sante. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(2), 211- 226. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000200011>
- Arantes, V. (2003). *A afetividade na escola: Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Atlas.
- Bakhtin, M. (1979/1997). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (1992). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, M. (2003). Os gêneros do discurso. Em M. Bakhtin, *Estética da criação verbal* (pp. 261-306). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1952-1953).
- Batista, C. G. (1996). Observação do comportamento. Em L. Pasquali (Eds.), *Teoria e métodos de medida em ciências do comportamento*. Brasília: LABPAM e INEP.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books
- Bussab, V. S. R. (2000). A família humana vista da perspectiva etológica: natureza ou cultura? *Interação*, 4, 9-22.
- Bussab, V. S. R., & Otta, E. (1992). Desenvolvimento humano: a perspectiva da etologia. *Documento CRP08*, 2(3), 128-136.
- Bussab, V. S. R., & Ribeiro, F. L. (1998). Biologicamente cultural. Em L. Souza; M. F. Q. Freitas, M. M. P. Rodrigues (Eds.), *Psicologia: reflexões (im)pertinentes*. (pp. 175-193). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bussab, V. S. R., Ribeiro, F. J. L., & Otta, E. (2003). Inato versus adquirido e a persistência da dicotomia. *Revista de Ciências Humanas*, 34, 283-311.
- Carvalho, A. M. A., & Pedrosa, M. I. (2002). Cultura no grupo de brinquedo. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 7(1), 181-188.
- Carvalho, A. M. A., & Pedrosa, M. I. (2003). Precusores filogenéticos e ontogenéticos da linguagem: reflexões preliminares. *Revista de Ciências Humanas*, 34, 219-252.
- Corsaro, W. (1997). *The sociology of Childhood*. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Corsaro, W. A. (2009). Reprodução interpretativa e cultura de pares. In F. Müller & A. M. A. Carvalho (Eds.), *Teoria e prática na pesquisa com crianças: Diálogos com William Corsaro* (Cap. 1, pp. 31-50). São Paulo: Cortez Editora.



- Danna, M. F., & Matos, M. A. (2011). *Aprendendo a observar* (2ª ed.). São Paulo: EDICON.
- De Chiaro, S., & Aquino, K. A. S. (2017). Argumentação na sala de aula e seu potencial metacognitivo como caminho para um enfoque CTS no ensino de química: uma proposta analítica. *Educação & Pesquisa*, 43(2), 411-426.
- Decety, J., & Jackson, P. L. (2004). The functional architecture of human empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 71-100. <https://doi.org/10.1177/1534582304267187>
- Dessen, M. A., & Murta, S. G. (1997). A metodologia observacional na pesquisa em psicologia: uma visão crítica. *Cadernos de Psicologia*, 1, 47-60.
- Ducrot, O. (1988). *Polifonia e argumentación*. Calli: Universidad del Valle.
- Edwards, D. (1997). *Discourse and cognition*. London: Sage.
- Evangelista, N. S., & Marchi, R. D. C. (2022). Sociologia da infância e reprodução interpretativa: um modelo redondo do desenvolvimento infantil. *Educação e Pesquisa*, 48, e241891.
- Gill, R. (2002). Análise de discurso. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um manual prático* (pp. 244-270). Petrópolis: Vozes
- Gosso, Y., Otta, E., Morais, M. d. L. S., Ribeiro, F. J. L., & Bussab, V. S. R. (2005). Play in Hunter-Gatherer Society. In A. D. Pellegrini & P. K. Smith (Eds.), *The nature of play: Great apes and humans* (pp. 213–253). Guilford Press.
- Goulart, C. (2016). Enunciar é argumentar: analisando um episódio de uma aula de História com base em Bakhtin. *Pro-Posições*, 18(3), 93-107.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Leitão, S. (2000). O manejo de contra-argumentos na escrita argumentativa infantil. *Temas em Psicologia*, 8(1), 79-92.
- Leitão, S. (2001). Analyzing changes in view during argumentation: A quest for method. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Social Research*, 2(3), Art.12. Retrieved from <http://www.qualitative-research.net/fqs/>
- Leitão, S. (2013). El uso de la argumentación en ambientes de enseñanza-aprendizaje: un desafío constante. *Uni-pluriversidad*, 12(3), 23-37.
- Leitão, S. (2016). Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco. *Pro-Posições*, 18(3), 75-92.





- Leitão, S., & Almeida, E. G. da S. (2000). A produção de contra-argumentos na escrita infantil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13, 351-361.
- Mercer, N. (2000). *Words and Minds: How We Use Language to Think Together*. London: Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203464984>
- Oliveira, D.C. (2008), Análise de Conteúdo Temático Categorial: Uma proposta de sistematização. *Rev. Enferm. UERJ*, 16(4),569-76.
- Oliveira, M. K. de. (1997). *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento - Um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.
- Otta, E., & Yamamoto M.E. (2009). *Psicologia Evolucionista*. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan.
- Piaget, J. (1970). *A construção do real na criança* (Á. Cabral, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Piaget, J. (1974). *A epistemologia genética e a pesquisa psicológica*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos.
- Piaget, J. (1978). *A epistemologia genética e a pesquisa psicológica* (N. C. Caixeiro, Z. A. Daeir, & C. E. A. Di Pietro, Trans.). São Paulo: Abril Cultural.
- Piaget, J. (1999). *A linguagem e o pensamento da criança* (Original publicado em 1923). São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Pinheiro, M., & Leitão, S. (2010). Bakhtin e a vida dos outros. *Revista Mal-estar e Subjetividade*, 10(1), 87-110.
- Ribeiro, F. L., Otta, E., & Bussab, V. L. (2009). Nem alfa nem ômega: Anarquia nas savanas. In E. Otta & M. E. Yamamoto (Eds.), *Psicologia evolucionista* (pp. 176-188). Rio de Janeiro, RJ: Grupo GenGuanabara Koogan.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.
- Tacca, M. C., Villela, R., & Uchoa, A. (2008). Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 13(1), 39-48.
- Tijiboy, A. V. (2003). Um olhar sócio-histórico das tecnologias de informação e comunicação na educação especial. In S. Franco (Ed.), *Informática na educação: Estudos interdisciplinares*. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Valsiner, J. (2012). *A cultura na mente e na sociedade: Fundamentos de uma psicologia cultural* (A. C. S. Bastos, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.



- Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1987). Pensamento e palavra. In L. S. Vygotsky, *Pensamento e linguagem* (Cap. 7, pp. 103-132). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem* (Original publicado em 1934). São Paulo: Martins Fontes.
- Wallon, H. (2007). *A evolução psicológica da criança (27-48)*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ximenes, L. M. S. (2013). *A promoção da formação humana no processo de formação acadêmica do educador* (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE.

#### **Autores:**

##### **Nathália Patrícia Teófilo Bezerra de Melo**

Discente do Departamento de Psicologia – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)  
E-mail: [nathaliapbteofilo@gmail.com](mailto:nathaliapbteofilo@gmail.com)

##### **Antonio Roazzi**

D.Phil Oxford, Departamento de Psicologia – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)  
E-mail: [roazzi@gmail.com](mailto:roazzi@gmail.com).  
<https://orcid.org/0000-0001-6411-2763>

##### **Robson Savoldi**

PhD in Cognitive Psychology from the Federal University of Pernambuco (UFPE).  
Master in Neuroscience from the Federal University of Santa Catarina (UFSC).  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4031-4288>  
E-mail: [rjspes@yahoo.com.br](mailto:rjspes@yahoo.com.br)