

RELATO DE PESQUISA

O PAPEL DA ARGUMENTAÇÃO NA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM E NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS SURDAS EM ESCOLAS BILÍNGUES

Ana Clara Jardim da SILVA  

Faculdade de Odontologia - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Alessandra Jacqueline VIEIRA  

Instituto de Letras - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil



OPEN ACCESS

Todo conteúdo de *Cadernos de Linguística* está sob Licença Creative Commons CC - BY 4.0.

EDITORES

- Marianne Cavalcante (UFPB)

AVALIADORES

- Paulo Nóbrega (UEPB)

- Pedro Perini-Santos (UFVJM)

SOBRE OS AUTORES

- Ana Clara Jardim da Silva
Conceitualização; Metodologia;
Investigação; Escrita - Rascunho Original.

- Alessandra Jacqueline Vieira
Conceitualização; Supervisão;
Administração de Projeto; Escrita -
Análise e Edição.

Recebido: 31/01/2024

Aceito: 23/04/2024

Publicado: 17/06/2024

COMO CITAR

SILVA, A.C.J.; VIEIRA, A.J. (2024). O papel da argumentação na aquisição da linguagem e no processo de aprendizagem de crianças surdas em escolas bilíngues. *Cadernos de Linguística*, v. 5, n. 2, e763.



VERIFICAR
ATUALIZAÇÕES

RESUMO

Para Leitão (2007a; 2007b), a argumentação é um mecanismo privilegiado para a aquisição da linguagem e do conhecimento, perpassando dimensões como a dialógico-discursiva, dialética, social e epistêmica. Demonstra-se, assim, a importância de desenvolvê-la nos primeiros anos escolares, sobretudo em escolas bilíngues. O objetivo geral deste estudo é, portanto, analisar os discursos argumentativos produzidos por crianças surdas, em contexto de salas de aula bilíngues, buscando identificar os encadeamentos enunciativo-discursivos que geram a argumentação. Para tanto, foram realizadas coletas de dados em três escolas bilíngues (Português-Libras), voltadas à educação de surdos, abrangendo uma amostra de 23 sujeitos, entre 6 e 14 anos, nas quais foram observadas situações naturalísticas e provocadas por oficinas lúdicas. Amparando-se nos estudos em argumentação (Leitão, 2006, 2007a; Vieira, 2015), multimodalidade (Sousa; Máximo, 2009; Cavalcante, 2016; 2011) e dialogismo (Volóchinov; Bakhtin, 2018; Bakhtin, 2016), pôde-se concluir que a argumentação estimula movimentos discursivos e linguísticos (como retomada de enunciados, leitura do contexto e organização sintática) e multimodais (expressão facial, gestos sociais, uso do corpo, etc.) que corroboram à aquisição bilíngue bimodal. Assim,

a argumentação contribui para a entrada da criança surda na língua e favorece o processo interacional, que é de extrema importância à formação do pensamento crítico e ao desenvolvimento linguageiro esperado.

ABSTRACT

According to Leitão (2007a; 2007b), argumentation is a privileged mechanism for the acquisition of language and knowledge, covering dimensions such as dialogical-discursive, dialectical, social and epistemic. This demonstrates the importance of developing it in the first years of school, especially in bilingual schools. The objective of this study is, therefore, to analyze the argumentative speeches produced by deaf children, seeking to identify the enunciative-discursive chains that generate argumentation and the epistemic changes generated by the effect of these argumentative speeches. For this, data collection was carried out in three bilingual schools (Portuguese-Libras), focused on the education of the deaf, covering a sample of 23 subjects, between 6 and 14 years old, where naturalistic situations were observed and provoked by playful workshops. Drawing on studies in argumentation (Leitão, 2006, 2007a; Vieira, 2015), multimodality (Sousa; Máximo, 2009; Cavalcante, 2016; 2011) and dialogism (Volóchinov; Bakhtin, 2018; Bakhtin, 2016), it was possible to conclude that argumentation stimulates discursive and linguistic movements (such as resuming statements, reading the context and syntactic organization) and multimodal movements (facial expression, social gestures, use of the body, etc.) that corroborate bimodal bilingual acquisition. Thus, argumentation contributes to the deaf child's entry into the language and favors the interactional process, which is extremely important for the formation of critical thinking and the expected language development.

RESUMO PARA NÃO ESPECIALISTAS

A linguagem é essencial para o convívio em sociedade e para as interações com o ambiente ao redor. Por isso, a aquisição de uma língua, ainda quando crianças, nos permite organizar o nosso pensamento e adquirir conhecimentos sobre o mundo. Para as crianças ouvintes, a língua materna é adquirida a partir do estímulo auditivo. Para as crianças surdas, isso ocorre a partir do estímulo visual, pois sua língua materna é a língua de sinais, de modalidade visuoespacial. Entretanto, a maior parte das crianças surdas brasileiras nascem em lares de pais

ouvintes, que não têm conhecimento da Língua Brasileira de Sinais, o que pode acarretar prejuízo no processo de aquisição da linguagem. Pensando em minimizar essa problemática, buscou-se na argumentação uma forma de incentivar a linguagem e a aprendizagem da criança surda. Isso foi possível a partir da realização de oficinas lúdicas, com contação de histórias e brincadeiras, que estimularam aspectos linguístico-discursivos, como a retomada de enunciados, a leitura do contexto, a organização sintática e o exercício de refletir sobre o próprio posicionamento argumentativo. Esses são aspectos importantes na aquisição da língua materna e no desenvolvimento linguageiro da criança.

PALAVRAS-CHAVE

Argumentação; Língua de Sinais; Crianças Surdas; Aquisição da Linguagem.

KEYWORDS

Argumentation; Sign Language; Deaf Children; Language Acquisition.

INTRODUÇÃO

Partindo de uma abordagem dialógica-discursiva, de base bakhtiniana (Bakhtin, 1997, 1999; François, 1994, 2006; Del Ré *et al*, 2014a e 2014b), podemos inferir que o diálogo é o meio pela qual a criança será introduzida na língua de sua comunidade. Assim, nos movimentos que envolvem interação discursiva e na relação com seu interlocutor, geralmente um adulto, ela se constituirá enquanto sujeito. Isto ocorre também à medida em que o outro permeia-se de uma postura responsivo-ativa em relação aos enunciados produzidos pela criança ou mesmo sobre os não ditos, mas envoltos em intenção discursiva, como os gestos e as expressões, que ganham sentido na/pela enunciação. Isso nos mostra que mesmo antes de produzir as primeiras palavras, mesmo sem ter um inventário fonético completo, a criança já está no discurso e utiliza essas produções realizadas em interação de forma a produzir efeito sobre o outro, fazendo aqui emergir diferentes fenômenos discursivos, como a argumentação e o humor.

O discurso, por sua vez, constitui-se como uma cadeia de enunciados que estão e são sempre permeados pelo discurso do outro e pelas vozes sociais (François, 1994; Bakhtin, 1988; 2016). É, nesse sentido, que M. Bakhtin dirá que língua é organismo vivo e não estático. Nunca está inteiramente estabelecida, mas se constrói a cada relação dialógica. Assim, “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é preche de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (2006a, p. 271).

A criança, nesta perspectiva, não ganha a língua pronta, decorada, dicionarizada, mas vai construindo mediante a interação social, pelo sentido que aquela comunidade, imersa em dada cultura, concede às unidades linguísticas. Sendo assim, para o autor, o significado das formas linguísticas também sofre mudanças, sendo a palavra jamais neutra, pois está sempre ganhando novos valores a depender da cultura. Esses e outros fatores percebidos na aquisição e fala da criança levam Bakhtin e outros teóricos da enunciação a defenderem a língua como um veículo de significações ideológicas que se constrói histórica e socialmente (Bakhtin, 2016).

Dado um cenário em que a interação social, os aspectos sociais e culturais e o diálogo são elementos básicos à aquisição da linguagem, encontramos no fenômeno argumentativo, baseando-nos nos estudos de Leitão (2006; 2007a; 2007b; 2011), um recurso privilegiado para fomentar a entrada da criança na língua. Sobretudo quando pensamos nas crianças surdas brasileiras, fazem-se extremamente necessárias estratégias que impulsionam a aquisição (muitas vezes tardia), já que 90% delas nascem em lares de pais ouvintes que não usam a Libras - Língua Brasileira de Sinais (Strobel, 2008; Fernandes; Moreira, 2009). Diz-se que é recurso privilegiado, pois, além de sua natureza variada, em que mobiliza diferentes domínios humanos (cognitivo, social, dialógico, dialético, epistêmico), também entram em cena durante a argumentação elementos sintáticos e

multimodais, como gestos, olhares, expressões faciais, explicação, retomada de enunciados, uso de dêiticos, entre outros (Ricci, 2020).

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é analisar os discursos argumentativos produzidos por crianças surdas, em contexto de salas de aula bilíngues, buscando identificar os encadeamentos enunciativo-discursivos que geram a argumentação. Além disso, buscou-se também: identificar os enunciados argumentativos em distintas situações; identificar as estratégias particulares das línguas de sinais que suportam a argumentação na fase de aquisição; entender o papel da argumentação no desenvolvimento da linguagem e no processo de ensino-aprendizagem.

A fim de relatar as etapas e resultados alcançados do estudo, as seções a seguir dedicam-se a detalhar alguns pressupostos teóricos importantes, descrever a metodologia do estudo e estabelecer uma discussão acerca dos dados analisados, respectivamente.

1. AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM DE CRIANÇAS SURDAS

Conforme visto anteriormente, a linguagem é o meio pelo qual nos constituímos sujeitos e pelo qual organizamos nosso pensamento, construímos novos conhecimentos e criamos hipóteses e categorizações sobre o mundo.

Para as crianças ouvintes, a aquisição da linguagem ocorre mediante a recepção de estímulos auditivos que vão sendo distinguidos, compreendidos e (re)produzidos pelo falante em desenvolvimento, até que tenha domínio do funcionamento da língua materna, sempre em interação com adultos, na relação com o outro (pai, mãe, irmãos etc.) e com a própria língua materna. Para as crianças surdas, muitas vezes, dependendo do contexto familiar no qual estas crianças estão inseridas, especialmente as crianças filhas de pais ouvintes, este processo ganha novos contornos.

A Psicologia Histórico-Cultural (Vygotsky, 1971) nos diz que os sujeitos podem ter modos de funcionamento diferentes a depender de seus contextos de vivências, o que influenciará o modo como adquire sua língua. No caso das crianças surdas, elas irão compreender e interagir com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da língua de sinais, considerando que, diferentemente das crianças ouvintes, a língua mais natural é a visuo-espacial (Quadros, 1997).

A língua de sinais mais comumente falada em nosso país é a Libras, reconhecida pela Lei N° 10.436/2002, como "*a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil*" (Brasil, 2002).

Percebe-se, nesse sentido, que a Libras tem status de língua natural, assim como as orais, pois surgiu espontaneamente dentro das comunidades de pessoas surdas, a partir da necessidade do ser humano ao estabelecimento de um código linguístico comum entre os pares (Sousa, 2009). Assim,

a Libras constitui-se como “um sistema abstrato de signos arbitrários e convencionais” (Sousa, 2009, p. 70). Portanto, apresenta estrutura, regras e gramática próprias, que se organizam em um espaço de enunciação, que vai da cabeça ao quadril, a partir dos níveis linguísticos: fonológico, morfológico, semântico e sintático. Desse modo, para que posteriormente possamos pensar as estratégias utilizadas pela pessoa surda durante a argumentação, faz-se necessário uma breve compreensão sobre seus aspectos estruturais.

Máximo e Sousa (2014) apresentam o nível fonológico como aquele referente às unidades mínimas implicadas na forma de um sinal, comparando-as aos fonemas das línguas orais. Os parâmetros fonológicos seriam: I) configuração de mãos, que consiste no formato da mão para dado sinal. Este pode ser oriundo da datilografia (alfabeto manual) ou outras variações; II) movimento, que depende do objeto (mão em configuração) e do espaço (área onde o sinalizador está circunscrito) e que pode variar quanto à direcionalidade, maneira e frequência; III) locação de mãos, que é o ponto de articulação do sinal (na cabeça, nos braços ou no espaço neutro). Além desses, pode-se encontrar na literatura (Ferreira-Brito, 1995) alguns parâmetros não tão clássicos, como a direção e as expressões não manuais.

Quanto ao nível morfológico, responsável pela estrutura e organização das palavras em classes, destacam-se, na Libras, a ausência de artigos e o uso das expressões faciais como advérbios de intensidade. No nível sintático, a Libras apresenta uma estrutura própria caracterizada, sobretudo, pelo uso de marcações no espaço de sinalização para efeitos de estabelecimento nominal, pronominalização, concordância verbal, além do uso do apontar como função dêitica (Máximo; Sousa, 2014). No nível semântico, o sentido é co-construído na relação dialógica (Bakhtin; Volóchinov, 1992) própria da enunciação e são determinados também pelo contexto. É justamente o contexto de uso que ditará o valor de palavras polissêmicas, por exemplo. A mudança do sentido também contará com a modificação dos parâmetros fonológicos (expressões ou intensidade com que um sinal é feito).

É importante dizer que se a criança surda tiver acesso a essa língua desde os primeiros dias de vida, o que geralmente ocorre com filhos de pais também surdos, terá uma aquisição típica. Nesse viés, Quadros (1997, p. 70) descreve os estágios de aquisição da Libras, os quais se iniciam pelo período inicial do processo de aquisição da linguagem, que é marcado pela emergência dos balbucios silábicos (composto por LML = Locação, movimento, locação), dos gestos sociais (oi, tchau, bater palma, etc.) e do apontar (para si, para o outro, para objetos, para o corpo), que ocorre por volta dos 6 meses. Em seguida, inicia-se a etapa de um sinal, que se mantém dos 12 aos 24 meses. Nessa etapa, ainda de acordo com Quadros (1997), espera-se da criança a formação de sinais com 7 configurações diferentes e o uso do apontar para referenciar pronomes, o aqui e o agora. Posteriormente, têm-se as primeiras combinações com 2 ou 3 sinais. Nesse estágio, é comum a omissão de sujeitos e a inversão de pronomes, desvios que também ocorrem na aquisição de uma língua oral, nesse mesmo período. Finalmente, chega-se ao estágio das múltiplas combinações,

esperado por volta dos 30 meses. Nele, há a “explosão do vocabulário”, com uma aquisição expressiva de sinais e um discurso que se aproxima ao do adulto sintaticamente, conforme demonstrado nos estudos citados por Quadros (1997). Podem ocorrer nesse período processos fonológicos, como omissões e substituições de um dos parâmetros. Faz-se necessário salientar que, ao longo do desenvolvimento linguístico das crianças, surdas ou ouvintes, há a ocorrência de balbucios manuais e orais. Porém, nos bebês surdos, o estímulo visual irá se sobrepor às vocalizações, efetivando o desenvolvimento da modalidade visuo-espacial (Quadros, 1997).

Outro aspecto a ser considerado no período aquisicional da criança, surda ou ouvinte, é o caráter multimodal da linguagem, o que significa que “é através das modalidades de uso da língua (fala, gesto, olhar) coatuando na produção linguística que teremos interação e consequentemente comunicação” (Cavalcante *et al*, 2016, p.412). Desse modo, ainda segundo Cavalcante *et al* (2016), fazendo referência ao estudo de Goldin-Meadow (2009), a utilização de gestos - que inclui o movimento de mãos, troca e direção de olhares e expressão facial - é aliada nos primeiros estágios de aquisição, quando a criança ainda não é capaz de articular determinadas formas no discurso. Assim as crianças vão combinando gestos com palavras e este recurso se torna um caminho adicional até a combinação de palavra com palavra (Goldin-Meadow, 2009 *apud* Cavalcante *et al*, 2016).

Ao refletirmos ainda sobre o processo de aquisição da língua de sinais por crianças surdas, não podemos deixar de olhar para diferentes fenômenos que auxiliam no processo, fruto das interações discursivas do infante ao longo de seu desenvolvimento. No caso específico desta pesquisa, buscamos investigar o papel da argumentação no processo de entrada da criança na língua, em contextos em que esta é mediada pela aprendizagem - especificamente por trabalharmos com dados em contexto escolar. Para tanto, é necessário definirmos a argumentação e suas principais características.

2. ARGUMENTAÇÃO E ESTRATÉGIAS PRÓPRIAS DA LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA

Ao tratarmos de argumentação, há diversas teorias que já se dedicaram a esta temática e que têm especificidades e modos de olhar para os dados. Para esta pesquisa, partimos das ideias de Leitão (2007a; 2007b; 2008, 2011) e do grupo NUPArg (Núcleo de Pesquisa da Argumentação). Para Leitão (2007a, p.75), a argumentação é

uma atividade discursiva que se caracteriza pela defesa de pontos de vista e consideração de perspectivas contrárias. A necessidade comunicativa de defender um ponto de vista e responder à oposição cria, no discurso, um processo de negociação no qual concepções sobre o mundo (conhecimento) são formuladas, revistas, transformadas.

Percebe-se, aqui, que a oposição se coloca como condição pragmática para que a argumentação se desenvolva (Leitão, 2011). Há sempre uma relação dialógica em jogo, pois a argumentação implica um outro que ouve, diverge e propõe novas ideias a partir do que foi proposto. Observa-se aqui o conceito de alteridade proposto pela teoria dialógica-discursiva (Volóchinov; Bakhtin, 2018; Bakhtin, 2016), em que o reconhecimento do outro é parte essencial para o próprio autoconhecimento de si, numa relação de mútua constituição e contraposição, pois este "eu" só existe em relação ao outro, implicando responsividade e responsabilidade (Magalhães; Oliveira, 2011; Holquist, 1994).

Leitão (2007a) afirma que a argumentação é uma atividade constituída por ações discursivas que se realizam em algumas instâncias. Inicialmente, no momento da interação discursiva, tem-se uma ação a nível pragmático, na qual se estabelecem condições para que a argumentação se estabeleça, como perguntas disparadoras, por exemplo. Em seguida, há o nível argumentativo propriamente dito, que sustenta e expande o argumento inicial. Esse nível é alcançado, pensando sobretudo no ambiente escolar, sempre que divergências e alternativas diferentes, sobre dado conteúdo, são propostas por professor e aluno, por diferentes alunos ou, ainda, por um mesmo aluno, em diferentes ocasiões. Por fim, tem-se o nível epistêmico, que ocorre quando o conhecimento construído é legitimado. Esse nível representa um "mecanismo de produção/apropriação reflexiva do conhecimento, que torna a argumentação um recurso privilegiado em situações de ensino-aprendizagem" (Leitão, 2011, p. 15).

A fim de melhor capturar os processos discursivos que permeiam a argumentação, Leitão propôs um procedimento analítico ancorado numa unidade triádica de análise, formada por argumento (formulação de pontos de vista e/ou avaliação deles), contra-argumento (ideias, trazidas pelo outro ou antecipadas pelo proponente, que desafiam o argumento) e resposta (reação do proponente às objeções através de reafirmação, modulação ou retirada do ponto de vista). Sobretudo no exame e resposta a contra-argumentos, estão implicados processos caros à aquisição da linguagem e conhecimento por crianças, pois o sujeito precisa retomar o seu pensamento e colocá-lo como objeto de sua própria reflexão (Leitão, 2011).

Para que todos esses movimentos discursivos e encadeamentos de enunciado se concretizem, uma série de estratégias é adotada pelo falante. Desse modo, estudos (Sousa, Máximo, 2014; Sousa, 2006) demonstraram que, apesar da argumentação dos sujeitos surdos ser muito semelhante àquela verificada em sujeitos ouvintes, eles apresentam estratégias argumentativas próprias de caráter visuo-espacial, que também se organizam nos níveis linguísticos vistos anteriormente.

Seguindo os resultados obtidos por Sousa e Máximo (2014) em seu texto sobre a argumentação de surdos adultos, percebem-se as estratégias descritas a seguir. No nível fonológico, percebe-se a atuação da expressão facial, sobretudo quando as expressões atuam não no sentido de marcar a diferença entre itens lexicais, mas de apresentar um posicionamento próprio do argumentador em relação ao objeto. No nível morfológico, a repetição pode ser utilizada como advérbio de intensificação do sinal, modificando o sentido. No nível semântico, as perguntas retóricas -

estratégia mais utilizada - são um recurso recorrente para a construção do sentido numa relação dialógica, pressupondo-se um interlocutor, mesmo que em ausência. Além destas, o *role-play* (uso do espaço) é considerado uma estratégia importante na Libras, pois concretiza as relações sintáticas e atua como elemento distintivo de valor, variando de acordo com a localização espacial onde um sinal é realizado.

Algumas destas características podem ser encontradas também em nosso corpus de análise, guardadas as especificidades, uma vez que trabalhamos com dados infantis.

3. METODOLOGIA

Inicialmente, necessita-se destacar que este estudo está vinculado ao projeto de pesquisa intitulado “Argumentação e humor na fala da criança: um estudo de caso com uma criança monolíngue ouvinte e crianças surdas”¹. Iniciado em 2019, o projeto desenvolve-se no Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e tem por objetivo analisar os diferentes tipos de incongruências no discurso humorístico e argumentativo produzidos por crianças brasileiras. Nesse sentido, já foram realizados estudos que enfocaram apenas o humor ou a argumentação sob diferentes óticas (como no discurso narrativo literário ou no debate crítico). O presente estudo utilizou-se do *corpus* linguístico já existente, constituído especificamente por dados de crianças surdas, falantes² de língua de sinais, obtidos a partir das coletas registradas em vídeo em escolas de surdos, já que o principal objetivo aqui é observar como a argumentação se comporta na fala de crianças surdas, em idade escolar, nas diferentes situações em que utilizam a linguagem: situações naturalísticas (conversas espontâneas, brincadeiras, etc.) e situações provocadas (interpretação de histórias, discussão sobre dilemas morais etc.).

Outro aspecto a ser pontuado é o de que parte dos materiais do *corpus* é proveniente de coletas voltadas especificamente para questões de humor e/ou para questões relacionadas ao desenvolvimento de narrativas. No entanto, o que se observou nestas gravações foi a coexistência

1 Estudo longitudinal que, inicialmente, acompanhou uma criança ouvinte monolíngue falante do Português Brasileiro (PB), entre seus 24 e 48 meses de idade, pertencente ao corpus do grupo NALingua - Brasil (<http://gruponalingua.com.br/corpus.html>), tendo seus dados gravados em situação de interação com os pais e nos contextos cotidianos. Além disso, o estudo iniciou em 2019 coletas com crianças surdas em três escolas bilíngues (Libras/Português escrito), nos municípios de Porto Alegre/RS e Canoas/RS, que tem como foco o ensino e a educação de surdos no Ensino Fundamental. O objetivo com a coleta nessas escolas partiu da ideia de que incongruências no discurso possam ter um componente cultural e social importantes, além da necessidade de abarcar esta população nos estudos em Argumentação e Aquisição da Linguagem (AL).

2 Considerando a ideia de que falar é colocar a língua em funcionamento, neste texto utilizaremos a palavra “falante” para os usuários de Libras.

de diferentes tipos de incongruências no discurso destas crianças, que não eram catalisadores apenas de movimentos humorísticos, mas também argumentativos, explicativos e outros. Isso vai ao encontro de estudos anteriores (Vieira, 2011; Vieira, 2015; Vieira; Del Ré, 2021) desenvolvidos por pesquisadores do grupo de pesquisa NEALLS (Núcleo de Estudos em Aquisição da Linguagem e em Língua de Sinais - Instituto de Letras da UFRGS) e GEALin (Grupo de Estudos em Aquisição da Linguagem - UNESP, *campus* Araraquara), em que se observou uma forte relação e cruzamento entre argumentação e humor. Tal relação se dava à medida em que certas incongruências geradas na ação argumentativa causavam também uma ruptura acompanhada do riso. No estudo presente, não nos dedicaremos a entender esta relação, mas faz-se necessário a explicação acerca da natureza dos dados de aquisição.

A seguir encontra-se sistematizado as características dos dados coletados a serem examinados.

Período da coleta	Local	Quantidade de sessões	Atividades realizadas	Sujeitos
2019	Instituição 1 (escola municipal de ensino fundamental para surdos, localizada em Canoas/RS)	5	Oficinas de humor: Caras engraçadas, Contação de histórias, Caixa surpresa, Desenhos, Jogos.	5 crianças entre 8 e 12 anos
2023 (10/05/2023 até 14/06/2023)	Instituição 2 (escola estadual de ensino médio para surdos, localizada em Porto Alegre/RS)	6	Oficinas de narrativas: Contação de 3 histórias da literatura infantil surda, atividades de narração, discussões sobre as narrativas.	7 crianças entre 6 e 13 anos
2023 (24/05/2023 até 05/07/2023)	Instituição 3 (escola privada de ensino médio para surdos, localizada em Porto Alegre/RS)	6	Oficinas de narrativas: Contação de 3 histórias de literatura infantil surda, atividades de narração, discussões sobre as narrativas.	11 crianças entre 6 e 14 anos

Quadro 1. Caracterização da amostra e da coleta de dados. Fonte: elaborado pelas autoras, 2023.

Verifica-se, portanto, que foi possível abranger uma amostra de 23 crianças, variando entre 6 até 14 anos de idade. À época da coleta, todos estavam frequentando as séries iniciais do ensino fundamental. Como visto na seção anterior, para grande parte das crianças surdas brasileiras, a escola é o ambiente responsável por fornecer o *input* linguístico, pois são filhas de pais ouvintes não falantes da língua de sinais. Isso também é evidente em nossa amostra, pois a maioria das crianças só se comunicam em língua de sinais (como língua materna) na escola. Vale aqui destacar que o atraso da entrada da criança surda na língua se deve a uma série de fatores, mas, sobretudo, em decorrência de uma má gestão da Política Linguística de Família (PLF), que tem a ver com o papel da família de crianças bilíngues em direcionar conscientemente os esforços para o desenvolvimento das línguas por ela utilizadas (Costa; Barbosa; Nevins, 2022).

Ressalta-se que, das 23 crianças analisadas, apenas 2 são filhas de pais surdos (uma da Instituição 2 e outra da Instituição 3), iniciando o processo de aquisição da língua de sinais antes do período escolar, em contexto familiar.

Quanto às sessões, foram realizadas 17 oficinas, variando em duração de 45min a 1h30min, as quais foram registradas em vídeo para posterior análise, sendo que já foi possível a análise de 7 delas. As oficinas foram sempre ministradas em Libras por pesquisadoras surdas para turmas de até 7 alunos. Na coleta de 2019, dividida em cinco oficinas semanais, os encontros eram pautados em dinâmicas e brincadeiras, como leitura de livros, oficina de desenhos, dinâmicas “Caras engraçadas” e “Caixa surpresa”, além de um dia destinado a jogos de tabuleiro e cartas. Cada oficina era pautada em uma destas atividades. A pesquisadora participava e dialogava com as crianças, fazendo perguntas e dando orientações, enquanto tudo era registrado por uma câmera posicionada em um tripé. Nas coletas de 2023, o foco foi voltado à contação de histórias e narração. Sendo assim, foram realizadas a leitura de três literaturas infantis: *Os três Porquinhos*, *Curupira Surdo* e *A Cigarra Surda e as Formigas*. Nessa segunda etapa de coletas, ocorreram 6 oficinas semanais: três destinada à leitura das histórias e outras três para realização de dinâmicas de interpretação e narração acerca da obra, como quizz (para retomar elementos essenciais da narrativa), re(contação) da história em grupo, teatralização de histórias em grupo (para promover a imaginação de cenários e diálogos entre os colegas) e criação conjunta de narrativas. O cronograma foi organizado para que em uma semana pudesse se realizar a contação e na outra as dinâmicas, de forma intercalada.

Quanto aos procedimentos analíticos, as sessões, conduzidas inteiramente em Libras, foram inicialmente transcritas ortograficamente para o português. Desse material, foram selecionados e recortados os dados de argumentação, isto é, trechos de enunciados em que foi possível identificar a unidade triádica de Leitão (2006; 2007a; 2007b; 2011), composta por argumento, contra-argumento e resposta, as quais requerem um proponente e um oponente. Esses trechos foram então novamente transcritos, mas utilizando-se do Software ELAN (EUDICO Linguistic Annotator), versão 6.6, que permite uma melhor visualização dos elementos multimodais (gestos, apontamentos, expressões não manuais, vocalizações e outros) de forma simultânea (Figura 1). A partir desses aspectos, puderam ser verificadas também as estratégias visuo-espaciais utilizadas pelos sujeitos analisados para argumentar.

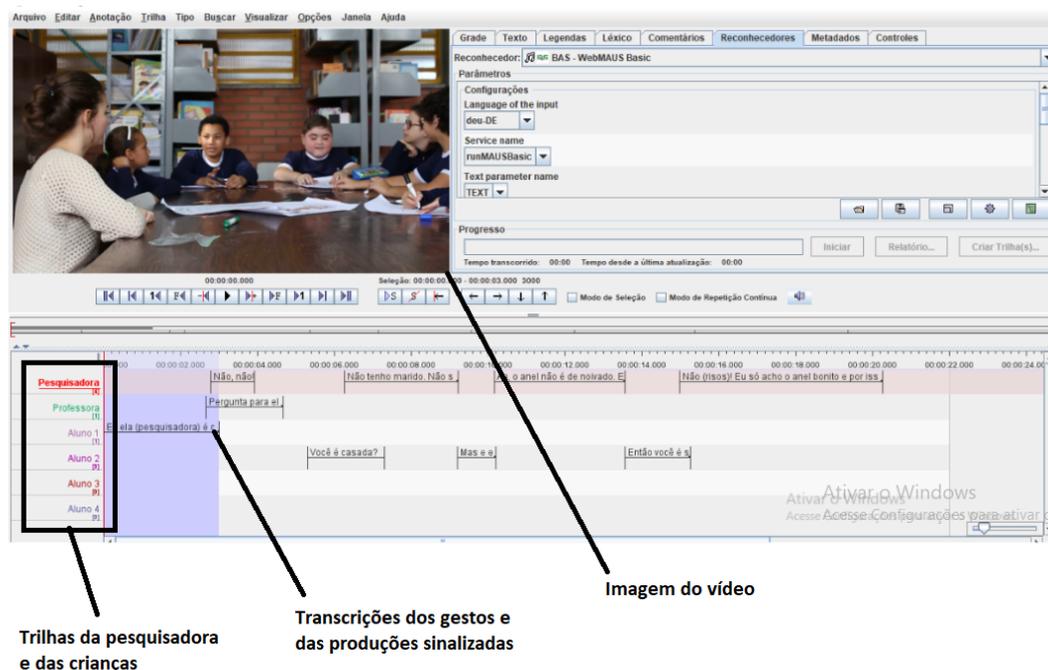


Figura 1. Tela do software de transcrição. Fonte: elaborado pelas autoras, 2024.

Esta figura corresponde a tela de transcrição do dado que será analisado no recorte 1, na seção “Resultados e Discussões”. Trata-se de um diálogo entre a pesquisadora (S) e os alunos da turma de uma escola bilíngue durante uma oficina de desenhos.

Destaca-se ainda que esta é uma pesquisa de caráter qualitativo; apesar de olhar para uma quantidade significativa de dados, o foco é observar as ocorrências argumentativas ocorridas de maneira espontânea ao longo das situações de interação social, em ambiente escolar, de forma naturalística e em oficinas lúdicas (que não apresentam metodologias voltadas diretamente para argumentação), sendo que ao fim serão estipuladas hipóteses de como a argumentação pode agir nos processos de aquisição da linguagem, em casos onde a Libras é adquirida como língua materna, e aprendizagem em escolas bilíngues. Além disso, não nos detemos na quantidade de ações argumentativas presente em cada uma das sessões, mas, sim, na identificação, análise e discussão de alguns recortes em que a argumentação ocorreu de forma sistemática.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nas duas subseções a seguir, apresenta-se a transcrição de diferentes cenas enunciativas³, todas conduzidas em Libras, seguidas pela análise da unidade triádica descrita por Leitão e, relacionada a isto, são analisadas as estratégias argumentativas utilizadas pelas crianças surdas, seguindo as categorias descritas por Máximo e Souza (2014).

4.1. ARGUMENTAÇÃO EM UMA OFICINA DE DESENHOS

Nesta seção, será analisado um recorte de cena argumentativa proveniente das oficinas de humor realizadas na Instituição 1 (localizada no município de Canoas/RS), mais especificamente na Oficina de Desenhos. Na ocasião, a turma, juntamente à pesquisadora e à professora da classe, está sentada em volta de um conjunto de mesas. As crianças estão fazendo desenhos e conversando. Durante a conversa, os alunos começam a observar o anel na mão da pesquisadora.

A fim de manter a privacidade dos sujeitos resguardada, utilizaremos a letra A (aluno) acompanhada do número 1,2,3,4 ou 5, de acordo com a ordem em que cada um aparece no diálogo. Para a pesquisadora, utilizaremos S e para a professora da sala de aula, utilizaremos P. Também destacamos que a fim de facilitar as análises, iremos nos referir aos enunciados citando o número da linha na qual o mesmo se encontra.

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. A1: Você é casada? 2. S: Não! 3. A1: Professora, ela é casada? 4. P: Pergunta para ela! 5. A2: Você é casada? 6. S: Não sou casada. 7. A2: Mas e o anel na mão? 8. S: Não. Eu só acho bonito. Não é anel de casamento. 9. A2: Então você é separada? 10. S: Não (<i>começa a rir</i>). Eu só acho o anel bonito, por isso uso. |
|--|

Quadro 2. Recorte 1 – Oficina de humor: Desenhos.

Neste episódio, é interessante perceber que a argumentação se constrói a partir da formulação de um ponto de vista compartilhado entre as crianças em oposição à pesquisadora (S). O argumento construído é o de que, por estar usando um anel no dedo anelar, S seria casada.

3 Por tratarem-se de coletas realizadas em dois locais distintos, com duas equipes diferentes de acadêmicos, as iniciais usadas para as pesquisadoras também diferem. Na subseção A, tem-se (S) para os dados provenientes da Instituição 1. Na subseção B, com dados provenientes da Instituição 2, a pesquisadora aparece como (L).

Ocupando-se de seu lugar de oponente, a pesquisadora então desafia o argumento com uma objeção (contra-argumento), na linha 6 e 8, de que não é casada e apenas acha o acessório bonito. A resposta das crianças (as quais se alternam na posição de proponente) se dá através de uma modulação do argumento, identificada na linha 9, quando A3 supõe que: uma pessoa que não é casada, mas ainda usa um anel no dedo anelar, só poderia então ser separada. Esse movimento evidencia a dimensão cognitiva-social (ou mesmo cultural) que perpassa os processos dialógicos envolvidos na argumentação. Se, em uma primeira instância (neste caso, o argumento de que a professora é casada, percebido em 1,3,5 e 7), o sujeito é convocado a elaborar ideias sobre fenômenos do mundo, neste segundo momento (resposta ao contra-argumento, observado em 9 depois que as crianças descobrem que S não é casada), o sujeito tem de tomar estas ideias como novo objeto de reflexão (Leitão, 2011).

Por fim, S reafirma sua posição de que não usa o anel por questões matrimoniais e as crianças parecem aceitar, já que dão risada conjuntamente. Há, nesta situação, uma negociação de ideias e defesa de argumentos geradas pela oposição inicial.

4.2. ARGUMENTAÇÃO EM OFICINAS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIA EM LIBRAS

Analisaremos, nesta seção, cenas provenientes de oficinas que trabalham com narrativas infantis, as quais foram realizadas na Instituição 2, no município de Porto Alegre/RS. Os recortes escolhidos evidenciam o fenômeno de argumentação entre aluno-aluno, sendo estes fomentados por L (pesquisadora), que promove a condição pragmática necessária e precedente ao argumento (i. e., a oposição), conforme visto anteriormente. Também será visualizada a argumentação entre aluno-pesquisadora, evidenciando mais um lugar (o de oponente) que pode ser ocupado pelo professor durante esta atividade discursiva em sala de aula.

Ressalta-se que os três dados argumentativos aqui analisados referem-se às duas sessões de coleta destinadas à contação da história “Curupira Surdo” e realização de atividades a ela relacionadas. Para fins de contextualização, destaca-se que na narrativa, o Curupira surdo, que vem de uma família ouvinte, encontra com caçadores na floresta que estão atirando no tigre. Indignado, o Curupira pede ajuda para a intérprete da floresta (uma arara) para que possa se comunicar com os homens.

Nesta seção, permaneceremos a utilizar o mesmo sistema de nomenclaturas para os alunos e para a pesquisadora utilizaremos L.

O primeiro dado é proveniente da primeira oficina em que os alunos tiveram contato com a narrativa supracitada. Na cena, a pesquisadora (L) está explicando certo ponto da história de forma a mostrá-los que é errado e ruim matar os animais da floresta e desmatar.

1. A1: Ei (chamando a professora), eu conheço pessoas que matam e comem a carne.
2. L: Ah, então se eles têm fome, podem sair matando, matando, matando?
3. A1: São pobres! Conheço pessoas ouvintes.
4. A4: Eu como frango.
5. L: Eu também como [risos].

Quadro 3. Recorte 2 - Oficina de contação de história: Curupira Surdo.

A cena acima é iniciada com a introdução do argumento por A1 na linha 1 ao estabelecer que, apesar de ser errado, a caça é algo que acontece na vida cotidiana, criando uma situação de incongruência no discurso narrativo da pesquisadora. L, então, contra-argumenta o ponto de vista por meio de uma dúvida, conforme aparece em 2. Aqui, a escolha por uma indagação no lugar de uma objeção ou da apresentação de um ponto de vista alternativo, por parte do oponente (L), nos parece uma escolha interessante, em se tratando da argumentação em sala de aula. Isto porque no ato de questionar, há uma convocação imediata do locutor a uma resposta de seu parceiro, que é capturado pelo enunciado do outro. Nesta ação, um confronto direto de ideias (dimensão dialética) é estabelecido, evitando que a argumentação seja pausada por abandono do proponente - que ainda está em processo de aprender a argumentar - fato bastante evidente nos discursos analisados. Em resposta à pesquisadora, na linha 3, A1 reage de forma a reafirmar o argumento inicial trazendo maior fundamentação: inclui ao debate o fato de pessoas pobres não terem dinheiro para comprar seu alimento e, por esta razão, precisam caçar. Nesse movimento, A1 parece fornecer um apelo convincente, pois se o pobre não pode comer a carne, então deve passar fome? Qual das situações aqui seria menos adequada em termos éticos? Assim, ao considerar o contexto - social, cultural, histórico - e resgatar outros discursos, que ultrapassam os dois indivíduos em interação face a face (dimensão dialógica), ele parece convencer os colegas e a pesquisadora, que nas linhas 4 e 5 afirmam também fazer parte das pessoas que se alimentam de carne animal.

Prosseguindo, os dois dados a seguir referem-se a uma mesma sessão de coleta, relativas à segunda oficina destinada à leitura da obra "Curupira Surdo". Inicialmente, foi realizada uma breve retomada da narrativa e posteriormente foram utilizadas dinâmicas de narração e interpretação

Na primeira cena, transcrita a seguir, L está recontando a história da semana passada para as crianças. Durante a contação, L se utiliza de perguntas provocativas (como registrado na linha 1), retomando a história narrada. Um desses momentos pode ser observado no recorte a seguir.

1. L: O que vocês acham que aconteceu com o tigre?
2. A4: O tigre machucou a perna, ficou mancando.
3. A1: Ei, ele morreu!
4. A5: Não, não! Ele machucou a perna e ficou mancando.
5. A4: Machucou a perna.
6. A5: Verdade.

Quadro 4. Recorte 3 - Oficina de contação de história: Curupira Surdo.

Nesta situação, percebe-se que as divergências surgiram a partir das diferentes alternativas de entendimento que as crianças têm sobre o que pode ter ocorrido após o final da história, isto é, seus diferentes pontos de vista. Trabalhar com narrativas se mostra, neste contexto, uma ferramenta interessante, já que não há, de fato, uma alternativa correta para o que não está escrito no livro – o livro apenas informa que eles atiraram no animal. Assim, o argumento melhor fundamentado e/ou defendido será o argumento de maior aceitação entre a turma, como se vê acima. Pode-se dizer que A4 é proponente, pois formula sua hipótese primeiro, em 2, de que o tigre apenas se machucou e ficou mancando. Em seguida, na linha 3, A1, em tom de desacordo, contra-argumenta se opondo à ideia inicial, pois tem outro ponto de vista: para ele, o tigre morreu depois do tiro. A5 entra no diálogo, em 4, de forma a suportar o argumento de A4 e reage ao enunciado de A1, retomando o argumento inicial de que o animal somente machucou a perna e está vivo. A4 e A5 concordam com esta hipótese e é dado seguimento à Oficina. Percebe-se, neste recorte, que mesmo a figura de proponente também pode ser ocupada por mais de um sujeito, pois apesar de A4 ter sido quem propôs o argumento inicial (linha 2), A5 é quem responde (linha 4) ao contra-argumento trazido por A1 na linha 3.

Em relação ao caráter multimodal da linguagem, percebemos uma sincronia gesto-fala (Cavalcante *et al*, 2016; Cavalcante, 2011) nos enunciados 2 e 5 de A4 e A5, ao realizarem uma movimentação corporal dos braços e das pernas, que demonstram a forma como o tigre passa a caminhar, enquanto enunciam a hipótese do que o animal machucou a perna. O gesto atua aqui como um ato comunicativo livre para tomar formas que a fala não pode assumir (Goldin-Meadow, 2009 *apud* Cavalcante *et al*, 2016) e também parece agir como elemento discursivo do argumentador para convencer o oponente.

No diálogo adiante transcrito, a pesquisadora está finalizando o momento inicial da oficina, onde fez uma retomada da história. No quadro, está sendo projetada aos alunos uma imagem com as letras F-I-M, mostrando que a narrativa acabou.

1. A5: É T-I-M (*soletra com auxílio do alfabeto manual*).
2. A1: [*faz careta e olha para A5 com tom de desaprovação*].
3. A5: [*expressão facial e gesticulação querendo dizer que está falando com a professora e não com A1*].
4. A1: Calma! É F-I-M (*soletra com auxílio do alfabeto manual mostrando que a palavra é com F e não com T*).
5. A5: (*levanta da cadeira, um pouco bravo, em direção ao quadro e aponta para a palavra "fim"*).
6. A5: Olha o "T" (*apontando para a letra "F"*).
7. A1: Olha, aqui é "F" (*chama a atenção de P para o quadro, como se pedisse aprovação*).
8. A2: É "F" (*levanta da cadeira em direção a A3*).
9. L: Sim!
10. (*professores da turma, ao fundo da sala, indicam que a letra certa é F*).
11. A5: "F".

Quadro 5. Recorte 4 – Oficina de contação de história: Curupira Surdo.

Nesta cena, chama a atenção o uso da multimodalidade como forma de enunciado. A sinalização em Libras é bastante reduzida, sobretudo considerando que o alfabeto manual não configura-se como língua, mas como empréstimo linguístico (do português brasileiro), embora seja recurso bastante recorrente na prática da comunicação em Libras. Outros aspectos, como expressão facial e corporal, troca de olhares, bem como o uso do espaço, parecem cumprir um papel essencial na ausência de formas de língua - situação característica nas etapas de aquisição da linguagem. Nesta perspectiva,

Em um momento do desenvolvimento em que as crianças são limitadas ao que conseguem dizer, os gestos oferecem um caminho adicional de expressão, expandindo a gama de ideias que elas são capazes de expressar. Sabemos que as crianças exploram a modalidade manual desde muito cedo e, assim sendo, os gestos fornecem um caminho para as primeiras palavras (Golden-Meadow; Morford, 1985 apud Cavalcante et al, 2016).

A respeito dos movimentos discursivos próprios da argumentação, pode-se afirmar que A5 é quem dá início a situação dialógica e dialética ao estabelecer o que está escrito na página final da narrativa. A1, então, é quem cumpre papel de proponente, pois enuncia uma avaliação, neste caso negativa, sobre um ponto de vista (argumento) na linha 2. Mesmo sem sinalizar, sabe-se que A1 está argumentando, pois sua expressão torna transparente a sua postura responsiva-ativa. A1 claramente tem um ponto de vista e este está fundamentado na convenção do alfabeto manual, algo que aprendeu e é invariável. Portanto, o estudante sabe que aquela não é a configuração de mãos da letra "F", ainda que seja muito similar à utilizada para a realização de "T". A1 sabe que o colega está confuso e quer lembrá-lo. Como pode ser observado na linha 3, A5 contra-argumenta, afirmando que não está perguntando ou mesmo se dirigindo a A1, portanto não quer contribuições do colega. Os encadeamentos enunciativos-discursivos seguem-se enquanto há oposições entre os enunciados dos dois alunos. O fluxo é interrompido na linha 10 quando os professores concedem informações sobre os traços distintivos da configuração de mãos (unidade fonológica) de F e T em Libras, conforme é possível visualizar na Figura 2.



Figura 2. Configuração de mãos das letras "F" e "T" no alfabeto manual da Libras. Fonte: FUGA, 2016.

Evidencia-se, aqui, o papel e importância da intervenção do professor nos discursos argumentativos em sala de aula. Nesse sentido, para Leilão (2011, p 37) "o objetivo claro do professor em todas estas atividades é, sobretudo, encorajar a criança à formulação de pontos de vista, à escuta e consideração da opinião de outros e à subsequente reação a ela (acordo, desacordo)".

Observa-se também, nesse dado, aquilo que já fora apontado por Leilão (2011); em estudos sobre argumentação na escola, encontram-se dois movimentos (complementares e de igual

relevância), argumentar para aprender e aprender para argumentar. Neste caso, o conteúdo em questão é a Língua Portuguesa na sua modalidade escrita – trabalhado diariamente nas escolas bilíngues para surdos como segunda língua (L2). Os movimentos de argumentação e reflexão resultaram na construção do conhecimento acerca do alfabeto manual, mas também serviram como exercício discursivo acerca dos recursos linguísticos mobilizados nesse movimento.

Por fim, é interessante notar que, diferentemente dos surdos adultos que se utilizam das perguntas retóricas como principal estratégia argumentativa (Máximo; Sousa, 2014), nas crianças observa-se o uso das expressões faciais em maior significância, agindo como unidades formadoras de sentido, sem necessidade de que haja um enunciado formal. Outros recursos como *role-play* (sobretudo para a distinção de personagens das histórias) e intensificação do sinal através da repetição também foram registrados.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se considerar, a partir deste estudo, que os movimentos discursivos e linguísticos, como retomada de enunciados, leitura do contexto e organização sintática, implicados no fenômeno argumentativo, corroboram à aquisição da linguagem e, ainda, considerando o contexto de uma escola bilíngue, também podem contribuir à aquisição da L2 em sua modalidade escrita por crianças surdas. Ainda, contribuem para a construção do conhecimento, em um processo que envolve movimentos de reflexão e metacognição (colocar à prova o próprio pensamento como objeto),

Os dados aqui analisados, em consonância aos resultados alcançados por outros estudos em argumentação na fala de crianças (Leitão, 2006; 2011; Vieira, 2011; 2015; Ricci, 2015), nos permitiram estabelecer hipóteses de que, assim como nas línguas orais, nas línguas de sinais a argumentação também está presente no discurso espontâneo das crianças, mas, quando estimulada, possibilita a construção e consolidação do conhecimento (ação epistêmica). Além desta, outra hipótese pode ser descrita: a argumentação configura-se como um recurso para avaliar e estimular o funcionamento da linguagem na criança, pois mobiliza mecanismos fundamentais implicados no processo de aquisição. Tais hipóteses poderão ser testadas mediante aplicação de metodologias diretamente voltadas à atividade argumentativa em estudos futuros.

É importante destacar que foi possível identificar situações que foram mais estimulantes ao estabelecimento de pontos de vista e defesa dos mesmos pelos alunos, sendo elas: oficinas de desenho e oficinas de contação de histórias. Evidencia-se, assim, possíveis estratégias a serem exploradas em sala de aula para estímulo da aquisição da linguagem e da aprendizagem.

Outro aspecto que chama a atenção é o caráter dos enunciados argumentativos encontrados. Quanto aos papéis (de oponente e proponente), percebe-se que há uma modulação, que ocorrem fazendo o uso da alternância de interlocutores, como no recorte 1 (alternância entre A1 e A2) e no

recorte 3 (alternância entre A4 e A5). Os enunciados são, portanto, co-construídos e compartilhados pelas crianças durante a cena argumentativa. Quanto às ações (argumento; contra-argumento; resposta), nota-se uma maleabilidade, pois a unidade triádica não se apresenta como modelo acabado, fixo, irreduzível, embora a ação argumentativa sempre inicie com a postulação de um argumento.

Finalmente, evidencia-se a necessidade da adoção de um olhar dialógico para dados de aquisição de crianças surdas, sobretudo na clínica fonoaudiológica de transtornos da linguagem, o qual permite-nos enxergar o sujeito falante para além de suas limitações e valorizar sua posição de sujeito na língua, mesmo que na ausência de formas da língua.

INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

CONFLITO DE INTERESSE

As autoras declaram não possuir conflito de interesses.

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os dados e materiais que suportam os resultados deste estudo estão disponíveis mediante solicitação ao autor correspondente, SILVA, A. C. J.. Os dados/materiais não estão disponíveis publicamente devido a conterem informações que possam comprometer a privacidade dos participantes da pesquisa, sendo estes sujeitos menores de idade e resguardados pelo item "Avaliação de Riscos e Benefícios", dos pareceres consubstanciados do CEP, de números 3.418.171 e 5.998.606, no trecho em que diz: "Pretende-se, também, manter os dados salvaguardados após a coleta, compartilhado apenas entre a pesquisadora principal, seu grupo de pesquisa e seus orientandos, sendo utilizados somente para fins acadêmicos e de pesquisa (desta pesquisa e de futuras investigações sobre a linguagem)." Os pareceres encontram-se como documento complementar a este manuscrito.

CONSENTIMENTO E ÉTICA

Para as duas coletas, das quais foram obtidos dados às análises deste estudo, houve avaliação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, resultando em dois protocolos CAAE (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética): 2388219.5.0000.5347 (2019) e 66663523.0.0000.5347 (2023).

Todos os sujeitos participantes do estudo, menores de idade, tiveram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos pais e/ou responsáveis.

FONTES DE FINANCIAMENTO

O desenvolvimento desta pesquisa contou com o apoio financeiro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (BIC UFRGS), no período compreendido entre outubro de 2022 até dezembro de 2023.

AVALIAÇÃO E RESPOSTA DOS AUTORES

Avaliação: <https://doi.org/10.25189/2675-4916.2024.V5.N2.ID763.R>

Resposta dos Autores: <https://doi.org/10.25189/2675-4916.2024.V5.N2.ID763.A>

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso* [1952-1953]. Organização, posfácio, tradução e notas de Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.
- CAVALCANTE, M. C. B. A holófrase como locus privilegiado para compreender a relação gesto-fala e seu papel na aquisição da linguagem. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 7., 2011, Curitiba. *Anais do VII Congresso Internacional da ABRALIN*. Curitiba: UFPR, 2011. p. 3138-3151.
- CAVALCANTE, M. C. B. et al. Sincronia gesto-fala na emergência da fluência infantil. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 45, n. 2, p. 411-426, 2016. DOI: <https://doi.org/10.21165/el.v45i2.984>. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/312240616_Sincronia_gesto-fala_na_emergencia_da_fluencia_infantil>. Acesso em: 18 dez. 2023.
- COSTA, M.; BARBOSA, F.; NEVINS, F. P. Linguagem, surdez e surdos. In: FRANÇA, A. I. (org.). *Linguística para fonoaudiologia: interdisciplinaridade aplicada*. São Paulo: Contexto, 2022. p.209-235.
- FERNANDES, S.; MOREIRA, L.C. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v.22, n.34, p.225-236, 2009. Disponível em: . Acesso em: 07 out. 2013.
- FUGA, P. *Alfabeto*. WordPress, 2016. Disponível em: <<https://pietrofugablog.wordpress.com/2016/09/22/alfabeto/>>. Acesso em: 20/11/2023.
- GOLDIN-MEADOW, S. (2009). How gesture promotes learning throughout childhood. *Child. Development Perspectives* 3:106-11. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00088.x>.
- HOLQUIST, M. *Dialogism: Bakhtin and his world*. London: Routledge, 1994.
- LEITÃO, S. Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, São Paulo, v. 20, nº 3, p. 454-462, 2007(b) b). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n3/a13v20n3.pdf>>. Acesso em 3 mai 2017.
- LEITÃO, S. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, Maria Cristina (Ed.). *Argumentação na escola: o conhecimento em construção*. Campinas: Pontes. 2011. p. 13-46.

LEITÃO, S. Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco. *Revista Pro Posições* (UNICAMP), São Paulo, v. 18, nº 3, p. 75-92, set./dez., 2007(a).

LEITÃO, S.; FERREIRA, A. P. M. Argumentação infantil: condutas opositivas e antecipação de oposição. In: MEIRA, L.; SPINILLO, A. G. (org.). *Psicologia Cognitiva: cultura, desenvolvimento e aprendizagem*. Recife: Editora da UFPE, 2006. p. 236-258.

MAGALHÃES, M. C. C.; OLIVEIRA, W. Vygotsky e Bakhtin/Volóchinov: dialogia e alteridade. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n.5, p.103-115, 1º semestre 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/4749>. Acesso em: 05 mai. 2018.

MÁXIMO, N. N.; SOUZA, W. P. de. *Argumentação na Libras: reflexões sobre estratégias visuo-espaciais*. Recife-PE, 2014.

QUADROS, R. M. *Educação de surdos: A aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SOUSA, W. *A construção da argumentação da língua brasileira de sinais: divergência e convergência com a língua portuguesa*. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: UFPB, 2009.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

RICCI, A. L. C. *O discurso argumentativo nos enunciados de uma menina dos 2;1 aos 3;8 anos de idade*. Dissertação de mestrado do Programa de Pós Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”. São Paulo, 2015.

VIEIRA, A. J. *Condutas argumentativas na fala infantil; um olhar sobre a construção da subjetividade*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. São Paulo, 2011.

VIEIRA, A. J. *Explicação e argumentação na linguagem da criança: diferenças e intersecções em dois estudos de caso*. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. São Paulo, 2015.

VOLÓCHINOV, V. N. *A palavra na vida e a palavra na poesia*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

VOLÓCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Sheilla Grilo e Ekaterina Vólvoka Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

VYGOTSKY, L.S. *The psychology of art*. Cambridge, Mass. 1971.