



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

MARISTELA FELIX DOS SANTOS

**IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O ENSINO DE
ARGUMENTAÇÃO NO SABER, NO FAZER E NO SER DOCENTE**

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2025**

MARISTELA FELIX DOS SANTOS

**IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O ENSINO DE
ARGUMENTAÇÃO NO SABER, NO FAZER E NO SER DOCENTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação (PPGED) da Universidade Federal
de Sergipe, na linha de pesquisa Formação e
Prática Docente, como requisito parcial para
obtenção de título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto Vasconcelos

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2025

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S237i Santos, Maristela Felix dos
Implicações da formação continuada para o ensino de argumentação no saber, no fazer e no ser docente / Maristela Felix dos Santos; orientador Carlos Alberto Vasconcelos. – São Cristóvão, SE, 2025.
169 f. : il.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2025.

1. Educação - Estudo e ensino. 2. Professores – Formação. 3. Ensino fundamental. I. Vasconcelos, Carlos Alberto, orient. II. Título.

CDU 377.8



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



MARISTELA FELIX DOS SANTOS

IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O ENSINO DE ARGUMENTAÇÃO
NO SABER, NO FAZER E NO SER DOCENTE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal de Sergipe e
aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em 24.07.2025

Prof. Dr. Carlos Alberto de Vasconcelos (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS

Prof.ª Dr.ª Marilene Batista da Cruz Nascimento
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS

Prof. Dr. Paulo Sergio Marchelli
Universidade Federal de Sergipe / UFS

Prof.ª Dr.ª Isabel Cristina Michelan de Azevedo
Universidade Federal de Sergipe / UFS

Prof. Dr. Denson Andre Pereira da Silva
Universidade Federal de Sergipe / UFS

Prof.ª Dr.ª Elza Ferreira Santos
Instituto Federal de Sergipe / IFS

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2025

Dedico esta tese à minha mãe, por todo amor e por ter me ensinado o
valor da educação escolar.

Ao meu pai *in memoriam*.

À minha irmã, Jaira Felix, pela dedicação e amor incondicionais.

A Malu, minha criança questionadora que tanto me inspira.
A todas as crianças sedentas de escuta e de direito à palavra na escola.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, por toda a proteção e pelos anjos humanos que coloca em meu caminho sempre que percebe minhas forças esgotarem.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Carlos Alberto Vasconcelos, pela orientação na jornada da construção da tese.

Ao Prof. Dr. Paulo Sérgio Marchelli, pela orientação no início da tese.

À minha irmã, Jaira Felix, pelo apoio, pelo amor, pela dedicação e cuidado com minha mãe, sem os quais eu não teria conseguido terminar esta tese.

À Universidade Federal de Sergipe, pela linda e sólida trajetória acadêmica que me possibilitou construir.

Aos grupos de pesquisa GEES e GPARA, por me acolherem como filiada e pelas partilhas enriquecedoras de conhecimento.

À Profa. Dra. Marilene Batista da Cruz Nascimento, por tudo, por tanto, por ter sido, na produção desta tese, a pessoa-anjo quando minhas asas perderam as forças para voar.

À Profa. Dra. Valéria Marcelino, pelas preciosas orientações para que eu pudesse realizar a Análise Textual Discursiva nesta tese.

À Profa. Isabel Cristina Azevedo, pelo acolhimento de minha pesquisa no ENARE, pelas parcerias na escrita acadêmica e pelos ensinamentos sobre argumentação.

Às colegas formadoras do ENARE, especialmente Soade Calhau e Vanesca Leal, pelas contribuições e pelo trabalho colaborativo tão bonito que realizamos na jornada formativa do ENARE.

Ao amigo Andrey Louzada, pela intermediação e pelo apoio para realizarmos o ENARE na rede de São Cristóvão – SE.

À Secretaria Municipal de Educação de São Cristóvão, pela permissão para que realizássemos a formação continuada proposta no ENARE com professores de sua rede.

Aos professores participantes do ENARE-São Cristóvão, pelas contribuições e partilhas de conhecimentos tão enriquecedoras para a produção desta tese.

À amiga Renildes, por ter me convidado para participar do grupo de pesquisa GEES, pois, a partir desse convite, encontrei o tema da tese.

Ao amigo Wagner Guimarães, pelas parcerias na escrita acadêmica e pela convivência colaborativa no percurso do doutorado.

Ao meu irmão Nailson e às minhas irmãs Naira, Joelia, Joelma e Marta, pelo amor e pelo exemplo de pessoas generosas e éticas que são para mim.

Ao meu querido Alexandre Cabeceiras, pelos diálogos norteadores sobre argumentação, pelo incentivo para que eu continuasse a produção da tese, pelo amor que compartilhamos.

Aos meus professores e às minhas professoras da educação básica, do ensino superior e do Programa de Pós-Graduação em Educação, pelos ensinamentos que me fizeram chegar até aqui.

Às professoras Isabel Cristina Michelan de Azevedo, Elza Soares Santos e Marilene Batista da Cruz Nascimento e aos professores Paulo Sérgio Marchelli e Denson André Pereira da Silva Sobral, pelas contribuições para o aprimoramento da tese.

“As informações são, sem dúvida, muito importantes. Mas só o conhecimento que resulta da sua compreensão e interpretação permitirá a visão e sabedoria necessárias para mudar a qualidade do ensino e da educação” (Alarcão, 2011).

RESUMO

Esta tese tem como objetivo geral compreender as implicações da formação continuada na construção de conhecimentos teórico-práticos necessários para o desenvolvimento de práticas pedagógicas sobre a argumentação nos anos iniciais do ensino fundamental. Os objetivos específicos são: identificar concepções e ressignificações de argumentação dos professores participantes do processo formativo investigado; analisar conhecimentos teórico-práticos (re)construídos pelos professores na formação continuada sobre o tema; estabelecer inter-relações entre as práticas de ensino de argumentação e o processo formativo experienciado pelos docentes. A relevância deste estudo reside na falta de acesso dos professores licenciados em Pedagogia a conhecimentos específicos para o ensino de argumentação a crianças. O letramento argumentativo resultante desse fazer docente colabora para o exercício da cidadania e para o estabelecimento de relações democráticas em situações comunicativas sobre assuntos controversos. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa empírica, de caráter qualitativo, cujos dados, produzidos por meio de questionários, observação participante e entrevista, foram categorizados com a Análise Textual Discursiva (ATD). O *locus* do estudo foi o processo formativo Ensino de Argumentação na Escola (ENARE) realizado com professores da rede pública de educação do município de São Cristóvão - SE. Os resultados demonstram que a formação continuada contribui para a ressignificação das concepções dos professores sobre o ato de argumentar, para o desenvolvimento do letramento argumentativo docente (LAD) e para a (re)construção de outros conhecimentos teórico-práticos, o que se reflete no fazer docente e no modo de ser professor. Com isso, a sala de aula se transforma em um espaço propício à escuta ativa das crianças e ao estabelecimento de relações dialógicas entre professores e educandos, confirmando a ideia de que a formação continuada é essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas sobre a argumentação nos anos iniciais do ensino fundamental. A implementação desse tipo de formação, contudo, enfrenta empecilhos curriculares e contextuais, os quais demandam novos estudos que analisem suas consequências e suas possíveis soluções.

Palavras-chave: Argumentação. Ensino. Formação continuada. Saberes docentes.

ABSTRACT

This dissertation aims to understand the implications of continuing education in the construction of theoretical and practical knowledge necessary for the development of pedagogical practices focused on argumentation in the early years of elementary school. The specific objectives are: identification of the conceptions and redefinitions of argumentation held by teachers participating in the formative process under investigation; analysis of the theoretical and practical knowledge (re)constructed by these teachers during continuing education on the subject; establishment of the relationships between argumentation teaching practices and the formative process experienced by the educators. The relevance of this study lies in the limited access that teachers with degrees in Pedagogy have to specific knowledge regarding the teaching of argumentation to children. The argumentative literacy resulting from such pedagogical practice contributes to the exercise of citizenship and to the establishment of democratic relations in communicative situations involving controversial topics. Methodologically, this is an empirical, qualitative research study. The data, produced through questionnaires, participant observation, and interviews, were categorized using Discursive Textual Analysis (DTA). The locus of the study was the formative program Ensino de Argumentação na Escola (ENARE), conducted with public school teachers from the municipality of São Cristóvão, Sergipe, Brazil. The results demonstrate that continuing education contributes to the re-signification of teachers' conceptions about the act of arguing, to the development of teachers' argumentative literacy (TAL), and to the (re)construction of other theoretical and practical knowledge, which is reflected in teaching practice and in the way of being a teacher. As a result, the classroom becomes a space conducive to children's active participation and to the establishment of dialogical relationships between teachers and students, confirming the idea that continuing education is essential for the development of pedagogical practices related to argumentation in the early years of elementary school. However, the implementation of this kind of formation faces curricular and contextual challenges that require further studies to analyze their consequences and possible solutions.

Keywords: Argumentation. Continuing education. Teaching. Professorial knowledge.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Elementos constituintes do percurso metodológico.....	24
Figura 2 - Processo formativo ENARE – São Cristóvão/SE.....	27
Figura 3 - Etapas de realização da Análise Textual Discursiva.....	36
Figura 4 - Síntese de elementos do levantamento de produções na BDTD.....	42
Figura 5 - Dimensões emergidas no <i>corpus</i> da BDTD.....	48
Figura 6 - Distribuição das produções científicas no recorte temporal 2017-2021.....	52
Figura 7 - Dimensões da formação continuada nos anos iniciais do EF	54
Figura 8 - Tipo de pesquisa das produções científicas dos anos iniciais do EF.....	56
Figura 9 - Dispositivos de produção de dados.....	57
Figura 10 - Tipos de análise de dados no <i>corpus</i> em estudo (EF – anos iniciais)	58
Figura 11 - Representações iniciais dos docentes sobre argumentação.....	95
Figura 12 - Ressignificações dos professores acerca do conceito de argumentação.....	100
Figura 13 - Ressignificações no âmbito do saber e do fazer docente.....	104
Figura 14 - Etapas das ressignificações teórico-práticas realizadas pelos professores.....	111
Figura 15 - Redimensionamentos de práticas de ensino de argumentação.....	113
Figura 16 - Fatores necessários para implementar o ensino de argumentação.....	124

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual de produção científica por nível de ensino (2017-2021).....	44
Gráfico 2 - Agrupamento de produções científicas por dimensão.....	50
Gráfico 3 - Artigos científicos prospectados na <i>Scopus</i> (2017 - 2021).....	61

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Questões norteadoras do processo formativo do ENARE.....	29
Quadro 2 - Nomes de personagens infantis atribuídos aos professores.....	31
Quadro 3 - Movimentos de unitarização, codificação e reescrita de unidades de análise.....	36
Quadro 4 - Resultados do processo de categorização dos dados da pesquisa.....	38
Quadro 5 - Abordagem da argumentação nas produções científicas prospectadas.....	46
Quadro 6 - Produções prospectadas no repositório da UFS – RIUFS.....	51
Quadro 7 - Produções científicas com foco nos anos iniciais do ensino fundamental.....	53
Quadro 8 - Artigos científicos publicados encontrados na ERIC (2017 – 2021).....	59
Quadro 9 - Artigos científicos publicados encontrados na <i>Scopus</i>	62

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Produções científicas encontradas na BDTD (2017 - 2021).....	42
Tabela 2 - Produções científicas do recorte educação básica.....	43
Tabela 3 - Distribuição das produções científicas por componente curricular.....	45

LISTA DE SIGLAS

ATD	– Análise Textual Discursiva
BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
BDTD	– Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CNE	– Conselho Nacional de Educação
EB	– Educação básica
ENARE	– Ensino de Argumentação na Escola (Formação continuada)
EF	– Ensino Fundamental
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
ENEM	– Exame Nacional do Ensino Médio
ERIC	– Educational Resources Information Centre (base de dados)
FOPTIC	– Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e da Comunicação
GEES	– Grupo de Estudos em Educação Superior
GPARA	– Grupo de Pesquisas em Argumentação e Retórica Aplicadas
LAD	– Letramento Argumentativo Docente
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PCK	– Conhecimento Pedagógico do Conteúdo
PPGED	– Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGECIMA	– Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e de Matemática
PPGEO	– Programa de Pós-Graduação em Geografia
PPGL	– Programa de Pós-Graduação em Letras
PROFLETROS	– Programa de Mestrado Profissional em Letras
RIUFS	– Repositório Institucional da Universidade Federal de Sergipe
SE	– Sergipe
SEMED	– Secretaria Municipal de Educação
UFS	– Universidade Federal de Sergipe

SUMÁRIO

1 DIÁLOGOS INICIAIS.....	15
2 PERCURSO METODOLÓGICO: um leme para chegarmos ao porto.....	24
2.1 Contexto da pesquisa.....	26
2.2 Participantes da pesquisa.....	30
2.3 Dispositivos de produção de dados.....	32
2.4 Tipo de análise dos dados.....	35
3 MAPEAMENTO CIENTÍFICO: um olhar analítico sobre o já dito.....	41
3.1 Produções científicas sobre formação continuada na educação básica.....	43
3.2 Produções científicas sobre formação continuada nos anos iniciais do EF.....	52
3.3 Produções científicas mapeadas em plataformas internacionais.....	58
4 PILARES TEÓRICOS: formação continuada e argumentação.....	65
4.1 Contextualização da formação continuada no Brasil.....	65
4.2 Formação continuada: conceito, perspectivas, finalidades.....	68
4.3 Argumentação: concepções, ensino e saberes docentes.....	73
4.3.1 Aspectos teórico-metodológicos do ensino de argumentação.....	78
4.3.2 Ensino de argumentação nas orientações curriculares.....	81
4.3.3 Ensino de argumentação para crianças.....	86
4.3.4 Saberes docentes necessários para o ensino de argumentação.....	90
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE ACHADOS.....	94
5.1 Travessias teóricas sobre a argumentação: do conhecido ao ressignificado.....	94
5.2 Redimensionamentos no ensino de argumentação: é possível fazer assim.....	112
6 ARREMATES INFERENCIAIS.....	133
REFERÊNCIAS.....	142
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO INICIAL APLICADO AOS PROFESSORES.....	155
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO FINAL APLICADO AOS PROFESSORES.....	158
APÊNDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADA AOS PROFESSORES.....	160
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	162
APÊNDICE E - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE DEPOIMENTOS.....	165
ANEXO A - PARECER DE APROVAÇÃO DA PESQUISA NO CEP/UFS.....	166

1 DIÁLOGOS INICIAIS

Os cursos de Pedagogia apresentam uma grade curricular diversificada. Entretanto, as demandas presentes no contexto escolar com relação às práticas pedagógicas¹ são imensas e numerosas. Dentre essas demandas, destacamos o desafio enfrentado pelos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental para desenvolver práticas pedagógicas sobre a argumentação, sem terem tido acesso aos conhecimentos teórico-práticos necessários para esse fazer docente. Essa situação interfere na qualidade do processo de ensino-aprendizagem da argumentação. Nesse contexto, a formação continuada, que tem, entre outras finalidades, a de contribuir para a compreensão e o enfrentamento dos desafios emergentes no ambiente escolar, decorrentes de mudanças curriculares, sociais, culturais e históricas, constitui um meio pelo qual os professores podem (re)construir conhecimentos sobre o ensino da argumentação, para amenizar essa lacuna em sua formação profissional.

A necessidade de a escola desenvolver o ensino de argumentação é respaldada por documentos oficiais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) já recomendavam a inclusão do ensino de argumentação desde os primeiros anos da educação básica. Com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2019, que instituiu competências e habilidades sobre argumentação a serem desenvolvidas desde o início do percurso escolar, esse ensino se tornou obrigatório, tendo em vista o caráter normativo desse documento. Com isso, os professores que atuam no ensino fundamental têm a incumbência de mediar a aprendizagem das crianças com relação a essas competências e habilidades sem o conhecimento teórico-prático necessário. Sem uma formação continuada específica, a finalidade dessa mediação pode não ser alcançada, pois nem mesmo a BNCC oferece a esses profissionais explicações conceituais básicas para a abordagem da argumentação em sala de aula.

Quando apresenta competências e habilidades argumentativas para serem ensinadas na educação básica, a BNCC ora se refere ao ato de argumentar como uma atividade interacional, ora o trata como processo de análise linguística. Assim, na competência geral 7, a BNCC estabelece que os estudantes devem aprender a “[...] argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns [...]” (Brasil, 2019, p. 9). Todavia, na competência específica 6 de Língua Portuguesa, a ênfase está na análise de informações, argumentos e opiniões situados em interações sociais,

¹ Estamos compreendendo práticas pedagógicas na perspectiva de Franco (2016), que as define como práticas dos professores constituídas por meio de intencionalidades, acessível a todos, e incorporadoras de reflexão permanente e coletiva, com vistas a realização dessas intencionalidades.

ou seja, no estudo de elementos relativos à argumentação e não no ato de argumentar. Essa confusão teórica pode ser desfeita em processos formativos que colaborem para que os docentes selezionem um conceito de argumentação compatível com a possibilidade de ensiná-la às crianças.

Desde os estudos desenvolvidos por Aristóteles (385-322 a.C.), têm sido formuladas diferentes concepções teóricas acerca da argumentação, as quais divergem sobre a própria delimitação do tema, restringindo-se a um âmbito, como o da lógica, o da retórica ou o da prática discursiva (Aristóteles, 2005). Esta tese aborda a perspectiva da interação, que considera como seu objeto as situações argumentativas efetivas. Essas situações requerem dos argumentadores capacidades argumentativas para praticarem a argumentação face a face.

O ato de argumentar, enquanto ação interacional, envolve pelo menos dois argumentadores, alternância de turnos de palavras, um tema controverso, discursos opostos e díptico argumentativo, ou seja, possibilidade de evolução da situação argumentativa original para uma mútua incorporação da fala do outro (Grácio, 2016). O ensino de argumentação, fundamentado nessa abordagem teórica, não consiste em estudo ou análises de gêneros textuais e de discursos argumentativos, mas na proposição, pelos educadores, de situações argumentativas para que os estudantes possam desenvolver as capacidades de apresentar uma opinião e de contrapor-se, democraticamente, ao posicionamento do seu interlocutor em contextos comunicativos polarizados.

A argumentação tem um grande potencial em sala de aula. Nesse espaço de ensino-aprendizagem, ela tanto pode ser desenvolvida como prática discursiva, nas ocasiões em que os estudantes participam de interações argumentativas, quanto pode ser utilizada como meio para a abordagem de outros conhecimentos, conforme propõem Leitão e Damianovic (2011). Para que os professores licenciados em Pedagogia possam desenvolver essas práticas pedagógicas, é indispensável que assumam uma concepção do ato de argumentar, considerando sujeitos, objetivos, contexto e procedimentos de ensino. Esses profissionais necessitam, portanto, relacionar abordagens teóricas sobre argumentação aos objetivos de sua prática docente, às aprendizagens das crianças² e às orientações da BNCC.

O ensino da argumentação também se justifica pela relevância dessa prática interacional na vida das pessoas. Além das situações argumentativas realizadas em contextos formais, a

² Nesta tese, discutimos a formação de professores voltada ao ensino da argumentação, nos anos iniciais da educação básica especificamente, na modalidade regular, tendo em vista que as demandas e as características das práticas pedagógicas direcionadas para esse público se diferenciam das desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos.

exemplo dos debates políticos e dos julgamentos jurídicos, as pessoas também argumentam na vida cotidiana, tanto adultos quanto crianças. Todavia, nem todas as pessoas apresentam as capacidades requeridas para discutir um tema controverso, apresentando sua opinião, contrapondo-se ao ponto de vista do outro de modo respeitoso e democrático. Daí a necessidade de a escola propor práticas pedagógicas com vistas ao desenvolvimento dessas capacidades argumentativas. Consequentemente, a prática da argumentação poderá ser, de fato, um meio para a construção da cidadania e para o fortalecimento do uso democrático da palavra.

A formação continuada constitui um elemento fundamental para que os professores obtenham fundamentos teóricos voltados ao desenvolvimento de práticas pedagógicas sobre a argumentação, analisem criticamente as orientações curriculares referentes a esse ensino e façam os ajustes necessários ao incluí-las em seu fazer docente. Essa formação colabora ainda para a indissociabilidade entre teoria e prática e, consequentemente, para o desenvolvimento de um ensino de argumentação de qualidade nos anos iniciais da segunda etapa da educação básica³. Em síntese, essa modalidade formativa contribui para que os docentes (re)construam conhecimentos teórico-práticos acerca desse ensino, com vistas a uma mediação significativa do desenvolvimento de capacidades argumentativas das crianças.

Esse tipo de formação é um dos fatores essenciais para o desenvolvimento profissional dos professores. Entretanto, sua oferta é problemática, tendo em vista que, em muitos casos, as necessidades desses profissionais não são consideradas na formulação dos cursos, dos seminários ou das oficinas formativas, além de ainda existir, com recorrência, práticas formativas na perspectiva tecnicista. No caso do ensino de argumentação, a disponibilidade de formação docente sobre essa temática ainda é pouco frequente. Afirmamos isso, não só com base em nossa experiência profissional, mas também em pesquisas realizadas nas principais plataformas (Portal Olimpíadas de Língua Portuguesa, Escolas Conectadas e Portal Trilhas) que contêm processos formativos gratuitos na área da educação.

Cabe ressaltar que a formação continuada com foco no ensino de argumentação nos anos iniciais da segunda etapa da educação básica, embora não deva perder de vista as especificidades de aprendizagem das crianças, precisa contribuir para a (re)construção do conhecimento dos professores, necessário para a mediação dessa aprendizagem. Para tanto, essa formação continuada não pode negligenciar o diagnóstico e a compreensão das necessidades e

³ Segundo a LDB (Lei nº. 9.394/1996), em seu artigo 21, a educação básica no Brasil está organizada em três etapas: educação infantil (Creche e Pré-escola); ensino fundamental (anos iniciais – 1º ao 5º ano e anos finais – 6º ao 9º ano) e ensino médio. Assim, nesta tese, quando citamos a segunda etapa da educação básica, estamos nos referindo ao ensino fundamental.

das dificuldades desses profissionais acerca do ensino de argumentação, nem se desvincular das experiências e vivências deles no âmbito escolar.

A disponibilidade exígua de processos formativos voltados ao ensino de argumentação, bem como a necessidade de propostas de ensino que colaborem com o desenvolvimento da capacidade de argumentar dos estudantes, somadas a outros fatores, contribuíram para o surgimento de uma proposta de formação continuada sobre a argumentação, o Ensino de Argumentação na Escola (ENARE). A etapa inicial dessa ação formativa visou atender, inicialmente, aos professores licenciados em Pedagogia que estão em exercício nos anos iniciais da segunda etapa da educação básica.

O ENARE foi criado e é coordenado pela professora Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo⁴. Ele é realizado em cooperação com estudantes de pós-graduação de universidades públicas, a partir de parcerias, sem vínculos financeiros, com escolas e/ou secretarias de educação. Suas ações se iniciaram no segundo semestre de 2021, ofertando formação continuada, na modalidade on-line, para professores de escolas da rede particular de ensino de Sergipe e da rede pública do estado da Bahia. Em ambas as redes, as ações formativas foram desenvolvidas com docentes que atuam na educação infantil ou nos anos iniciais, na modalidade regular ou na educação de jovens e adultos (EJA).

Essa experiência inicial do ENARE, além de confirmar a existência de demandas para a formulação de ações formativas sobre o ensino de argumentação na educação básica, evidenciou um campo de estudo para o desenvolvimento de análises acerca de questões relativas à formação dos professores licenciados em Pedagogia, bem como as implicações de tais questões na produção e na mediação de práticas de ensino voltadas ao desenvolvimento de capacidades argumentativas das crianças.

Constatamos também, na experiência como formadora e pesquisadora no processo formativo ENARE, que o ensino sistematizado da argumentação na perspectiva interacional mobiliza um conjunto de conceitos relativos ao ato de argumentar e requer um conjunto de procedimentos metodológicos específicos. O conhecimento sobre esses conceitos e esses procedimentos são indispensáveis para o professor desenvolver práticas pedagógicas.

Diante disso, definimos o seguinte questionamento: como a formação continuada pode contribuir para que os professores (re)construam conhecimentos teórico-práticos necessários

⁴É doutora em Letras, com pós-doutorado pela Universidade de Buenos Aires (UBA). Atua como professora do DLEV, PPGL e PROFLETRAS da Universidade Federal de Sergipe, *Campus* de São Cristóvão, na formação inicial de professores de Língua Portuguesa e na formação continuada de egressos dos cursos de Letras e Pedagogia. É líder do Grupo de Pesquisa em Argumentação e Retórica Aplicadas (GPARA/CNPq). Tem larga experiência na educação básica, pública e privada.

para o desenvolvimento de práticas pedagógicas sobre a argumentação nos anos iniciais do ensino fundamental? Estabelecemos, então, como objetivo geral: compreender as implicações da formação continuada na construção de conhecimentos teórico-práticos necessários para o desenvolvimento de práticas pedagógicas sobre a argumentação nos anos iniciais do ensino fundamental.

Com o intuito de alcançarmos essa compreensão, temos como objetivos específicos: identificar concepções e ressignificações de argumentação dos professores participantes do processo formativo investigado; analisar conhecimentos teórico-práticos (re)construídos pelos professores na formação continuada sobre o ensino de argumentação e estabelecer inter-relações entre práticas de ensino de argumentação e o processo formativo experienciado pelos docentes. Nesse sentido, o ensino de argumentação só poderá ser desenvolvido nos anos iniciais da segunda etapa da educação básica, se houver formação continuada sobre esse conteúdo para os professores.

O interesse em pesquisar esse tema surgiu durante minha experiência como professora de Língua Portuguesa de estudantes de sexto ano. Quando tentei formular práticas pedagógicas que auxiliassem os estudantes a desenvolver sua capacidade de argumentar, tive dificuldade de construir essas práticas e de encontrar recursos e orientações teórico-metodológicas para essa mediação da aprendizagem dos discentes, visto que as pesquisas e materiais didáticos sobre ensino de argumentação se concentram no nono ano e no ensino médio. Quanto aos anos iniciais, a escassez de recursos pedagógicos e de orientações metodológicas sobre o ensino de argumentação é ainda maior.

Essas constatações foram um incentivo para eu participar de um projeto de pesquisa sobre formação de professores e ensino da argumentação, desenvolvido no Programa de Iniciação à Pesquisa Científica da Universidade Federal de Sergipe, em 2016-2017, no Departamento de Letras. No levantamento realizado no referido projeto, com um recorte temporal de 2015 a 2017, encontramos poucos trabalhos sobre essa temática nos anos iniciais da educação básica. Resultado que persistiu ao atualizarmos o recorte temporal de 2016-2017 para 2017 a 2021. Além disso, a maioria dos estudos prospectados foca a aprendizagem dos estudantes. Logo, é necessário realizarmos estudos científicos sobre práticas formativas para o ensino de argumentação, nessa etapa da educação básica, considerando os saberes e as demandas do contexto de trabalho do professor.

Somado a isso, minhas inquietações com relação à formação docente e os desafios enfrentados pelos professores licenciados em Pedagogia que atuam nos anos iniciais da educação básica se iniciaram com o exercício da docência, quando me deparei com problemas

cujos saberes teórico-práticos aprendidos durante a formação inicial não eram suficientes. Diante da dificuldade de compreender por que há crianças cursando o sexto ano sem alfabetização satisfatória, e outras não conseguiam desenvolver os índices de aprendizagem mínimos exigidos pelas escolas públicas para o avanço nos níveis de ensino, returnei à universidade para cursar Pedagogia.

No curso de Pedagogia, tive oportunidade de vivenciar discussões teóricas sobre formação inicial e continuada de professores, currículo e práticas pedagógicas, políticas educacionais, entre outras questões. Nesse percurso, também exerci a docência por meio de estágios curriculares obrigatórios na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Durante o estágio realizado em uma turma de segundo ano do EF, atentei para o fato de como as crianças são questionadoras na sala de aula. Todavia, quando elas chegam ao sexto ano, nos anos finais do EF, muitas não têm a mesma desinibição para questionar. Isto é, embora já tenham desenvolvido outras capacidades argumentativas, têm dificuldade de apresentar uma opinião ou discordar de algo.

Paralelo a essa experiência no curso de Pedagogia e no Programa de Iniciação Científica, também fiz o Mestrado Profissional em Letras. Durante essa formação docente, realizei uma pesquisa-ação, na qual problematizamos dificuldades de aprendizagem dos estudantes, formulamos uma sequência de atividades, apliquei e analisei seus resultados. Esse processo resultou em reflexões teóricas acerca das contribuições da formação continuada para a ressignificação das práticas pedagógicas. A realização do mestrado profissional foi, portanto, uma oportunidade para eu refletir sobre meu fazer docente e sobre a relevância de uma ação formativa contínua para (re)construção dos conhecimentos dos professores.

Esse percurso acadêmico, somado à minha participação como membro do Grupo de Estudo em Educação Superior (GEES), que investiga formação, práticas e saberes docentes, e do Grupo de Pesquisas em Argumentação e Retórica Aplicadas (GPARA), cujo foco é a argumentação em múltiplas perspectivas (ensino, formação e análise), contribuíram para o surgimento desta pesquisa. Além desses dois grupos, participei também, na condição de ouvinte, de reuniões do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação (FOPTIC), que investiga formação docente e tecnologias da informação e da comunicação.

Diferente da maioria das pesquisas sobre argumentação, cujo foco é o processo de aprendizagem dos discentes, este estudo visa a formação do professor para o ensino de argumentação nos anos iniciais da segunda etapa da educação básica. A abordagem desse tema se justifica devido à necessidade de ressignificação das orientações curriculares, de

conhecimentos dos docentes e da relevância da indissociabilidade entre teoria e prática para a melhoria da qualidade do ensino do ato de argumentar. Além disso, os resultados deste estudo contribuem para ampliar as discussões acerca do trabalho com a linguagem nos anos iniciais, ressaltando a importância dos conhecimentos e da mediação dos professores para o desenvolvimento das capacidades argumentativas dos discentes.

Nesse sentido, esta tese pode fomentar, no cenário acadêmico brasileiro, o desenvolvimento de pesquisas sobre formação docente e ensino de argumentação nos anos iniciais da segunda etapa da educação básica. Somado a isso, devido à relevância internacional do tema e à semelhança de desafios enfrentados por diversos sistemas educacionais, este estudo pode repercutir em contextos de outros países, contribuindo para um diálogo mais amplo sobre sua temática em diferentes realidades escolares.

O desenvolvimento desta tese no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, na linha de Formação e Prática Docente, colabora para ampliar as discussões sobre a formação dos professores licenciados em Pedagogia, tendo em vista que a temática da formação docente para o ensino de argumentação na educação básica não era ainda explorada nesse espaço de pesquisa. O acolhimento desta investigação científica por esse programa demonstra, portanto, a abertura dele para explorar novas áreas de estudos e o seu comprometimento em contribuir com os educadores na busca de soluções para as lacunas do percurso formativo desses profissionais. Além disso, por meio deste estudo, o PPGED ratifica a importância da UFS na produção de conhecimentos teóricos necessários para a ressignificação de práticas pedagógicas sobre a argumentação.

Esta tese colabora para a melhoria quantitativa e qualitativa do desenvolvimento de formação continuada sobre o ensino de argumentação. No aspecto quantitativo, defendemos que a formação continuada é necessária para que o educador ensine argumentação embasado em conhecimentos teórico-práticos condizentes com as especificidades desse fazer docente. No aspecto qualitativo, demonstramos a importância de esse processo formativo assumir a perspectiva reflexiva, a qual possibilita que os professores, a partir de provocações teóricas, reflitam sobre suas práticas pedagógicas e assumam o papel ativo na (re)construção de seus conhecimentos e nas mudanças ocorridas na sala de aula.

Além disso, esta tese ressalta a necessidade de que a argumentação seja ensinada na escola desde os anos iniciais da educação básica, para que as crianças possam desenvolver suas capacidades argumentativas e se tornem bons argumentadores na vida adulta. Essa aprendizagem é importante, na vida cotidiana, porque saber argumentar, na perspectiva

interacional, mobiliza a escuta ativa, responsiva do outro e, por conseguinte, o uso democrático dos turnos de fala em contextos comunicativos polarizados.

Com relação aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa empírica e qualitativa quanto à natureza dos dados. Em conformidade com as características desse tipo de pesquisa, esta investigação ocorreu no contexto natural de formação continuada sobre o ensino de argumentação e relacionou os achados com as experiências e representações dos participantes. Além disso, com relação à finalidade, desenvolvemos uma pesquisa explicativa para compreendermos as implicações desse tipo de formação de professores na construção de conhecimentos teórico-práticos requisitados no ensino de argumentação para as crianças.

O contexto de produção de dados foi o processo formativo ENARE, desenvolvido, em 2022, na rede de educação pública do município de São Cristóvão, SE. Essa ação formativa, fundamentada na perspectiva reflexiva da formação docente e na argumentação na interação, foi desenvolvida em duas etapas: a primeira com 40 horas e a segunda com 30 horas. Os participantes deste estudo são professores dessa edição do ENARE, licenciados em Pedagogia, que atuavam, nessa rede de ensino, nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano).

Utilizamos, como dispositivos de produção de dados, questionários, observação participante e entrevista. Aplicamos um questionário inicial, no começo das ações formativas do ENARE São Cristóvão - SE, e um questionário final, após o término dessas ações e, no decorrer delas, fizemos a observação participante. A entrevista foi efetuada em 2024, com cinco professores que participaram da referida formação. A utilização desses três dispositivos nos possibilitou a construção de um *corpus* consistente para investigarmos o tema desta tese.

Na descrição, organização e interpretação dos dados, utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD). Esse procedimento abrangeu três etapas: unitarização, categorização e produção de metatextos. Na unitarização, desconstruímos registros textuais dos questionários, da observação participante e das entrevistas para encontrarmos as unidades de análise e codificá-las. Em seguida, fizemos a categorização dessas unidades. Definimos 24 categorias iniciais, nove intermediárias e quatro finais. A partir dessas últimas categorias, produzimos quatro metatextos nos quais discutimos nossas compreensões acerca das implicações da formação continuada para o ensino de argumentação no saber, no ser e no fazer docente.

Esta tese está organizada em quatro seções, que abrangem o percurso metodológico, o levantamento de estudos correlatos à formação continuada e ensino de argumentação, as reflexões teóricas acerca dessa temática, análise e discussão dos dados. Na primeira seção, apresentamos informações e reflexões introdutórias referentes ao objeto, aos objetivos, à questão norteadora, além das motivações e justificativa para o desenvolvimento desta pesquisa.

Na segunda seção, descrevemos os procedimentos metodológicos deste estudo, explicando teoricamente nossa opção quanto ao tipo de pesquisa, ao contexto, aos dispositivos de produção de dados desta tese, o tipo de análise que utilizamos para interpretar esses dados, além dos critérios para seleção dos participantes da pesquisa.

Na terceira seção, apresentamos resultados de uma revisão de literatura realizada em plataformas local, nacional e internacionais, para definirmos aproximações e singularidades deste estudo com outras investigações científicas já desenvolvidas acerca da formação continuada de professores para o ensino de argumentação na educação básica.

Na quarta seção, contemplamos bases conceituais que fundamentam nossas reflexões e proposições sobre formação continuada, concepções de argumentação no âmbito dos estudos linguísticos, questões curriculares, saberes docentes e alguns desdobramentos desses aspectos para o ensino e a aprendizagem do ato de argumentar.

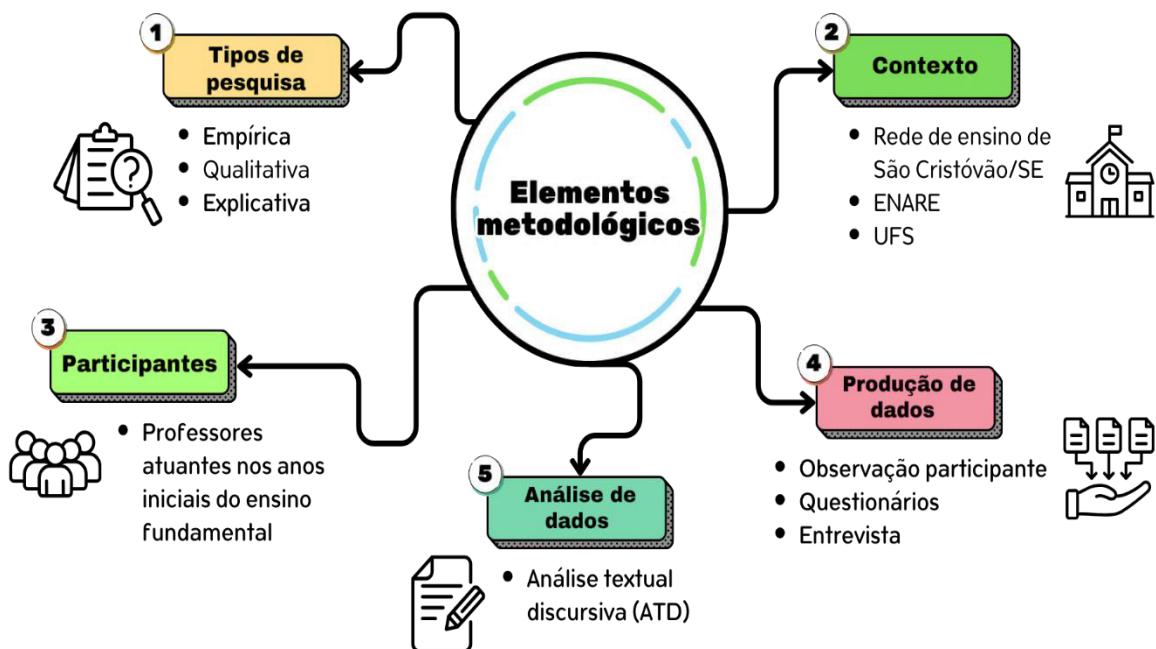
Na quinta seção, expomos e analisamos as implicações da formação continuada na (re)construção de conhecimentos teórico-práticos dos professores com relação ao ensino de argumentação na segunda etapa da educação básica. Nesse processo, apresentamos as categorias emergidas na aplicação da ATD para realizarmos uma interlocução com os discursos dos professores, com fundamentos teóricos, e fazermos as inferências que sustentam a tese.

Na sexta seção, retomamos o problema, os objetivos e apresentamos a tese. Sintetizamos os principais resultados da análise de dados e os seus impactos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas sobre a argumentação e discutimos as limitações e os possíveis desdobramentos deste estudo.

2 PERCURSO METODOLÓGICO: um leme para chegarmos ao porto

A busca de resposta para a questão científica desta tese nos demandou a construção de uma trajetória investigativa alinhada à escolha de um modo de caminhar, de um contexto, de dispositivos, de colaboradores e de uma lente analítica que nos auxiliasse no alcance desse objetivo. Esses elementos, ilustrados na figura 1, constituem peças de um quebra-cabeças que precisamos articular com rigor científico para que a resposta encontrada tenha consistência e fundamento. Assim, as análises e discussões que apresentamos acerca de nosso objeto de estudo, embora não estejam apartadas da nossa subjetividade, não constituem uma mera opinião pessoal, pois seguiram os parâmetros científicos e estão permeadas por vozes empíricas e teóricas. Nesta seção, descrevemos cada um desses elementos, situando-os nessa trajetória investigativa.

Figura 1 - Elementos constituintes do percurso metodológico



Fonte: elaborada pela autora (2025).

Com referência à tipologia, consideramos este estudo de campo de caráter empírico, cujos dados foram produzidos por meio de observações do contexto de formação continuada de professores e da análise de experiências desses profissionais acerca de saberes e fazeres ressignificados nesse processo formativo. Cabe ressaltar, porém, que este estudo não está reduzido à observação de nosso objeto de estudo no cotidiano, pois tanto esta ação quanto as

análises de experiências estão embasadas em fundamentos teóricos, conferindo caráter científico para o nosso estudo.

Quanto à finalidade, trata-se de uma pesquisa explicativa. Segundo Gerhardt e Silveira (2009), um dos objetivos dos estudos explicativos é identificar as causas de um determinado fenômeno, tal como estamos procurando compreender as implicações da formação continuada para a construção de conhecimentos necessários para ensinar argumentação às crianças. Em consonância com esse tipo de investigação, buscamos alcançar esse objetivo por meio de levantamentos bibliográficos, de observação participante, de entrevista, de análise de experiências, com uso de amostragem e de análise qualitativa dos dados.

Com relação à natureza dos dados produzidos para investigar as implicações do processo formativo para o ensino de argumentação, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa. Esse tipo de pesquisa é propício para o nosso estudo, por possibilitar a interpretação do problema investigado por meio de diferentes fontes de dados. Essa possibilidade de diversificação de fontes confere validade aos resultados encontrados na investigação, além de permitir que esses resultados sejam aplicados a outros contextos similares (Motta-Roth; Henges, 2010), sem desconsiderar as peculiaridades desses espaços.

Outros aspectos que caracterizam esse estudo como uma pesquisa qualitativa, conforme propõem Ludke e André (2022), são a ocorrência da produção de dados no ambiente natural da formação continuada de professores para o ensino de argumentação e o caráter descritivo desses dados, expressando situações, acontecimentos e significados (re)construídos pelos docentes ao longo do processo formativo. Além disso, ao analisarmos tais informações, focalizamos o processo e não o produto, para compreendermos como os professores articulam saberes teóricos, experiências e práticas relacionadas à argumentação, considerando os significados que emergem desse percurso formativo, suas potencialidades e seus desafios.

Quanto à interpretação dos dados, segundo Chizzotti (1995), a pesquisa qualitativa deve compreender o significado manifesto e o oculto, além de considerar as experiências, as representações e os conceitos elaborados por todos os participantes. Neste estudo, construímos essa diversidade de interpretações da realidade investigada, tendo em vista que os significados apresentados, em nossas análises, não se limitam a percepções individuais, mas emergem de uma interlocução tripla entre mim, professores e teóricos. De fato, essa dinâmica nos possibilitou a identificação de significados que não estavam explícitos na observação que realizamos da formação continuada de professores, mas se tornaram evidentes na interação entre os discursos dos participantes, meu olhar analítico e os referenciais teóricos que os embasam.

Quanto à relevância desse tipo de investigação científica, Ghedin e Franco (2008) observam que a pesquisa qualitativa transformou estudos científicos na área da educação a partir do deslocamento que fez no papel dos participantes. Com isso, o professor deixou de ser visto como objeto de estudo e passou a ser colaborador ativo no processo de investigação do pesquisador. Esse reconhecimento é importante na medida em que destaca o papel dos participantes não só na produção de dados, mas também na interpretação desses dados na etapa analítica da investigação, conforme já destacamos anteriormente. Os significados que produzimos acerca dos saberes e das práticas docentes intencionam destacar o protagonismo dos professores nessa produção.

Cabe ressaltar que, nesta tese, utilizamos o termo protagonismo na perspectiva proposta por Imbérnon (2012). Segundo esse estudioso, a formação docente deve considerar o professor como protagonista do seu fazer docente, ou seja, como um profissional reflexivo, crítico, analítico e com capacidade de processar informações, de avaliar processos e de reformular projetos profissionais e educativos em colaboração com os seus colegas de profissão. Essa definição reconhece a atuação ativa dos docentes na produção das práticas pedagógicas e dos saberes que embasam o fazer docente.

Dessa maneira, não podemos pensar uma ação formativa sobre o ensino de argumentação, a partir de uma pesquisa qualitativa, considerando nossos participantes como receptores de técnicas a serem aplicadas na sala de aula. Diferente disso, focalizamos, neste estudo, o papel ativo desses profissionais na produção e ressignificação de conhecimentos tanto no desenvolvimento do processo formativo investigado quanto em nossa produção de dados e interpretação de resultados.

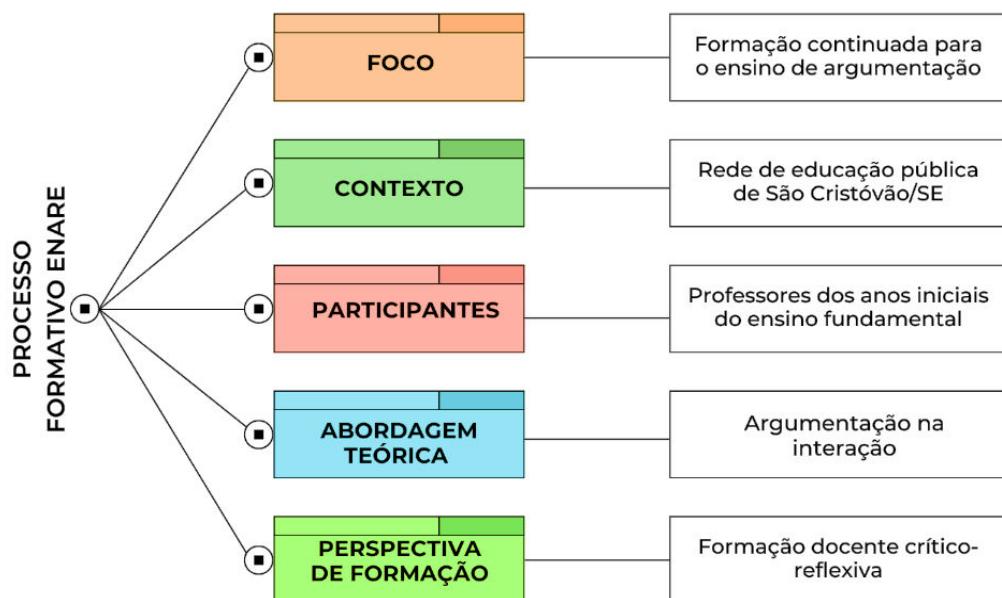
2.1 Contexto da pesquisa

A produção de dados desta pesquisa ocorreu por meio do processo formativo Ensino de Argumentação na Escola (ENARE). Esse projeto de formação continuada de professores foi criado em 2021. Suas diretrizes foram formuladas a partir de rodas de conversas, coordenadas pela professora Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo, com professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. No referido ano, realizamos uma edição *online* do ENARE com docentes de diferentes níveis e modalidades, atuantes em escolas particulares e públicas do Estado de Sergipe e da Bahia. Essa experiência demonstrou que o trabalho com a formação continuada desses profissionais apresenta especificidades de acordo com o nível de ensino no qual eles atuam.

Diante disso, outros processos formativos ENARE, focalizando níveis e/ou modalidades de ensino, foram realizados em Sergipe, nos municípios de São Cristóvão (2021 e 2022), Barra dos Coqueiros (2023) e Tobias Barreto (2024 2025); na Bahia, nos municípios de Ilhéus (2022), Itajuípe (2023), Itapicuru (2025) e, no estado do Rio de Janeiro, no município de Maricá (2025). Nos dois primeiros municípios sergipanos, trabalhamos com professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Em Tobias Barreto, a professora Isabel Cristina Michelan de Azevedo desenvolveu formação continuada para professores dos anos finais do ensino fundamental de variadas disciplinas. No território baiano, as formações do ENARE focalizaram a EJA e os anos finais do ensino fundamental.

Dentre essas edições do processo formativo ENARE, focalizamos aquela desenvolvida como projeto de extensão da UFS em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Cristóvão (SEMED), cujo público-alvo foram docentes dessa rede de ensino que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental. A seleção dos professores para participar do ENARE foi realizada pela SEMED de São Cristóvão. Na figura 2, apresentamos os principais elementos dessa formação, discutidos nos parágrafos seguintes.

Figura 2 - Processo formativo ENARE – São Cristóvão/SE



Fonte: elaborada pela autora (2025).

A rede de educação pública municipal de São Cristóvão oferece, para os seus habitantes, educação infantil e ensino fundamental, sendo este nas modalidades regular e EJA. Essa rede é composta por 30 escolas, distribuídas em cinco microrregiões: Rural/BR, Pedreiras, Rita

Cacete, Centro e Rosa Elze, com predominância de localização de instituições nas microrregiões Rosa Elze e Centro. Em 2022, o município de São Cristóvão tinha um total de 8.332 alunos matriculados. Desse total, 5.462 estavam nos anos iniciais. Para o atendimento desses estudantes, o município mantinha um quadro de 383 docentes, dentre os quais, 167 atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental.

Realizamos o processo formativo ENARE, em São Cristóvão, no primeiro e no segundo semestres de 2022, totalizando 70 horas de formação. Essa carga horária foi organizada em dois módulos, com encontros híbridos (presenciais e on-line). O primeiro módulo (22/03-21/06/2022), composto por quatro encontros formativos presenciais e quatro on-line, teve duração de 40 horas. O segundo módulo (27/9-25/10/22), composto de três encontros remotos e um presencial, teve duração de 30 horas e visou o aprofundamento das discussões teórico-práticas desenvolvidas com os professores na primeira etapa da atividade formativa.

A equipe de formadores dessa edição foi composta pela professora Isabel Cristina Michelan de Azevedo (idealizadora, coordenadora e formadora do projeto), pelas doutorandas Maristela Felix dos Santos, Soade Pereira Jorge Calhau, Vanesca Carvalho Leal e pela mestrandona Aline Nascimento Santos. Desempenhei três papéis sociais nesse processo formativo que contribuíram significativamente para a compreensão do meu objeto de estudo: pesquisadora, no desenvolvimento da observação participante e da aplicação de questionários e entrevistas; formadora nas ações formativas e produtora do caderno de projeto de ensino⁵, que utilizamos nas formações do ENARE (Edição online, de São Cristóvão e da Barra dos Coqueiros).

Nos encontros do ENARE, norteamos os diálogos com os professores a partir de dez questões elaboradas pela professora Isabel Cristina Michelan de Azevedo, conforme posto no quadro 1, associadas às demandas que esses profissionais nos apresentavam no decorrer da formação. Essas questões foram estruturadas teoricamente e publicadas no livro “Dez questões para o ensino de argumentação na educação básica: fundamentos teórico-práticos⁶”, de autoria de Azevedo *et al.* (2023a), tornando-se referência para formadores e professores que se interessem em desenvolver, respectivamente, formação e ensino sobre a argumentação.

⁵ O caderno de projetos de ensino do ENARE utilizado nessa formação é composto por sequências didáticas, sendo três delas elaboradas por mim, em interlocução com a professora Isabel Azevedo, e uma em parceria com Vanesca Carvalho Leal. Esse caderno contém ainda o jogo didático “A trilha da argumentação” também elaborado por mim.

⁶ O livro “Dez questões para o ensino de argumentação na educação básica: fundamentos teórico-práticos” é um projeto da professora Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo, criado para orientar nossas práticas formativas no ENARE e escrito, colaborativamente, por nós formadores: Isabel Cristina Michelan de Azevedo, Maristela Felix dos Santos, Soade Pereira Jorge Calhau, Vanesca Carvalho Leal e Eduardo Lopes Piris.

Quadro 1 - Questões norteadoras do processo formativo ENARE

Questões norteadoras
O que nos leva a argumentar na vida?
Onde está a argumentação?
Como colocar um assunto em questão?
Como perspectivar um assunto?
Como justificar a posição diante do outro?
Como assumir posições ao argumentar?
É possível argumentar em situações sociais polarizadas?
Com que se parece a argumentação?
Como a argumentação pode ser explicada aos pais?
Há vantagens em ensinar a argumentar?

Fonte: elaborado pela autora a partir do material do ENARE (2025).

A interlocução com os professores participantes do processo formativo, a partir de tais perguntas, visou contribuir para a (re)construção de conhecimentos referentes ao ensino de argumentação nos anos iniciais da educação básica. Para alcançar esse objetivo, no ENARE, realizamos, com os professores, estudos teórico-práticos, análises e possibilidades de aplicação de material didático que podem subsidiar práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento de capacidades argumentativas dos alunos.

Para mediar as reflexões e a (re)construção de conhecimentos dos docentes sobre práticas pedagógicas voltadas para o ensino de argumentação, disponibilizamos para esses educadores, no início das atividades do ENARE, o caderno de projetos de ensino a partir do qual os professores não só podem visualizar a aplicação das discussões teóricas desenvolvidas no processo formativo, mas, sobretudo, podem se inspirar para produzir outras atividades aplicáveis ao seu contexto de trabalho. As temáticas e as questões que suscitam situações argumentativas, no caderno dos anos iniciais, por exemplo, são inerentes à vivência das crianças (banho, *bullying* na escola, animais de estimação, etc.).

Com relação ao conceito de argumentação, o ENARE adota a perspectiva interacional. Sendo assim, o processo de ensino com vistas ao desenvolvimento de capacidades argumentativas das crianças é estruturado, nessa proposta formativa, por meio de práticas de linguagem, ou seja, unidades de ensino integradoras das atividades de leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística, que possibilitem aos aprendizes a participação ativa em situações argumentativas similares àquelas ocorridas no cotidiano.

Essa ação formativa está embasada na abordagem sócio-histórico-cultural (Magalhães; Oliveira, 2018). Essa perspectiva teórica compreende a formação docente como uma ação crítico-reflexiva, na qual os professores têm uma participação ativa e as atividades propostas pelos formadores não se apresentam como um treinamento de práticas de ensino de

argumentação que desconsidera a realidade experienciada por esses docentes. A fim de garantir esse papel ativo dos educadores na construção de conhecimentos sobre o ensino de argumentação, os encontros formativos do ENARE são estruturados em três momentos principais: tematização, problematização e investigação didático-metodológica.

Esses três pontos são desenvolvidos desta maneira: na tematização, propomos temáticas contextualizadas por meio de situações-problema selecionadas em função das necessidades apresentadas pelos professores para ensinar argumentação nos anos iniciais da educação básica; na problematização, os participantes discutem a temática proposta, considerando suas necessidades e vivências no exercício da docência e na investigação didático-metodológica, analisam, discutem material didático e procedimentos metodológicos, sugerindo e/ou explicando adaptações do material e dos procedimentos para seus contextos de ensino. Somado a isso, os docentes também fazem relatos de práticas de ensino de argumentação elaboradas e desenvolvidas durante o percurso formativo, discutindo com os colegas e formadoras seus avanços, suas dificuldades e suas interações com as crianças.

2.2 Participantes da pesquisa

Os participantes desta pesquisa são professores que trabalham nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) da rede pública municipal de educação de São Cristóvão, Sergipe, que participaram da formação continuada do ENARE. São docentes cujo tempo de exercício na docência é diversificado, ou seja, alguns professores estavam iniciando sua atividade profissional; outros já tinham mais de dez anos de trabalho. Todos são licenciados em Pedagogia e a maioria tem especialização na área educacional. Nenhum deles tinha algum tipo de formação sobre ensino de argumentação.

Devido a circunstâncias externas ao processo formativo ENARE – São Cristóvão, no primeiro módulo, tivemos a participação efetiva de 18 professores de um total de 24 docentes inscritos e, desse total, 12 concluíram o percurso formativo e, no módulo de aprofundamento, tivemos nove concluintes. Assim, no que se refere ao desenvolvimento da entrevista, utilizamos como critério, para enviar os convites aos docentes, a participação ativa e a frequência nos encontros da formação continuada. Com base nesses critérios, convidamos nove professores para a entrevista, sete aceitaram inicialmente o convite, dois desistiram e entrevistamos cinco.

Com o objetivo de preservar a identidade desses professores, codificamos cada um deles na etapa de categorização dos dados e, antes da produção dos metatextos, relacionamos seus nomes aos de personagens infantis ou pré-adolescentes de produtos culturais destinados às

crianças (livro, desenho animado e história em quadrinhos). No quadro 2, apresentamos informações sobre os personagens selecionados e a codificação dos professores correspondentes a esses nomes. Na análise dos dados, o termo “docente” precede o nome fictício de cada professor.

Quadro 2 - Nomes de personagens infantis atribuídos aos professores

Código do professor	Nome do personagem	Obra à qual pertence	Características
P01	Lisa	Os Simpsons	Inteligente, curiosa e consciente.
P02	Marcelo	Marcelo, marmelo, martelo	Questionador, criativo e reflexivo.
P03	Marta	História meio ao contrário	Criativa e questionadora.
P04	Mafalda	Mafalda (Quino)	Crítica, inteligente e questionadora.
P05	Emília	Sítio do Pica-pau Amarelo	Questionadora, falante, curiosa e opinativa.
P06	Matilda	Matilda (Roald Dahl)	Curiosa, questionadora, criativa e engenhosa.
P07	Luna	O Show da Luna	Questionadora, criativa e alegre.
P08	Anne	Anne de Green Gables	Imaginativa, falante, emotiva, generosa e determinada.
P09	Lúcia	As Crônicas de Nárnia	Corajosa, gentil e bondosa.
P10	Raquel	Raquel, a Diferente	Questionadora e autêntica.
P11	Alice	Alice no País das Maravilhas	Curiosa e imaginativa.
P12	Sofia	A princesa Sofia	Gentil, curiosa e altruísta.
P13	Coraline	Coraline (Neil Gaiman)	Curiosa, corajosa e determinada.
P14	Dorothy	O Mágico de Oz	Corajosa, gentil e persistente.
P15	Fernando	A Bolsa Amarela	Questionador.
P16	Wendy	Peter Pan	Aventureira, responsável e sonhadora.
P17	Teresa	Teresa, a menina que queria voar	Sonhadora e determinada.
P18	Clara	Clara e o chuteiro	Imaginativa, observadora e criativa.

Fonte: elaborado pela autora (2025).

O critério de seleção dos personagens foi o modo de ser deles, ou seja, o fato de serem questionadores, críticos e curiosos, entre outras características positivas, conforme demonstra a 4ª coluna do quadro 2. Dentre os 18 professores participantes do processo formativo desenvolvido do ENARE, concederam-me entrevista a Docente Lisa, a Docente Emília, a Docente Luna, a Docente Mafalda e o Docente Marcelo. Como as informações que obtivemos com os questionários não nos possibilitam fazer a descrição de todos os docentes participantes do processo formativo ENARE - São Cristóvão, faremos somente daqueles entrevistados.

A Docente Lisa é graduada em Pedagogia pela Faculdade Amadeus e tem especialização em Neuropsicopedagogia. Ela tem oito anos de exercício da docência e já atuou como

professora na educação infantil, no 1º, no 3º e no 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Seu discurso sobre as vivências no processo formativo revela uma professora atenta à aplicação das ressignificações teóricas em suas práticas pedagógicas.

A Docente Emília é graduada em Pedagogia pela Universidade Tiradentes e pós-graduada em Educação Infantil, em Gestão Escolar e Coordenação. Ela tem 18 anos de exercício profissional. Já atuou como professora na educação infantil e do primeiro ao quarto ano do ensino fundamental. Em seu ponto de vista, a formação continuada é um meio pelo qual o professor pode redimensionar conceitos teóricos e, por conseguinte, o seu fazer docente.

A Docente Luna é graduada em Pedagogia pela UFS e pós-graduada em Psicologia institucional e em Alfabetização e Letramento. A escolha da licenciatura em Pedagogia foi, inicialmente, devido ao desejo de ingressar na universidade, porém, ao longo do processo formativo, a professora se identificou com o curso e com a profissão. Ela tem cinco anos de exercício da docência na rede de ensino desse município. Ao longo desse tempo, trabalhou com turmas do primeiro ao terceiro ano. Essa professora comprehende o processo formativo como uma oportunidade para (re)pensar a relação professor-aluno.

A Docente Mafalda é graduada em Pedagogia pela Universidade Castelo Branco, em Letras Português-Francês pela UFS e especialista em Educação Inclusiva. Ela já trabalhou como educadora social e atua como professora desde 2017. No decorrer desse tempo, já trabalhou com turmas da educação infantil e do segundo ao quinto ano, sendo esse último a turma com a qual tem maior afinidade e experiência profissional. A professora Mafalda concebe a formação continuada como uma oportunidade para desenvolver múltiplas (re)construções, seja no âmbito das práticas, seja no dos saberes teóricos.

O Docente Marcelo é graduado em Pedagogia pela Faculdade São Luís de França e em Educação Física (instituição não mencionada), não possui nenhuma especialização, porque, após concluir a licenciatura, dedicou-se aos estudos para se tornar professor efetivo na rede pública de ensino. Ele tem cinco anos de exercício da docência, assumiu a gestão escolar na rede de São Cristóvão por um curto tempo e já lecionou em turmas do primeiro, do segundo e do quarto ano. Para esse professor, a possibilidade de desenvolver práticas pedagógicas sobre argumentação com as crianças foi uma novidade trazida pelo ENARE.

2.3 Dispositivos de produção de dados

Quanto à produção de dados, utilizamos observação participante, questionários e entrevista com docentes que participaram do processo formativo ENARE - São Cristóvão. A

observação participante foi realizada durante os dois módulos dessa formação. Ela nos oportunizou o contato direto com o objeto de estudo e o levantamento de informações sobre a realidade dos professores no contexto em que elas estavam sendo produzidas, ou seja, nas ações formativas. De acordo com Flick (2009), esse dispositivo possibilita ao pesquisador perceber como o fenômeno investigado funciona em contato com pessoas e no contexto no qual ocorre. Essa aproximação com o objeto de estudo não pode ser obtido por meio de entrevista ou de questionário. Isso ratifica a relevância desse instrumento em nosso estudo.

Ludke e André (2022, p. 31) também destacam essa contribuição da observação participante quando afirmam que esta técnica possibilita que o pesquisador.

[...] chegue mais perto do objeto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (Ludke; André, 2022, p. 31).

Nesse sentido, a observação participante, realizada durante a formação continuada ENARE - São Cristóvão, permitiu-nos o contato e a apreensão de situações peculiares sobre a realidade vivenciada pelos docentes e sobre diversas questões emergidas nesse contexto formativo. Assim, os dados levantados por meio desse dispositivo, somados àqueles produzidos por meio dos questionários e da entrevista, constroem um entrelaçamento entre o olhar do pesquisador e os diferentes olhares dos participantes sobre o processo de formação continuada investigado. Isso é crucial para que possamos alcançar os objetivos desta tese.

A validação dessa técnica de produção de dados depende de procedimentos e de métodos que atendam ao rigor científico. Nesse sentido, Ludke e André (2022) ressaltam que a observação participante não pode ser realizada de modo aleatório e assistemático. Sua validade, como técnica de investigação científica, exige do pesquisador planejamento e preparação prévios. É preciso, portanto, definir previamente o foco e a forma de desenvolvimento da observação, considerando o objetivo da pesquisa que se pretende alcançar com esse método.

Com base nessa orientação teórica, ao realizarmos essa observação, focalizamos quatro aspectos que julgamos necessários para compreendermos as implicações de um processo formativo para o ensino de argumentação. Esses aspectos foram: o alinhamento da formação continuada ENARE (conteúdos, metodologias e materiais didáticos) à abordagem teórica que adotamos; o engajamento, as percepções e reflexões dos professores participantes; o planejamento e o desenvolvimento de práticas pedagógicas sobre o ensino de argumentação e a interação e a mediação dos formadores.

Outro dispositivo de produção de dados utilizado nesta tese foi o questionário. Aplicamos um inicial, antes de começarmos a formação, e um final, quando concluímos o primeiro módulo. A análise desse tipo de fonte permitiu o registro de concepções dos professores sobre a argumentação, o que eles compreendiam como práticas de ensino desse conteúdo e suas percepções sobre a necessidade de ações formativas para desenvolver esse fazer docente nos anos iniciais da educação básica. Os dados obtidos nesses questionários também demonstraram a ocorrência, ou não, de aprendizagens dos docentes, a partir das reflexões teórico-práticas propostas no curso, além de permanências ou de surgimentos de necessidades de saberes teóricos e práticos sobre o referido ensino.

Costa e Costa (2022) alertam para o fato de que a ordem e a quantidade das perguntas podem afetar a qualidade da informação produzida por meio desse tipo de dispositivo. Além disso, as respostas dos participantes podem ser insuficientes para alcançar o objetivo do pesquisador. De fato, observamos que tanto a disposição dos participantes quanto o tempo disponibilizado para eles responderem às perguntas interferiram na qualidade das respostas que obtivemos ao aplicarmos esse dispositivo no processo formativo ENARE e, conforme o previsto, diante da insuficiência de algumas respostas, precisamos retomá-las na entrevista.

Neste estudo, consideramos a entrevista como “[...] uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica [...]”, com vistas à compreensão de perspectivas e de experiências dos entrevistados (Lakatos; Marconi, 2011, p. 280) acerca do objeto investigado. Considerando esse conceito, o desenvolvimento de entrevista foi fundamental na produção de dados nesta tese para que realizássemos a escuta dos professores participantes e compreendêsssemos as ressignificações teóricas e práticas sobre o ensino de argumentação desencadeadas pelo ENARE nesses profissionais.

Dentre os tipos de entrevista, adotamos o modelo semiestruturado, com perguntas abertas, já que o nosso objetivo com a aplicação desse instrumento foi aprofundar a interlocução com os docentes acerca de percepções, de reflexões e de ressignificações realizadas por eles a partir do processo formativo ENARE - São Cristóvão - SE. Isso possibilitou a emergência de questões não incluídas no roteiro da entrevista, mas relevantes para compreendermos as implicações da formação continuada para o ensino de argumentação nos anos iniciais da educação básica.

O roteiro da entrevista é composto por três blocos de perguntas. O primeiro, cujo objetivo é conhecer o percurso formativo dos professores entrevistados, é composto por cinco perguntas; o segundo, composto por quatro perguntas, visa verificar as representações acerca da argumentação e de seu ensino, e o terceiro bloco contém seis perguntas sobre as

ressignificações realizadas pelos docentes no percurso formativo ENARE - São Cristóvão - SE. Esse roteiro foi submetido à validação antes da realização das entrevistas.

No procedimento de validação, enviamos o roteiro da entrevista para 12 pessoas analisarem, e nove deram *feedback* dessa análise, sendo quatro professores universitários, uma professora da educação básica, mestre em educação, e quatro doutorandos da UFS, sendo dois do PPGED, um do PPGL e um do PPGEOL. Dentre as respostas, cinco continham sugestões de ajustes, que foram acatadas, culminando na versão final do roteiro.

Cabe ressaltar que a entrevista com os docentes aconteceu em 2024, ou seja, dois anos após o desenvolvimento do processo formativo ENARE – São Cristóvão - SE. Esse intervalo, por um lado, mostrou-se desfavorável para a aceitação do convite por alguns professores; por outro lado, nesse período, os docentes puderam consolidar (re)construções de saberes e de fazeres desencadeadas nessa formação, fato percebido na análise das entrevistas. Estas foram realizadas presencialmente nos locais escolhidos pelos entrevistados, gravadas com auxílio do celular e transcritas por meio do programa “turboscribe.ai”.

2.4 Tipo de análise dos dados

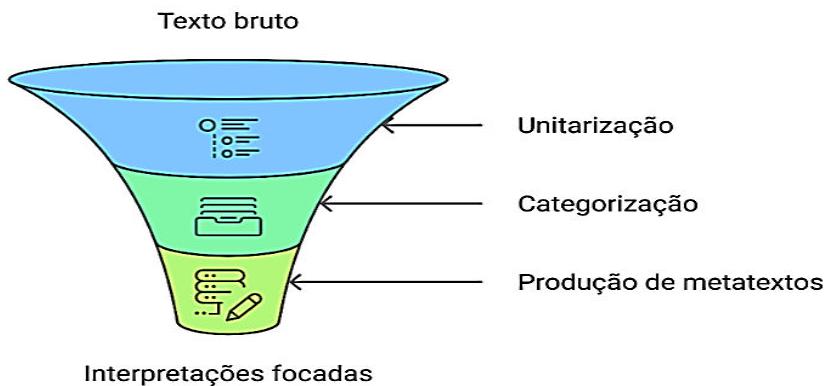
Os dados produzidos nesse estudo foram sistematizados e analisados por meio de Análise Textual Discursiva (ATD). Esta consiste em uma atividade que requer análise e síntese com o intuito de fazer uma leitura criteriosa e densa de material textual a fim de “[...] descrevê-los e interpretá-los no sentido de atingir uma compreensão mais complexa dos fenômenos e dos discursos a partir dos quais foram produzidos.” (Moraes; Galiazzzi, 2016, p. 136)” Trata-se, portanto, de um tipo de análise propícia para compreendermos as implicações da formação continuada no ensino de argumentação.

Ainda de acordo com Moraes e Galiazzzi (2016), o *corpus* de um estudo que adota esse tipo de análise pode ser constituído por produções textuais escritas, imagens ou outros tipos de linguagens. Essas produções podem ter sido criadas especificamente para a pesquisa, ou previamente a esta. No primeiro caso, conforme fizemos na construção desta tese, os textos que compõem o *corpus* são advindos de questionários, entrevistas, diários etc.; no segundo caso, são extraídos de relatórios, resultados de avaliações, atas, entre outros.

Esse processo de construção e reconstrução de significados proposto na ATD abrange três etapas, conforme ilustra a figura 3: a unitarização, que consiste em fragmentar o texto para definir as unidades de análise; a categorização, ou seja, agrupamento das unidades semelhantes em categorias; e a produção de metatextos, que consiste na escrita de novos textos por meio da

descrição e interpretação dos dados. Essas etapas precisam estar alinhadas ao problema, aos objetivos e às questões da pesquisa (Moraes; Gialazzi, 2016).

Figura 3 - Etapas de realização da Análise Textual Discursiva



Fonte: elaborada pela autora (2025).

Com relação a esta tese, fizemos a desconstrução dos textos relativos aos questionários, entrevista e anotações da observação participante, de modo manual e não simultâneo, a fim de encontrarmos nossas unidades de análise. Nessa unitarização, como requisita o processo de ATD, codificamos as unidades encontradas, para as identificarmos dentro do *corpus* da pesquisa. Em seguida, realizamos leitura, releitura e reescrita delas. No quadro abaixo, ilustramos, com cinco unidades de análise e suas respectivas reescritas, tais ações.

Quadro 3 - Movimentos de unitarização, codificação e reescrita de unidades de análise

Código do professor	Unidade de análise (UA)	Reescrita da unidade de análise	Palavra-chave
P01	P01ENUA01 “E o mais interessante foi experimentar uma prática, colocar em prática aquele curso, aquela fundamentação de você, aquela experiência de você perguntar ao aluno, trazer aquela proposta e você ver os resultados e você poder ouvir e dar essa autonomia.”	Transposição didática. As práticas pedagógicas sobre a argumentação devem articular saberes teóricos acerca desse tema com experiências e saberes do professor; o fazer docente como meio de valorização do turno de fala das crianças.	Saber teórico Saber fazer Prática pedagógica Escuta ativa
P02	P02ENUA02 - “A possibilidade de fazer até com as turmas menores. Que eu não achava que isso era só ensinamentos para você poder utilizar as ferramentas com quarto, quinto ano, assim, turmas de séries maiores, né? Que já houvesse habilidade total de ler.”	Ensino de argumentação e faixa etária dos aprendizes. O ensino de argumentação pode ser desenvolvido com crianças alfabetizadas e não alfabetizadas. Todavia, sem a formação, o professor não comprehende isso.	Ensino Argumentação Faixa etária
	P5ENUA02 - “Eu passei a ver a argumentação de uma forma	Letramento argumentativo.	

P05	diferente[...]. Assim, eu mudei literalmente, se não mudei, pelo menos eu procurei mudar a minha comunicação, minha forma de me comunicar com o outro, tipo, a questão de saber ouvir mais o outro.”	A formação continuada ressignificou não apenas o fazer docente, mas também as interações comunicativas pessoais do professor, ou seja, para que realize o desenvolvimento de suas capacidades argumentativas.	Letramento Capacidades argumentativas
P18	P18QIUA01 - “Argumentar é conhecer o objeto, a situação [...] para poder desenvolver uma fala coerente, para argumentar em defesa ou no que está sendo abordado.”	Argumentar é ter conhecimentos e fala coerente na defesa de posicionamento.	Argumentação Conhecimentos Posicionamento
P03	P03QFUA01 - “Argumentar é defender sua ideia, seu ponto de vista que pode ser realizado por meio de debates, discussões onde cada pessoa apresenta suas ideias de maneira democrática.”	Defesa democrática de posicionamento. Argumentação consiste na defesa de um ponto de vista por meio de troca democrática de turnos de fala.	Interação Democracia

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Esse procedimento demonstrado no quadro 3 foi desenvolvido com todas as unidades de análise produzidas a partir da fragmentação do nosso *corpus*. O código que precede cada unidade é composto por P (professor) + número atribuído ao professor + indicação do dispositivo de produção de dados (EN para entrevista, QI para questionário inicial e QF para questionário final) + UA (unidade de análise) e seu número. Dessa combinação resultaram, por exemplo, os códigos P02ENUA02 e P03QFUA01. Cabe ressaltar que esse quadro é exemplificativo, pois o processo completo resultou em uma planilha com 35 páginas.

Quando concluímos a codificação das unidades de análise, iniciamos a interlocução com os significados implícitos e explícitos nos registros dos professores. No primeiro movimento dessa interlocução, reescrevemos essas unidades e indicamos suas palavras-chave. A reescrita, a indicação de palavras-chave e a atribuição de títulos a essas unidades nos auxiliou não só a sair da ação descriptiva para a interpretativa na produção dos metatextos, como também foi crucial para realizarmos o procedimento de categorização.

Na categorização, por meio da leitura comparativa, reunimos as unidades de análise semelhantes em categorias. Estas, segundo Moraes (2006), constituem conjuntos de elementos de significados semelhantes. Esse processo é segmentado em três etapas: na primeira, definimos as categorias iniciais, na segunda, as categorias intermediárias e, na terceira, as categorias finais. O quadro 4 apresenta resultados da categorização das unidades de análise de nosso *corpus*.

Quadro 4 - Resultados do processo de categorização dos dados da pesquisa

CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIAS FINAIS	
Como os professores representam a argumentação antes e após o processo formativo?			
Expressão verbal	Concepções prévias de argumentação	Olhares singulares e plurais sobre a argumentação	
Capacidades argumentativas			
Metodologia de ensino			
Escrita dissertativa			
Ato persuasivo			
Componentes do processo de ensino			
Uso democrático da palavra			
Ato reflexivo			
Processo de letramento argumentativo			
Ato interacional			
Prática dialógica deliberativa			
Quais conhecimentos sobre a argumentação os professores (re)construíram a partir de um processo formativo?			
Letramento argumentativo docente	(Re)elaborações teóricas sobre o ensino da argumentação	Movimentos metamórficos dos saberes e dos fazeres docentes	
Ressignificação e apropriação de conceitos relativos ao ensino de argumentação			
Quais adaptações e modificações os professores fizeram em suas práticas pedagógicas sobre argumentação após a formação continuada?			
Aplicação de saberes teóricos e metodológicos	Criação e organização de práticas de ensino	Reflexividade em práticas de ensino de argumentação	
Adaptação curricular			
Repertório de práticas de ensino	Ampliação do saber-fazer docente		
Relação professor-aluno			
Qual é a percepção dos professores acerca de fatores necessários para implementar o ensino de argumentação?			
Querer fazer do professor	Habilidades e conhecimentos dos professores	Indicadores para a implementação práticas argumentativas na escola	
Apropriação teórica e metodológica			
Afetividade no exercício profissional			
Adaptação contextual e curricular	Diálogo com fatores do contexto de atuação profissional		
Repertório sociocultural dos aprendizes			
Atendimento a fatores material e curricular			
Formação sobre a temática	Disponibilidade de formação docente		

Fonte: elaborado pela autora (2025).

Cabe ressaltar que o agrupamento de unidades por semelhança é desenvolvido com a predefinição de critérios a partir dos quais nos norteamos para incluir elementos em suas

respectivas categorias (Moraes e Galiazzzi, 2016). Para atendermos a esse requisito da ATD, definimos uma pergunta para cada categoria, à medida que encontrávamos algumas unidades semelhantes. Assim, as unidades incluídas em cada categoria respondem a esses questionamentos. Por meio desse procedimento, encontramos 24 categorias iniciais, nove intermediárias e quatro finais, sendo uma *a priori* e três emergentes.

Definidas as categorias, produzimos quatro metatextos (apresentados na seção seguinte), considerando que, na ATD, cada categoria corresponde a um metatexto. Essa escrita associa descrição das categorias e interpretação de significados, com argumentos consistentes e alinhados a elas. Essa última demanda uma interlocução tríplice, na qual dialogamos com os discursos dos participantes e com as teorias que embasam nossa tese.

Esse processo da ATD, segundo Moraes e Galiazzzi, 2016, colabora para o afastamento da objetividade proposta pelo positivismo, pois os resultados de uma pesquisa são obtidos a partir do envolvimento do pesquisador com o objeto de estudo. Por conseguinte, tanto as interpretações dos dados quanto os significados construídos a partir deles estão carregados de subjetividade, mas sem perder de vista a interlocução com as outras vozes. Assim, conforme pressupõem os estudos qualitativos, não construímos significados individuais, mas analisamos os implícitos e explícitos do *corpus* investigado a partir da inter-relação entre o nosso olhar de pesquisadora, as experiências e as concepções dos participantes.

A interpretação desenvolvida, nessa perspectiva, em nossa pesquisa, foi um processo instigante, na medida em que nos desafiou, primeiramente, a olhar para os textos produzidos pelos professores participantes e a perceber, nesses escritos, unidades que tivessem sentido nessa investigação. Em seguida, fizemos outras releituras dessas unidades, buscando lhes atribuir significado com base nessa produção coletiva de conhecimento. Esse processo não é simples nem imediato e implica também familiarização com os dados, alinhamento aos objetivos da pesquisa e embasamento teórico.

Nesse contexto, a interpretação de dados na ATD requisita do pesquisador uma constante reconstrução dos percursos realizados para analisar e interpretar os dados. Em outras palavras, o desenvolvimento de uma ATD não é pré-estabelecido, mas construído e reconstruído ao longo desse processo analítico com base nas teorias adotadas pelo pesquisador. Isso implica criatividade e originalidade, além de muita afinidade com a linguagem, já que esta

[...] desempenha um papel central na análise textual discursiva. É por ela que o pesquisador pode se inserir no movimento da compreensão, de construção e reconstrução das realidades. Pela linguagem, constrói e amplia os campos de

consciência pessoais, entrelaçando-os com os de outros sujeitos, sempre a partir dos contextos que investiga (Moraes; Galiazzi, 2006, p. 123).

A linguagem constitui, portanto, o ponto a partir do qual construímos os significados para a interpretação dos dados da pesquisa. Esse movimento de construção de significado por meio da linguagem entrelaça o pesquisador, as teorias que embasam a pesquisa e os participantes. Advém dessa interlocução tríplice a validade dos resultados encontrados por meio da ATD. Desse modo, embora os significados os de um estudo realizado com ATD estejam submetidos à subjetividade do pesquisador, eles não são construídos sem o rigor acadêmico.

Cabe ressaltar que a seleção de fundamentos teóricos, utilizados na fase de construção dos metatextos, pode ser ampliada a partir da unitarização e da produção de categorias na ATD. Isso porque, nesse tipo de análise de dados, trabalhamos com a compreensão emergente, ou seja, buscamos, conforme Moraes e Galiazzi (2016), aquilo que se mostra nos textos analisados. Com isso, outros significados não fundamentados pelos recortes teóricos pré-selecionados podem emergir, requerendo essa ampliação teórica. Nesta tese, realizamos um diálogo inicial com autores já citados na seção na qual apresentamos as bases teóricas. Entretanto, à medida que definimos as unidades de análise e as categorias foram emergindo, tivemos necessidade de realizar outras interlocuções teóricas para atendermos a esse aspecto da ATD.

Por fim, o desenvolvimento da ATD na unitarização, categorização e interpretação dos dados desta tese foi um processo desafiador, pois a passagem da primeira etapa para a segunda requereu muitas releituras dos textos (falas dos professores), construções e reconstruções de planilhas. Isso nos exigiu paciência e persistência. Contudo, também foi uma atividade enriquecedora, já que nos possibilitou dialogar com os professores participantes do ENARE São Cristóvão - SE e refletir, com base em fundamentos teóricos, acerca das implicações da formação continuada no saber, no fazer e ser docente relativos ao ensino da argumentação.

3 MAPEAMENTO CIENTÍFICO: um olhar analítico sobre o já dito

Nesta seção, discutimos as produções científicas desenvolvidas, no recorte temporal de cinco anos (2017 a 2021), sobre a formação continuada de professores para o ensino de argumentação na educação básica. Essas informações foram sistematizadas e analisadas, considerando, primeiramente, os anos iniciais do ensino fundamental e, posteriormente, todos os níveis da educação básica. Isso foi necessário, porque as produções científicas referentes aos anos iniciais foram poucas.

Contudo, na discussão dos resultados desse mapeamento, a ordem de exposição está invertida, ou seja, primeiramente foram expostos os dados relativos à educação básica. Para tanto, utilizamos procedimentos de levantamento de dados denominado estado do conhecimento. Ainda que tenhamos ampliado o levantamento para todos os níveis da educação básica, nosso recorte exige uma análise restrita ao nível de ensino focalizado nesta pesquisa. Por isso, dos dados prospectados, dar-se-á especial atenção àqueles relativos aos anos iniciais do EF.

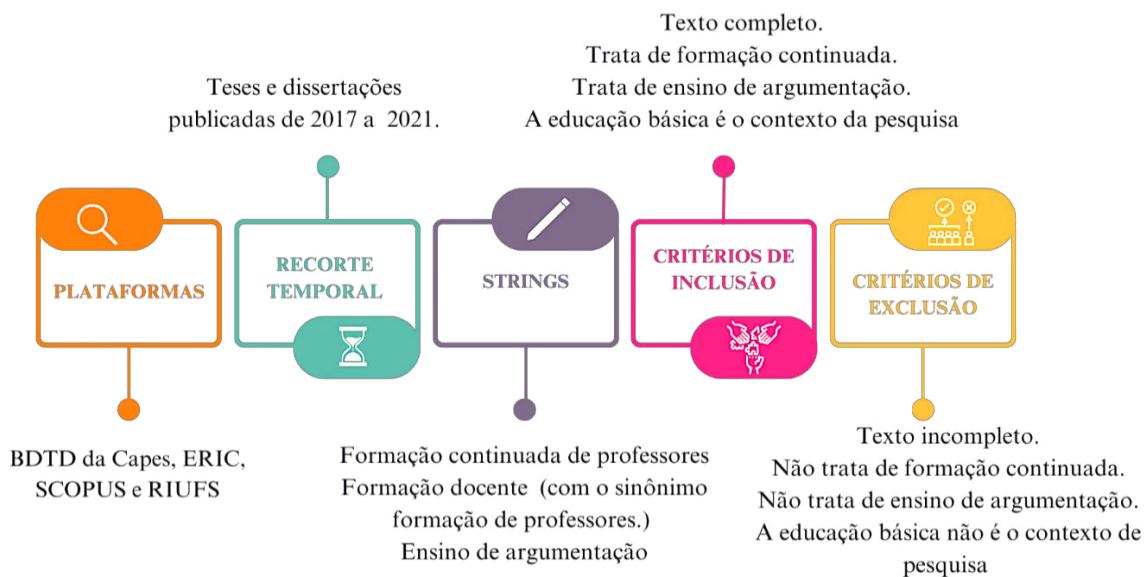
No entendimento de Morosini *et al.* (2021, p. 21-22), o estado de conhecimento é “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.” No caso deste estudo, fizemos um levantamento na base de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e em duas bases internacionais, ERIC e Scopus, no primeiro semestre de 2022, após a finalização da disciplina “Seminários de Pesquisa” do PPGED da UFS.

Considerando que as atividades de identificação, categorização e registro de produções científicas, estabelecidas no estado do conhecimento, auxiliam na compreensão de “[...] como o campo, de uma determinada área do conhecimento, se constitui” (Morosini *et al.*, 2021, p. 23), o objetivo deste levantamento foi mapear produções científicas sobre formação de professores para o ensino de argumentação na educação básica no recorte temporal de 2017 a 2021. Para tanto, utilizamos as *strings* “formação continuada”, “formação de professores” e correlato “formação docente” e “ensino de argumentação”. Ao usarmos *strings* que têm correlação, utilizamos o booleano *OR*, e na adição de *strings* à busca, o booleano *AND*.

Além disso, utilizamos, na seleção das produções científicas que compõem o *corpus* analisado a seguir, quatro critérios de inclusão e de exclusão. Os critérios de inclusão foram: texto completo, trata de formação continuada, aborda ensino de argumentação, a educação básica é o contexto da pesquisa; os de exclusão foram: texto incompleto, não trata de formação

continuada, não trata de ensino de argumentação, a educação básica não é o contexto da pesquisa. A figura 4 retrata uma síntese dos principais aspectos desse levantamento.

Figura 4 - Síntese de elementos do levantamento de produções na BDTD



Fonte: elaborada pela autora (2022).

Encontramos 100 produções científicas com cinco repetições. Excluímos uma produção científica que não está completa nesse repositório e restaram 94 produções. Como o termo “argumentação” é utilizado na área científica de modo genérico, fizemos, inicialmente, a leitura flutuante dos títulos, resumos e palavras-chave dessas 94 produções, observando quais delas abordam a argumentação na perspectiva de uma prática discursiva. Com isso, excluímos 42 produções científicas, reduzindo a quantidade de pesquisas prospectadas para 53. Dentre estas, 42 são dissertações e 11 são teses, conforme ilustra a tabela 1.

Tabela 1 - Produções científicas encontradas na BDTD (2017 – 2021)

Ano	Dissertação	Tese	Total
2017	12	3	15
2018	10	1	11
2019	8	2	10
2020	8	3	11
2021	4	2	6
Total	42	11	53

Fonte: elaborada pela autora (2022).

Esses dados indicam uma redução significativa na quantidade de produções científicas, de 2017 a 2021, acerca do ensino de argumentação na educação básica. É necessária investigação e análise para que possamos conhecer os fatores que têm provocado esse resultado. Contudo, esses dados revelam que as mudanças nas orientações curriculares para a educação básica, mais especificamente a implementação da BNCC, que inclui a argumentação como uma das dez competências a serem desenvolvidas pelos estudantes nessa etapa da sua formação, não contribuíram para aumentar o número de pesquisas sobre essa temática.

3.1 Produções científicas sobre formação continuada na educação básica

Após a seleção a partir do conceito de argumentação, fizemos um novo recorte para construir o *corpus* de estudo, considerando as produções contextualizadas na educação básica. Considerando os critérios de inclusão e exclusão mencionados, as pesquisas que abordam formação inicial e práticas de ensino de argumentação restritas ao ensino superior foram excluídas de nossa abordagem. Com isso, formamos um *corpus* com 39 trabalhos científicos, composto por 34 dissertações e cinco teses, conforme consta na tabela 2.

Tabela 2 – Produções científicas do recorte educação básica

Ano	Dissertação	Tese	Total
2017	12	2	14
2018	9	1	10
2019	5	-	5
2020	6	2	8
2021	2	-	2
Total	34	5	39

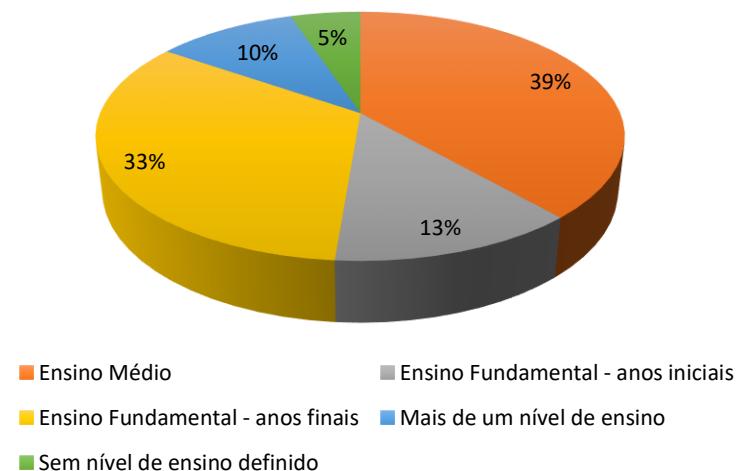
Fonte: elaborada pela autora (2022).

Na análise desse *corpus*, inicialmente, investigamos os pontos gerais relevantes para a compreensão da temática da nossa pesquisa, a partir dos seguintes questionamentos: como as produções científicas prospectadas estão organizadas nos níveis de ensino que compõem a educação básica? Em quais componentes curriculares essas produções estão contextualizadas? Quais perspectivas teóricas acerca da argumentação elas adotam? Quais dimensões emergem dessas produções? Em seguida, fizemos uma descrição analítica, focalizando os anos iniciais do ensino fundamental.

Na análise da categorização dessas pesquisas por níveis de ensino que compõem a educação básica, observamos dois dados importantes. Em primeiro lugar, algumas pesquisas mesclam etapas escolares e modalidades de educação (fundamental e médio, fundamental, médio, EJA e formação profissionalizante) nas propostas de formação e de práticas sobre a argumentação. Em segundo lugar, como podemos observar no gráfico 1, há concentração das investigações científicas em duas etapas da educação básica: no ensino médio e no ensino fundamental, anos finais.

Acreditamos que a pertinência da abordagem de etapas distintas da educação básica em um estudo sobre argumentação depende do objetivo dele. No caso desta tese, não consideramos isso viável, pois, embora haja procedimentos de ensino de argumentação que perpassam toda a educação básica, cada etapa tem suas especificidades e requer dos professores ações mediadoras, seleções de temas, materiais didáticos, entre outros, segundo o desenvolvimento sociocultural dos aprendizes. Quanto ao segundo dado, a escassez de produção de pesquisas nos anos iniciais ratifica a ideia inapropriada de que, nessa fase da aprendizagem, as crianças não sabem argumentar ou não precisam desenvolver suas capacidades argumentativas.

Gráfico 1 - Percentual de produção científica por nível de ensino (2017-2021)



Fonte: elaborado pela autora (2022).

As produções científicas estão concentradas no ensino médio, seguido do ensino fundamental, anos finais. Neste, o maior número de pesquisas está nos anos finais (8º e 9º ano). Apenas 13% das produções incidem sobre o ensino fundamental, anos iniciais, ou seja, quase o mesmo percentual de produções que englobam mais de um nível de ensino. Esses dados evidenciaram que os estudos sobre formação continuada e ensino de argumentação acompanham a tendência do material didático voltado para o ensino de Língua Portuguesa

distribuído nas escolas. Esse material concentra os conteúdos de práticas de ensino de argumentação nos anos finais do ensino fundamental.

Estudos anteriores discutem resultados semelhantes. Azevedo (2003), ao investigar a escrita argumentativa de crianças de nove anos, constatou que há introdução tardia de práticas de ensino de argumentação sistematizada nas aulas de língua portuguesa. Santos e Azevedo (2017), quando analisaram uma coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa direcionada aos anos finais do ensino fundamental, também averiguaram que os gêneros discursivos argumentativos se concentram no manual destinado a estudantes do nono ano.

Azevedo (2003) afirma que, embora os PCN já propusessem orientações sobre a introdução de ensino de práticas argumentativas desde os anos iniciais da educação básica, o material didático manteve a concentração das propostas de práticas argumentativas para o nono ano do ensino fundamental. A BNCC também recomenda o desenvolvimento do ensino de argumentação nessa etapa da educação básica; todavia, como ilustram os resultados do gráfico 1, as mudanças ainda são imperceptíveis.

Com relação às áreas de ensino que comportam as pesquisas sobre formação continuada e ensino de argumentação, observamos, na tabela 3, uma diversificação de áreas curriculares, principalmente no nível médio; porém, o componente curricular Língua Portuguesa engloba o maior número de produções científicas, tanto no nível fundamental quanto no médio.

Tabela 3 - Distribuição das produções científicas por componente curricular

Componente curricular	Quantitativo
Ciências	4
Biologia	2
Educação ambiental	1
Geografia	1
Física	1
Matemática	3
Química e Ciências	1
Matemática e Ciências	1
Língua Portuguesa	21
Língua Inglesa	1
Língua Portuguesa e Língua Inglesa	2
Ciências, Tecnologia, Ambiente e Artes	1
Total	39

Fonte: elaborada pela autora (2022).

É importante ressaltarmos que, embora a Língua Portuguesa seja a área predominante das pesquisas científicas sobre ensino de argumentação no conjunto de produções que, no ensino médio, compõe o *corpus* em estudo, há uma diversificação de área de conhecimentos.

Essas pesquisas sobre argumentação, ao adentrarem o âmbito das Ciências Exatas e da produção do argumento científico, demonstram a necessidade de os estudantes começarem a desenvolver sua capacidade de argumentar desde os primeiros anos do ensino fundamental. Assim, quando eles estiverem cursando as últimas etapas da educação básica, já terão o domínio dessa prática discursiva interacional. Depois que saírem da escola, esses sujeitos poderão participar de diferentes situações comunicativas nas quais o ato de argumentar é requerido.

As pesquisas analisadas, conforme retratam os dados do quadro 5, contemplam variados enfoques teóricos sobre a argumentação, dentre os quais está o dialogal, proposto por Plantin. Todavia, esses dados também revelam que somente uma pesquisa da área de Física usou esse enfoque. Isso ratifica a necessidade de novos estudos que demonstrem a potencialidade dessa perspectiva teórica no desenvolvimento de práticas pedagógicas sobre o ato de argumentar. O professor, por meio da abordagem da argumentação interacional, pode trabalhar, em diferentes áreas do conhecimento, capacidades argumentativas dos estudantes.

Quadro 5 - Abordagem da argumentação nas produções científicas prospectadas

Enfoque da argumentação	Teóricos citados	Área de conhecimento	Produções científicas
Argumentação científica	Jiménez-Alexandre e Erduran, Sasseron	Ciências, Educação Ambiental, Biologia	Ibraim (2018) Gregório (2020) Silva (2017a)
Argumentação matemática	Wenzel, Nasser e Tinoco, Boavida	Matemática	Rosale (2017) Silva (2017b)
Argumentação lógica	Toulmin	Ciência, Ciências e Matemática, Química e Ciências	Almeida (2017); Jesus (2017) Montenegro (2017); Silva (2019);
Argumentação colaborativa	Liberali	Língua Inglesa	Clemesha (2019) Hartemenk (2021), Tanaca (2017), Silva (2017c)
Argumentação e retórica problematológica	Meyer	Língua Portuguesa	Moura (2019)
Argumentação e gêneros discursivos	Bakhtin	Língua Portuguesa	Rocha (2017)
Argumentação, dialogismo e responsividade	Bakhtin	Geografia	Alberigi (2019) Rodrigues (2017)
Argumentação e Teoria do Agir Comunicativo (TAC)	Jungen Habermas	Ciências e Matemática/ Ciências, Tecnologia, Ambiente e Artes	Ferreira (2018) Maciel Junior (2017)
Argumentação dialogal	Eemeren Plantin, Leitão	Física	Coraiola (2020)
Argumentação na língua	Mondada e Dubois Ducrot Koch	Língua Portuguesa	Rodrigues (2018) Medeiros (2020) Sousa (2020)

			Lima (2017)
Argumentação e discurso	Amossy Bakhtin, Fiorin	Língua Portuguesa	Barros (2018) Gomes (2018) Nascimento (2017) Santos (2018)
Argumentação retórica	Perelman e Olbrechts-Tyteca Aristóteles (revisitado por Nichols)	Língua Portuguesa	Arnemann (2020) Diniz 2018) Dinnouti (2020) Fonseca (2019) Rizzo (2021) Silva (2018a) Silva (2018b) Souza (2020)

Fonte: elaborado pela autora (2022).

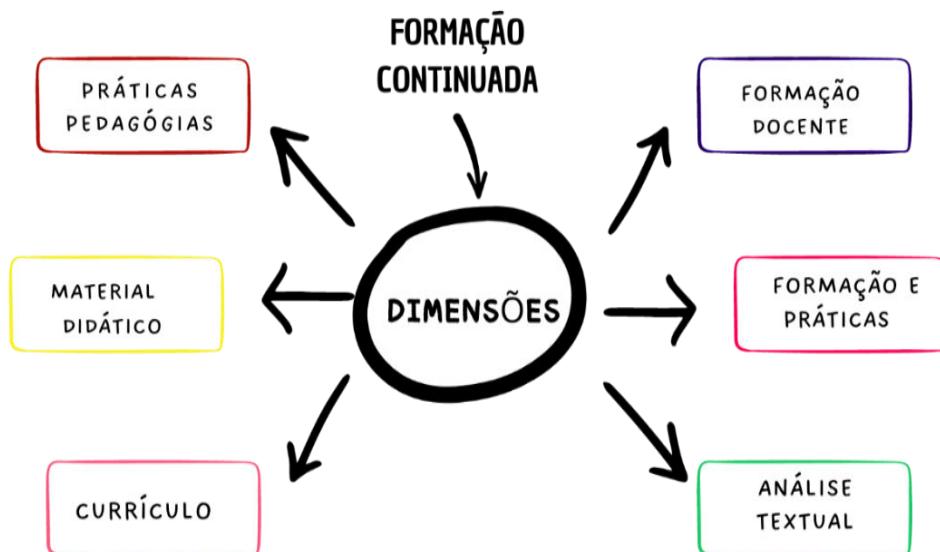
A maioria das pesquisas científicas, nessa análise, apresenta um enfoque teórico da argumentação para fazer seu embasamento. Todavia, outras, não incluídas nesse quadro, optam apenas pela apresentação de panoramas das principais perspectivas da argumentação nos campos da filosofia e da linguagem, citando as ideias da argumentação lógica, retórica e dialogal, sem explicitar qual enfoque está seguindo na produção da pesquisa. Estão, nesse último grupo, as produções científicas desenvolvidas por Araújo (2017) e por Lima (2017).

Observamos também que a pesquisa sobre o ato de argumentar selecionaram mais de uma abordagem teórica. Desse modo, os estudos científicos realizados por Souza (2020a) e por Souza (2020b) adotam a argumentação na língua e abordagem dos gêneros discursivos para discutirem, respectivamente, práticas argumentativas orais e elaboração de material didático sobre artigo de opinião; Barros (2018) associa o conceito bakhtiniano de gêneros discursivos à argumentação na perspectiva de Fiorin e de Koch; o trabalho científico de Arnemann (2020) mescla a argumentação retórica, teorizada por Perelman e Olbrechts-Tyteca, com dialogismo bakhtiniano, para investigar o emprego de informações na produção de argumentos. Tanaca (2017) trabalha a argumentação no contexto escolar, associando ideias teóricas de Liberali (conceito de argumentação colaborativa) e de Bakhtin (conceito de gêneros discursivos).

Alguns autores fizeram a abordagem teórica sobre argumentação a partir de um conceito ou de uma metodologia autoral. Nessa perspectiva, Oliveira (2020, p. 23) desenvolveu sua pesquisa embasado na concepção autoral de argumentação crítica. Segundo esse pesquisador, argumentação crítica é “[aquele] que pode proporcionar aos cidadãos a capacidade de apurar suas percepções sobre determinado assunto.” Melo Neto (2019) embasou seu estudo sobre argumentação na escola, no campo de ensino de Língua Portuguesa, na concepção metodológica elaborada e denominada por ele de “produção textual em linhas de argumentação”.

Com referência à análise das inter-relações entre ensino de argumentação e formação continuada, os estudos prospectados apresentam temáticas do âmbito da Educação e da Linguística. O diálogo entre essas duas áreas fortalece a reflexão sobre a formação do professor e o fazer docente acerca do ensino de argumentação. Organizamos as produções científicas, considerando essas temáticas, em seis dimensões, conforme ilustra a figura 5.

Figura 5 - Dimensões emergidas no *corpus* da BDTD



Fonte: elaborada pela autora (2022).

Na dimensão “práticas pedagógicas”, incluem-se investigações científicas que desenvolvem projetos ou sequências didáticas com foco em práticas de ensino de argumentação, analisam ações argumentativas em interações ocorridas em aulas, intervenções docentes para o desenvolvimento das capacidades de argumentar dos discentes por meio do trabalho com gêneros discursivos argumentativos ou com temas controversos.

Na dimensão “formação docente”, as investigações discutem o processo formativo do professor e podem ser agrupadas em duas categorias. Na primeira, situam-se as produções científicas que pressupõem que o docente não tem ainda os conhecimentos necessários para desenvolver um processo de ensino e aprendizagem sobre argumentação. O papel do processo formativo, nesse caso, é criar espaço para a ressignificação desse conhecimento. Na segunda categoria, estão os estudos sobre a mediação de práticas argumentativas dos estudantes pelo docente ou acerca dos resultados de uma formação continuada sobre essa temática.

A dimensão “material didático” reúne as produções com foco na análise ou na elaboração de recurso didático sobre o ensino de argumentação. Aquelas investigam a maneira

como esse tipo de recurso aborda determinado aspecto da argumentação; estas discutem a produção e a aplicação de materiais que contribuem para o desenvolvimento da capacidade de argumentar dos estudantes. Pesquisas sobre essa temática contribuem para a autoformação do professor acerca da seleção e da elaboração de materiais apropriados para a mediação de interações argumentativas desenvolvidas em sala de aula.

Na dimensão “formação e práticas”, encontram-se investigações com foco no processo formativo do professor e nas práticas argumentativas. Nesses estudos, esse processo é analisado com foco no desenvolvimento de práticas de ensino de argumentação. Aqui, formação e práticas pedagógicas se imbricam de tal maneira que não é possível situar as produções científicas somente na dimensão “formação docente” ou na dimensão “práticas pedagógicas”. Apesar da profundidade de cada uma dessas temáticas, ao integrá-las, esses estudos buscam superar a visão dicotômica entre teoria e prática. Além disso, ressaltam a relevância das ações formativas para (re)construção dos conhecimentos teórico-práticos que embasam o fazer docente.

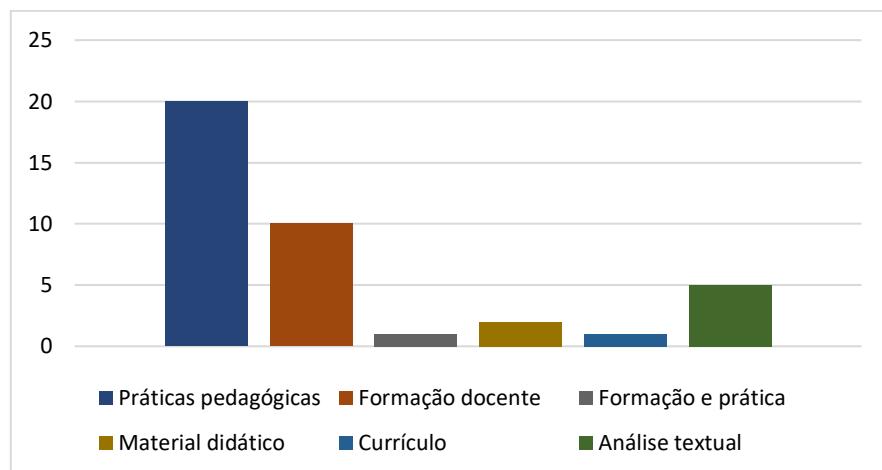
A dimensão “currículo”, quanto à formação docente e ao ensino de argumentação, apresentou o menor número de estudos científicos, embora seja relevante para compreendermos as inter-relações entre questões curriculares relativas ao desenvolvimento de práticas argumentativas no contexto escolar. Araújo (2017) investiga as aproximações entre a argumentação, a proposta curricular de Biologia, a matriz de competências e habilidades do ENEM e o ensino de argumentação. O cenário dessa dimensão demonstra que ainda há uma grande necessidade de investigações e de discussões acerca das orientações curriculares sobre o ensino de argumentação nos anos iniciais da segunda etapa da educação básica. O avanço dessa abordagem contribui para a reflexão e para a ação dos educadores diante das orientações curriculares.

Na dimensão “análise textual”, as produções se concentram no resultado de práticas argumentativas de discentes ou de docentes (no produto da argumentação). Esses resultados são analisados, tanto do ponto de vista do ato de argumentar, quanto da classificação de argumento ou ainda da análise de elementos linguísticos que estruturam a argumentação. Há também investigação que abrange diversos aspectos: a presença da argumentação, modos de argumentar e uso de elementos linguísticos argumentativos. Estudos com esse direcionamento, nos anos iniciais do ensino fundamental, colaboram para os professores constatarem quais capacidades argumentativas as crianças já apresentam e quais estão desenvolvendo. Com isso, eles podem propor práticas pedagógicas com foco nesse desenvolvimento.

Quanto à categorização das produções científicas que compõem o *corpus* desta análise, a maioria está concentrada na dimensão das práticas pedagógicas, que engloba 25 do total de

39 investigações científicas, seguida pela dimensão ‘formação docente’. Entretanto, essa última dimensão abrange apenas sete dessas pesquisas, conforme podemos observar no gráfico 2. O restante desse total está distribuído da seguinte maneira: uma para formação e práticas; duas para material didático, uma para currículo e três para análise textual.

Gráfico 2 - Agrupamento de produções científicas por dimensão



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Vale ressaltar que essa concentração de pesquisas na dimensão “práticas pedagógicas” ratifica o resultado que já havíamos encontrado em um estudo bibliográfico desenvolvido no Programa de Iniciação Científica da Universidade Federal de Sergipe em 2015. Nesse estudo, também verificamos um número baixo de pesquisas na área da formação de professores e um índice alto de investigações científicas sobre práticas de ensino de argumentação. Esses resultados enfatizam a necessidade de ampliação de pesquisas científicas acerca da formação continuada para o ensino de argumentação, a elaboração de materiais didáticos e a discussão de questões curriculares.

Dentre as produções científicas analisadas nessa seção, somente uma foi desenvolvida na UFS. Diante disso, realizamos uma pesquisa no repositório dessa instituição de ensino superior, com o intuito de retificar ou ratificar esse dado. Devido ao modelo de busca disponível nesse banco de dados, esse levantamento ocorreu com uma busca geral e outra em três programas de pós-graduação: o PPGED, o PROFLETRAS e o PPGECEIMA. A seleção desses programas ocorreu pelo fato de o PPGED ser o contexto de desenvolvimento desta tese, sendo relevante sabermos se estudos sobre formação continuada e ensino de argumentação já tinham sido desenvolvidos nele e nos outros dois programas por aparecerem nos resultados da BDTD. Nessas investigações, utilizamos as *strings* e o recorte temporal usado na base da BDTD.

Quadro 6 - Produções prospectadas no repositório da UFS - RIUFS

Tipo/local de busca	Produções científicas por recorte temporal	Produções sobre argumentação	Produções sobre formação continuada e ensino de argumentação
Pesquisa geral	34	4	1 repetidas da BDTD
PPGED	212	-	-
PROFLETRAS	104	11	1 repetida da BDTD
PPGECIMA	148	14	-

Fonte: elaborado pela autora (2023).

No levantamento geral, encontramos 192 produções científicas, das quais duas abordam argumentação e um deles, que consta nos resultados obtidos na BDTD, focaliza formação continuada e ensino de argumentação. São os trabalhos de Moura (2020) e Santos (2020), que pertencem, respectivamente, ao PROFLETRAS e ao PPGECIMA. A última produção foi excluída do nosso *corpus*, porque trata de formação inicial e ensino de argumentação.

No PROFILETRAS, encontramos 11 dissertações, das quais dez abordam prática de ensino de argumentação, mas não focalizam a formação continuada de professores. Dentre as 14 produções científicas do PPGECIMA, cinco focalizam a argumentação na formação inicial, oito investigam propostas de práticas de ensino e uma trata da análise de material didático. Assim, tanto as pesquisas do PROFILETRAS quanto as do PPGECIMA, no período desse levantamento, ainda não focalizavam a formação continuada para ensino de argumentação.

Esses resultados ratificam os dados encontrados na BDTD e demonstram que o desenvolvimento de pesquisas sobre argumentação na UFS, no recorte temporal estabelecido nesta tese, inexiste no PPGED e está incipiente em dois programas de pós-graduação que tratam de formação de professores. Dentre as 25 investigações científicas prospectadas nessa busca sobre argumentação, apenas uma trata de formação e ensino de argumentação. Esse cenário precisa ser modificado para expandirmos a gama de temas relacionados à formação docente investigados nesse espaço acadêmico, especialmente na área de Letras e de Pedagogia, aproximando ainda mais a produção acadêmica dessa universidade das demandas enfrentadas pelos docentes no contexto escolar.

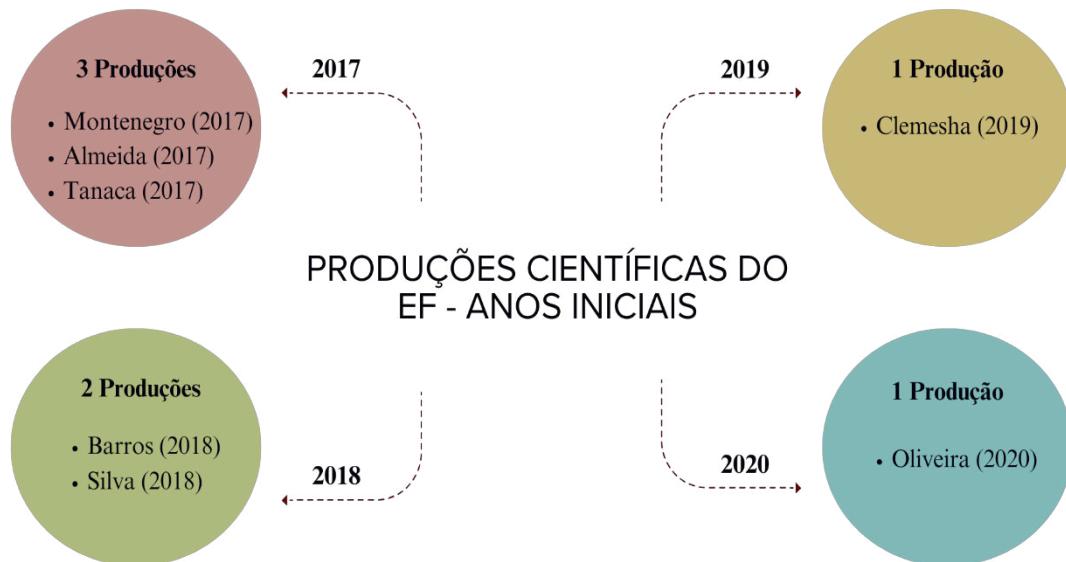
Além das questões sobre formação e prática docente já pesquisadas no PPGED, é necessário que temáticas como o ensino de argumentação para crianças, que requer processo formativo para ser desenvolvido em sala de aula, seja discutida nesse programa. A abertura de espaço de pesquisa para realizar investigações científicas sobre esse tema pode colaborar na compreensão dos meios e dos recursos aos quais os professores têm recorrido para atender à demanda curricular de ensinar argumentação para crianças, sem a formação docente requerida.

Assim, a universidade pode contribuir para a (re)construção de conhecimentos teórico-práticos, na perspectiva reflexiva, que auxiliem os docentes a atender tal demanda.

3.2 Produções científicas sobre formação continuada nos anos iniciais do EF

Nesta subseção, analisamos de maneira detalhada as produções científicas que abordam formação continuada ou práticas de ensino de argumentação nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse último recorte, incluímos sete produções acadêmicas, sendo três teses e quatro dissertações apresentadas no recorte temporal ilustrado nesta figura:

Figura 6 - Distribuição das produções científicas no recorte temporal 2017- 2021



Fonte: elaborada pela autora (2022).

Essa organização das investigações científicas, no recorte temporal, representada na figura 6, mostra que de 2017 a 2021 também ocorreu um decréscimo no número de pesquisas sobre formação continuada para o ensino de argumentação nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa diminuição culminou na inexistência de pesquisas sobre essa temática no ano 2021 dentro do recorte do *corpus* analisado. Investigamos também os níveis de ensino, as disciplinas e a abordagem da argumentação, dentre aquelas sistematizadas no quadro 6, focalizados nessas sete investigações científicas. No quadro 7, apresentamos uma síntese dessa análise.

Quadro 7 - Produções científicas com foco nos anos iniciais do ensino fundamental

Título	Autor	Nível de ensino	Área de ensino	Enfoque da argumentação
A argumentação e a experimentação investigativa no ensino de matemática: o problema das formas em um clube de ciências	Almeida (2017)	5º e 6º ano do ensino fundamental	Matemática	Argumentação lógica
O desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo de professoras polivalentes no ensino de ciências: um olhar acerca da influência de um curso de formação contínua sobre argumentação	Montenegro (2017)	3º ano do ensino fundamental	Ciências	Argumentação lógica
Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professoras de inglês para crianças no Projeto Londrina Global	Tanaca (2017)	Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental	Língua Inglesa	Argumentação colaborativa
A prática da produção do texto argumentativo numa sala de aula multisseriada dos anos iniciais do ensino fundamental	Barros (2018)	4º e 5º ano do ensino fundamental	Língua Portuguesa	Argumentação retórica.
Entre atos, ratos e risadas: leitura e escrita de fabulosos argumentos	Silva (2018a)	5º ano do ensino fundamental	Língua Portuguesa	Argumentação retórica.
Contribuições de uma formação de professores em contexto de educação bilíngue de elite: colaboração crítica, agência e desencapsulação	Clemesha (2019)	4º ano do ensino fundamental	Bilíngue	Argumentação colaborativa
Alfabetização científica na educação básica: autonomia e argumentação crítica	Oliveira (2020)	5º e 9º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio	Ciências	Argumentação crítica

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Dentre as sete produções científicas apresentadas no quadro 7, três focalizam somente os anos iniciais do ensino fundamental, três abordam essa e outra(s) etapa(s) da educação básica, e uma, a educação infantil e o primeiro ano dos anos iniciais. A mesclagem de etapas distintas da educação básica contribui para que possamos observar a mobilização da capacidade de argumentar pelos estudantes, em diferentes momentos da formação escolar. Assim, podemos pensar em uma progressão didática para o ensino da argumentação.

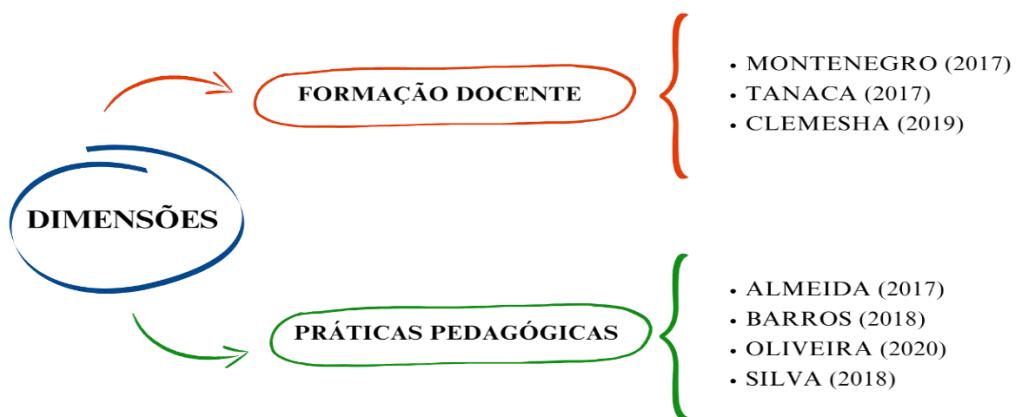
Observamos, ainda, que quatro dessas produções foram desenvolvidas com alunos do quarto e/ou do quinto ano do ensino fundamental e uma das sete tem proposta de formação

continuada para que os docentes possam atuar na educação infantil e nos três primeiros anos do ensino fundamental. Essa concentração de pesquisas no quarto e quinto ano tanto pode advir da ideia de que crianças pequenas não têm capacidade para argumentar, quanto do fato de que o primeiro e o segundo anos da educação básica têm como prioridade a alfabetização.

Quanto à área de ensino e à abordagem da argumentação, Ciências e Linguagens se sobressaem nas produções prospectadas nesse nível da educação básica. Verificamos que os estudos realizados em Linguagens se baseiam na argumentação retórica ou colaborativa, enquanto as pesquisas desenvolvidas na área das Ciências estão embasadas na argumentação lógica ou crítica. Esse dado aponta a necessidade de realização de pesquisas sobre argumentação na interação voltada para os anos iniciais do ensino fundamental.

No que se refere às dimensões emergidas da interface ‘formação continuada e ensino de argumentação’, há uma redução significativa de dimensões nas quais as investigações científicas podem ser incluídas quando consideramos os anos iniciais do ensino fundamental. Assim, as sete produções prospectadas que focalizam esse nível de ensino estão situadas em duas dimensões: formação docente e práticas pedagógicas, como demonstra a figura 7.

Figura 7 - Dimensões da formação continuada nos anos iniciais do EF



Fonte: elaborada pela autora (2022).

Na perspectiva da formação docente, Montenegro (2017) analisou a influência de um curso de formação continuada sobre argumentação no desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo de professores formados em Pedagogia, atuando no ensino de ciências nos anos iniciais da educação básica. Considerando a argumentação no contexto escolar como elemento analítico, Tanaca (2017) investigou o desenvolvimento da aprendizagem expansiva a partir de uma formação continuada desenvolvida com professores de Língua Inglesa e

coordenadores de uma escola paranaense, e Clemesha (2019) analisou contribuições de processos formativos na perspectiva da argumentação crítico-colaborativa.

O estudo de Montenegro (2017) se aproxima da nossa pesquisa por tratar de formação de professores licenciados em Pedagogia que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Entretanto, enquanto essa investigação adota a argumentação lógica, aderimos à argumentação interacional. Cabe ressaltar que apenas a pesquisa de Montenegro (2017), dentre os sete estudos mapeados, abordou a formação de professores licenciados em Pedagogia. Quanto às demais produções, nossas correlações com elas se referem ao nível de ensino no qual estão situadas e/ou ao foco no processo de formação continuada para a mediação de práticas pedagógicas que visam ao desenvolvimento da capacidade argumentativa das crianças.

Com referência aos resultados desses dois estudos, Montenegro (2017) concluiu que, além de o conhecimento do conteúdo influenciar as práticas do professor, a formação continuada colaborou para que, nas turmas das professoras participantes da pesquisa, houvesse mais autonomia e participação oral das crianças; entretanto, foi insuficiente para ressignificação da estrutura tradicional de aula por parte das docentes. Tanaca (2017) observou que as práticas de formação continuada são desestabilizadoras de saberes que ora potencializam, ora dificultam a constituição de novas formas de aprendizagens na docência. Clemesha (2019) constatou a introdução de problematizações sociais relativas às vivências dos estudantes nos projetos escolares e o desenvolvimento inicial de uma relação crítico-colaborativa entre os docentes.

No conjunto de pesquisas que focalizam as práticas pedagógicas, Almeida (2017) estudou, a partir das intervenções docentes acerca de conteúdo de Matemática, o surgimento e o desenvolvimento da argumentação de discentes participantes de um clube de ciências. Barros (2018) desenvolveu uma proposta didática voltada para a produção de texto argumentativo cujo público-alvo são estudantes do quarto e do quinto anos do ensino fundamental, em uma turma multisseriada. A tese de Oliveira (2020) investigou de que maneira a participação em pesquisa científica colabora para o desenvolvimento da autonomia e da argumentação de estudantes da educação básica. Ainda no âmbito das práticas, Silva (2018) analisou a argumentação escrita de discentes do quinto ano do ensino fundamental.

Nos resultados de sua pesquisa, Almeida (2018) verificou que os estudantes conseguiram argumentar conforme o padrão proposto por Toulmin, pautados em operações como as de dedução, indução, definição e classificação e em princípios epistemológicos, como causalidade, contraexemplo e outros. Além disso, constatou a relevância do papel do professor no desenvolvimento da capacidade de argumentar dos estudantes. Barros (2018) observou que o ensino de argumentação na perspectiva do discurso não somente possibilita o ato de

argumentar e incentiva a criticidade dos estudantes, mas também cria condições para o uso social da linguagem em consonância com o exercício da cidadania.

Os resultados da investigação de Silva (2018) demonstram que a leitura de fábulas contribui para o desenvolvimento da argumentação escrita dos estudantes e ressaltam, ainda, a necessidade de formação de mediadores para o trabalho com a argumentação relacionada à leitura literária. Oliveira (2020) concluiu que a alfabetização científica por meio de projetos de pesquisa colabora para o desenvolvimento de habilidades e competências com as quais o estudante pode interpretar, argumentativamente e com autonomia, situações extraescolares.

Quanto aos aspectos metodológicos, analisamos as produções científicas desse recorte referente aos anos iniciais do ensino fundamental, considerando os procedimentos metodológicos da pesquisa, seus dispositivos de produção de dados e os seus participantes. A figura 8 evidencia os tipos de pesquisa que cada um dos seis trabalhos científicos utilizou em seu desenvolvimento.

Figura 8 - Tipo de pesquisa adotada pelas produções científicas dos anos iniciais do EF



Fonte: elaborada pela própria autora (2022).

Todas as seis pesquisas analisadas nesta subseção são qualitativas no que se refere à natureza dos dados. Entretanto, quanto aos procedimentos, a classificação desse conjunto de pesquisas é diversificada, como demonstra a figura 8. O trabalho investigativo de Montenegro (2017) constitui um estudo de caso; Almeida (2017), Barros (2018) e Silva (2018) desenvolveram pesquisa-intervenção em seus estudos sobre formação docente e/ou ensino de argumentação; Oliveira (2020) optou pela pesquisa-ação e Tanaca (2017) não especifica o tipo de pesquisa adotado quanto aos procedimentos.

Com relação aos dispositivos de produção de dados adotados nas produções científicas analisadas, encontramos meios diversificados para realizar esse procedimento, conforme retratamos na figura 9. Montenegro (2017), para produzir seus dados, utilizou entrevista semiestruturada, material didático, registros audiovisuais e aulas experimentais. Almeida (2017) realizou gravações de aulas na íntegra; Tanaca (2017) e Silva (2018) também usaram gravações de aula; Barros (2018) aplicou questionário e uma sequência de atividades didáticas, e Oliveira (2020) desenvolveu observações, grupo focal, diário de bordo, desenhos, mapas conceituais, questionários e seminários produzidos pelos estudantes.

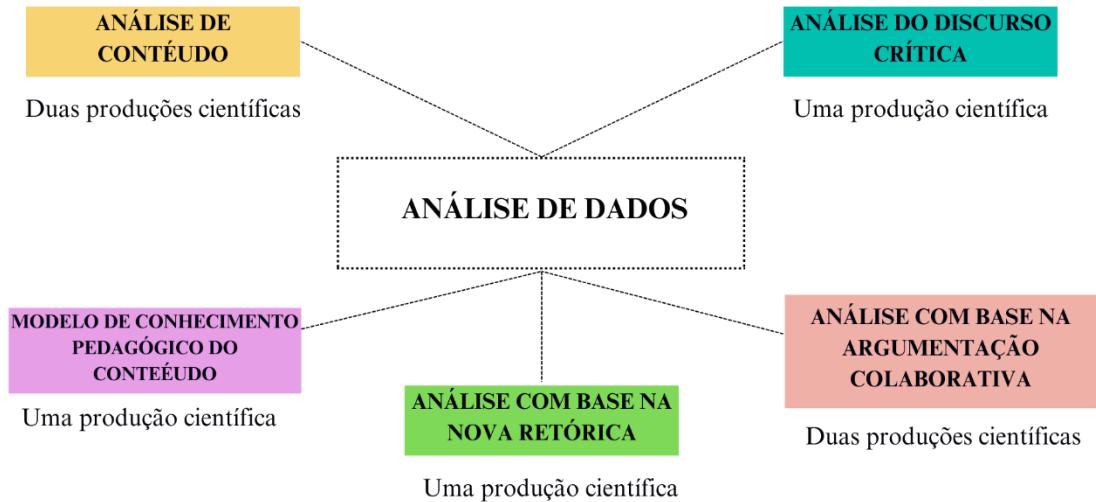
Figura 9 - Dispositivos de produção de dados



Fonte: elaborada pela própria autora (2022).

No mapeamento dos tipos de análise de dados desses estudos científicos, observamos procedimentos diversificados, como evidencia a figura 10. Montenegro (2017) adotou modelo de desenvolvimento de conhecimento do conteúdo do professor para discutir os resultados de sua pesquisa; Almeida (2017) e Oliveira (2020) adotaram a análise de conteúdo para interpretar seus dados; Tanaca (2017) apresentou seus achados científicos a partir da análise crítica do discurso; Silva (2018) utiliza a nova retórica ao elucidar os descobrimentos de sua investigação. Contudo, nem todas as produções científicas desse mapeamento explicitam o método no qual se embasou para desenvolver esse procedimento metodológico. Barros (2018), por exemplo, não identifica o método a partir do qual está analisando os resultados de seu estudo.

Figura 10 - Tipos de análise de dados no *corpus* em estudo (EF – anos iniciais)



Fonte: elaborada pela autora (2022).

Esses dados demonstram que as investigações científicas sobre formação docente e ensino de argumentação têm recorrido a diferentes procedimentos analíticos, porém, no recorte temporal desta tese, nenhum estudo prospectado utilizou a ATD ao organizar e interpretar seus achados. Dessa maneira, o desenvolvimento desta tese colabora para ampliar esse conjunto de métodos e evidenciar as potencialidades da ATD na sistematização e interpretação de achados de uma pesquisa.

3.3 produções científicas mapeadas em plataformas internacionais

O levantamento de produções científicas correlatas ao nosso tema de estudo também foi desenvolvido em bases de dados internacionais, a *Education Resources Information Center* (ERIC), que tem publicações restritas à área da educação e a *Scopus*, cujas indexações pertencem a diversas áreas do conhecimento. A primeira plataforma é um repositório de estudos mantido pelo *Institute of Education Sciences* do *U. S. Department of Education*. Esse repositório tem um conjunto diversificado de produções científicas quanto ao tipo (teses, artigos científicos, dissertações, resumos, capítulos de livros etc.). O acesso ao seu acervo, quando não é realizado via instituição à qual o pesquisador está vinculado, não é gratuito.

O segundo banco de dados, o *Scopus*, lançado em 2004, estruturado em Língua Inglesa, permite o acesso a mais de 22 mil títulos de revistas científicas. Ele indexa os resumos e citações referentes às publicações dessas revistas. Além de periódicos, também é possível pesquisar capítulos de livros e *papers* de conferências. Assim como ocorre com o ERIC, no *Scopus*, o

acesso ao conteúdo integral da maioria das publicações indexadas também não é gratuito. Entretanto, esse banco de dados tem um filtro que permite fazer buscas a publicações com acesso livre.

Realizamos o mapeamento, nessas duas bases, com termos em Língua Inglesa, Espanhola e Francesa. As *strings* referentes à formação continuada são: *teacher training*, *teacher education*, *continuing training*, *continuing education*; *formación continua*, *entrenamiento continuo*, *formation continue*, *formación de profesores*; *formation des enseignants*, *formación docente*. Para o ensino de argumentação, também nesses três idiomas, usamos *enseñanza argumental*, *enseñanza de argumentos*, *enseignement de l'argumentation*, *l'enseignement des arguments*, *argument teaching*, *Teaching Argumentation*. Todos esses termos foram escritos entre aspas. Utilizamos o booleano OR entre o termo e seus sinônimos ou correlatos em outro idioma e o booleano AND entre os termos formação continuada e ensino de argumentação, separando cada grupo por parênteses.

Com essa estratégia de busca, no recorte temporal de 2017 a 2021, encontramos, inicialmente, sete artigos científicos na base de dados ERIC e 30 publicações científicas no *Scopus*. Na formação do *corpus* relativo à base ERIC, consideramos os mesmos critérios de inclusão e exclusão utilizados quando selecionamos as produções científicas na base nacional BDTD. Fizemos três exclusões pelo fato de as pesquisas serem relativas à formação inicial, eliminamos também uma publicação porque ela não trata de ensino de argumentação e, por fim, compusemos um *corpus* com três produções científicas descritas no quadro 8.

Quadro 8 - Artigos científicos publicados encontrados na ERIC (2017-2021)

Título	Autor	Nível de ensino	Área de ensino	Enfoque da argumentação
Teachers' Ability to Construct Arguments, but Not Their Perceived Self-Efficacy of Teaching, Predicts Their Ability to Evaluate Arguments	Lytzerinou e Iordanou (2020)	Education secondary	Social-science education (literature and history), and physical science education	Socioscientific argumentation
Science and Language Teachers' Assessment of Upper Secondary Students' Socio-scientific Argumentation	Christenson <i>et al.</i> (2017)	Education secondary	Science and Swedish language	Socioscientific argumentation
An Investigation of Elementary Teachers' Pedagogical Content Knowledge for Socio-scientific Argumentation:	Kutluca (2021)	Elementary education	Science	Socioscientific argumentation

The Effect of a Learning and Teaching Experience				
--	--	--	--	--

Fonte: elaborado pela própria autora (2022).

No tocante à abrangência dos estudos, assim como vimos no contexto nacional, também predominam, neste *corpus*, pesquisas sobre ensino de argumentação no nível médio da educação básica. Além disso, as três produções abordam a argumentação socio-científica e, quanto à dimensão, todas tratam de formação continuada, sendo que Lytzerinou e Iordanou (2020) e Christenson *et al.* (2017) estudaram a ação dos professores no processo avaliativo e Ali (2021) investigou um conhecimento mobilizado pelo professor no fazer docente.

Lytzerinou e Iordanou (2020) analisaram as capacidades de professores para construir e avaliar argumentos, bem como a autoeficácia desses profissionais para ensinar argumentação, considerando também essa construção e avaliação. Eles concluíram que os docentes têm essas capacidades, contudo, elas não são desenvolvidas para atender às demandas do ensino de argumentação. Esse resultado demonstra a necessidade de formação docente para que os educadores (re)construam os conhecimentos mobilizados nesse tipo de ensino.

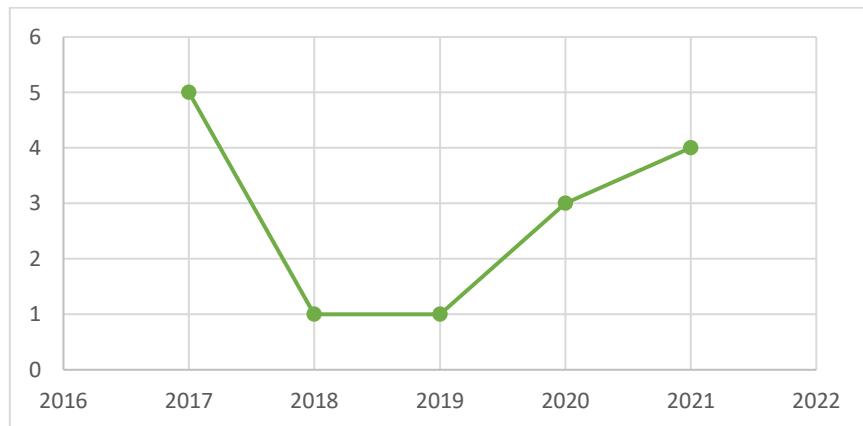
Christenson *et al.* (2017) constataram que, na Suécia, os professores de ciências, que estão habituados a avaliar seus alunos pelo conteúdo de conhecimento aprendido, têm dificuldade em avaliar a capacidade argumentativa dos discentes. Por esse motivo, sugerem que haja mais cooperação entre professores de Ciências e os de Língua Sueca, pois esses últimos têm um longo histórico de ensino de argumentação e de elaboração de avaliações em que são cobradas habilidades de argumentação.

Ali (2021) investigou o impacto de uma experiência de ensino e de aprendizagem acerca da argumentação socio-científica e do conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) na maneira como os professores do Ensino Fundamental abordam esse tipo de argumentação em sala de aula e o PCK deles. Nos resultados desse estudo, esse pesquisador concluiu que a atividade formativa colaborou para a melhoria do PCK para argumentação socio-científica dos professores do ensino fundamental, tanto em relação à aprendizagem, quanto ao ensino.

Na base de dados *Scopus*, com o uso da estratégia de pesquisa utilizada no repositório BDTD de dados nesta subseção, encontramos 30 publicações, das quais três estavam com acesso restrito, reduzindo o quantitativo para 27 estudos. A partir da leitura flutuante de título, palavras-chave e resumo dessas 27 publicações, eliminamos, inicialmente, 13 artigos científicos, sendo oito deles por não abordarem o tema focalizado nesta tese, quatro por tratar de formação inicial e um, por não tratar de formação docente e argumentação no âmbito da

educação. Após esse primeiro recorte, fizemos uma nova análise de 14 publicações, considerando o recorte temporal apresentado no gráfico 3.

Gráfico 3 - Artigos científicos prospectados na *Scopus* (2017 – 2021)



Fonte: elaborado pela autora (2022).

As publicações científicas sobre formação docente e ensino de argumentação sofreram um decréscimo entre 2018 e 2019, porém, de 2020 a 2021, ocorreu uma tendência de elevação. Essa recuperação não é observada com relação aos dados coletados na BDTD. Quanto às inter-relações entre formação docente e argumentação, os dados dessa base internacional estão situados nas dimensões “práticas pedagógicas” e “formação continuada”.

Assim como ocorreu no levantamento da BDTD, a maioria dos 14 estudos científicos prospectados na *Scopus* pertence à dimensão das práticas pedagógicas, sendo um percentual de 64,29% dos estudos situados nessa dimensão e 35,71%, na dimensão formação continuada. Todavia, observamos que, nessa base de dados, há menos dimensões emergidas da relação formação docente e ensino de argumentação, considerando que, enquanto na BDTD, encontramos mais de cinco dimensões, na *Scopus*, a partir da análise das 14 publicações selecionadas, emergiram duas relativas a práticas e a formação. Não encontramos, nos resultados dessa base internacional, produções científicas sobre currículo ou produção de material didático voltados para o ensino de argumentação na educação básica.

Essa menor diversificação também é notável quanto aos componentes curriculares e ao enfoque da argumentação. Nesse recorte referente à dimensão formação continuada, as quatro investigações são desenvolvidas com foco na argumentação relacionada ao ensino de Ciências. Com relação a esse último tópico de análise, seguindo os resultados encontrados na base de dados ERIC, analisamos, como mostra o quadro 9, somente as publicações científicas referentes à formação continuada para o ensino de argumentação.

Quadro 9 - Artigos científicos publicados encontrados na *Scopus*

Título	Autor	Nível de ensino	Área de ensino	Enfoque da argumentação
School Scientific Argumentation Enriched by Digital Technologies: Results With Preand in-Service Science Teachers	Romano <i>et al.</i> (2021)	Ensino Superior (pós-graduação)	Science	Scientific argumentation (Jiménez-Aleixandre, 2010)
Are preservice onstru teachers (PSTs) prepared for teaching argumentation? Evidence from a university teacher preparation program in China	Zhao <i>et al.</i> (2021)	Ensino Superior (pós-graduação)	Science	Scientific argumentation
Modelling Scientific Argumentation in the Classroom: Teachers perception and practice	Probosari <i>et al.</i> (2017)	Education secondary	Science	Scientific argumentation
Exploring teachers' meta-strategic knowledge of science argumentation teaching with the repertory grid technique	Lin <i>et al.</i> (2017)	Education secondary	Science	Scientific argumentation

Fonte: elaborado pela autora (2022).

A pesquisa de Romano *et al.* (2021) analisou práticas de professores para verificar como eles se posicionam diante da inclusão da argumentação científica e da utilização de tecnologias no ensino de ciências. Concluíram que, embora os professores trabalhem a argumentação para demonstrar evidências científicas, ignoram a perspectiva persuasiva possível de ser incluída nas práticas argumentativas. Esses docentes também reconhecem que o uso das tecnologias amplia o acesso às fontes de informações e à forma multietextual.

Zhao *et al.* (2021) investigaram a capacidade dos professores de construir e de avaliar argumentos científicos. Defenderam, nos resultados desta pesquisa, que os professores não têm a formação necessária para desenvolver práticas de ensino de argumentação científica. Probosari *et al.* (2017) investigaram a percepção dos professores sobre argumentação no ensino de ciências e como são desenvolvidas as práticas pedagógicas acerca desta temática, dos participantes dessa investigação. Constataram que os docentes valorizam os argumentos dos estudantes e procuram garantir a participação ativa destes nessas práticas. Todavia, esses autores ressaltam que há obstáculos no desenvolvimento do ensino de argumentação científica.

Lin *et al.* (2017) focalizaram, em seu estudo, os saberes docentes de dois professores acerca do ensino de argumentação, sendo um docente iniciante e um experiente. Constataram que, embora o colaborador da pesquisa com mais experiência no ensino apresentasse mais

conhecimento meta-estratégico, o iniciante tinha mais preocupação em envolver os estudantes no processo argumentativo desenvolvido em sala de aula.

Os levantamentos tanto nas bases nacionais (BDTD e RIFUS) quanto nas internacionais (ERIC e *Scopus*) trouxeram dados que justificam o desenvolvimento desta tese. Considerando a produção científica, no recorte temporal estabelecido, observamos que a inclusão da argumentação como competência a ser desenvolvida ao longo da educação básica na BNCC não constituiu um fator de incentivo para a produção de pesquisas sobre o ensino dessa temática. O documento apresenta lacunas quanto ao ensino de argumentação que precisam de reflexões científicas para auxiliar os professores a implementarem suas orientações; entretanto, o número de estudos sobre argumentação caiu de 2017 para 2021.

Essas reflexões precisam abranger o ensino de argumentação em todas as etapas da educação básica, já que o documento orienta o desenvolvimento da competência desde o terceiro ano do EF. Todavia, os dados apontam uma concentração das produções científicas no ensino médio e nos anos finais da segunda etapa da educação básica. Isso indica a necessidade de ampliarmos a discussão científica acerca do ensino de argumentação nos anos iniciais dessa etapa da educação escolar, o qual não depende somente de intencionalidade pedagógica, mas, sobretudo, de acesso à formação docente.

Outro dado que ratifica a produção desta tese é a diversidade de abordagens de argumentação encontradas nesse levantamento. Algumas investigações prospectadas exploram a estrutura lógica do ato de argumentar; outras adotam os enfoques retórico, discursivo ou da língua. Essas várias perspectivas enriquecem o campo de discussão acadêmica, mas nem todas podem ser aplicadas às práticas pedagógicas sobre argumentação nos anos iniciais, cujas especificidades requisitam uma concepção desse tema condizente com o desenvolvimento sociocultural e linguístico das crianças.

Somado a isso, nessa diversidade de enfoques sobre o ato de argumentar nas pesquisas selecionadas, há uma escassez de estudos abordando a argumentação na interação. Em outras palavras, essa perspectiva que, ao mobilizar as capacidades argumentativas dos sujeitos, possibilita não só trazer as interações argumentativas da vida cotidiana para a sala de aula, mas também abordar essas capacidades em todas as etapas da formação escolar, ainda é pouco explorada na educação básica. Assim, a produção desta tese colabora para a ampliação de propostas de formação continuada que possibilitem ao professor conhecer a argumentação como prática interacional e incorporá-la em seu fazer docente.

Com relação às dimensões, observamos, nos estudos prospectados, a predominância de abordagem sobre práticas pedagógicas e a inexistência de investigações sobre formação

continuada para o ensino de argumentação, considerando a perspectiva interacional dessa prática discursiva. Reconhecemos a contribuição das pesquisas sobre práticas pedagógicas para a abordagem da argumentação no contexto escolar. Contudo, acreditamos que o contato com elas é insuficiente para que os professores (re)construam os conhecimentos teórico-práticos necessários para ensinar argumentação.

As produções científicas apontam a falta de conhecimento do professor sobre a argumentação como obstáculo para o desenvolvimento de práticas argumentativas na escola. Algumas enfatizam o fato de o docente ter capacidades para argumentar ser uma condição insuficiente para ele mediar a aprendizagem dessas capacidades pelos estudantes. Esse dado ratifica nosso argumento de que a escassez de práticas pedagógicas sobre a argumentação nos anos iniciais da educação básica não se deve à negligência dos educadores, mas à falta de acesso à formação teórico-metodológica que lhes possibilite desenvolver tais práticas com as crianças. Em síntese, além de saber argumentar, o professor precisa saber ensinar essa prática de maneira democrática e respeitosa com relação ao ponto de vista do outro.

Dessa forma, os resultados do estado do conhecimento evidenciam a pertinência do argumento defendido nesta tese sobre a relevância e a necessidade de formação continuada para o ensino de argumentação a crianças. O desenvolvimento desse tipo de formação colabora para o enfrentamento das lacunas explicitadas na análise das produções científicas com relação à complexidade da argumentação, sua dimensão interacional e as especificidades dos aprendizes. Esta tese, portanto, contribui para o avanço das discussões acadêmicas sobre as inter-relações entre formação continuada na perspectiva reflexiva e ensino de argumentação interacional.

4 PILARES TEÓRICOS: formação continuada e argumentação

Nesta seção, inicialmente, fazemos uma contextualização dos problemas relativos à formação continuada de professores no Brasil, pois tais problemas são fundamentais para a compreensão dos resultados que apresentamos nesse estudo. Em seguida, refletimos sobre alguns conceitos e propostas, relativos à formação docente dos autores que embasam esta pesquisa. Interessa-nos, sobretudo, as discussões acerca do caráter reflexivo da formação continuada, dos saberes docentes mobilizados nas práticas pedagógicas, do aspecto interacional da argumentação e das questões curriculares acerca do ensino desta capacidade de linguagem.

4.1 Contextualização da formação continuada no Brasil

O processo de formação continuada abordado, nesta tese, está inserido no contexto social e político do Brasil. Assim, as decisões, articulações e ações de caráter político-educacional construídas, nesse contexto macro, expõem a concepção e definem a maneira a partir da qual tal formação continuada é desenvolvida. Considerando que há um distanciamento entre os contextos macro (projeto de formação continuada do país) e micro (necessidades de formação continuada percebidas na escola), a existência de interesses divergentes é constante.

A formação continuada, no Brasil, é discutida a partir de diferentes perspectivas pelos estudiosos do meio acadêmico (Gatti *et al.*, 2019; Moreira, 2021; Pimenta, 1995). De acordo com Gatti *et al.* (2019), a produção de conhecimento científico brasileiro sobre a formação de professores (e nesta se insere a formação continuada) avançou nos últimos anos. Nóvoa (2022) se coaduna com esta ideia ao afirmar que

[o] campo da formação de professores tem um conjunto de autores, de pesquisadores e de experiências institucionais de grande relevância. Numa comparação internacional, facilmente se confirma a qualidade acadêmica e científica do trabalho realizado no Brasil, bem como a existência de iniciativas, em universidades e escolas, que mereciam ter uma maior divulgação e visibilidade. (Nóvoa, 2022, p. 69).

Não obstante o reconhecimento dessa qualificação na produção teórica, a formação dos professores ainda é desenvolvida em um cenário bastante problemático e insatisfatório. Essa insatisfação é causada, entre outros fatores, segundo Gatti *et al.* (2019), pela precarização da formação de professores, tendo em vista a desvalorização da carreira docente, os baixos salários que esses profissionais recebem e, em muitos casos, as condições precárias nas quais os

professores atuam, com falta de recursos didáticos, assistência pedagógica, insegurança e salas de aula com superlotação.

Outra causa de insatisfação, apontada por Gatti *et al.* (2019), são políticas educacionais voltadas para a formação docente. Essas políticas são marcadas pela descontinuidade e pelo pouco impacto tanto na valorização da carreira docente quanto na formulação de programas consistentes de formação continuada que colaborem para o desenvolvimento profissional dos professores e para a resolução dos problemas enfrentados por eles no contexto escolar.

Gatti *et al.* (2019) acrescentam que, no contexto de formação docente no Brasil, não há fortalecimento da articulação entre formação inicial e formação continuada. As diretrizes nacionais para a formação inicial e continuada, Resolução CNE/CP n.º 2/2015 (revogada), apontavam a necessidade de os programas de formação de professores promoverem essa articulação. Essa é uma ação primordial para que o contexto escolar não seja visto somente como o espaço de pesquisa de conhecimentos acadêmicos sobre a formação docente, mas passe a ser também, por meio dos professores que ali trabalham, produtor desse conhecimento.

A existência de programas de formação docente que buscam uma interligação entre esses dois níveis, a exemplo da Residência Pedagógica (formação inicial) e dos mestrados profissionais (formação continuada), que inter-relacionam a educação básica e o ensino superior, atesta que essa articulação é significativa para a formação do professor. Entretanto, o alcance desses dois programas de formação ainda é pequeno diante dos variados problemas, da necessidade de (re)construção de conhecimentos vivenciada pelos docentes e da relevância de se experienciar a prática, na formação docente, na unidade com a teoria.

As orientações da Resolução CNE/CP n.º 2/2015 com relação à articulação entre formação inicial e continuada foram ignoradas nas diretrizes seguintes que passaram a regulamentar a formação docente: Resolução CNE/CP n.º 2/2019 (revogada) e Resolução CNE/CP n.º 1/2020 (vigente). Para Pinho *et al.* (2022), a Resolução CNE/CP n.º 2/2019, ao focalizar a formação inicial em detrimento da formação continuada, prejudicou a articulação tanto entre essas duas etapas da formação docente quanto entre universidades e escolas. Entre os prejuízos causados por essa lei, está o risco de o contexto escolar não ser considerado como um espaço de construção de conhecimentos e a universidade pública não ser vista como elo entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático na formação continuada.

Segundo Guimarães *et al.* (2024), a Resolução CNE/CP n.º 1/2020 ratificou os problemas da Resolução CNE/CP n.º 4/2019. Esses estudos apontam como retrocessos do documento em vigência a fragmentação entre teoria e prática, o favorecimento dos interesses empresariais da área da educação e a desvalorização dos educadores, quando a atual resolução

ignora a indissociabilidade entre formação, trabalho, carreira e a autonomia profissional. Além disso, as diretrizes que compõem esse documento negligenciam elementos essenciais da formação docente, como a construção contínua do conhecimento, e, ao adotar o modelo tecnicista de formação, ignoram o desenvolvimento crítico e reflexivo dos professores.

Um desdobramento negativo dos retroprocessos dessa lei é a manutenção de cursos de formação continuada de caráter tecnicista, individualista e com pouca vinculação aos problemas enfrentados pelos professores em suas salas de aula. Entre esses cursos, estão aqueles desenvolvidos pelas secretarias de educação para desenvolver ações formativas acerca das avaliações externas (nacionais e estaduais), cuja perspectiva considera o professor como o técnico responsável pela aplicação das soluções pensadas pelos formadores para as questões de aprendizagem dos alunos.

Diante disso, observamos que a Resolução CNE/CP n.º 1/2020 não dialoga com a produção científica brasileira sobre a formação docente. Essa desvinculação a transforma em um documento que não concorre para o fortalecimento da formação continuada dos professores como um processo reflexivo. Se as ações formativas se basearem restritamente nas orientações dessa lei, não colaborarão para a ressignificação das práticas pedagógicas e para o desenvolvimento desses profissionais.

Soma-se a esses retroprocessos a dificuldade que os docentes enfrentam para participar dos processos de formação continuada, pois a oferta de ações formativas pelas redes públicas de ensino é limitada, ou seja, a quantidade de vagas disponibilizada é insuficiente diante da demanda. Além disso, a maioria das redes de ensino não considera os certificados de formação continuada para promover a progressão da carreira, desvinculando o percurso formativo do desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, Imbernón (2011, p. 55) defende que de “[...] um professor ou professora mal remunerado e em condições de miséria não é possível exigir tarefas de muita inovação⁷ e mudança”. Somos favoráveis a que a formação continuada seja um elemento integrante da progressão na carreira do profissional da educação básica, em todas as redes públicas ou particulares e não em apenas algumas delas. Além da importância na melhoria da qualidade do ensino e na reconstrução dos conhecimentos dos professores, a formação ao longo da carreira também precisa beneficiar significativamente esses profissionais quanto ao escalonamento financeiro na carreira.

⁷ Segundo Imbernón (2011, 2010), a inovação é compreendida como pesquisa educativa na prática e demanda tanto concepções pedagógicas novas quanto antigas, além de uma nova cultura profissional alicerçada nos valores da criação e do avanço social, visto como mudança educacional e social.

Os docentes também não conseguem investir em sua formação permanente devido à extensão do número de horas trabalhadas e à dificuldade de conseguir liberação para os estudos. De acordo com Santos *et al.* (2017), esse segundo fator levou muitos professores a não prosseguirem seu processo de formação em serviço. Por outro lado, não podemos cair na contradição de exigir continuidade formativa dos educadores, sem garantir condições para que a realizem. Nesse sentido, concordamos com a afirmação de Imbernón (2011) de que o contexto de trabalho determina a maneira como a formação continuada é desenvolvida. Não podemos pensar em ressignificações de conhecimentos e de práticas dos professores, desconsiderando os fatores contextuais, históricos e políticos que interferem no fazer docente.

É a partir desse cenário que discutimos a formação continuada para o ensino de argumentação nos anos iniciais da educação básica. Para trilharmos esse percurso, explicitamos, na subseção seguinte, o que estamos compreendendo como formação continuada, suas perspectivas e suas finalidades.

4.2 Formação continuada: conceito, perspectivas, finalidades

A formação docente tem sido tema de várias discussões teóricas a partir de diferentes perspectivas: unidade teoria e prática, políticas, formação inicial e continuada. Acerca da formação continuada, foco desta pesquisa, destacamos os debates apresentados por Garcia (2005), Imbernón (2010, 2011), Gatti (2008, 2009), Gatti *et al.* (2019) e Moreira (2021). Gatti (2008) observa a inexistência de um consenso acerca do conceito de formação continuada, uma vez que podemos incluir nessa definição todos os processos contributivos para a ressignificação do fazer pedagógico após a graduação. Todavia, a formação continuada pode ser caracterizada como:

[...] um processo de aprendizagem mediante o qual **alguém** (professores, diretores) deve aprender **algo** (conhecimentos, competências, disposições, atitudes), num **contexto** concreto (escola, universidade, centro de formação), implica um projeto, desenvolvimento e avaliação curricular. (Garcia, 2005, p. 1993, grifo do autor).

Essa caracterização, embora não explice o papel ativo e reflexivo que o professor deve assumir em seu processo de formação permanente, aponta elementos bastante relevantes na concepção de formação continuada na qual esta tese está fundamentada: professores aprendentes de algo planejado e avaliado em um espaço formativo. Ao considerarmos essa

tríade, devemos observar a posição ocupada pelo professor no processo de aprendizagem, o objeto dessa aprendizagem, a relação entre ela e os contextos de trabalho docente.

Imbernón (2010) aponta mudanças na concepção de formação continuada ao longo dos anos, que estão relacionadas à evolução do conceito de conhecimento. Quando o conhecimento era visto como uma informação transmissível, a formação dos professores era vista como um produto assimilável, individualmente, por meio de conferências ou de cursos. Entretanto, atualmente, o conhecimento é compreendido como uma construção coletiva. Nesse sentido, a formação continuada dos professores deve se constituir como projetos de transformação do contexto educativo e social desenvolvidos em consonância com a comunidade escolar e com a pesquisa sobre a prática docente e fomentar o desenvolvimento profissional dos professores.

De acordo com Pérez Gómez (1998), a formação do professor pode assumir diferentes perspectivas com enfoques distintos. São elas: acadêmica, técnica, prática e reflexão na prática para a reconstrução social. Essas perspectivas apresentam concepções distintas sobre ensino e a finalidade da formação continuada de professores.

Na perspectiva acadêmica, o ensino é concebido como “[...] transmissão de conhecimento e de aquisição da cultura pública [...]” da humanidade (Pérez Gómez, 1998, 354). Sendo assim, a formação do professor, enquanto um especialista/intelectual de saberes culturais e científicos, foca no domínio das diferentes disciplinas cujos conteúdos se referem a esses saberes e devem ser transmitidos aos estudantes. Pérez Gómez (1998) ressalta que essa perspectiva valoriza os conhecimentos, sejam esses disciplinares ou didáticos, produzidos no campo científico. Logo, as questões advindas do contexto de atuação docente que afetam a prática em sala de aula não são consideradas nessa linha de formação do professor.

Na perspectiva técnica, um modelo de formação de professor baseado na racionalidade técnica, o docente é visto como “[...] um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regra de atuação.” (Pérez Gómez, 1998, p. 356). Nesse modelo, os processos de formação continuada são desenvolvidos a partir da transmissão de conhecimentos técnicos, e o docente é visto como mero receptor/aplicador desses conhecimentos. Pérez Gómez (1998) observa que essa perspectiva, além de propor receitas prontas para o professor resolver os problemas presentes na sala de aula, cria hierarquias de conhecimentos e subordina o professor na relação de produção de saberes.

A formação continuada tecnicista recebe críticas constantes, entretanto, ainda embasa práticas formativas desenvolvidas pelas redes de ensino aos professores no Brasil. Essas redes compram pacotes de formação continuada tecnicista de empresas privadas. Ao optarem por esse tipo de formação, não só buscam a solução rápida para problemas educacionais enfrentados

pelos seus sistemas de ensino, mas também promovem a ideia de que os professores não precisam produzir conhecimentos, apenas aplicá-los e, sobretudo, delegam a responsabilidade da formação docente para o setor privado.

Ao tratar dessa relação entre educação pública e empresas privadas, Nóvoa (2022) afirma que essa tendência desconsidera a educação como bem público e reduz o papel do Estado na educação. Concordamos com a afirmação desse estudioso de que não devemos permitir a mercantilização da formação docente por grupos empresariais e fundações devido à ausência das universidades e falhas das políticas públicas. O Estado não pode delegar seu compromisso com a educação - e, por conseguinte, com a formação docente - a empresas privadas.

Em oposição ao modelo tecnicista, a perspectiva prática considera o ensino como uma atividade complexa realizada em contextos singulares, com resultados não previsíveis e atravessados por opções éticas e políticas. O professor, por sua vez, constrói conhecimentos e utiliza sua criatividade para solucionar os problemas da sala de aula (Pérez Gómez, 1998). Assim, a formação docente é caracterizada como uma aprendizagem a partir da prática e para esta. Nesse processo formativo, o educador tem função ativa e seu fazer docente é o centro de reflexão na ressignificação de saberes.

Dentre os modelos de formação continuada que se desenvolveram a partir dessa perspectiva, destacamos o enfoque reflexivo sobre a prática, proposto por Schön (2000) e discutido posteriormente por Alarcão (2011), no qual os processos formativos devem considerar o professor como um profissional reflexivo, que pensa sobre sua prática e a ressignifica. Essa atividade reflexiva do docente abrange os movimentos de reflexão na ação e reflexão sobre a ação. No primeiro, esse profissional reflete sobre suas ações enquanto desenvolve as atuais; no segundo, ele faz a análise dessas ações posteriormente ao seu desenvolvimento.

A perspectiva da reflexão na prática para a reconstrução social difere da perspectiva prática pela relevância que coloca no papel político, cultural, social e transformador do docente no espaço escolar e na sociedade. Nesse modelo de formação continuada, o ensino, além de ser considerado uma ação crítica, é também uma prática social. O professor é um profissional com capacidade de refletir criticamente sobre sua prática e também um agente de emancipação dos estudantes (Pérez Gómez, 1998). Essa perspectiva, portanto, ao enfatizar os fatores sociais, políticos e econômicos que interferem no fazer docente e o contexto no qual esse fazer ocorre, demonstra o equívoco na atribuição do fracasso do sistema escolar à ação do professor.

Esse enfoque reflexivo para a formação continuada embasa diversas discussões e estudos que se posicionam contrariamente à perspectiva tecnicista (Imbernón, 2010, 2011;

Tardif, 2014; Giordan *et al.* 2014, Gatti *et al.*, 2019; Alarcão (2011), Moreira, 2021, Nóvoa, 2022). As discussões propostas por Moreira (2021) se coadunam com a ideia de que a formação de professores não pode ser reduzida a uma atividade prática com foco na capacitação para domínio de técnicas a serem empregadas na sala de aula. Nesse sentido, Gatti *et al.* (2019) afirmam que a formação continuada deve abranger não só a aprendizagem de metodologias e práticas, mas também inter-relacionar esses conhecimentos a uma formação cultural e humanista com vistas a uma prática reflexiva.

De acordo com Giordan *et al.* (2014, p. 40), para que a atividade reflexiva alcance a ressignificação das práticas pedagógicas e, por conseguinte, o desenvolvimento do conhecimento do docente e a melhoria do ensino, é necessário que a formação continuada, além de considerar o contexto de trabalho dos professores, também possibilite “[...] a participação ativa, reflexiva e contributiva desses docentes.” Essa ideia é também defendida por Imbernón (2010). Assim, é necessário projetar e promover práticas formativas com os educadores a quem elas se destinam e não apenas para eles.

Com relação aos tipos de formação continuada, Ferreira e Santos (2016) afirmam que esta pode ser desenvolvida de modo formal ou informal. O primeiro tipo abrange cursos cujo foco é a aprendizagem de outros; seminários e grupos de aprendizagem com os outros e autoformação, com o aprender sozinho. O segundo tipo consiste na aprendizagem constituída a partir do compartilhamento de informações e de experiências entre os pares, ou seja, dos professores entre si. A opção por um desses modelos formativos tem como fundamento as necessidades de formação dos professores e as demandas do contexto escolar.

Ao tratar das formas de desenvolvimento da formação continuada, Imbernón (2010) defende que a referida formação precisa romper com o individualismo para criar um contexto colaborativo de diálogo, de debate e de responsabilidade coletiva, contribuindo não só para tornar a formação continuada uma atividade compartilhada e com autonomia participativa, mas também para a transformação da escola, dos docentes e da comunidade escolar. Para tanto, Imbernón (2010) sugere que a formação continuada seja desenvolvida a partir de situações-problema do contexto de ensino dos professores participantes e não por meio de problemas genéricos, pois cada instituição tem demandas específicas.

Nóvoa (2022, p. 68) também ressalta a importância da coletividade na formação continuada ao afirmar que “[...] a metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados [...]”. Pensar a formação em serviço dessa maneira significa evidenciar o protagonismo do professor não só na resolução de problemas

emergidos no contexto escolar, mas também na construção e reconstrução de conhecimentos desses profissionais no processo formativo.

Essa participação ativa em seu processo de formação implica uma postura crítica do professor acerca de sua prática, conforme argumenta Freire (1996, p. 43-44): “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” Sem esse olhar crítico-reflexivo do docente, a formação não colabora para o seu desenvolvimento e, consequentemente, não opera transformações no contexto de ensino. Daí a ineficiência das ações formativas que se restringem a treinamento e não criam espaço dialógico e de reflexão dos professores acerca de experiências e de práticas educativas.

Imbernón (2010, p. 65) afirma que a formação continuada deveria considerar os “[...] interesses e as necessidades dos professores participantes; partir das práticas desses docentes; criar um clima de escuta ativa e de comunicação; elaborar trabalhos conjuntos; superar as resistências ao trabalho colaborativo e conhecer as culturas da instituição”. Alguns desses princípios são complexos e difíceis de serem colocados em prática, considerando a diversidade de pensamento e de posturas metodológicas do corpo docente de cada escola. Todavia, não podemos ignorá-los nas propostas de formação continuada sob o risco de torná-las malsucedidas.

Quanto ao desenvolvimento de formação continuada, Imbernón (2010) recomenda que ela deve considerar a unidade entre teoria e prática. Estas, quando são consideradas nas experiências dos professores e situadas em situações problemáticas, podem colaborar para que essa formação permanente promova um processo de reflexão e de mudanças no fazer docente. Imbernón (2010) acrescenta que as propostas formativas para docentes em serviço devem ser organizadas em três etapas: diagnóstico, por meio da observação das práticas dos professores em sala de aula; exploração da teoria a partir de discussões e demonstrações práticas; discussões reflexivas, por meio de resolução de problemas e sessões de retorno dos professores e de assessoria. Essa assessoria ocorre entre pares ou com assessores.

De acordo com Nóvoa (2022), o potencial de transformação necessário para a formação docente requer uma interação triangular entre professores, universidades e escolas. Para esse estudioso, as práticas desenvolvidas na escola são, isoladamente, incapazes de produzir as mudanças necessárias, assim como acontece com os conhecimentos produzidos nas universidades, mas, quando somados ao potencial formador da profissão docente, conseguem ressignificar a formação de professores. Nesse sentido, ao tratar da relação entre escola e universidade no desenvolvimento da formação em serviço, Nóvoa (2022) afirma que

[a] formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, se enriquece e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores (Nóvoa, 2022, p. 68).

Concordamos que o diálogo entre universidades e escolas é fundamental para que a formação continuada dos professores se torne um espaço de reflexão sobre os problemas e desafios enfrentados pelos docentes, assim como para a construção de um trabalho coletivo e colaborativo dos professores, com vistas à melhoria da qualidade do ensino e do desenvolvimento profissional docente. Todavia, esse contributo só terá impacto para renovar a formação em serviço se as práticas formativas tiverem caráter reflexivo.

A finalidade da formação continuada também tem sido discutida no campo teórico. Para Nóvoa (2022), esse processo formativo constitui a terceira e última etapa do desenvolvimento profissional na carreira de um professor. Imbernón (2010) argumenta que tal formação deve construir espaços de formação colaborativa, de pesquisa e de inovação, visando ao desenvolvimento profissional do professor e da instituição escolar.

A soma desses fatores transforma a construção de um projeto formativo voltado para o ensino de argumentação nos anos iniciais da educação básica em um desafio a ser enfrentado e superado pelas redes de ensino. Entretanto, a complexidade de um projeto formativo sobre essa temática não se restringe a tais fatores. A eles, acrescentamos outros relativos à concepção do ato de argumentar, a questões curriculares, a escolhas metodológicas e a saberes docentes que são mobilizados quando os professores precisam elaborar situações didáticas para promover, em sala de aula, interações argumentativas entre as crianças. Esses elementos são o foco das reflexões teóricas apresentadas na subseção seguinte.

4.3 Argumentação: concepções, ensino e saberes docentes

Alguns estudiosos consideram a argumentação como o mero ato de elaborar argumentos, os quais são os conjuntos de premissas e da conclusão por elas sustentada. Indiscutivelmente, o argumento pode existir fora de uma situação de interação, porém ele é um elemento essencial de toda argumentação. E esta não ocorre sem envolvimento de partes oponentes interagindo em torno de uma questão controversa. Para lidar com todos os elementos componentes desta realidade mais complexa, não basta exercitar a capacidade de perceber o que pode ser inferido de premissas ou justificado por razões (a qual todos podemos testemunhar

despertando nas crianças) e nem mesmo basta estar ciente, posteriormente, dos princípios e regras norteadores de um argumento válido ou forte.

De acordo com a linha teórica que assumimos, a concepção de argumentação adotada considera todos os aspectos essencialmente presentes em uma situação de interação efetiva entre argumentadores. Estes não conseguirão veicular seus argumentos e apreciar adequadamente os de seus oponentes, seja para apreendê-los, submetê-los à crítica, assimilá-los ou até ceder a eles, se não contribuírem para garantir a constituição e a preservação da situação de interação. Referimo-nos a elementos cujos ensino e aprendizagem podem ser desenvolvidos nos anos iniciais da educação básica e que, como reiteradamente sustentamos, requerem formação continuada de professores licenciados em Pedagogia atuantes neste nível.

Muitas teorias sobre a argumentação têm sido propostas desde a Antiguidade. A mais remota concepção registrada é a de Aristóteles (385-322 a.C.), porém, já antes dessa primeira abordagem teórica, compreendia-se que, embora elaborar argumentos seja uma capacidade comum a todos os homens, a prática de argumentar bem era um saber dominado por poucos. Na Grécia clássica, os sofistas, como Protágoras, e os mestres de retórica, entre os quais se destacou Górgias, ganharam grande reputação ensinando a argumentação. Platão (2002), que usou o diálogo como forma de exposição filosófica, não investigou a argumentação em si, mas a utilizou na perspectiva dialética como meio principal de acesso à verdade. Em seu livro *Górgias*, é discutido se cabe à retórica o status de saber.

Após esses precedentes, Aristóteles pôde reunir material para aprofundar suas investigações sobre a argumentação em seus livros *Primeiros Analíticos*, *Segundos Analíticos*, *Tópicos*, *Refutações Sofísticas* e *Arte Retórica*. Nessas obras, o status de saber é sem hesitação atribuído a todas as formas de argumentação praticadas na época: a retórica (na qual estava incluída a argumentação jurídica e política), a dialética e a demonstrativa. Desde então, até nossos dias, muitos conceitos de argumentação, na linha de que esta é uma forma de saber, têm sido propostos (Blanché, 2001; Plantin, 2010).

Jimenez-Aleixandre e Erduran definem a argumentação como um processo de contraste entre duas [ou mais] posições, com vistas à produção de evidências e de persuasão (Jiménez-Aleixandre; Brocos, 2015). Esses estudiosos se atêm ao que é praticado nas Ciências Naturais e se embasam em exemplos retirados da Biologia. Sua definição do ato de argumentar como aquele que implica a presença, na resposta a uma pergunta, de justificação ou de raciocínio, não é restritiva às ciências naturais. Antes está ligada a um sentido de “argumentação” presente em todas as áreas de conhecimento. Contudo, nas Ciências Naturais, tem sido um sentido que tende a se impor aos demais sentidos possíveis, de modo a obscurecê-los ou excluí-los.

Cabe observar que, ao colocar a persuasão como objetivo da argumentação nas Ciências Naturais, corre-se o risco de confundi-la com a argumentação retórica. Para evitar ambiguidade, o termo “persuadir” é distinguido do termo “convencer”. Este refere-se a evidências objetivas (postas em premissas) ou ao que foi logicamente extraído delas, e a meta principal é o estabelecimento de um estado de coisas, encarado como verdadeiro enquanto não houver contraexemplo. Nesse caso, a aceitação ou não do interlocutor é meta secundária e, se não for conseguida, nem por isso se considera que o argumento falhou em sua meta. Já o termo “persuadir” se refere principalmente à meta de produzir a aceitação do interlocutor, e se isto não for conseguido, considera-se que o argumento não atingiu sua meta.

Nos estudos linguísticos, de acordo com Grácio (2010), a argumentação pode ser analisada como produto lógico, como processo retórico ou como um procedimento dialético. Na primeira possibilidade, a argumentação é concebida como uma estrutura lógico-linguística que pode ser esquematizada em teses e argumentos, e está focada em análises de discursos, cadeias de raciocínios e inferências. O modelo descritivo de funcionamento lógico do uso dos argumentos proposto por Toulmin se insere nessa discussão. Esse modelo tem embasado pesquisas de caráter analítico no ensino superior e na educação básica, não apenas nos estudos linguísticos, mas também na Matemática e nas Ciências Naturais.

A argumentação analisada como produto lógico foi criticada por Ducrot, ao propor a análise semântica para o estudo dos argumentos, difundida no campo dos estudos teóricos como a “argumentação na língua”. Segundo Plantin (2008), a partir dessa concepção, Ducrot defende que o valor argumentativo de uma palavra se revela na orientação atribuída por esta ao discurso e, por conseguinte, a orientação argumentativa de um termo constitui o sentido dele. Esse estudioso situa a argumentação no plano não interacional do uso da linguagem, já que

[na] teoria de argumentação na língua, a argumentação é reconstituída em um plano exclusivamente linguístico, de acordo com o programa estruturalista em linguística. A intuição fundamental desse modelo é que, quando um indivíduo produz um enunciado, já é possível, exclusivamente sobre essa base, predizer o que ele vai dizer em seguida. (Plantin, 2008, p. 32)

Todavia, ao focalizar os elementos linguísticos, uma prática pedagógica pode, conforme sugerido por Ducrot, desconsiderar fatores contextuais, culturais e interacionais presentes nas situações comunicativas e inerentes ao uso da linguagem. Além disso, não podemos desconsiderar emoções, intencionalidades, crenças, valores e conhecimentos de mundo envolvidos no ato de argumentar e que estão implícitos ou explícitos nos argumentos. Enfim, a construção de argumentos engloba elementos linguísticos e não linguísticos.

Na segunda possibilidade, aquela em que a argumentação é analisada como processo retórico, o foco está no desenvolvimento da capacidade de persuadir um auditório. Ilustram esse segundo caso os estudos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005). Segundo Perelman (1977, *apud* Grácio, 2011, p. 118), toda comunicação que “[...] tenda a influenciar uma ou mais pessoas, a orientar os seus pensamentos, a excitar ou a apaziguar as emoções, a dirigir uma ação, ela é do domínio da retórica”. Em síntese, argumentação, para essa abordagem, é o ato de persuadir pessoas.

Propostas de ensino embasadas nessa concepção teórica da prática de argumentação objetivam compreender a maneira como os gêneros textuais orais e escritos produzem efeitos retóricos, isto é, persuasivos, em seu público-alvo, ou seja, no auditório. Embora proponha o estudo das estratégias discursivas a serem aplicadas ao ato de argumentar, essa abordagem teórica não possibilita a análise de contradiscursos em uma ação interacional entre argumentadores.

A terceira possibilidade, aquela na qual a argumentação é analisada como procedimento dialético, adotada no embasamento deste estudo, comprehende o ato de argumentar como uma atividade comunicativa que pressupõe a interação entre os argumentadores. Nessa linha de pensamento, destacamos o modelo dialogal proposto por Plantin (2008). Segundo esse modelo de argumentação, a situação argumentativa típica “[...] é aquela definida pelo desenvolvimento e pelo confronto de pontos de vista em contradição, em resposta a uma mesma pergunta” (Plantin, 2008, p. 64). Em síntese, nesse modelo dialogal, argumentar implica uma situação orientada por uma questão, um discurso e um contradiscurso.

De acordo com Plantin (2008), essa polarização de discursos determina a ocorrência de três papéis actanciais no ato de argumentar: o Proponente, aquele que apoia uma proposição, o Opositor, aquele que rejeita essa proposição, e o Terceiro, aquele que duvida dessa proposição. Todavia, explica que uma argumentação se constitui como um ato dialético quando o Terceiro é eliminado. A manutenção desse papel actancial é prevista na argumentação retórica. Na perspectiva dialogal, a interação argumentativa se desenvolve entre o proponente e o oponente, quando este se opõe ao posicionamento daquele.

O desenvolvimento do ato de argumentar, portanto, requer que os argumentadores saibam propor um ponto de vista, opor-se ao ponto de vista do seu interlocutor ou duvidar dos argumentos expostos nessa situação. Os debatedores podem chegar a um consenso ou a um dissenso. Esse engajamento requerido na argumentação dialogal, conforme observa Plantin (2008, p. 64), não é uma atividade prazerosa. Pelo contrário, é custosa no plano cognitivo e no

interpessoal. Contudo, a oposição do outro à nossa opinião nos motiva a argumentar, a defender o nosso posicionamento diante de um tema controverso.

Na perspectiva dialogal, a existência de dois discursos contraditórios entre si, ou seja, de um discurso e de um contradiscurso, diferencia uma interação argumentativa de uma interação verbal comum. Nesse sentido, Plantin (2008) observa que, enquanto no primeiro tipo de interação, o tema controverso leva ao antagonismo de pontos de vista; no segundo tipo, há uma preferência pelo acordo, ou seja, o interlocutor se alinha ao posicionamento do outro, expressando isso com gesto ou palavra.

Em consonância com essa distinção entre interação comunicativa comum e o ato de argumentar, Grácio (2011) observa que, nas práticas conversacionais, o assunto não é, com frequência, colocado em questão ou tematizado suficientemente. Esse estudioso acrescenta que, em uma interação argumentativa, é possível distinguir quatro fases:

[...] a fase do confronto (que remete para o **choque de discursos** ou para a constituição de um díptico argumentativo), a fase da abertura (que significa focalizar o **assunto em questão** relativamente ao qual se registra uma diferença de perspectiva quanto ao modo com ele lidar), a fase da argumentação (na qual os interlocutores procuram reforçar as suas posições) e a fase do fecho (que corresponde ao abandono da **oposição discursiva**, seja porque os participantes chegaram a acordo, seja porque abandonam ou se desinteressam pelo assunto em questão, seja porque acabou o tempo disponível para debater, etc.). (Grácio, 2011, p. 123, grifo nosso).

A descrição dessas fases reforça a ideia de que uma interação só pode ser considerada argumentativa quando apresenta um confronto de discursos, considerando-se um assunto perspectivado. Somado a isso, Grácio (2011) também aponta que a oposição discursiva pode resultar em um acordo ou não. Isto é, quando as pessoas argumentam, nem sempre conseguem chegar a um acordo acerca da oposição discursiva que desencadeou a interação argumentativa entre elas, a interação argumentativa pode finalizar com um dissenso.

Além de assumir que a argumentação é uma prática dialogal, Plantin (2010) também defende que essa prática não está restrita a contextos comunicativos formais ou apenas a pessoas com alto grau de formação, é inerente a diversos contextos do cotidiano e a todos os grupos sociais. E, como o ato de argumentar exige dos interlocutores capacidades específicas, assim como é papel da escola ensinar às crianças a ler e escrever, é também necessário ajudá-las a desenvolver capacidades argumentativas.

4.3.1 Aspectos teórico-metodológicos do ensino de argumentação

O ensino de argumentação, quando desenvolvido desde os anos iniciais, pode colaborar para que os estudantes consigam argumentar nos mais variados espaços sociais, escolares e extraescolares. Para tanto, as atividades voltadas para esse ensino demandam a contextualização em práticas de linguagem apoiadas em gêneros textuais argumentativos. Nesse sentido, as práticas de argumentação propostas no ambiente escolar podem propiciar aos estudantes a apropriação de um gênero textual argumentativo a partir do qual um assunto pode ser colocado em questão. Azevedo *et al.* (2023a, p. 147) observam que

[...] esse tipo de trabalho visa a dar condições para o estudante participar ativamente de processos de compreensão e reconstrução textual, contextual e interacional, além de criar oportunidades para que sejam realizadas ações de linguagem com propósitos estrategicamente definidos.

Essa observação demonstra que, no ensino de Língua Portuguesa, as práticas pedagógicas voltadas para o ensino de argumentação não devem se restringir a atividades que coloquem os estudantes apenas na função de analista de elementos linguísticos referentes a essa capacidade de linguagem. A escrita de um gênero textual argumentativo, assim como de outros gêneros, requer dos discentes conhecimentos de aspectos textuais, interacionais e, sobretudo, objetivos didáticos que coloquem esses aprendizes na função de produtores de textos e confirmam à escrita escolar deles uma finalidade social.

Nessa perspectiva, Piris (2021, p. 140) acrescenta que essa proposta de ensino de argumentação, considerando-a como prática social de linguagem, supera um ensino que se limita a “[...] falar sobre argumentação em sala de aula, com exercícios de identificação de argumentos, técnicas argumentativas e fatores linguístico-textuais da argumentação, como também não é leitura e escrita de textos argumentativos [...]. Ao contrário disso, trata-se de propor atividades didáticas nas quais os estudantes possam relacionar esses conhecimentos com o ato de argumentar, ou seja, nas quais o ensino e a aprendizagem da argumentação não se limitem aos seus aspectos linguístico-textuais nem à escrita de textos argumentativos sem função social, mas focalizem suas dimensões interacional e discursiva (Piris, 2021).

O ensino de argumentação desenvolvido, conforme esse direcionamento, defendido tanto por Azevedo *et al.* (2023a) quanto por Piris (2021), corrobora a proposta de situações comunicativas que criam oportunidades para os estudantes desenvolverem capacidades de apresentar seus pontos de vista em relação a um tema controverso, como também contra-

argumentar em relação ao ponto de vista de seus pares, assim como acontece dentro e fora dos ambientes escolares, nas interações cotidianas. Na sala de aula, cabe ao professor a função de fomentar esse processo argumentativo dos estudantes.

Nesse contexto, concordamos com Almeida (2017) que o professor tem um papel fundamental na mediação das interações argumentativas realizadas em sala de aula e, por conseguinte, no desenvolvimento da argumentação dos estudantes. O reconhecimento da relevância da atuação docente no processo argumentativo das crianças, no entanto, não nos permite imputar ao educador a responsabilidade de desenvolver esse trabalho sem ter acesso à formação específica para isso. A mediação, pelos professores, de práticas argumentativas espontâneas ou planejadas pressupõe saberes docentes (re)construídos nessa formação.

Azevedo *et al.* (2023a) acrescentam que o planejamento do ensino de argumentação na perspectiva interacional implica que o professor identifique e articule os objetos de ensino, as capacidades argumentativas e os conteúdos a serem abordados em sala de aula. Assim, o trabalho com a argumentação em sala de aula não se torna uma prática isolada das atividades didáticas desenvolvidas no ambiente escolar. Essas ações também requerem do professor conhecimentos teórico-metodológicos específicos acerca do ato de argumentar.

Ainda com relação ao planejamento, o ensino de argumentação, no modelo interacional, requer do docente a seleção de um tema controverso referente às vivências dos estudantes e que considere o desenvolvimento cognitivo e cultural deles, pois, além de valorizar os conhecimentos de mundo dos aprendizes, quando se propõe temáticas cujo quadro de referência eles ainda não têm, a interação argumentativa pode não progredir ou não se realizar. Além da seleção do tema, é necessário formular uma questão problematizadora capaz de suscitar posicionamentos diferentes entre os estudantes. Isso demanda um ambiente de ensino-aprendizagem democrático para que todos, estudantes e professores, possam expor seus pontos de vista, exercer a escuta e respeitar a opinião do outro e os valores humanos.

Quanto à seleção de conteúdos para o ensino de argumentação, Piris (2021) defende que as capacidades argumentativas devem ter centralidade. Estas consistem em, por exemplo, capacidade para construir, justificar e expressar um argumento em prol da refutação ou da defesa de uma tese. No caso das crianças, a escola pode iniciar o trabalho didático para o desenvolvimento de capacidades argumentativas, propondo situações comunicativas nas quais os sujeitos infantis possam apresentar opiniões e razões para justificar seu posicionamento.

Segundo Azevedo (2016), as capacidades argumentativas apresentam três elementos constitutivos: é uma condição humana que, enquanto atividade cognitiva e social, inter-relaciona a linguagem verbal e a reflexão sobre os objetos do mundo; é uma ação de linguagem

gerada na oposição discursiva e, por isso, gera interdependência entre os sujeitos envolvidos em uma interação argumentativa, devido não somente à alternância de turno de fala, mas, principalmente, pela polarização de posições enunciativas; é uma expressão discursiva que se apoia em um já dito, também se desenvolve historicamente e se alinha às coerções sociais.

Com relação aos objetivos de ensino, Leitão e Damianovic (2011, p. 15-16) destacam que a argumentação, no contexto escolar, cumpre duas funções distintas: uma voltada para usar a argumentação como ferramenta para a aprendizagem de conteúdos e outra para ensinar a argumentar como uma capacidade específica. No primeiro caso, argumentar é compreendido como uma atividade discursiva e cognitiva que contribui para a aprendizagem de conhecimentos de diferentes áreas, como História, Matemática e Ciências. Já no segundo, a argumentação é tratada como um objeto de ensino, demandando o desenvolvimento de capacidades específicas, como reconhecer, construir e avaliar argumentos, que devem ser trabalhadas por meio de práticas pedagógicas intencionais⁸.

Essas capacidades não estão desvinculadas quando se argumenta nas práticas docentes. Assim, para utilizar, de modo significativo, a argumentação como meio de aprendizagem, o professor também precisa propor práticas de linguagem, com o objetivo de auxiliar os estudantes a aprenderem a apresentar argumentos e contra-argumentos para defender pontos de vista de maneira harmoniosa. Nessas situações, o trabalho com a argumentação requer a proposição de práticas pedagógicas intencionais. Todavia, para criar metodologias e contextos educacionais que promovam, de fato, o desenvolvimento de capacidades argumentativas das crianças, o professor necessita de conhecimentos teórico-metodológicos sobre essa temática.

O ensino de argumentação na escola é uma prática pedagógica desafiadora, pois requer formação docente adequada para que o professor não só possa compreender e redimensionar propostas curriculares sobre esse tipo de ensino, mas também consiga selecionar a concepção teórica pertinente ao seu objetivo de ensino e às condições necessárias para o desenvolvimento das capacidades argumentativas das crianças.

A escolha de uma concepção teórica de argumentação direciona as propostas de ensino sobre essa temática. Diante da diversidade teórica, o professor pode focalizar tanto o processo quanto o produto da prática argumentativa. O ensino-aprendizagem pode englobar esses dois tópicos, pois, se o objetivo é auxiliar as crianças a compreenderem os processos persuasivos de um anúncio publicitário, isso exigirá uma análise de elementos linguísticos e discursivos desse

⁸ Estamos utilizando essa expressão com base na distinção de práticas intencionais e não intencionais proposta por Contrera (2002). A distinção entre os dois termos é realizada na seção de análise de dados.

gênero textual. Todavia, o desenvolvimento das capacidades argumentativas dos aprendizes requer que eles participem ativamente de situações argumentativas no contexto escolar.

Grácio (2010) afirma que as práticas de ensino de argumentação na escola podem privilegiar a argumentação ou a argumentatividade. Aquela é a própria interação comunicativa orientada por discursos polarizados; esta foca a análise dos elementos que articulam o processo argumentativo. Por conseguinte, em sala de aula, o foco do ensino pode ser a ação de argumentar ou a análise linguística de textos argumentativos. Na argumentação interacional, o ensino da argumentatividade é parte integrante das atividades didáticas voltadas para a interação argumentativa entre os estudantes, mas não é o foco.

Cabe destacar que privilegiar a argumentação em sala de aula não é fazer com que os estudantes que argumentam pouco passem a argumentar mais, pois isso não pode ser chamado de ensino de argumentação, não requer formação continuada, nem qualquer outra formação, e implicaria considerar a qualidade das práticas argumentativas como resultado de medidas com efeitos quantitativos. Antes, almeja-se um aumento na quantidade dos atos de argumentar como consequência da elevação na qualidade desses atos.

Quando o professor se dispõe a trabalhar argumentação em sala de aula, depara-se ainda com as “visões” reducionistas sobre o conceito do ato de argumentar ou o momento adequado e a finalidade de ensinar argumentação. Dentre essas visões, destaca-se aquela de que a escola deve ensinar os estudantes do ensino médio a produzir textos argumentativos escritos. Consequentemente, o currículo escolar não só inclui poucas práticas de argumentação oral nesse nível de ensino, como também exclui os estudantes do ensino fundamental, principalmente os dos anos iniciais, de propostas didáticas que visem ao desenvolvimento da capacidade de argumentar.

Assim, a escola não pode se limitar a um modelo de ensino de argumentação centrado na produção de um tipo textual, cuja finalidade é o acesso ao nível superior. Também não pode colaborar somente para o estudante ser analista de elementos linguísticos presentes no texto argumentativo. Essa proposta formativa, ainda presente nos documentos curriculares atuais, contrapõe-se à argumentação como uma prática interacional requerida em diversas situações comunicativas da vida cotidiana, mobilizada na oralidade e na escrita.

4.3.2 Ensino de argumentação nas orientações curriculares

As orientações para ensino de argumentação têm avanços e retrocessos nos documentos curriculares. Os PCN consideram que o trabalho com textos variados deve abranger as

diferentes disciplinas escolares. Isso porque, quando há restrição de uso de um tipo de texto em uma disciplina, as crianças não desenvolvem a capacidade de fazer uso de textos “cuja finalidade seja compreender um conceito, apresentar uma informação nova, descrever um problema, comparar diferentes pontos de vista, argumentar a favor, ou contra uma determinada hipótese, ou teoria” (Brasil, 1997, p. 25). Esse documento, portanto, considera a inclusão, no ensino, da diversidade de textos que circulam nas interações comunicativas da sociedade como elemento fundamental para o desenvolvimento da capacidade de argumentar das crianças.

Com referência à função da argumentação na vida cotidiana, os PCN também ultrapassavam a visão de que o ensino dessa capacidade de linguagem deve ter como foco a aprovação em um exame e recomendavam que, para além de um processo avaliativo, esse ensino deve ser contextualizado em práticas sociais de uso da linguagem. No primeiro nível (primeiro ao segundo ano do EF), por exemplo, esse documento curricular afirma que

[o] domínio do diálogo na explicitação, discussão, contraposição e argumentação de ideias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento de atitude de autoconfiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro. A aprendizagem precisa então estar inserida em ações reais de intervenção, a começar pelo âmbito da própria escola. (Brasil, 1997, p. 25).

O documento, embora apresente um equívoco ao considerar a contraposição como uma atividade à parte da argumentação e esta como sinônimo de discussão de ideias, ratifica a importância do ato de argumentar ao colocá-lo como meio para que as crianças desenvolvam valores como a cooperação, a autoconfiança e o respeito ao outro. No âmbito escolar, os PCN assinalam que a argumentação deve ser mobilizada na negociação de sentidos para um texto, cabendo ao professor mediar, interferindo na interação argumentativa das crianças. Além disso, o desenvolvimento contextualizado da argumentação, inicialmente, pode levar ao entendimento de que está fazendo referência a práticas de linguagem extraescolares das crianças. Os PCN, entretanto, pontuam que essa contextualização deve abranger também as próprias práticas argumentativas desenvolvidas nos espaços escolares.

Ainda acerca do ensino-aprendizagem da capacidade de argumentar, no primeiro ciclo (primeiro ao segundo ano), os PCN afirmam ainda que o ensino de Língua Portuguesa deve ter como um de seus objetivos tornar as crianças capazes de utilizar a linguagem oral com eficácia, para realizarem, de acordo com as intenções e as situações comunicativas, participação em conversas em grupo, “expressão de sentimentos e de opiniões e defesa de pontos de vista. No segundo ciclo (terceiro e quinto anos), essas capacidades devem ser ampliadas para o “[...]

planejamento prévio do discurso, a **coerência** na defesa de pontos de vista e na **apresentação** de argumentos e o uso de procedimentos de negociação de acordos necessários ou possíveis” (Brasil, 1997, p. 80, grifos nossos).

O documento atribui também ao ensino de Matemática a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento da argumentação das crianças como meio de construção da cidadania. Esse componente curricular, segundo os PCN, tem a incumbência de propor metodologias que foquem a “[...] criação de estratégias, a comprovação, a justificativa, a argumentação, o espírito crítico” e incentivem “a criatividade, o trabalho coletivo, a iniciativa pessoal e a autonomia [...]” (Brasil, 1997, p. 26). Em síntese, o ensino de Matemática pode se constituir em um espaço de incentivo para o desenvolvimento tanto da argumentação científica quanto do pensamento crítico dos aprendizes.

Em 2019, após 22 anos da criação dos PCN, a versão final da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) foi publicada. Nesse intervalo de tempo, muitos estudos acerca do ensino de argumentação na educação básica foram desenvolvidos e tiveram influência para que a temática se configurasse como uma das dez competências gerais e algumas das habilidades propostas na BNCC. Entretanto, o documento apresenta retrocesso e contradição quanto ao trabalho com práticas argumentativas nos anos iniciais do ensino fundamental, pois existe um desencontro entre a proposição das competências voltadas para o ato de argumentar e as habilidades referentes a essa temática.

Dessa maneira, ao mesmo tempo em que ressalta que as dez competências gerais propostas devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica, desde os primeiros anos do ensino fundamental, ratificando a ideia de que o ensino da argumentação não deve continuar concentrado nas séries finais do ensino fundamental ou no ensino médio, a BNCC desconsidera a orientação dos PCN de incluir objetivos para a prática de argumentar já a partir do primeiro ciclo no ensino de Língua Portuguesa e propõe habilidades argumentativas para esse ensino, no referido componente curricular, somente a partir do terceiro ano do ensino fundamental.

O foco no trabalho com competências e habilidades tem sido criticado, por se tratar, segundo Branco *et al.* (2019), da concepção pedagógica do “aprender a aprender”, que outrora foi rejeitada no âmbito educacional brasileiro. De acordo com a mesma fonte, o que é problemático nessa opção da BNCC não é a organização dos currículos por meio de competências e habilidades, mas o foco no desenvolvimento destas, tendo em vista que isso culmina em suas sobreposições a um ensino voltado para desenvolver a socialização, a equidade e a emancipação do cidadão. De fato, se as práticas de argumentação propostas na sala de aula

pelo professor não tiverem caráter emancipatório, tornam-se inúteis para o desenvolvimento sociocultural das crianças.

No âmbito teórico, a BNCC também apresenta imprecisões, já que não explica o conceito de argumentação que adota, ora trata essa capacidade como uma prática interacional, ora como uma prática analítica de elementos linguísticos constitutivos do processo argumentativo. Assim, na competência geral 7, afirma-se que o estudante deve desenvolver a competência de

[argumentar] com base em fatos, dados e informações confiáveis, para **formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns** que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (Brasil, 2019, p. 23, grifos nossos).

Essa competência considera que o ato de argumentar consiste em mobilizar capacidades (“formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns”) próprias de uma interação argumentativa. Tal ideia é mantida na competência 6 da área de conhecimento Linguagens para o ensino fundamental. Essa competência afirma que, ao final da educação básica, os estudantes devem ser capazes de

[utilizar] diferentes linguagens **para defender pontos de vista** que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo. (Brasil, 2019, p. 65, grifo nosso).

Esse foco na interação para o estudo de argumentação na escola passa para o segundo plano na competência 6 específica para o ensino de Língua Portuguesa, pois essa competência afirma que o estudante deve “analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que desconsideram os direitos humanos e ambientais.” (Brasil, 2019, p. 87).

Quando essa competência propõe que o estudante deve ser, primeiramente, analista de argumentos e de opiniões para, consequentemente, posicionar-se ética e criticamente em relação a conteúdos que ferem os direitos humanos, pode levar o docente ao equívoco de acreditar que a análise da argumentatividade é suficiente para desenvolver as capacidades argumentativas dos discentes. Além disso, o documento delimita o posicionamento crítico do

estudante a um conteúdo específico (direitos humanos), desconsiderando até o caráter deliberativo que uma situação argumentativa pode assumir.

Com relação às indicações para os anos iniciais do ensino fundamental, a BNCC, conforme já discutimos, começa a propor habilidades voltadas para o desenvolvimento de capacidades argumentativas a partir do terceiro ano. Já nesse momento, de acordo com o documento, a criança deve aprender a identificar e a discutir recursos de persuasão em textos publicitários e, no quarto ano, deve aprender a diferenciar um fato de uma opinião. No âmbito do ato de argumentar, as crianças do terceiro ano devem aprender a produzir textos argumentativos escritos (carta de reclamação, anúncio publicitário).

Na habilidade EF35LP15⁹, o documento propõe que o ensino de Língua Portuguesa deve contribuir para que a criança, a partir do terceiro ano, aprenda a “opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto” (Brasil, 2019, p. 125). Essa habilidade, portanto, apresenta, para o ensino de argumentação nos anos iniciais do ensino fundamental, uma direção oposta ao reducionismo apresentado na competência 6, citada anteriormente, quando coloca a aprendizagem da prática argumentativa interacional no primeiro plano e reconhece que essa prática se relaciona a situações variadas, escolar e extraescolar, da vida das crianças¹⁰.

Ao analisarem a proposta de ensino de argumentação na BNCC, Azevedo e Damaceno (2017) observam que, embora esse documento oriente a articulação dos componentes curriculares para propiciar aos estudantes (crianças e jovens) o domínio da argumentação, seja no aspecto individual, seja no coletivo, não explica o que seja argumentar. Sendo assim, essas estudiosas afirmam que o documento, possivelmente, adota a ideia de que “[...] a argumentação esteja sendo tomada como natural, não como um processo que se desenvolve por meio de um processo interacional entre sujeitos.” (Azevedo e Damaceno, 2017, p. 90).

Essa inconsistência da BNCC quanto ao conceito do ato de argumentar e da prioridade com relação ao ensino de argumentação na escola prejudica não só as escolhas que o professor faz ao se dispor a mediar práticas desse ensino, mas também a proposição de propostas

⁹ No código EF35LP15, EF significa ensino fundamental, 35 se refere às séries escolares (3º e 5º), LP é a disciplina Língua Portuguesa e o número 15 representa a ordem da habilidade em tal componente curricular.

¹⁰ Essa tendência é reafirmada na habilidade EF05LP19. Esta afirma que a criança, no quinto ano, dever aprender a “Argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes”. (BRASIL, 2019, p. 127).

formativas sobre essa temática. Assim, estamos em conformidade com o argumento de Azevedo e Damaceno (2017) de que as imprecisões da BNCC acerca do ensino de argumentação dificultam os dois eixos para os quais esse documento é um referencial: a produção de material didático e a formação de professores.

Concordamos com a afirmação de Moreira e Candau (2008, p. 20) de que o educador tem uma função fundamental no processo curricular, por ser “[...] um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializa nas escolas e nas salas de aula”. Entretanto, existem fatores que interferem no fazer docente e, por conseguinte, nos resultados dos objetivos pedagógicos planejados pelos professores. A interferência desses fatores, a exemplo da BNCC, às vezes, é negativa e demanda a mobilização de saberes diversos, práticos e teóricos, para neutralizá-la.

Nesse sentido, o ensino de argumentação, a partir da maneira como está proposto na BNCC, só será redimensionado para que os estudantes desenvolvam, de fato, suas capacidades de argumentar, se a escola tiver as condições necessárias e se os docentes se dispuserem a avançar além da BNCC. Eles, porém, necessitam ter acesso aos saberes necessários para ensinar argumentação, articulando currículo na unidade teoria e prática. A formação continuada se torna, portanto, crucial para o desenvolvimento do ensino de argumentação nos anos iniciais da educação básica.

4.3.3 Ensino de argumentação para crianças

Os estudos sobre ensino de argumentação para crianças, conforme vimos no mapeamento científico desta tese, adotam diversas linhas teóricas sobre a argumentação. Todavia, defendemos a proposta de Grácio (2016) acerca da argumentação na interação como aquela mais propícia para embasar as práticas pedagógicas com vistas ao desenvolvimento das capacidades argumentativas das crianças, pois ela é uma perspectiva holística que inclui os elementos reconhecidos pelos outros teóricos. Alguns desses estudiosos a situam na lógica, na língua, na comunicação, no discurso e outros, como o próprio Grácio, a concentram na interação. Contudo, independentemente da concepção teórica adotada, o ensino da argumentação deve estar presente na formação escolar desde os primeiros anos da educação básica, pois a capacidade de argumentar é observável nas crianças desde cedo.

Se um pai, por exemplo, diz a seu filho pequeno que pare de assistir a um programa de televisão e vá dormir, a criança, ao constatar o pai não praticando essa regra, pergunta por que não pode continuar assistindo. Se o pai responde que dormir tarde faz mal à saúde,

provavelmente a criança replicará, dizendo “se dormir tarde fizesse mal à saúde, você iria dormir também, mas você não vai”. Uma criança que se expressa assim formula um conjunto de premissas nas quais a conclusão está implicada. Ela pode nem explicitar a conclusão, mas, assim como seria o caso entre adultos, o argumento já estaria formulado (Se dormir tarde fizesse mal, então você iria dormir, mas você não vai, logo, dormir tarde não faz mal à saúde). Esse tipo de interação revela que as crianças já mobilizam premissas e, com base nelas, chegam a conclusões de maneira semelhante à argumentação entre adultos.

A capacidade de argumentar das crianças é constatada pelo fato de que um elemento essencial a toda argumentação é o argumento. Não há argumentação sem argumento, porém, para a maioria das perspectivas teóricas, esse é apenas um elemento, e aquela não pode ser reduzida a ele. Embora algumas abordagens, como a argumentação lógica, reduzam o ato de argumentar à elaboração de argumentos, outras, como a adotada nesta tese, reconhecem sua natureza interacional e discursiva. Assim, é indiscutível que as crianças constroem argumentos e participam de interações argumentativas cotidianas, desde que lhes seja dado espaço para isso.

O início da propensão das crianças para a argumentação pode coincidir com o momento em que elas começam a perguntar “por quê?”, ou até mesmo antes disso. Se considerarmos o quanto os próprios adultos permanecem despreparados para participar de interações argumentativas, poderemos avaliar a dimensão do prejuízo de não providenciarmos a iniciação das crianças na prática argumentativa desde os primeiros anos da educação básica. Em outras palavras, quanto antes ensinarmos as crianças a desenvolverem suas capacidades argumentativas, maior será a possibilidade de elas se tornarem adultos que sabem participar de situações argumentativas de maneira democrática e respeitosa.

Segundo Ribeiro (2009, p. 17), “[...] as crianças são capazes de argumentar desde muito cedo e [...] essa capacidade argumentativa se amplia a partir de suas experiências com as práticas discursivas construídas socioculturalmente.” A capacidade de argumentar se relaciona ao desenvolvimento cognitivo e cultural e à liberdade dos sujeitos infantis para expressar suas opiniões perante os adultos. Estamos de acordo com isso, na medida em que saber argumentar não é entendido como sinônimo de saber ser parte interacional em uma argumentação propriamente dita. A atividade requer outras capacidades, além de ser capaz de construir argumento, que podem ser desenvolvidas desde o início da formação escolar.

Além de formular argumentos, as crianças sabem mobilizar capacidades argumentativas, como manifestar e buscar justificativas para a ocorrência das coisas, opinar, se opor à opinião do outro. Entretanto, sabemos que nem todas as crianças têm um contexto de liberdade comunicativa para exercitar essas capacidades. A escola não pode ratificar esse

cerceamento de vozes. Assim, é necessário que os professores proponham situações argumentativas nas quais os sujeitos infantis possam desenvolver essas capacidades e aprender outras mais elaboradas.

A constatação de que a argumentação não se resume à formulação de argumentos revela o fato de as pessoas, inclusive adultos, participarem menos de situações argumentativas do que se supõe. Muitos adultos com dificuldades para interagir em situações argumentativas foram, um dia, crianças que tinham essa capacidade, mas não tiveram oportunidades de desenvolvê-la e, em alguns casos, a tiveram inibida pela própria incapacidade argumentativa dos adultos com os quais conviveram. Trata-se de um ciclo de retroalimentação a ser rompido.

Diante da predisposição das crianças para argumentar, a escola deve se constituir como um espaço de oferta de situações didáticas propícias ao desenvolvimento dessa capacidade dos sujeitos infantis. Para isso, a mediação do professor é indispensável. Todavia, essa ação pedagógica será significativa se o professor tiver acesso a um processo formativo sólido sobre a argumentação. Quando nos dispomos a discutir a necessidade da oferta dessa formação aos professores, antes de tudo, precisamos reconhecer que esse ensino é possível e fundamental. A ocorrência dele requer dois fatores: os professores saibam como ensinar a argumentação e as crianças tenham condições de aprendê-la.

Quanto à transposição didática da concepção de argumentação na interação proposta por Grácio (2016), defendemos que existem elementos essenciais e elementos otimizadores. Os primeiros são aqueles necessários para que o ato argumentativo interacional seja caracterizado como tal. Aqui, incluímos a disciplina, a atitude respeitosa e democrática, a alternância de turnos de fala, a oposição de pontos de vista, o tema controverso e a interação de argumentadores face a face. Entendemos que a aprendizagem desses itens pode ser desenvolvida com as crianças, contanto que tenham as capacidades, conforme demonstramos que têm, de compor argumentos simples e de contra-argumentar.

Os elementos otimizadores são aqueles que colaboram para a qualidade da argumentação, mas cuja ausência não impede a formação de uma situação argumentativa. Referimo-nos ao desenvolvimento de capacidades oratórias, retóricas e lógicas mobilizáveis na interação argumentativa, além do acúmulo de conhecimento de mundo ou repertório cultural. Esses elementos não podem estar excluídos do ensino de argumentação, mas sua abordagem pode ser realizada em uma fase posterior do ensino escolar.

A partir dessa distinção, propomos que o ensino da argumentação na perspectiva interacional seja realizado, na educação básica, em progressão didática. Assim, do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, os professores podem trabalhar os elementos essenciais. Os

elementos otimizadores podem ser focalizados nas etapas posteriores do percurso escolar. Assim, quando o desenvolvimento sociocultural das crianças estiver propício à optimização, elas já estarão familiarizadas com uma situação argumentativa. A efetivação desse cenário requer, porém, a concretização da proposta de formação continuada defendida nesta tese.

A garantia dessas condições demanda, ainda, a resolução da carência de metodologias específicas para o ensino de argumentação a crianças. Mesmo reconhecendo que os sujeitos infantis têm potencial para argumentar, não podemos aplicar estratégias pedagógicas genéricas, elaboradas sem considerar as especificidades da infância. A perspectiva interacional da argumentação fornece bases teóricas importantes, mas é necessário produzir, com base na prática, estratégias que respeitem as peculiaridades cognitivas, linguísticas e socioculturais das crianças. Portanto, é imprescindível desenvolver propostas metodológicas voltadas à infância, fundamentadas tanto na teoria quanto nas experiências dos professores, para que o ensino da argumentação se torne efetivo e transformador.

Quando ensinamos argumentação para crianças, também precisamos considerar os temas selecionados. Existem assuntos controversos ou polêmicos que não são favoráveis à realização de interações argumentativas com esses aprendizes. De acordo com Azevedo *et al.*, 2023a), quando o tema selecionado for compatível com o desenvolvimento sociocultural das crianças e considerar suas vivências, elas se sentirão motivadas a participar das interações argumentativas propostas pelo professor.

O desenvolvimento sociocultural das crianças ainda não está propício para que elas participem de uma interação argumentativa sobre temas como porte legal de arma ou legalização do aborto, mas os sujeitos infantis podem argumentar sobre higiene pessoal (melhor horário ou maneira de tomar banho), gosto por determinado alimento, *bullying* ou um problema ambiental local (descarte irregular do lixo, por exemplo). Além desses temas, que podem ser abordados em práticas pedagógicas intencionais, haverá situações na sala de aula (práticas não intencionais) propícias à mobilização das capacidades argumentativas das crianças.

Essas peculiaridades do ensino e da aprendizagem das crianças, somadas às especificidades da abordagem pedagógica da argumentação, ratificam a relevância do acesso dos professores a processos formativos que colaborem para eles (re)construir conhecimentos necessários para desenvolver interações argumentativas na sala de aula. Na subseção seguinte, ampliamos as discussões acerca desse tópico.

4.3.4 Saberes docentes necessários para o ensino de argumentação

A necessidade de conhecimentos teórico-práticos para o ensino de argumentação nos anos iniciais da educação básica implica disponibilizar formação continuada para os professores licenciados em Pedagogia. Isso porque os conhecimentos teóricos e metodológicos estudados na formação inicial desses profissionais não incluem a abordagem desse tipo de ensino. Com isso, ao concluirão essa primeira etapa da formação acadêmica, a maioria dos educadores ainda não tem acesso a conhecimentos específicos requisitados no desenvolvimento de práticas pedagógicas sobre o ato de argumentar.

Azevedo (2016, p. 176) ratifica essa lacuna na formação dos professores licenciados em Pedagogia, para ensinar argumentação, quando observa que “[...] as matrizes do curso de Pedagogia não apontam disciplinas voltadas para o ensino de argumentação e são poucas as matrizes de Letras que revelam alguma possibilidade nesse sentido”. Com isso, a formação continuada passa a ser a principal possibilidade para que os professores dessas licenciaturas possam ter acesso a saberes didáticos necessários para ensinar argumentação nos anos iniciais da educação básica.

Não obstante essa necessidade explícita, cursos formativos para o ensino de argumentação ainda não têm espaço na oferta de formação continuada para os professores atuantes nos anos iniciais. Isso acontece, possivelmente, porque há uma crença de que o contato com conteúdos que circulam no material didático é suficiente para o docente mediar práticas argumentativas na escola. Todavia, a contribuição formativa de um material didático no processo formativo do professor está atrelada a outros fatores e saberes aos quais esse profissional recorre para desenvolver a prática docente.

Estamos de acordo com o argumento de Gauthier *et al.* (1998) de que o domínio do conteúdo a ser ensinado é relevante, mas é insuficiente para ensinar o objeto de conhecimento. Ao explicar essa insuficiência, o autor afirma que o ensino não pode ser concebido como transmissão de conteúdo para os estudantes, pois isso desconsidera as múltiplas dimensões e os outros saberes inerentes ao ato de ensinar. Em outras palavras, para ensinar, o docente mobiliza outros saberes, além do tema didático a ser socializado para os discentes.

Esse argumento de Gauthier *et al.* (1998) pode ser atribuído ao ensino de argumentação. O conhecimento, pelo professor, de uma teoria sobre a argumentação pode ajudá-lo a planejar e a mediar as práticas argumentativas que propõe às crianças, mas isso não o faz ser bem-sucedido em seus objetivos didáticos, pois o ensino de argumentação, além de saberes experienciais, envolve a articulação entre conhecimentos teóricos e metodológicos.

Essa articulação não é uma tarefa simples de ser desenvolvida nos anos iniciais da educação básica, já que, na maioria dos contextos escolares, os professores fazem a mediação da aprendizagem das crianças com relação a esse conteúdo, sem os devidos conhecimentos acadêmicos. Nesses casos, a formação continuada se torna indispensável, pois ela pode auxiliar os docentes a (re)construírem conhecimentos teóricos e metodológicos acerca desse ensino e, por conseguinte, habilidades para articular esses diferentes conhecimentos.

Cabe destacar que, conforme demonstraram os estudos prospectados no mapeamento científico desta tese, o ensino da argumentação está sendo desenvolvido em variadas disciplinas curriculares, porém a interdisciplinaridade entre elas, quanto a esse tema, é pouco explorada. Logo, além da articulação entre os saberes teóricos e as práticas pedagógicas, o ensino de argumentação também requer um diálogo entre áreas de estudo, pois exige dos docentes

[...] a articulação dos estudos da área de letras e linguística aos da educação, pois os conceitos definidos por essas duas áreas permitem inter-relacionar conhecimentos específicos sobre linguagem e organização do pensamento, bem como compreender as implicações do uso dos recursos linguístico-discursivos e retóricos no processo de ensino e aprendizagem da argumentação. (Azevedo; Santos, 2018, p. 64).

Essa afirmação explicita a importância dos conhecimentos teórico-práticos do campo da linguagem necessários para que os professores licenciados em Pedagogia possam formular e mediar de modo significativo práticas de ensino de argumentação. É nesse sentido que Libâneo (2015, p. 2) aponta a relevância, na formação de professores, da integração entre o conhecimento disciplinar, ou seja, “o domínio dos conteúdos da disciplina” e o conhecimento pedagógico. Inter-relacionar esses dois conhecimentos é um dos desafios da formação continuada voltada ao ensino de argumentação nos anos iniciais da Educação Básica.

Tardif (2014) possibilita-nos ampliar essa discussão, ao afirmar que os conhecimentos mobilizados pelos professores, em suas práticas pedagógicas, são de quatro tipos: da formação profissional, curriculares, disciplinares e experienciais. O primeiro tipo de saberes inclui conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos, aprendidos na formação inicial e continuada dos professores, baseados em teorias pedagógicas e científicas. O segundo se refere aos conhecimentos relativos às prescrições oficiais do ensino, como os currículos, diretrizes, programas e manuais. O terceiro engloba os conteúdos específicos das disciplinas que o professor ensina, ou seja, são os conhecimentos científicos e acadêmicos das áreas de ensino que são ensinados aos discentes. O quarto abrange o exercício da docência, a vivência do fazer docente e as inter-relações com seus pares e com os discentes.

No ensino de argumentação, o professor precisa mobilizar todos esses tipos de saberes, pois, para propor práticas pedagógicas sobre o ato de argumentar, considera a didática e o desenvolvimento sociocultural das crianças (saber da formação profissional), as orientações curriculares (saber curricular), conceitos teóricos sobre argumentação (saber disciplinar) e aplica estratégias, improvisações e interfaces metodológicas (saber experiencial). Sem o saber disciplinar e o curricular, os docentes que se dispõem a ensinar argumentação se apoiam em saberes provenientes de suas experiências profissionais ou em saberes adquiridos por meio do uso de material didático (Tardif, 2014, p. 63). Com isso, arriscam-se, por exemplo, a desenvolver práticas de interação verbal, julgando serem práticas de interação argumentativa e, assim, não contribuem para o desenvolvimento das capacidades argumentativas dos estudantes.

Imbernón (2011) afirma que o professor, enquanto profissional, domina um conjunto de capacidades e de habilidades que o capacita para o exercício da docência. Esse exercício deve ter como finalidade a emancipação das pessoas. Considerando a contribuição das práticas argumentativas para essa emancipação, é importante que o docente desenvolva a habilidade de análise crítica para mediar a aprendizagem dos estudantes quanto à capacidade de construir e expressar pontos de vista, sem ofender o outro, de diferenciar entre um argumento forte e um fraco, informações falsas e verídicas, de deliberar sobre questões que afetam a comunidade escolar ou o seu cotidiano etc.

Ainda no contexto teórico-prático, o professor também necessita do domínio dos conceitos-base das propostas de práticas argumentativas a serem desenvolvidas em sala de aula. Assim, o ensino da argumentação requer que o docente mobilize não apenas conceitos teóricos como o de tese, de opinião, de ponto de vista, de tipos de argumentos, mas também, conforme assinala Azevedo *et al.* (2023a), tenha conhecimento metodológico de como colocar um assunto em questão ou como perspectivar esse assunto, por exemplo.

No âmbito dos saberes experienciais, Azevedo *et al.* (2023b, p. 103) defendem que “[...] um professor letrado argumentativamente pode contribuir mais com o desenvolvimento das capacidades argumentativas dos estudantes, uma vez que entende o valor do processo de escuta, do respeito aos turnos de fala, dos meios para promover respostas justificadas [...]”. Isso mostra como a interrelação entre saberes curriculares e disciplinares com os saberes experienciais dos professores colabora para que o ensino de argumentação seja significativo na escola.

Imbernón (2011) denomina esse tipo de saber de conhecimento pedagógico e afirma que este se constrói e se reconstrói ao longo da vida profissional e na relação estabelecida entre a prática e a teoria. Acrescenta que o conhecimento pedagógico especializado é legitimado, sobretudo, pela prática e constituído pela “[...] complexidade, acessibilidade, observabilidade e

utilidade social” (Imbernón, 2011, p. 36). Por conseguinte, a competência profissional necessária para o fazer docente é desenvolvida na prática dessa profissão e na interação entre os docentes.

Esse movimento de reflexão sobre a prática é fundamental no processo de formação continuada para o ensino de argumentação, pois atribui ao professor um papel ativo na construção dos conhecimentos de que necessitam para mediar situações argumentativas na escola. Nessa ação de construir e (re)construir saberes, considerando o olhar reflexivo sobre sua prática acerca desse ensino, a formação continuada tem uma contribuição fundamental.

A formação permanente tem como uma de suas funções questionar ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática. A formação permanente tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se for preciso. Seu objetivo é remover o sentido pedagógico comum para recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa. (Imbernón, 2011, p. 61).

A afirmação de Imbernón (2011) demonstra a relevância de a formação continuada assumir uma perspectiva não tecnicista, pois sua função é ajudar os docentes na descoberta, na crítica e na ressignificação da teoria e não de absorvê-la e aplicá-la sem reflexão ou crítica. Essa função ratifica o processo formativo contínuo como meio apropriado para os professores (re)construírem conhecimentos teóricos, associá-los a seus saberes experenciais e ressignificarem ações pedagógicas acerca da argumentação. Com isso, tiram dessas ações o sentido comum e as situam na unidade teoria e prática.

Vieira e Andrade (2021) concordam com essa afirmação, quando consideram que as transformações e os avanços observados na sociedade requerem uma nova perspectiva de formação docente para mediar a aprendizagem do novo perfil de estudante que surgiu nesse cenário. Essa abordagem formativa pode contribuir com a formação de profissionais críticos e reflexivos com relação, entre outros fatores, à atuação profissional e às aprendizagens necessárias para os discentes nesse novo contexto social.

Esse redimensionamento na formação de professores não é um processo simples, pois implica o desenvolvimento de políticas públicas, de programas educacionais e inovações curriculares, que estejam aliadas às transformações observadas na sociedade e ressignifiquem o processo formativo do professor, colocando esse profissional como protagonista na construção de saberes necessários ao exercício do seu fazer docente.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE ACHADOS

Nesta seção, apresentamos resultados da produção de dados realizada com os professores participantes do processo formativo ENARE - São Cristóvão. Para tanto, analisamos concepções, conhecimentos, práticas e reflexões, tanto explícitos quanto implícitos, presentes nos discursos dos professores acerca do ensino de argumentação nos anos iniciais da segunda etapa da educação básica. A discussão está organizada em duas subseções, ambas englobando categorias emergidas da unitarização do *corpus* em análise.

Na primeira subseção, discutimos as categorias **olhares singulares e plurais sobre a argumentação e movimentos metamórficos dos saberes e dos fazeres docentes**. Esta contém unidades relativas a (re)construções de conhecimentos teórico-metodológicos sobre o ensino de práticas argumentativas; aquela é formada por unidades referentes às concepções iniciais e ressignificadas dos professores sobre o ato de argumentar. A discussão desses dois conjuntos de unidades fornece subsídios para evidenciar o impacto da formação continuada nos conhecimentos necessários para desenvolver esse tipo de ensino.

Na segunda subseção, analisamos as categorias **reflexividade sobre práticas de ensino de argumentação e indicadores para o desenvolvimento do ensino de argumentação na escola**. As unidades da primeira categoria abordam reflexões dos professores sobre (re)construções em seu fazer docente. As da segunda tratam das percepções desses profissionais sobre barreiras e requisitos relativos ao ensino. O debate proposto a partir dessas duas categorias, portanto, focaliza as reflexões dos professores acerca de conhecimentos teórico-metodológicos e de condições contextuais, materiais e curriculares requeridos para ensinar argumentação nos anos iniciais da educação básica.

5.1 Travessias teóricas sobre a argumentação: do conhecido ao ressignificado

A compreensão dos efeitos da formação continuada no desenvolvimento de práticas argumentativas na escola implica não só investigar os conhecimentos teóricos a serem mobilizados pelos professores nessas práticas, mas também situar tais profissionais como (re)construtores de seus saberes. Além disso, é necessário observar aquilo que eles já sabem e o que conseguem (re)construir sobre tais conhecimentos durante um processo formativo. As discussões das categorias **olhares singulares e plurais sobre a argumentação e movimentos metamórficos dos saberes e dos fazeres docentes** consideraram esses fatores.

Na categoria **olhares singulares e plurais sobre a argumentação**, discutimos concepções do ato de argumentar presentes nos discursos dos professores antes e após participarem do processo formativo. De acordo com Grácio (2009), a maneira como as pessoas representam a argumentação influencia suas práticas argumentativas. Partimos dessa ideia para afirmar também que as concepções dos professores sobre essa ação discursiva têm impacto em suas práticas de ensino desse conteúdo. Em síntese, objetivamos compreender como esses profissionais concebem a ação de argumentar e como isso interfere na abordagem pedagógica dessa temática em sala de aula.

A atividade de unitarização do *corpus* em análise resultou em uma diversidade de concepções iniciais dos professores acerca do ato de argumentar, confirmando que esse fator é um aspecto importante a ser considerado quando abordamos a formação docente para o ensino de argumentação. A partir da categorização das unidades de análise, os conhecimentos prévios dos docentes acerca do conceito dessa prática discursiva foram agrupados, conforme demonstramos na figura 11, em cinco tópicos temáticos: elementos argumentativos, oralidade, oratória, expressão escrita e metodologia de ensino.

Figura 11 – Representações iniciais dos docentes sobre argumentação



Fonte: elaborada pela autora (2025).

Nesse primeiro momento, a concepção dos professores sobre o ato de argumentar é diversificada, pois alguns o apresentam como habilidade comunicativa, outros como uma metodologia, mas já existem aqueles que apontam algum aspecto interacional nessa prática.

Essa diversidade aponta para a necessidade de um diálogo com a teoria, visando à constituição de uma perspectiva de argumentação necessária para o desenvolvimento de práticas de ensino desse conteúdo. Nas reelaborações, que serão discutidas, posteriormente, a maioria dos professores caracteriza a argumentação como um ato discursivo interacional.

Com referência ao conceito de argumentação como prática de oralidade, a Docente Lisa (2022) acredita que “[...] argumentar é falar sobre algo.” Essa concepção sobre a prática de argumentar também é observada nas falas das docentes Marta (2022), Alice (2022), Dorothy (2022) e do docente Marcelo (2022):

[...] argumentar é **falar com convicção** o que pensa ou que conhecemos (Docente Marta, 2022, grifo nosso).

Argumentar é a prática de **se expressar, de dialogar** [...] (Docente Alice, 2022, grifo nosso).

Explicar qualquer **assunto** abordado (Docente Dorothy, 2022, grifos nossos).

[...] **expressão no uso da escrita e da oralidade** (Docente Marcelo, 2022, grifos nossos).

Nesse entendimento, o ato de argumentar se equipara e se restringe à prática de oralidade. Todavia, ele pode ser desenvolvido de maneira oral ou escrita e uma prática de oralidade pode ser composta por uma interação verbal comum ou por uma interação verbal argumentativa. Logo, é relevante que os professores consigam distinguir esses dois conceitos para ensinar argumentação.

Uma interação comunicativa é considerada argumentativa quando ela é problematizadora (Brockriede, 2009). Essa problematização implica não só a possibilidade de suscitar opiniões opostas, mas também a existência de confronto de opiniões e, consequentemente, a escolha entre dois ou mais posicionamentos (Azevedo *et al.*, 2023a). Uma interação verbal comum pode contribuir para o desenvolvimento de uma capacidade argumentativa (troca de turnos de fala, por exemplo), porém ela não engloba o processo argumentativo interacional completo.

Alguns professores aproximam a argumentação do domínio da oratória. A Docente Coraline (2022) afirma que argumentar “[...] é a capacidade de **usar bem as palavras** em seu discurso”; para a Docente Anne (2022), é “[...] ter uma base, um conceito e **saber se expressar.**” (grifo nosso). De fato, fazer o uso adequado das palavras, no sentido de selecionar bem os argumentos, expressar um posicionamento com clareza e de modo democrático, são capacidades requeridas nas práticas argumentativas. Contudo, o ato de argumentar, na

perspectiva interacional, envolve outros elementos como tema controverso, trocas de turnos de fala entre dois argumentadores e defesa de um ponto de vista.

Outros professores, embora ainda apresentem o conceito teórico acerca do ato de argumentar, já citam alguns elementos e capacidades mobilizados nesse ato, na perspectiva da interação, como a apresentação de um posicionamento (ponto de vista), de argumentos para fundamentá-lo (fatos, conhecimentos, provas), o desenvolvimento do pensamento crítico e compartilhamento de repertório. Isso está retratado na fala das docentes Lisa, Matilda, Luna, Raquel, Sofia, Teresa, Fernando e Clara.

É **ter uma opinião** acerca de um determinado fato (Docente Lisa, 2022, grifo nosso).

Primeiramente, **desenvolver a criticidade**, afinal, não podemos argumentar sem antes refletir. Em seguida, é poder **defender esse pensamento** (Docente Matilda, 2022, grifos nossos).

[...] expor **ponto de vista**, respeitando o do outro (Docente Luna, 2022, grifo nosso).

É tornar conhecido o que já leu, **dando seu parecer** sobre determinado assunto (Docente Raquel, 2022, grifo nosso).

Formas de se expressar que respeitem os direitos humanos com base, **fundamentos e conhecimentos teóricos e/ou de mundo** (Docente Sofia, 2022, grifo nosso).

Argumentar é saber dialogar e sempre procurar **trazer, no diálogo, fatos e opiniões** com fundamentos reais [...] **para convencer o outro** (Docente Teresa, 2022, grifos nossos).

É trazer fatos e conhecimentos **para defender uma ideia** (Docente Fernando, 2022, grifos nossos).

[...] **conhecer o objeto, a situação**, [...] para poder desenvolver uma fala coerente, para **argumentar em defesa** do que está sendo abordado (Docente Clara, 2022, grifos nossos).

Em processos formativos que colaboram para a ação reflexiva dos professores, estes podem não só reelaborar seus conhecimentos teóricos sobre essas capacidades e outros elementos da argumentação, mas também (re)construir conhecimentos de como ensiná-los às crianças, na unidade entre a teoria e a prática. Segundo Azevedo *et al.* (2023a), a compreensão acerca do que é o ato de argumentar e de como fazer a transposição didática das orientações curriculares sobre esse tema para cada nível de ensino é crucial para que o professor possa atuar como mediador de práticas argumentativas em sala de aula.

Além desses conceitos, existem, ainda, professores que compreendem a argumentação como uma prática de escrita ou como uma metodologia de ensino. No primeiro caso, refletindo, durante a entrevista, sobre suas ressignificações no processo formativo, a Docente Mafalda (2024) explica: “[...] eu achava que argumentar seria expor ideias em uma dissertação, por

exemplo, em uma redação argumentativa.” Essa concepção pode estar associada à ideia recorrente na escola de que argumentar é escrever texto dissertativo-argumentativo, conforme o modelo do Enem.

Concordamos com Piris (2021) que as práticas escolares, no Brasil, voltadas para o ensino da argumentação, são pautadas pela representação do ato de argumentar propagado nesse ambiente. Essas práticas, geralmente, estão quase restritas à produção de texto dissertativo, devido à influência da implementação do Decreto nº 79.298, de 24/02/1911, que instaurou a obrigatoriedade da prova de redação em Língua Portuguesa nos exames para acesso ao ensino superior. Esse direcionamento didático prejudica, sobretudo, as crianças dos anos iniciais do EF, pois elas, como ainda estão desenvolvendo a aquisição da escrita, na maioria das vezes, ficam sem acesso a práticas pedagógicas que focalizam as capacidades para argumentar. Esse, então, é também um fato a ser modificado a partir da (re)construção de conhecimentos no processo formativo em serviço.

Com relação ao conceito de argumentação como uma metodologia de ensino, a Docente Emilia (2022, grifo nosso) afirma que consiste em “[...] **aplicar e compreender metodologias** de ensino de argumentação para crianças.” Nessa mesma perspectiva, a Docente Wendy (2022, grifo nosso) observa que argumentar “[é] colher conhecimentos **abordando novas práticas** de saber, envolvendo assim cada discente [...].” Essa conceituação se distancia das diversas abordagens do ato de argumentar em circulação, tanto no âmbito da linguística quanto em outras áreas do trabalho científico, ratificando a necessidade e a relevância da formação continuada para o desenvolvimento do ensino de argumentação na escola.

Acreditamos que, embora o professor não trabalhe todos os elementos do processo argumentativo com as crianças, pois o mais propício, nessa fase da educação básica, é focalizar o ensino de capacidades argumentativas, ele precisa dominar um conhecimento mais profundo sobre essa temática. Isso é necessário não só para o educador reconhecer as capacidades que as crianças já apresentam, mas também para perceber quais capacidades podem ser intensificadas ou trabalhadas em associação a outros conteúdos, entre outras escolhas. Concordamos com a ideia de Gauthier *et al.*, (2013) de que o ensino de um conteúdo requer o conhecimento deste pelo professor. Desse modo, para ensinar argumentação, antes de tudo, esse profissional precisa saber em que consiste essa prática discursiva.

Essa diversidade de concepções sobre o ato de argumentar gera limitações para o ensino de argumentação. Isso porque, se o professor desconhece o que é e como se desenvolve esse ato, na perspectiva da interação, ele terá, no mínimo, três possibilidades que impedem ou dificultam a implementação de práticas argumentativas na escola. É importante ressaltar,

porém, que essas possibilidades não decorrem de negligência profissional, mas do fato de os educadores não terem tido acesso a processos formativos que lhes propiciassem a (re)construção desse conhecimento necessário para ensinar esse conteúdo.

Na primeira possibilidade, o professor pode não incluir, em seu planejamento de ensino, a argumentação, porque não tem o conhecimento requerido para ensiná-la às crianças. Isso gera, para elas, a perda de oportunidade de desenvolver suas capacidades argumentativas ainda no início da educação básica. A sala de aula, consequentemente, pode deixar de se constituir em um ambiente democrático e rico em opiniões diversas acerca de assuntos controversos e passar a ser um espaço de silenciamento.

Esse desconhecimento acerca do ato de argumentar pode contribuir para instaurar a pedagogia do silenciamento no ambiente escolar. De acordo com Ferrarezi Jr. (2014), tal pedagogia tem origem em relações de poder e em práticas pedagógicas não democráticas, que focalizam a transmissão de conteúdos em detrimento da valorização do diálogo, da reflexão e da construção coletiva de saberes. Dessa maneira, quando o docente não promove práticas de argumentação com os seus aprendizes, perde-se a oportunidade de questionar, de discordar democraticamente de opiniões distintas, e, por conseguinte, colabora-se para a instauração desse silenciamento em sala de aula.

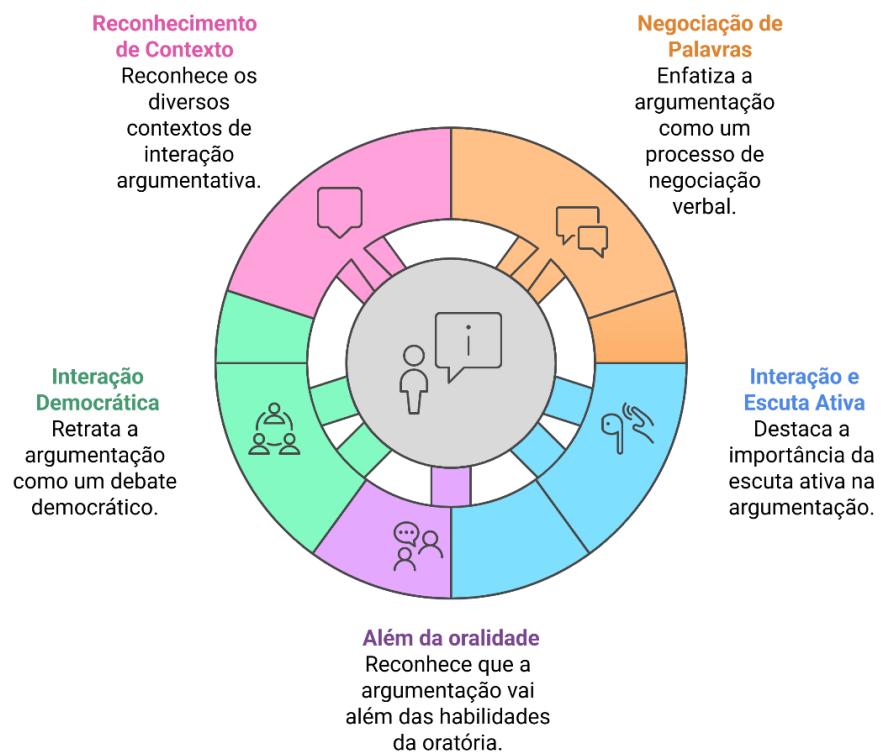
Na segunda possibilidade, diante das exigências dos documentos curriculares para inserir a argumentação nos planos de ensino, o professor trabalha esse conteúdo, de acordo com sua experiência prática, atribuindo-lhe uma concepção que lhe parece pertinente, mas sem unidade com a teoria. Assim, quando o professor concebe o ato de argumentar como sinônimo de oralidade, ele realiza uma interação verbal acreditando ser uma interação argumentativa. Contudo, como já vimos, são usos diferentes da linguagem.

Na terceira possibilidade, o professor atribui uma concepção restrita de argumentação que parece desnecessária ou impossibilitada de ser ensinada às crianças. Podemos incluir, nessa situação, as definições dessa prática discursiva como domínio de oratória, ato de dissertar por escrito, argumentos baseados em dados ou até mesmo ter opinião. As duas primeiras capacidades de linguagem não fazem parte dos conteúdos curriculares dos anos iniciais. Logo, não é algo a ser ensinado a crianças. A última capacidade requer o redimensionamento da relação professor-aluno e uma postura democrática desse profissional e da escola.

Entretanto, o mais comum, principalmente, no ensino tradicional¹¹, é acreditar que criança não tem opinião e, portanto, ainda não precisa aprender a argumentar. O desdobramento disso é a falta de oferta de formação docente para que o professor desenvolva práticas argumentativas nos anos iniciais do ensino fundamental. Essa falta de formação, por conseguinte, culmina no apagamento de tais práticas na escola e da oportunidade de avanços no letramento argumentativo dos educadores e dos discentes.

Esse contexto pode ser transformado a partir do processo formativo, conforme observamos nas ressignificações apresentadas pelos professores. Embora ainda haja, nas falas deles, uma diversidade de conceitos, principalmente nas unidades extraídas do questionário final, constatamos a predominância da ideia de argumentação como uma ação interacional. Cabe ressaltar que, nas unidades de análise extraídas das entrevistas, essa concepção é unânime. Na figura 12, apresentamos as principais ressignificações de argumentação que os professores realizaram a partir do processo formativo ENARE - São Cristóvão.

Figura 12 - Ressignificações dos professores acerca do conceito de argumentação



Fonte: elaborada pela autora (2025).

¹¹ Consideramos ensino tradicional aquele no qual o estudante é incentivado a buscar, pelo próprio empenho, seu desenvolvimento integral como indivíduo; os conteúdos, as metodologias e a relação entre professor e discente são desconectadas da vivência deste e das realidades sociais; a fala do professor, as normas estabelecidas e o aspecto intelectual são predominantes. (Libâneo, 1990, p.7).

Nessas reelaborações, os professores já distinguem a parte do todo em um processo argumentativo na perspectiva interacional. Isto é, o ato de argumentar mobiliza diversas capacidades (opinar, discordar, apresentar justificativas), de modo que estas não podem ser tomadas como aquele. Além disso, esses profissionais apontam o processo de negociação de palavras e a escuta ativa como características inerentes a esse ato e indicam esse caráter interacional com confronto de posicionamentos. Isso revela que a prática argumentativa não é sinônimo de expressão de oralidade ou oratória, como alguns docentes concebiam.

[...] não é você propor uma justificativa, um sim ou um não, [...] porque a argumentação vai além disso, de uma justificativa.” E acrescenta: “[...] é um negociar. Eu acredito que a argumentação acaba sendo uma negociação de palavras [...] (Docente Lisa, 2024).

[...] Vai além das trocas de ideias, de ponto de vista (Docente Matilda, 2022).

Argumentação exige aquela troca de turno de fala, [...] aprender a ouvir o outro, você fala, mas você escuta o outro, você argumenta, o outro contra-argumenta, você contra-argumenta também (Docente Mafalda, 2024).

Eu entendi que ela [a argumentação] tem uma compreensão mais abrangente. É... Não adianta você só falar sobre algo. Você interage com algo também. Além de você discursar (Docente Marcelo, 2024).

A Docente Lisa e a Docente Matilda compreendem que o ato de argumentar envolve apresentação de argumentos, turnos de fala, negociação de pontos de vista e não deve ser confundido com uma dessas capacidades argumentativas, quando ressaltam que esse ato ultrapassa essas ações. Já a Docente Mafalda demonstra ter compreendido que a troca de turno de fala pressupõe não só a apresentação de argumentos opostos, mas também a escuta ativa entre os argumentadores. O Docente Marcelo, por sua vez, ressalta o caráter interacional da argumentação e transpõe a ideia de que esta é uma prática de oralidade.

Outros professores ressaltaram o aspecto democrático da argumentação enquanto prática interacional. A Docente Marta (2022) comenta: “[argumentar] é defender sua ideia, seu ponto de vista que pode ser realizado por meio de debates, discussões nas quais cada pessoa apresenta suas ideias de maneira democrática.” Essa definição assinala a importância da postura democrática, a partir da qual diferentes posicionamentos podem ser propostos de modo respeitoso e livre em uma situação argumentativa. Seu entendimento concorda com a observação de Piris (2021) de que tanto a prática quanto o ensino de argumentação somente podem ocorrer em contextos de liberdade e de educação emancipatória, pois em ambientes autoritários não há espaço para o divergente e para o questionamento.

Dessa maneira, a existência de contextos escolares democráticos constitui um elemento indispensável para implementar o ensino desse conteúdo. Isso cria espaços para que a oposição

de pontos de vista e o pensamento crítico emergam em sala de aula, ratificando a escola como um lugar de promoção da autonomia intelectual dos aprendizes. Com referência às crianças, é importante que elas tenham um ambiente de aprendizagem no qual suas vozes possam ser escutadas com responsividade, principalmente aquelas advindas de ambientes familiares e sociais nos quais seus pensamentos, direito de fala e existência são cerceados. A escola pode ser um lugar de acolhimento dessas vozes das crianças por meio do ensino de argumentação na perspectiva interacional.

Os desdobramentos dessa relação entre a argumentação e a democracia não se restringem à sala de aula. Se, por um lado, aquela requer a coexistência desta para se concretizar como atividade interacional, por outro lado, essa prática discursiva também colabora com a construção de uma sociedade democrática. Esse entendimento pode ser observado nesta fala da Docente Alice (2022): “[argumentação] é o ato de dialogar, com base em argumentos, sejam eles sociais, científicos ou culturais, que tem como objetivo persuadir, expor opiniões, refletir para a construção da democracia”. De fato, quando um estudante aprende, desde o início do seu percurso escolar, a participar de interações argumentativas, colocando seu posicionamento, escutando e respeitando o posicionamento do outro, ele pode aprender também a valorizar, a construir e a preservar essas relações no convívio social.

A formação continuada pode contribuir também para que os professores percebam a relevância da postura democrática não só na sala de aula, mas em outras situações argumentativas das quais participam fora desse espaço. Essa contribuição do processo formativo consta neste relato da Docente Luna (2024):

O curso, ele me ajudou assim, dentro de uma conversa, eu escutar o outro. A opinião dele. “E... Ter uma conversa assim, **que não seja uma briga. Não é aquela argumentação de você...** **Como se tivesse uma briga e você quisesse ganhar daquilo.** Porque muitas vezes, é só uma questão de vocês... Pô, mesmo que você parte (...) aí você **também respeitar a opinião do outro** (Docente Luna, 2024, grifos nossos).

Esse entendimento de que argumentar se diferencia de uma briga também foi construído por outros professores a partir do processo formativo. Constatamos isso durante a observação de uma atividade formativa com esses profissionais. Nessa atividade, propusemos a eles a representação, por meio de desenho, de uma situação argumentativa, para que a partir delas pudéssemos diferenciar uma discussão agressiva de uma interação argumentativa democrática e pacífica. Estas falas descrevem alguns desses desenhos:

É um diálogo entre mãe e filha. A filha quer deixar de ir à escola para ir a uma festa e a mãe diz que não. A filha argumenta, dizendo que a escola tem todos os dias e a festa não, que vai ser um espetáculo. A mãe fala que a escola é importante para o futuro, a festa não (Docente Alice, 2022).

Eu desenhei uma conversa entre pai e filhos. O pai fala que vai cortar a árvore porque ela está dando muito trabalho, sujando muito. As crianças tentam convencê-lo de que as árvores fazem bem para as pessoas e enfeitam as ruas (Docente Lúcia, 2022).

Eu coloquei uma situação que acontece comigo na escola. Por que não pode ir ao parquinho depois da chuva? Explico que sempre depois da chuva o parquinho está molhado, elas [as crianças] vão molhar as roupas, podem escorregar e cair. Elas respondem que a roupa vai secar, no parquinho não vão escorregar no chão porque é grama e é hora do lazer (Docente Sofia, 2022).

Em debates políticos, ou em situações comunicativas nos espaços virtuais, é comum os participantes assumirem, às vezes, uma postura agressiva ao expor seus posicionamentos. Hample (2003) observa que tomar a argumentação como uma prática verbal agressiva, violenta e competitiva revela uma postura ingênua do argumentador. Assim, é importante que o educador compreenda essa prática discursiva como uma atividade interacional pacífica, cooperativa, assertiva e trabalhe essas características em sala de aula.

Quanto ao lugar da argumentação nas interações comunicativas, a Docente Emília (2024) comenta: “[não] sabia, não tinha aquele entendimento que seria a argumentação na parte interativa. No diálogo, no que eu vivenciava.” A fala da professora revela uma nova compreensão dessa prática como ato interacional presente no cotidiano das pessoas. Esse entendimento concorda com a afirmação de Brockriede (2009) de que argumentar é uma atividade humana e, como tal, os argumentos não estão nas proposições, mas sim nas pessoas. Acrescentamos que, como ação que emerge nas relações entre os interlocutores, nas trocas discursivas do cotidiano deles, essa prática ocorre em contextos formais ou informais.

No ensino, essa percepção dos múltiplos espaços nos quais as interações argumentativas se realizam é relevante, porque amplia as possibilidades de realização de práticas pedagógicas sobre esse conteúdo. Em outras palavras, se o professor compreender que o ato de argumentar não está restrito a espaços formais como tribunais de justiça, debates políticos ou produção de redação do Enem, ele encontrará, no cotidiano, diferentes maneiras de desenvolver práticas de ensino sobre esse conteúdo com as crianças.

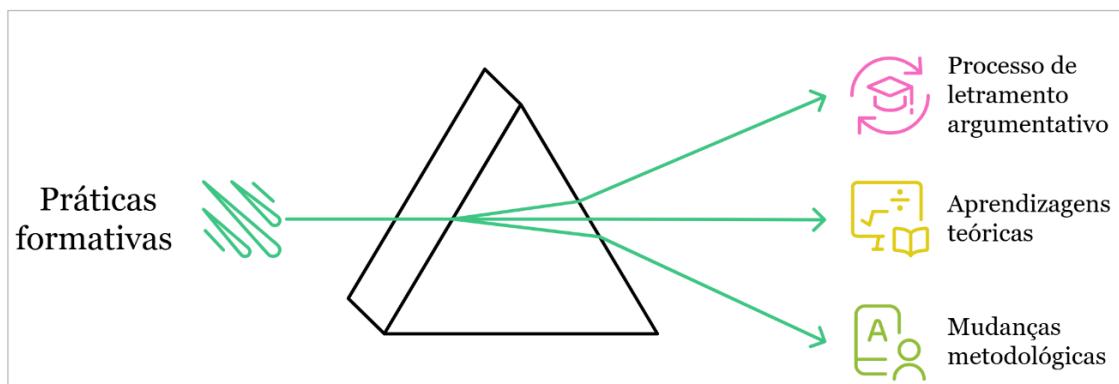
Essas ressignificações acerca da argumentação são necessárias para o desenvolvimento de práticas de ensino sobre esse conteúdo. Quando o professor comprehende que esse ato interacional requer troca de turnos de fala em processo de negociação de palavras, ele passa também a distinguir quando está realizando uma discussão oral comum com as crianças e quando está participando de uma interação argumentativa. Além disso, a apreensão do caráter

democrático e dos múltiplos espaços dessa prática discursiva também colaboram para que os docentes acolham as diferentes opiniões em sala de aula e percebam as potencialidades de desenvolver situações argumentativas a partir das vivências das crianças.

Diante do exposto, constata-se a relevância da formação continuada para o ensino de argumentação assumir uma perspectiva teórica e propor atividades dialógicas que contribuam para que os docentes (re)construam suas concepções acerca dessa prática discursiva. Com isso, os professores podem refletir e ressignificar suas práticas sobre esse ensino. Para tanto, além de repensarem essas concepções, é necessário que eles reflitam também sobre outras questões teóricas relativas ao ensino desse conteúdo, discutidas na próxima categoria.

Na categoria **movimentos metamórficos dos saberes e dos fazeres docentes**, incluímos as unidades de análise que demonstram ressignificações teóricas e aprendizagens realizadas pelos professores durante o processo formativo. Essas ressignificações e aprendizagens caracterizam, conforme ilustra a figura 13, movimentos de (re)construções em conhecimentos dos professores com relação ao seu processo de letramento argumentativo e a aspectos teórico-metodológicos do ensino de argumentação.

Figura 13 - Ressignificações no âmbito do saber e do fazer docente



Fonte: elaborada pela autora (2025).

As análises apresentadas nessa categoria se embasam na ideia de que o saber-fazer do professor requer um conjunto de procedimentos (re)construídos por meio de conhecimentos teóricos. Essa (re)construção não ocorre espontaneamente, ela é motivada pela reflexão realizada pelos professores em sua autoformação ou na formação docente. Sendo assim, nosso foco, nessa categoria, é discutir de que maneira e em quais aspectos o processo formativo ENARE – São Cristóvão afetou os conhecimentos teórico-metodológicos dos seus participantes com referência ao ensino de argumentação.

Concordamos com a ideia de que os professores necessitam de um tipo de letramento que lhes possibilite desenvolver a transposição didática de conteúdos teóricos curriculares, isto é, o letramento profissional que abrange “[...] um conjunto de conhecimentos e competências, condição para a implementação da democratização do acesso ao letramento amplo para todos os alunos” (Bautier; Mamede, 2019, p. 80). Esse aprendizado não está restrito à Língua Portuguesa, ele é uma condição para que o educador das diversas áreas de conhecimento possa realizar práticas que contribuam para o letramento dos alunos.

Quanto ao ensino de argumentação, existe também um conjunto de conhecimentos teórico-metodológicos que o professor pode mobilizar para o planejamento de práticas pedagógicas sobre esse conteúdo. E, para desenvolvê-las em sala de aula, ele precisa também praticar capacidades argumentativas. Assim, além de ser letrado para ensinar argumentação, esse sujeito também precisa elaborar uma representação social dessa prática discursiva e fazer usos sociais dela (Azevedo; Santos, 2023). Essas estudosas denominam esse conjunto de conhecimentos de letramento docente. Todavia, vamos denominá-lo letramento argumentativo docente, doravante LAD, para especificarmos o tipo de letramento ao qual estamos fazendo referência neste estudo.

Os professores, na medida em que compreenderam a função social do ato de argumentar na perspectiva interacional, também perceberam a importância do LAD para ensinar argumentação e para exercer capacidades argumentativas. Essas falas das docentes Lisa, Mafalda e Luna demonstram tal entendimento:

O curso foi e é importante para trabalhar o docente para que este profissional esteja aberto e capacitado para opiniões contrárias, contra-argumentação, argumentação (Docente Lisa, 2024).

Eu passei a ver a argumentação de uma forma diferente [...]. Assim, eu mudei literalmente, se não mudei, pelo menos eu procurei mudar a minha comunicação, minha forma de me comunicar com o outro, tipo, a questão de saber ouvir mais o outro (Docente Mafalda, 2024).

E esse curso, ele me ajudou a... Não é que eu estou com superpoder. Até porque, não. Não é isso. Mas de você ouvir, claro. O outro. Mas você também pode colocar a sua opinião. Falar. Colocar a sua opinião. Mesmo sendo assim... Não é errado. Mas mesmo sendo... simplesmente a sua opinião. Você falar também. Se você ouvir o outro, você também tem esse direito (Docente Luna, 2024).

É importante observar que essas professoras já participavam de interações argumentativas em suas vidas cotidianas, porém, após a formação, elas passaram a ter outra percepção de suas atuações nessa prática. Compreenderam a relevância de, enquanto educadoras, assumirem uma postura democrática diante de posicionamentos controversos. O

processo formativo pode, então, colaborar não só para que os professores possam ensinar argumentação, na unidade entre teoria e prática, mas também para que eles sejam profissionais conscientes da necessidade de serem letrados argumentativamente.

Azevedo *et al.*, (2023b, p. 103) afirmam que, ao considerar suas capacidades argumentativas, o professor pode se tornar sensível às demandas dos aprendizes. Isso porque um professor letrado argumentativamente valoriza o processo da escuta, o respeito aos turnos de fala e os meios mobilizados para a construção de respostas justificadas. Ele pode atuar como modelo de argumentador e um promotor do diálogo em sala de aula. Desse modo, o LAD se constitui em um elemento fundamental para o desenvolvimento de práticas de ensino de argumentação com vistas à formação de pessoas capazes de argumentar de maneira coerente, crítica e democrática em diferentes contextos sociais.

Todavia, a relevância desse tipo de letramento não se restringe à sala de aula. A Docente Luna (2024, grifos nossos) explica que a formação a encorajou a se posicionar em outros espaços de seu contexto profissional: “[...] esse curso me ajudou a argumentar com os meus próprios chefes. Quando eles vinham com questionamentos. Eu também dava o meu olhar. Então, eu fiquei um pouco mais segura. Até de me expor, me posicionar.” Assim, ao ativar seu processo de letramento argumentativo, o professor se percebe como um ator social ativo no uso das vozes da gestão da escola e se sente empoderado para apresentar seu posicionamento nesse contexto profissional.

A ideia de que esse tipo de letramento é requerido em diversas esferas comunicativas das quais participamos aparece também nesta fala da Docente Emília (2024): “[...] na vida pessoal, também, a gente leva a argumentação, não só para a parte profissional, como a vida pessoal, e a parte do letramento também.” A partir do processo formativo, a professora compreendeu que a argumentação não é apenas um conteúdo a ser ensinado, mas é também uma prática discursiva presente tanto no contexto profissional como nas interações cotidianas. A formação pode ser mais significativa para os educadores na medida em que eles percebem que conhecimentos (re)construídos a partir dela têm uso prático dentro e fora da escola.

É importante destacar que o LAD, assim como outros tipos de letramento, não é constituído de maneira pontual, em um percurso formativo. Ele resulta de uma construção processual. Ao comentar esse fato, a Docente Luna (2024, grifos nossos) afirma que o processo formativo lhe mostrou que “[...] a argumentação vai sendo construída ao longo da vida. Quanto mais você estudar sobre aquilo, mais você vai melhorando. É um processo gradativo ali.” O domínio do uso social da argumentação requer, pois, tempo e estudo para se concretizar,

assim como as capacidades argumentativas se desenvolvem ao longo do tempo e com a prática (Azevedo, 2016). A ação formativa pode ser o *locus* do início dessa construção processual.

A formação continuada é relevante na medida em que ela atua como um espaço de motivação para que o professor, ao (re)construir seus conhecimentos com relação ao ensino de argumentação, conscientize-se também de que tem voz e posicionamento nos usos dos discursos controversos. Sendo assim, um processo formativo que se proponha a essa contribuição não pode transcorrer tratando um conjunto de noções teóricas e metodológicas, sem valorizar e considerar a palavra de seus participantes em suas ações formativas. Isso lhe traria um caráter tecnicista incompatível com a perspectiva da argumentação na interação.

A formação pode ser o exemplo do almejado para a sala de aula com relação à democratização no uso da palavra, ponto essencial para o processo de letramento argumentativo dos professores e dos discentes. Nesse contexto, um processo formativo que considere a argumentação como um ato dialogal, dialógico, discursivo e cotidiano precisa ser desenvolvido com base nesses princípios para que os docentes, assumindo seus lugares no uso do discurso controverso, encontrem sentido para ensinar a argumentação para crianças.

É importante que o desenvolvimento desse ensino, em sala de aula, visando também à construção e ao melhoramento do processo de letramento argumentativo dos aprendizes, tenha um caráter prático. Isto é, ao invés de os alunos serem analistas de discurso de terceiros, assumam o uso da palavra na exposição de suas opiniões e realizem a escuta respeitosa da opinião do outro. Dessa maneira, esse ensino contribuiráativamente para o uso social da argumentação dentro e fora da escola.

Além do processo de letramento argumentativo, os professores também ressignificaram conhecimentos teóricos sobre o ensino de argumentação. Quanto aos procedimentos metodológicos, a Docente Emília (2024) afirma: “[a] gente achava que era uma contação de história, mas não trabalhava essa parte argumentativa. E, no desenvolvimento do curso, da formação, a gente foi entendendo a parte da argumentação.” A referência a uma “contação” de história em oposição à argumentação demonstra que os professores desconstruíram a ideia de tomar uma narração oral como ensino de uma interação argumentativa.

Podemos observar, aqui, a associação do entendimento de um conceito teórico à ressignificação de uma ação prática, ou seja, o que é, de fato, a argumentação na interação e como o seu ensino para as crianças é desenvolvido. É importante observar a implicação do professor nesse movimento de (des)construção de conceitos e (re)construção de práticas. Logo, não cabe ao processo formativo dizer que esse profissional faz incorretamente determinada transposição didática, mas lhe propor reflexões teóricas e exemplos práticos. Com isso, a partir

de seu contexto de atuação, ele pode refletir sobre seu saber-fazer e, por conseguinte, modificar ou manter aquilo que for necessário.

Com relação à (des)construção teórica, a Docente Luna (2024) relata que durante o processo formativo ela repensou diversos conceitos e compreendeu como aqueles que estruturaram as práticas de linguagem poderiam ser abordados pedagogicamente: leitura, escrita, oralidade e análise linguística. Esse entendimento é relevante não somente no ensino de argumentação, mas também na aplicação de orientações curriculares para o ensino de Língua Portuguesa.

Eu lembro que eu **desconstruí muitos conceitos** que eu tinha. Eu não vou lembrar agora exatamente quais foram, mas, assim, como tinha **prática de leitura, oralidade, escrita e análise linguística**, nesse curso eu distingui melhor as quatro. [...] Mesmo fazendo na sala de aula, **eu não sabia que era uma prática de análise linguística**. Então é aquela coisa de você saber o que está fazendo. Eu lembro que esse curso me mostrou esses quatro nomes, aí, né? (Docente Luna, 2024, grifos nossos).

A professora já tinha a experiência de como conduzir atividades pedagógicas envolvendo a leitura, a escrita, análise linguística e a oralidade. Todavia, durante o processo formativo, distinguiu essas quatro práticas, ou seja, compreendeu, teoricamente, o seu saber-fazer acerca dessas práticas de linguagem. Desse modo, concordamos com Imbernón (2010, p. 47), que a formação continuada, se distanciada de um caráter tecnicista, pode auxiliar os professores “[...] a descobrir sua teoria, a organizá-la, a fundamentá-la, a revisá-la e a destruí-la ou construí-la de novo.” Esse movimento de revisitar, de revisar e de refazer a própria teoria resulta também em ressignificações no saber ser, saber fazer e saber dos educadores.

No âmbito da mediação pedagógica, também observamos (re)construções de conhecimentos. Isso pode ser constatado nesta fala da Docente Mafalda (2024) sobre a aprendizagem metodológica de como organizar o turno de fala das crianças:

[...] eu já trabalhava, mas eu não me atentava, então **essa questão da comunicação, de um falar, de organizar a fala**. Mas eu aprendi com o curso, comecei a colocar isso em prática, né? De saber a hora que um vai falar e o outro também, de passar a vez para o outro, direcionar, na verdade, e a **questão de trabalhar com temas** (Docente Mafalda, 2024, grifos nossos).

O processo formativo instigou a professora a repensar a maneira como ela mediava as interações das crianças no âmbito da oralidade. A maneira como o educador desenvolve essa ação mediadora é crucial para que o uso da palavra, em sala de aula, torne-se plural, democrático. Desse modo, as crianças começam já, nesta fase de sua escolarização, a aprender que todos têm direito de fazer uso do turno de fala e de ser escutados. Aprendem que argumentar

não é brigar, não é impor sua opinião, é expô-la, fazendo também a escuta ativa do outro, mesmo diante do desacordo de posicionamento.

A mediação do docente também é fundamental para instigar nas crianças a exposição de suas opiniões nas interações argumentativas. Ao comentar esse aspecto, a Docente Luna (2024) relata: “[eu] lembro que... Com o curso, eu tentei ver, assim... Questionar mais meus alunos. E, além de questionar, ouvir. Porque às vezes a gente questiona, mas não dá o espaço para eles responderem, né?” A percepção da professora sobre a importância de seu papel na participação das crianças, nesse tipo de interação, não se restringiu a questioná-las, ela também constatou a necessidade de implementar, em sala de aula, a escuta ativa dos aprendizes.

Essa fala da Docente Luna ratifica a ideia de que, a partir da formação continuada, os professores podem perceber a importância de assumirem uma atitude dialógica em sala de aula. Segundo Mateus (2016), essa atitude requer, entre outros fatores, disposição para análise de diferentes pontos de vista, para o reconhecimento do outro como alguém que sabe e tem a dizer, para a revisão de posicionamentos próprios; legitimação de todas as vozes e valorização das diferenças. A essa postura, a professora Luna faz referência quando indica as crianças como atores sociais que têm algo a dizer e esse dizer precisa ser escutado.

Outra ressignificação apontada pelos educadores foi a possibilidade de ensinar argumentação para as crianças. Muitos professores acreditam ser esse um conteúdo inacessível à aprendizagem nos primeiros anos da educação básica (regular). Isso consiste em um dos maiores obstáculos para o desenvolvimento das práticas argumentativas na sala de aula. Essa crença foi revelada nas falas da Docente Lisa e do Docente Marcelo. Para este e para aquela, uma das principais aprendizagens do processo formativo foi essa percepção de que poderia trabalhar argumentação nos anos iniciais do ensino fundamental.

[...] anteriormente a gente só tinha essa visão com as crianças do fundamental maior, quarto, quinto ano, você poderia iniciar ali uma abordagem, mas na educação infantil ainda não tinha dado aquele estalo, e o curso trouxe isso, né? [...] é uma atividade, é uma proposta que pode ser trabalhada com todas as faixas etárias (Docente Lisa, 2024, grifos nossos).

A possibilidade de fazer até com as turmas menores, que eu achava que isso era só ensinamentos para você poder utilizar as ferramentas com quarto, quinto ano, assim, turmas de séries maiores, né? Que já houvesse **habilidade total de ler**. [...] E o curso me fez entender que eu podia explorar a capacidade de expressão, a capacidade argumentativa, **mesmo sem escrever**, mas de dialogar com a plateia (Docente Marcelo, 2024, grifos nossos).

Os professores ressignificaram uma concepção presente na organização dos conteúdos escolares e na produção de livros didáticos, ou seja, a ideia de se ensinar argumentação apenas nos anos finais do nível fundamental da educação básica. Esses materiais didáticos apresentam

propostas com gêneros textuais argumentativos nos livros destinados ao oitavo ou ao nono ano (Santos e Azevedo, 2017), ratificando que, antes dessa fase, os alunos não conseguem aprender a argumentar. Essa restrição está associada também ao entendimento de que, antes desse ensino, a criança precisaria dominar a leitura e a escrita.

Essa compreensão é ratificada pela BNCC quando propõe que a criança seja alfabetizada e, só a partir do terceiro ano, suas habilidades de argumentar comecem a ser trabalhadas em sala de aula. Essa orientação desconsidera o fato de a argumentação ser uma prática oral e escrita. As crianças desenvolvem capacidades argumentativas antes de aprenderem a ler e a escrever. Portanto, os professores podem trabalhar essas capacidades desde a educação infantil. Além disso, constitui um retrocesso em relação às orientações dos PCN, conforme já discutimos, e uma contradição à própria BNCC, ao recomendar que as dez competências propostas nela sejam trabalhadas desde os primeiros anos da educação básica.

A desconstrução dessa proposta é outro desafio para a formação continuada. O professor precisa encontrar sentido em um saber teórico para que ele se disponha a aprendê-lo e a incorporá-lo à sua prática. Sendo assim, a adesão a um processo formativo sobre esse tipo de ensino somente será realizada se os professores perceberem o significado prático dele. Essa formação, para ser significativa, precisa abranger discussões teóricas, propostas práticas e reflexões coletivas. As propostas práticas, em um processo formativo, servem de “inspiração” e de reflexão, não de modelo a ser aplicado, sem adaptações às demandas de cada contexto.

Nesse sentido, os aspectos apontados nas falas dos professores, nesta categoria, demonstram a necessidade de processos formativos para que esses profissionais consigam (re)construir conhecimentos teórico-metodológicos sobre o ensino de argumentação. Este depoimento do Docente Marcelo (2024) explicita consequências da falta de formação:

Eu... Enfim, negligenciava totalmente. Porque eu até entendia que as crianças devem ter capacidade de expressão. Mas **eu não sabia como fazer. Não tinha os instrumentais para utilizar.** Então... Para mim era... Eu não... **Não tinha como usar, porque eu não tinha ferramentas para usar.**

Quando o professor afirma “Eu... Enfim, negligenciava totalmente,” ele está assumindo uma culpa que não lhe pertence, porque os professores não podem ser condenados por não fazerem algo que não foi vivenciado em seu percurso de formação. Ele não negligenciava, ainda não havia refletido sobre o que e como fazer, pois não teve a oportunidade de (re)construir esse conhecimento. Muitos educadores sabem a importância de desenvolver práticas de ensino promotoras das capacidades argumentativas das crianças. Entretanto, esses profissionais

precisam de conhecimentos teórico-metodológicos e de recursos didáticos que possibilitem a realização dessas práticas.

Além dos conhecimentos experienciais, os professores mobilizaram uma base teórico-metodológica (re)construída, necessariamente, por meio de processos formativos. Nesse sentido, Azevedo *et al.* (2023b, p. 102) afirmam que “[...] se falta ao professor a formação para saber quais conteúdos selecionar e como compor propostas voltadas à prática da argumentação, são poucas as chances de esse tipo de trabalho se efetivar.” As estudiosas ratificam a formação docente como pré-requisito para inserir o ensino da argumentação no contexto escolar. Enfim, as indicações curriculares para desenvolver práticas argumentativas na sala de aula, como propõe a BNCC, requerem formação docente para que sejam efetivadas.

As análises e discussões dessa categoria exemplificam algumas contribuições do processo formativo, como ilustra a figura 14, no que se refere ao ensino de argumentação. Apesar da complexidade teórica da temática, do fato de ser um conhecimento ao qual muitos professores não têm acesso na formação inicial, as ações formativas, quando realizadas em uma perspectiva dialógica e reflexiva, podem alcançar não só engajamento desses profissionais, mas também ressignificações relevantes no âmbito da teoria e da metodologia relativas ao ato de argumentar e ao seu ensino.

Figura 14 - Etapas das ressignificações teórico-práticas realizadas pelos docentes



Fonte: elaborada pela autora (2025).

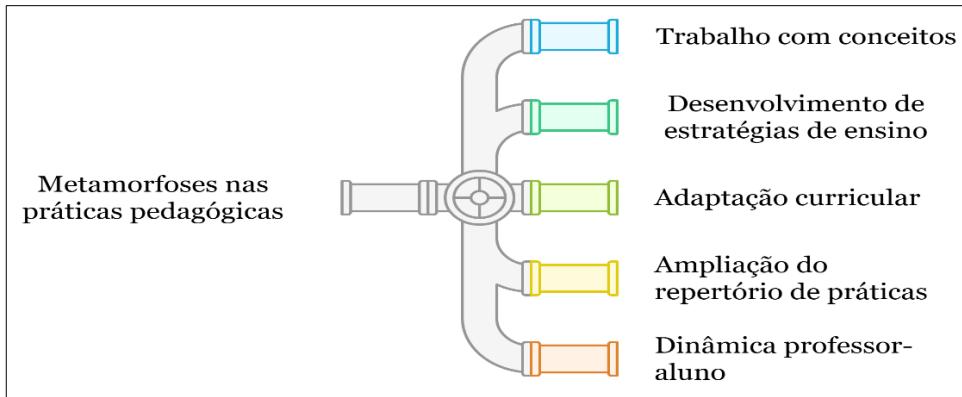
O processo de ressignificação de conhecimentos realizado pelos professores se iniciou com a reflexão sobre as práticas, que resulta em um reconhecimento da necessidade de mudanças (1), seguido pelo engajamento para o estudo de teorias e metodologias sobre o ensino da argumentação (2). Esse estudo afeta positivamente o conhecimento dos professores no que se refere ao LAD (3), à compreensão e à aplicação das teorias revisadas e (re)construídas (4). Daí, chega-se ao objetivo central do processo formativo: a integração dos saberes ressignificados às práticas de ensino de argumentação (5).

As ações inerentes a cada uma dessas etapas evidenciaram, portanto, a importância da formação continuada, na unidade entre teoria e prática, para que os educadores compreendam a argumentação como ato interacional. Consequentemente, eles puderam planejar e desenvolver práticas pedagógicas acerca dessa temática nos anos iniciais do ensino fundamental. As implicações das ressignificações teóricas realizadas durante o processo formativo no saber ser, no saber fazer e no saber dos professores são o foco temático da subseção seguinte.

5.2 Redimensionamentos no ensino de argumentação: é possível fazer assim...

Na categoria **reflexividade acerca de práticas de ensino de argumentação**, denominamos de reflexividade as ressignificações que os professores atribuíram a suas práticas de ensino de argumentação a partir de suas aprendizagens no processo formativo em análise. De acordo com Tardif (2014, p. 204), a reflexividade diz respeito à “[...] capacidade linguística de ‘mostrar’ e de ‘retomar’ os procedimentos e as regras de ação, de modificá-los e de adaptá-los às numerosas circunstâncias concretas das situações sociais.” Nesse sentido, esta categoria abrange as unidades de análise que, conforme representamos na figura 15, demonstram repercussões da formação continuada no saber-fazer do professor com relação à transposição didática de conceitos, ao desenvolvimento e à compreensão de metodologias de ensino, à adaptação curricular, à ampliação de repertório de práticas pedagógicas e à relação professor-aluno (escuta ativa, conhecimentos de mundo das crianças e mudança de atuação do professor).

Figura 15 - Redimensionamentos de práticas de ensino de argumentação



Fonte: elaborada pela autora (2025).

Segundo Tardif (2014), a prática pedagógica contém um formato de ação, que consiste em representações construídas e veiculadas pelos professores acerca da natureza de seu saber fazer. Esse formato é passível de ser sistematizado pelas teorias e, a partir dele, esses profissionais definem, estruturam e orientam situações pedagógicas. Assim, é importante observarmos como as ressignificações conceituais e metodológicas afetaram a ação pedagógica dos participantes do processo formativo. Iniciamos essa discussão com a análise do que é uma prática pedagógica sobre argumentação para esses educadores.

Após o contato com a atividade formativa, a Docente Mafalda (2024) explica: “[...] o ensino da argumentação é você ensinar como ser uma pessoa comunicativa, não no sentido de falar, falar, falar, falar... Comunicativa no sentido de saber falar, saber ouvir, saber argumentar, saber expor suas ideias na questão [...]”. A professora, além de diferenciar uma prática de oralidade de uma interação argumentativa, entende que, ao ensinar argumentação, pode focalizar capacidades argumentativas dos aprendizes. Essa compreensão encontra respaldo na ideia de Piris (2021) de que o foco dessa prática pedagógica precisa ser essas capacidades.

A ideia de que as capacidades argumentativas são o foco do ensino de argumentação é compartilhada pela maioria dos professores, conforme consta nesta fala do Docente Marcelo (2022), para o qual podemos abordar esse conteúdo “[...] problematizando, propondo justificativas e alternativas a respeito do tema proposto”. Embora as capacidades citadas pelos professores não abranjam todos os elementos do ato de argumentar que podem ser abordados no ensino de argumentação, consideramos que a ação formativa colaborou para ressignificar o saber e saber fazer desses profissionais, pois nem essa ideia inicial aparecia nas falas deles.

Nesse ínterim, ao refletir sobre o lugar da argumentação em suas práticas de ensino antes da formação, a Docente Lisa (2024) afirma: “Na verdade, eu nunca trabalhei a parte de

argumentação. A gente trabalhava a troca de experiências, roda de conversa, mas não com esse foco de vocês propor uma justificativa [...].” Essa fala revela a importância da formação continuada com relação à transposição didática de conceitos, pois a educadora também já comprehende o que é uma interação argumentativa. O processo formativo contribui, portanto, para que o professor reconheça e nomeie suas práticas pedagógicas, contextualizando-as de acordo com uma abordagem teórica.

A falta de formação impossibilita que a professora reconheça as práticas interacionais que ela já desenvolvia como contextos didáticos propícios para o desenvolvimento de capacidades argumentativas das crianças. Dentre esses contextos, a roda de conversa e o compartilhamento de vivências lhes possibilitariam trabalhar a apresentação de diferentes opiniões, de justificativa de opinião, como ela mesma aponta, a realização de troca de turno de falas, entre outras. Dessa maneira, mesmo que os professores tentem trabalhar essas práticas nas quais haja possibilidade de inserção de interações argumentativas, eles não poderão realizá-las sem os conhecimentos teórico-metodológicos necessários.

Nesse contexto, tais conhecimentos são relevantes para incluir a argumentação nas práticas pedagógicas dos professores em exercício nos anos iniciais do ensino fundamental. Isso pode ser observado na fala da Docente Mafalda (2024), quando comenta que, após participar da formação, conseguiu redimensionar seu saber fazer, incluindo esse conteúdo nos projetos pedagógicos desenvolvidos com as crianças.

[...] vamos pegar um livro, de repente, fazer uma leitura e então, em cima daquela leitura, vamos abordando. Só que aí, com o curso, eu **comecei a trabalhar a questão mesmo voltada para temas**, sempre levar algo para estimular a conversa. Hoje eu procuro trabalhar mais **os projetos em cima desse tema, da questão da argumentação** (Docente Mafalda, 2024, grifos nossos).

O livro didático era o instrumento mediador principal das práticas de leitura na sala de aula antes do processo formativo. Contudo, a partir das atividades formativas vivenciadas no ENARE, a professora refletiu sobre a possibilidade de desenvolver projetos pedagógicos, incluindo neles práticas argumentativas. Esse redimensionamento, além de trazer a argumentação para o currículo escolar, valoriza a autonomia dos educadores na seleção dos conteúdos curriculares e corrobora a focalização de demandas do contexto escolar e da comunidade em seu entorno quanto aos temas abordados na escola.

Além disso, a formação continuada contribui para que os professores trabalhem a argumentação em práticas pedagógicas que não foram elaboradas com essa finalidade, mas geram oportunidades para o desenvolvimento de interações argumentativas entre os aprendizes.

Essa possibilidade ratifica o potencial das práticas de argumentação para redimensionar a dinâmica da sala de aula. Isso aparece neste relato do Docente Marcelo (2024, grifos nossos):

[...] eles fizeram um diário e, através desse diário, eles puderam expressar como foi o dia deles. **E, a partir daí, os outros fizeram questionamento.** E você não acha que está muito repetitivo isso aí, não? Ai, já colocando a opinião sobre o texto e sobre até o que eles falavam. Ai eles iam debatendo sobre isso [...].

A escrita de um diário não é uma prática de natureza argumentativa, mas o educador, ao se reconhecer como um mediador importante no desenvolvimento da capacidade de argumentar das crianças, explora a oportunidade de elas apresentarem apreciações sobre a escrita dos colegas. Ao realizar essas apreciações, os aprendizes mobilizaram as capacidades de questionar, de opinar, de saber ouvir a opinião do outro. Enfim, após a experiência formativa, o professor percebeu e explorou o potencial da produção de texto para desenvolver capacidades argumentativas das crianças.

A percepção dessas oportunidades revela que os professores estão em processo de reflexão na ação, considerando as discussões teórico-metodológicas realizadas no processo formativo e redimensionando seu fazer docente para abordar a argumentação em sala de aula. A contribuição desse processo para que os professores refletissem sobre a integração de interações argumentativas em práticas de oralidade comuns também está nestas falas:

No meu caso, o que aguçou meu olhar no curso foi em relação ao livro didático, na parte onde tem a oralidade [...]. **Eu não tinha esse olhar** mais assim **aprofundado para a oralidade.** Hoje eu passo, olho, vou tentar, no momento oportuno vou tentar fazer (Docente Raquel, 2022).

[...] o curso me ajudou a ver que dá para fazer isso no dia a dia. Não é uma coisa também mirabolante, né? Não é que eu tenha que sentar para preparar também aquela aula toda. **Mas aproveitar as oportunidades.** E, os próprios alunos, né? E também aproveitar o momento que eles vão te dar essa oportunidade. **Criar oportunidades,** com base na vivência mesmo do dia a dia. Ou até na própria sala de aula (Docente Luna, 2024, grifos nossos).

Após (re)construir conhecimentos teórico-práticos, a professora modifica também seu olhar acerca do ensino de argumentação. Assim, se, sem a formação, essa prática pedagógica lhe parecia complicada, depois desse processo, passa a ser mais acessível, com possibilidade de ser trabalhada em sala de aula a partir de questões do cotidiano. Essa ressignificação é relevante para desmistificar o ensino de argumentação e torná-lo mais presente no cotidiano escolar.

No caderno de projetos do processo formativo ENARE - São Cristóvão, há propostas de ensino nas quais as interações argumentativas estão situadas em práticas de linguagem. Entretanto, cabe aos professores decidirem, conforme as demandas do espaço escolar, como

isso será integrado em sua prática. Concordamos com a importância apontada por Alarcão (2011) de esses profissionais, em seu processo de aprendizagem, conseguirem ir além da ação imitadora de um procedimento que lhes foi apresentado e encontrarem seu modo de fazê-lo. Os educadores participantes do ENARE realizaram esse movimento ao ressignificarem o ensino da argumentação em seu contexto de trabalho.

Além disso, a possibilidade de trabalhar capacidades argumentativas com crianças a partir de situações corriqueiras demonstra que os professores compreenderam que a argumentação é “[...] um ato humano muito frequente no cotidiano [...]” (Azevedo *et al.*, 2023a, p. 20). Em outras palavras, argumentar constitui uma prática discursiva recorrente nas situações comunicativas informais ou formais das quais crianças e adultos participam. Essa possibilidade tem desdobramentos nas interações argumentativas da sala de aula.

De acordo com Contrera (2002), as ações do professor podem ser desenvolvidas por meio de práticas intencionais, ou seja, aquelas em que há um objetivo planejado, ou a partir de práticas não intencionais, isto é, aquelas que são imprevistas. Dessa maneira, o ensino de argumentação não estará presente na sala de aula apenas nas práticas pedagógicas intencionais de ensino. Haverá ocasiões nas quais os aprendizes podem discordar entre si, com o professor, ou todos precisarão deliberar sobre uma questão instantânea de interesse coletivo. Nesse caso, a interação argumentativa poderá ocorrer a partir de uma prática pedagógica não intencional.

A Docente Luna (2024) reconhece, pois, os aprendizes e o contexto de ensino como elementos colaboradores no desenvolvimento dessas práticas. Além disso, ao citar a ideia de criar oportunidades, aponta a importância de seu papel propositivo de interações argumentativas, para mobilizar as capacidades argumentativas das crianças. Esses movimentos indicam impactos do processo formativo no saber fazer docente acerca do ensino de argumentação. Cabe ressaltar que, quando essa professora apresenta a ideia de aproveitar oportunidades ou criá-las durante as interações em sala de aula, não está se referindo a um improvisamento apartado de intencionalidade pedagógica, sem objetivos de aprendizagem. Isso é demonstrado quando ressalta que sua proposta não pode ser confundida com um improviso.

Eu não estou aqui querendo dizer que eu improviso isso. Mas assim, é você aproveitar aquele momento. E, às vezes, você pode até não fazer naquele dia. Mas guardar aquele momento. E, em outra oportunidade, você... Ah, não lembra daquela fala e tal. E desenvolver ali. Né? (Docente Luna, 2024).

Esses educadores alertam para a necessidade de a formação continuada demonstrar que as práticas de ensino de argumentação podem ser desenvolvidas dessa maneira intencional e

não intencional, sendo que a realização de uma não deve ocorrer com a exclusão da outra. As duas possibilidades podem fazer parte do repertório de práticas dos professores, e a soma de ambas contribui para que as capacidades argumentativas das crianças se desenvolvam. A escolha por uma ou por outra, assim como a frequência em que poderão ser desenvolvidas, dependem das demandas do contexto de atuação desses profissionais.

Quanto às propostas intencionais para o ensino de argumentação, as bases teóricas orientam situá-las em práticas de linguagem (Azevedo *et al.*, 2023a; Piris, 2020). Também é recomendável contextualizá-las em projetos de letramento (Tinoco; Aquino, 2018; Nobre, 2023). Todavia, os professores partiram de diferentes motivações para desenvolver práticas pedagógicas intencionais. A Docente Lisa (2024) relata que desenvolveu uma atividade pedagógica, focalizando capacidades argumentativas das crianças da seguinte forma:

[...] fiz uma rodinha, e aí trouxe caixa de chocolate, trouxe ilustrações de presentes para elas [as crianças], e aí perguntei a cada uma delas se elas gostariam de trocar ou vender a mãe delas, e que eu não devolveria. E aí [...], quando a criança dizia não e não justificava, eu aumentava a recompensa para ela, para que ela pudesse se sentir motivada. [...] a proposta era justamente trazer o ponto da argumentação, e não que ela apenas dissesse sim ou não, mas que argumentasse por que não (Docente Lisa, 2024, grifos nossos).

Essa atividade não está situada em uma prática social de linguagem, porém explicita o esforço da professora para implementar, em seu fazer docente, os conhecimentos teórico-metodológicos socializados no processo formativo ENARE - São Cristóvão. Ela também assume o papel de mobilizar a capacidade das crianças de apresentar uma opinião e justificá-la. Nessa atividade, a educadora demonstra a compreensão de que, para trabalhar, minimamente, aspectos de uma prática argumentativa interacional, as respostas das crianças não poderiam ser sim ou não. Assim, podemos compreender que aquilo denominado por ela de “o ponto da argumentação” é o caráter interacional dessa prática discursiva.

A Docente Mafalda (2022), por sua vez, planejou e desenvolveu um projeto de ensino para trabalhar o tema *bullying* na escola. De acordo com seu relato e material fotográfico compartilhado durante o processo formativo, esse projeto englobou o trabalho com letra de vídeo, roda de conversa com as crianças sobre o tema, na qual foram exploradas capacidades argumentativas. Em outra turma, seus alunos fizeram uma apresentação teatral para conscientizar os sujeitos infantis a não realizarem *bullying* com os colegas. A ação pedagógica da educadora já situa, portanto, o trabalho com a argumentação em uma prática social de linguagem e de letramentos emergidos de demandas do próprio contexto de aprendizagem das crianças.

Ainda com relação ao planejamento de ensino de argumentação, a proposta didática pode partir de uma necessidade de sala de aula, por meio da qual o professor identifica a possibilidade de desenvolver uma interação argumentativa com as crianças, envolvendo a participação delas em decisões de caráter coletivo. A Docente Luna (2024) aponta essa potencialidade para ensinar conteúdo na construção de regras e combinados a serem adotados pela turma durante o ano letivo.

Outra coisa interessante é a questão de regras e combinados na sala. Eu construo junto. Não vou dizer que toda vez. Mas teve um ano que eu já construí junto. Então, é uma forma também de a gente poder desenvolver algo. O que vocês acham que a gente pode colocar aqui como combinado? Mas por quê? E de justificar também (Docente Luna, 2024).

Ao descrever essa possibilidade de ensinar argumentação, a professora demonstra de que maneira adaptou uma compreensão teórico-prática às demandas de seu contexto de trabalho. Assim como os seus colegas, ela realizou, a partir do contato com o processo formativo, o movimento apontado por Franco (2015, p. 609/610), quando considera que o professor “[...] enriquece-se quando percebe como construir, rever, criticar e ressignificar em processo [...]” os conhecimentos com os quais teve contato em um processo formativo. Isso mostra como a formação continuada colabora para esses profissionais (re)construírem conhecimentos teórico-práticos necessários para o ensino de argumentação.

Diante dessas análises, consideramos que as abordagens teórico-metodológicas desenvolvidas no processo formativo tiveram contribuições significativas para as práticas pedagógicas dos professores sobre a argumentação. A relevância dessa indissociabilidade entre a prática e a teoria aparece na fala da Docente Emilia (2024), quando ela relata que a compreensão teórico-prática lhe possibilitou não somente entender a concepção e o objetivo do ato de argumentar, mas também como trabalhar esses conceitos em sala de aula.

Quando você vem vivenciando a prática, quando você vai para uma formação que tem a explicação do que é o argumentar, qual é o objetivo da argumentação, aí você vai dando ênfase no que você pode propor, tanto na sala de aula quanto para as crianças. De uma forma mais facilitada e vivenciada no nosso dia a dia (Docente Emilia, 2024).

Nessa fala, constatamos que a professora conseguiu relacionar as abordagens teóricas da formação à sua prática. Esse entendimento teórico-prático redimensionou o seu saber ser, o seu saber fazer e o seu saber, pois ela compreendeu quais práticas relativas ao ensino de argumentação poderiam ser desenvolvidas, com relação a procedimentos metodológicos e ao seu público-alvo. A formação é percebida pela educadora como um facilitador na

(re)construção de conceitos necessários para o ensino de argumentação. Esta, por sua vez, passou a ser compreendida como uma prática inerente ao cotidiano.

A partir dessa fala, também é importante perceber o protagonismo do professor. As ações formativas atuam como um elemento ativador de percepções e reflexões. Todavia, é esse profissional quem decide como e em quais aspectos os saberes discutidos na formação redimensionarão (ou não) suas práticas. Nesse sentido, concordamos com Franco (2015) que as mudanças na prática do educador não ocorrem por meio de decretos nem por imposições, mas quando existe uma implicação crítica e reflexiva desse profissional. Em síntese, a formação colabora para ressignificar conhecimentos dos educadores e suas práticas pedagógicas quando esses profissionais se envolvem com esse processo, reconhecendo-o como ato significativo.

Esse envolvimento crítico e reflexivo colabora para (re)organizar as práticas pedagógicas voltadas para o ensino de argumentação e para diversificá-las, conforme observamos nestes comentários da Docente Lisa, Docente Matilda, Docente Luna e Docente Emília sobre a contribuição do percurso formativo para o saber-fazer docente delas:

[...] o curso foi importante para **trabalhar** em sala de aula, **outras práticas pedagógicas**, em que valoriza a prática (Docente Lisa, 2022, grifos nossos).

Foi de grande aprendizagem, **agregou outras perspectivas de ensino** (Docente Matilda, 2022, grifos nossos).

[...] **eu focava muito na prática de leitura**, porque, ah, leitura, primeiro ano, leitura, leitura, leitura, leitura... Mas aí **tem escrita também, oralidade, recontar histórias, tem análise linguística** que estava bem distante (Docente Luna, 2024, grifos nossos).

[...] eu achava que a argumentação era abordada só em Português [...], mas **eu posso trabalhar**, sim, **o tema da argumentação em matemática, em ciências...** Como eu levei a higiene pessoal, eu podia levar os números, entendeu? (Docente Emilia, 2024, grifos nossos).

A diversificação apontada nas falas dessas professoras não se restringe à adoção de diferentes estratégias pedagógicas, focalizando o ato de argumentar, conforme indicam a Docente Lisa (2022) e a Docente Matilda (2022). Houve também deslocamento no campo teórico-prático e nas orientações curriculares. Isso pode ser observado na fala da Docente Luna (2024), quando amplia seu trabalho pedagógico acerca das práticas de linguagem (leitura, escrita, oralidade e análise linguística). Esse redimensionamento no saber-fazer da professora também é contributivo para o ensino de Língua Portuguesa no que se refere ao desenvolvimento de habilidades linguísticas das crianças (ler, escutar e produzir textos).

A Docente Emilia (2024) revela um entendimento com referência ao campo de abordagem da argumentação, antes restrito, para ela, à disciplina Língua Portuguesa. Essa compreensão construída a partir da formação lhe apontou a possibilidade de um trabalho

interdisciplinar com esse conteúdo, abordando-o em Matemática e Ciências. Tal perspectiva está alinhada ao conceito de argumentação como prática interacional complexa, dialógica e discursiva, que envolve múltiplos contextos e não se limita a um único componente curricular.

Todos os deslocamentos apontados nas práticas dessas professoras reafirmam a importância da formação continuada para instigar esses profissionais a refletirem sobre suas práticas e, por conseguinte, realizarem as mudanças necessárias acerca do ensino da argumentação. Para tanto, conforme alerta Imbernón (2011), os professores não podem assumir a função técnica de implementar inovações; é necessário que eles atuem, como fizeram essas professoras, ativa e criticamente no processo de mudança de suas práticas, considerando as demandas e os obstáculos de seus contextos de atuação profissional.

As ressignificações nas práticas dos professores têm impactos também na relação professor-aluno. Nesse sentido, a Docente Mafalda (2024) afirma: “Você vai ensinar argumentação na sala de aula. Olha, você tem que saber se comunicar, você tem que saber ouvir o seu colega, você tem que dar espaço, tem que ter sua ideia, sua entrada. Então, se o professor não for assim, elas [as crianças] cobram.” O ensino de argumentação, conforme evidencia essa fala da professora, requer o conhecimento e o exercício de capacidades argumentativas, colocando em sua prática aquilo que está ensinando às crianças. Logo, para ensinar argumentação, na perspectiva interacional, os educadores precisam ressignificar as práticas pedagógicas e a maneira de mediar as aprendizagens das crianças.

Cabe ressaltar, porém, que outras perspectivas de argumentação também podem desencadear mudanças na relação do professor-aluno. Montenegro (2017) assinala esse impacto, no fazer docente, da formação continuada sobre argumentação lógica. A estudiosa observou que, após participarem dessa ação formativa, professoras passaram a interagir mais com as crianças, a ouvi-las durante o desenvolvimento do tema proposto. Assim, mesmo não sendo uma perspectiva interacional, o contato com a argumentação contribuiu para redimensionar a mediação docente.

Essa mudança na maneira de mediar as práticas argumentativas implica, para o professor, a mobilização de LAD, conforme já abordamos na categoria 2, e uma atitude democrática na troca de turnos de fala com as crianças. Quando o professor ensina esse conteúdo, mas não adota essa postura democrática em suas práticas, não exercita aquilo que defende em seu discurso sobre o ato de argumentar, as crianças percebem a contradição entre o falar e o agir dele e cobram coerência nesse aspecto. A formação, portanto, pode colaborar para que esse profissional, ao menos, conscientize-se da necessidade de desenvolver o LAD.

O uso democrático da palavra em sala de aula na relação professor-aluno colabora também para que o professor faça a escuta ativa das vozes das crianças. As Docentes Lisa, Lúcia, Luna e o Docente Marcelo assinalaram esse aspecto como um elemento contributivo das ações formativas do ENARE e destacaram tal elemento como um fato significativo na transposição das aprendizagens da formação continuada, como procedimento metodológico e como impulsionador de desenvolvimento profissional.

E o mais interessante foi experimentar uma prática, colocar em prática aquele curso, aquela fundamentação de você, aquela experiência de perguntar ao aluno, trazer aquela proposta e ver os resultados e poder ouvir e dar essa autonomia. (Docente Lisa, 2024).

Ensinando e aprendendo a ouvir e respeitar o outro, garantindo um diálogo pacífico (Docente Lúcia, 2022).

No ensino da escuta ativa, no respeito ao direito de fala do outro e na reflexão e construção de conhecimentos (Docente Marcelo, 2022).

E [...] eu também, como professora, de me desenvolver. Dentro de um diálogo com os meus alunos, não ficar aquela coisa só que a professora vai falar, o aluno vai ouvir... O mais marcante para mim? Ouvir os meus alunos, dar espaço a eles. E não subestimar, né? Porque, às vezes, você fala... ah, vai sair o que desse menino ou dessa menina? Mas saem coisas boas, que vão mudar sua aula, o rumo da sua aula (Docente Luna, 2024).

O processo formativo impactou o saber-fazer dessas educadoras e desse educador, colaborando para que assumissem uma postura dialógica em seu fazer docente. Uma mudança ressaltada também por Clemesha (2019, p. 139), ao afirmar que a formação de professores sobre argumentação pode suscitar “[...] formas mais colaborativas de interações em sala de aula [...].” Esse redimensionamento, na prática do professor, transforma a sala de aula em um espaço para a escuta ativa, princípio para a emergência das vozes das crianças, de seus questionamentos e opiniões acerca de temas controversos condizentes com o desenvolvimento sociocultural delas. Enfim, o professor, ao assumir essa postura dialógica, incentiva as crianças a expressarem suas ideias e opiniões com segurança e autonomia.

A prática da escuta ativa, na sala de aula, explicitada nas falas das professoras, pode ser discutida a partir de três ideias teóricas: postura dialógica do professor (Freire, 2021), ética do cuidado (Mateus, 2016) e pedagogia do silenciamento (Ferrarezi Jr, 2015). Para Freire, o rompimento com o ensino tradicional, no qual o professor fala e os estudantes escutam, implica essa escuta ativa e a valorização da palavra do outro. Isto é, além de escutar o aprendiz, o educador considera que esse dizer tem valor, é significativo. A professora Luna aponta o valor da palavra do outro quando afirma que não se deve subestimar a fala da criança, pois o dizer desta tem contribuição significativa para o desenvolvimento da aula.

Com referência à ética do cuidado, Mateus (2016) explica que o ensino de argumentação requer um ambiente pedagógico seguro no qual se pratica a ética do cuidado. Tal atitude consiste na escuta empática e acolhedora das diferentes vozes presentes na sala de aula. Essa postura metodológica pode ser observada na fala da Docente Anne, quando ela ressalta a importância de ouvir e de respeitar o outro para garantir um “diálogo pacífico” e na fala da Docente Lisa, ao observar que a pergunta às crianças implica ouvir os resultados. As duas falas consideram um ensino baseado no cuidado e na escuta acolhedora.

A escuta ativa no ensino de argumentação pode colaborar para o rompimento da pedagogia do silenciamento no ambiente escolar. Para tanto, as restrições à fala das crianças precisam, conforme propuseram as professoras, ser substituídas por interações argumentativas responsivas, nas quais o dizer de todos é acolhido em uma igualdade de valor. Esse rompimento decorre da horizontalidade na relação professor-aprendizes e na criação de ambientes democráticos e seguros para as crianças expressarem suas opiniões.

Alguns professores também assinalam a importância de valorizar as vivências e os conhecimentos prévios dos aprendizes no processo de ensino-aprendizagem. Estas falas das docentes Mafalda, Lisa e Luna apontam esse aspecto:

[...] Levando as crianças a discutirem e a argumentarem acerca de situações vivenciadas por elas que muitas das vezes têm medo (Docente Mafalda, 2022, grifos nossos).

Foi fundamental para a construção de uma prática, de respeito de diálogo e de escuta. Além da valorização do conhecimento de mundo que os nossos educandos trazem para a escola (Docente Lisa, 2022, grifos nossos).

Me ajudou na questão assim [...] de não ficar somente nas perguntas que o livro didático colocou ali para o aluno. Mas trazer outras, né? Instigar mais ainda. Contextualizar mais dentro do que eles vivem ali [...] (Docente Luna, 2024, grifos nossos).

O processo formativo corroborou para a reflexão dos professores acerca da valorização do protagonismo das crianças na realização da aula. Esses profissionais compreenderam que as práticas pedagógicas sobre a argumentação, voltadas para o público infantil, tornam-se realizáveis se focalizarem as vivências e conhecimentos prévios. Em outras palavras, os professores, por meio das ações formativas, construíram o entendimento de que, conforme propõem Mateus (2016) e Azevedo *et al.*, (2023a), o ensino de argumentação precisa considerar o repertório e o desenvolvimento sociocultural dos aprendizes ao propor atividades pedagógicas com vistas ao desenvolvimento das capacidades de argumentar destes.

Não obstante essas ressignificações com relação ao ensino de argumentação, existem alguns aspectos que necessitam de aprofundamento. Como constatamos na maioria das práticas

citadas nessa categoria, os professores construíram a ideia de que o ensino de argumentação para crianças focaliza a argumentação oral. Isso pode ser observado também nessa fala da Docente Mafalda (2024):

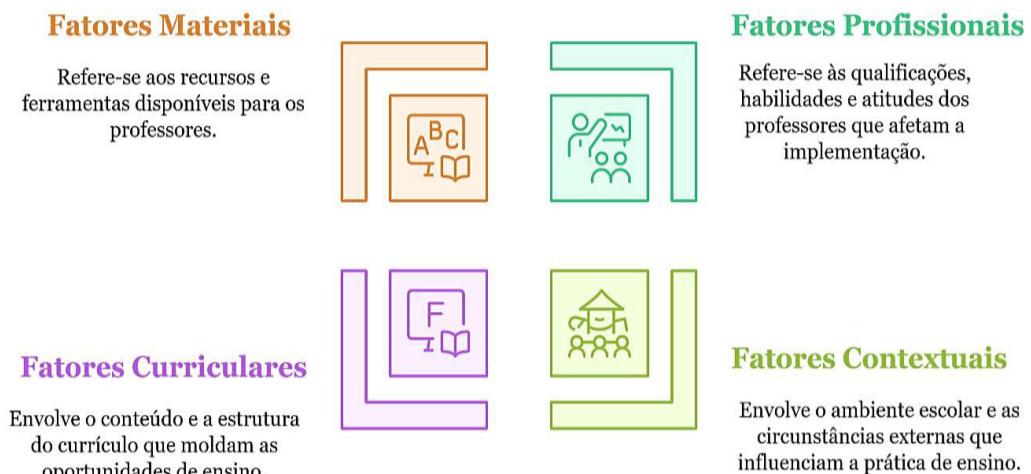
Ensinar argumentação para criança é realmente a prática, né? É a experiência em sala de aula. É colocar mesmo a criança para se comunicar, para argumentar, para além da pesquisa, colocar mesmo para falar. A melhor experiência de se ensinar, a melhor forma de se ensinar a argumentação na sala de aula é essa: é colocar a criança para argumentar. Então, seria focar mesmo na argumentação oral, na criança e tudo mais.

Concordamos que, nos anos iniciais do ensino fundamental, o trabalho com a argumentação oral pode ser apropriado e pode ter mais oportunidades de ser inserido, sobretudo, nas práticas pedagógicas não intencionais. Além disso, em contextos nos quais as crianças ainda não são alfabetizadas, o foco da abordagem desse conteúdo será, de fato, a modalidade oral. Todavia, até nessas situações, o professor pode desenvolver atividades argumentativas escritas, assumindo o papel de escriba da turma.

Concordamos com a ideia de Barros (2018, p. 78) de que “[...] a argumentação escrita, nos anos iniciais, é possível, desde que sejam dadas as condições de produções [...]” e acrescentamos as condições de ensino. No processo de escrita, deve-se considerar a temática, o desenvolvimento sociocultural das crianças, o gênero textual a ser escrito etc. Quanto a esse último fator, Silva (2018a) trabalhou com fábulas para desenvolver a argumentação escrita de crianças. No ensino, é importante desenvolver práticas formativas com os professores, a fim de que eles compreendam que o ensino de argumentação abrange as quatro práticas de linguagem: leitura, escrita, análise linguística e oralidade.

Na categoria **indicadores para o desenvolvimento do ensino de argumentação na escola**, estão incluídas as unidades que revelam a percepção dos participantes desta tese acerca das condições e dos fatores necessários para implementar práticas pedagógicas sobre a argumentação nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesta categoria, portanto, a nossa interlocução com os educadores busca compreender questões profissionais, contextuais, curriculares ou materiais, caracterizados na figura 16, que podem viabilizar ou impossibilitar o desenvolvimento dessas práticas.

Figura 16 - Fatores necessários para implementar o ensino de argumentação



Fonte: elaborada pela autora (2025).

A discussão desses fatores se justifica na medida em que eles podem tanto ratificar a nossa tese quanto apontar direcionamentos para novos estudos. Além disso, ao dialogarmos com os professores acerca das necessidades e dos obstáculos percebidos por eles para ensinar argumentação às crianças, estamos cientes de que, embora a formação continuada seja crucial, outros aspectos do contexto do trabalho docente também precisam de análise, até mesmo para assegurar o alcance dos objetivos dessa formação.

Os professores conhecem o impacto do conjunto desses fatores para implementar práticas argumentativas na escola. Todavia, esses profissionais citam o conhecimento teórico-metodológico como o elemento principal para o desenvolvimento dessas práticas e, por conseguinte, a formação docente, a partir da qual esse saber é (re)construído. A Docente Luna (2024) indica a prevalência do conhecimento do conteúdo sobre outros aspectos pedagógicos e a Docente Emília (2024) ressalta a importância dele para realizar a prática:

Primeiro de tudo, conhecimento. Conhecer sobre o tema. É, conhecer, dar esse conhecimento ao professor, porque não adianta dar os recursos e, sim, eu vou fazer o que com isso, né? Então, primeiro de tudo, dar o conhecimento, dar a formação. E aí, dar os recursos (Docente Luna, 2024, grifo nosso).

Se você não tiver um entendimento sobre o que é, **você não trabalha a prática**, você atropela. Você está ali trabalhando uma prática argumentativa? Não sei o que você está fazendo (Docente Emília, 2024, grifos nossos).

As professoras são enfáticas ao propor que o acesso a recursos didáticos e o desenvolvimento da prática precisam ser antecedidos pela (re)construção de saberes sobre a argumentação. Em outras palavras, a inexistência de processos formativos, necessários para a constituição do saber-fazer, inviabiliza o ensino de argumentação. Diante disso, constatamos

que os professores estão conscientes da necessidade de conhecimento teórico-metodológico para ensinar essa temática às crianças. Um conhecimento específico sobre esse tema não é substituível por outros relativos ao fazer docente, pois, sem ele, a prática que pretendemos e da maneira como pretendemos se torna irrealizável.

Nesse contexto, divergimos da afirmação de Oliveira (2020, p. 47) de que “[mesmo] com lacunas existentes na formação acadêmica, é necessário que o professor trabalhe argumentação no ambiente escolar [...].” A abordagem desse conteúdo na escola deve ter como pré-requisito a solução dessas lacunas por meio de processo formativo. Diante das inúmeras demandas que os docentes enfrentam na sala de aula, não é viável atribuirmos a eles mais esse desafio de ensinar um conteúdo às crianças, sem o acesso à formação adequada sobre ele. A prática docente se sustenta na relação intrínseca entre saber e fazer.

A compreensão do conteúdo ao qual os professores se referem não é (re)construída na experiência profissional somente, nem em um curto espaço de tempo. Conforme discutimos, essa (re)construção precisa de um processo formativo cuja duração permita que os professores compreendam os principais aspectos teórico-metodológicos que embasam as práticas pedagógicas voltadas para o ensino de argumentação. Estas falas da Docente Anne (2022, grifos nossos) e da Docente Emília (2024, grifos nossos) ratificam tais demandas:

Será necessário **mais tempo para a preparação dos professores**, pois o tema da argumentação requer um estudo e **mais tempo prático**.

[...] eles precisavam ter mais formação, precisavam de algumas metodologias para passar para o professor as partes de argumentação, **as práticas argumentativas que não têm**.

As falas das professoras apontam aspectos importantes para o processo formativo sobre o ensino de argumentação. A Docente Anne (2022) aponta a necessidade de ações formativas aprofundadas e associadas à prática; já a Docente Emilia (2024) comprehende ser necessário não apenas ampliar a oferta da formação, mas também inserir, nessas ações, metodologias e práticas relativas a esse ensino. A necessidade de atrelar a formação a práticas e a metodologias de ensino, percebida pelas duas professoras, atende ao argumento de Pimenta (2009), de que as práticas dos educadores devem ser o foco inicial e final da formação continuada, pois, sem isso, ela corre o risco de se tornar ineficiente em sua finalidade de formar o professor.

A Docente Luna (2024, grifos nossos) acrescenta a importância de ampliar o número de professores com relação ao acesso às ações formativas, quando observa que “[...] **se pudesse abrir para mais professores**, principalmente agora que estão chegando muitos professores, isso seria um ponto, abrir para mais pessoas, porque eu tenho certeza de que **ia mudar muito**

a rede.” A ampliação do acesso à formação continuada para o ensino de argumentação, na percepção dessa professora, tem impactos qualitativos, pois colabora para o desenvolvimento profissional dos professores iniciantes e traz benefícios significativos para a rede educacional na qual esses educadores atuam.

A Docente Luna também considera necessário haver um acompanhamento, pelos formadores, das práticas pedagógicas sobre argumentação desenvolvidas pelos professores a partir das ressignificações mobilizadas no processo formativo. A existência de formação, a disponibilidade de recursos e essa interlocução com os formadores são os fatores elencados pela educadora para que o ensino de argumentação possa ser implementado na escola.

E assim, também eu vejo **um acompanhamento**, por exemplo, como até a gente fazia, [...] né? Tinha formação, fazia a prática na escola, levava o resultado lá para a professora e a professora dizia: olha, é boa tal coisa e tal. Ter esse acompanhamento. [...] Então, **formação, recursos e esse acompanhamento** (Docente Luna, 2024, grifos nossos).

O apontamento da professora reafirma a necessidade de a formação continuada sobre o ensino de argumentação ser desenvolvida em uma perspectiva dialógica, na qual os professores assumam a (re)construção de seus conhecimentos. Isso requer também um contexto formativo no qual os anseios desses profissionais possam ser escutados de modo responsável pelos formadores e as práticas pedagógicas possam ser discutidas e repensadas no decorrer da formação. Em síntese, além de dialógico, é necessário que o processo formativo seja um ambiente colaborativo para a reflexão dos educadores sobre suas práticas.

Essa proposta de acompanhamento implica compreender que os formadores não podem atuar como os detentores do saber, como aqueles que têm a solução adequada para os problemas da escola. Concordamos com o argumento de Imbernón (2010) de que o formador precisa atuar como colaborador prático no processo reflexivo dos professores. E, a partir dessa reflexão, os próprios docentes podem encontrar soluções para os problemas com os quais se deparam na escola e repensar suas práticas, considerando a necessidade de modificá-las. Ainda em consonância com esse teórico, isso implica o abandono do modelo de formação tecnicista, do qual muitas secretarias de educação continuam adeptas.

Para Alarcão (2011), os contextos formativos comprometidos com a reflexão dos professores demandam destes um triplo diálogo, realizado consigo mesmo (na dimensão intrapessoal), com aqueles que produziram conhecimentos anteriormente e com a própria situação. Um diálogo capaz de ultrapassar o nível descritivo, para atingir o nível explicativo e crítico. Assim como Imbernón (2010), essa estudososa também situa os formadores como

responsáveis por ajudar os docentes a desenvolverem essa postura reflexiva sobre si enquanto profissional, sobre a teoria e sobre suas práticas pedagógicas. Isso ratifica o entendimento de que a formação continuada sobre a argumentação precisa considerar quem ensina o quê, como, onde e para quem.

As práticas pedagógicas se concretizam em um contexto cercado por especificidades (Nóvoa, 2022; Tardif, 2014; Imbernón, 2011), que tanto podem impulsioná-las quanto limitá-las. Elas são pensadas e desenvolvidas por e para sujeitos históricos constituídos cultural e socialmente. Nesse sentido, além do requisito fundamental dos conhecimentos teórico-metodológicos, existem outros fatores a serem considerados para ensinar argumentação. Dentre esses, está a disposição pessoal do professor, para implementar práticas argumentativas em sala de aula, de acordo com as falas do Docente Marcelo (2024, grifos nossos) e da Docente Lisa (2024, grifos nossos).

Primeiro de tudo, **boa vontade**. **Vontade de querer fazer**, porque, muitas vezes, o professor fica assim... eu sei que a realidade dentro da sala de aula é acelerada. Muitas vezes, a gente tem muitos problemas em relação a comportamentos, ao comportamento da turma, ao domínio da turma.

Vou ser bem sucinta: é **o querer fazer**, porque se você gosta, se aquilo lhe atribui um conhecimento... é você querer multiplicar isso, é você querer fazer.

O “querer fazer” explicitado nessas falas pode ser comparado ao “mobilizar-se do professor” discutido por Charlot *et al.* (2022), ao considerarem que a mobilização do professor para ensinar é suscitada pelo prazer de realizar essa ação e de constatar o aprendizado do estudante. Ressaltam, ainda, a diferença entre se mobilizar e se motivar, explicando que, enquanto esta é despertada por algo externo ao sujeito, aquela surge no seu interior. Por esse viés, o professor mobilizado teria maiores possibilidades de desenvolver práticas pedagógicas sobre a argumentação, entretanto, não podemos desconsiderar outras questões.

Concordamos com a ideia de que o querer fazer do professor é um aspecto crucial para enfrentar as barreiras contextuais e implementar o ensino de argumentação. Todavia, não podemos elegê-lo como ponto de partida para a ocorrência dessa implementação, tendo em vista que, como qualquer outro profissional, o professor deve ter condições de trabalho. Sendo assim, ao “querer fazer”, antecedem-se outros fatores como, por exemplo, formação, condições contextuais, disponibilidade de recursos didáticos e, por último, mas não menos importante, compensação financeira. Na opinião da Docente Lisa, a disposição pessoal, somada à criatividade, é determinante para o professor ultrapassar as limitações materiais existentes no contexto de ensino.

Você pode não ter papel, como, às vezes, eu aqui na minha prática de sala de aula não tenho papel, não tenho como imprimir muitas imagens. Eu faço desenho aqui com eles, no quadro. Eles entendem o meu desenho [...]. **Então, é usar a criatividade e o querer fazer do professor.**” (Docente Lisa, 2024, grifos nossos)

Essas observações dos professores mostram que o impacto da formação continuada no ensino de argumentação pode colaborar para que eles atuem profissionalmente como atores sociais ativos. Esse “querer fazer”, porém, também não pode ser compreendido como uma “poção mágica”, ou seja, a existência da disposição pessoal por si mesma já é um pressuposto para o educador implementar práticas argumentativas em sua aula. Conhecemos toda a complexidade existente no espaço escolar e no fazer docente. Diante disso, interpretamos esses dois fatores como características que colaboram para os professores ressignificarem suas práticas a partir dos conhecimentos (re)construídos na formação.

A criatividade do professor, quando associada a conhecimento teórico-metodológico, contribui para que ele planeje e desenvolva estratégias de ensino de argumentação que promovem o engajamento de crianças. Essas estratégias estão implicadas com diversos fatores, como o caráter interativo do ato de argumentar, o uso de metodologias variadas, a ludicidade necessária a essa fase da aprendizagem das crianças, seu desenvolvimento sociocultural, as limitações do contexto escolar, a disponibilidade de recursos didáticos etc.

Na perspectiva da Docente Mafalda (2024, grifos nossos), a criatividade é um aspecto a ser considerado, porém não é suficiente. Isso se evidencia quando ela defende que “[...] para o professor ensinar argumentação na sala de aula para a criança, para anos iniciais, para a educação básica, **ele tem que ser criativo**, ele tem que **ser dinâmico**, ele tem que **ser argumentativo mesmo**. E ele tem que **dar testemunho**, né?” De fato, o desenvolvimento de práticas argumentativas com crianças pequenas requer uma postura criativa e dinâmica do professor para adaptar tais práticas às necessidades dos aprendizes e superar as limitações do contexto de ensino.

Para a Docente Mafalda (2024), existe um modo de ser professor no ensino de argumentação que implica não apenas a criatividade, mas também, sobretudo, o exercício do LAD. Essa última ideia está explicitada nos termos “ser argumentativo”, “dar testemunho”, como requisito para ensinar argumentação, remetendo à necessidade de uma atuação do professor em conformidade com o conteúdo ensinado. Isto é, quando esse profissional se propõe a ensinar capacidades argumentativas para as crianças, ele precisa, em sala de aula, exercitar tais capacidades, agindo como um argumentador no qual elas podem se inspirar.

Cabe ressaltar que esses professores mostraram a aplicação da disposição pessoal, da criatividade, do dinamismo e do LAD para o ensino de argumentação nos relatos que fizeram de suas práticas. Nesse sentido, a Docente Lisa utilizou a criatividade com a finalidade de adaptar uma proposta de ensino do processo formativo para desenvolver uma interação argumentativa com crianças pequenas. O Docente Marcelo (2024) inseriu esse tipo de atividade em uma produção de texto narrativo, para que os aprendizes exercitassem capacidades argumentativas. Quanto ao LAD, a Docente Luna (2024), a Docente Mafalda (2024) e a Docente Emília (2024), em seus relatos de práticas, apontaram atividades nas quais exercitaram capacidades argumentativas estrategicamente para que as crianças aprendessem a fazer isso.

Ainda com referência ao modo de ser e agir do professor, a Docente Mafalda (2024) considera também que todas as características requeridas desse profissional para ensinar argumentação têm como base a afetividade, pois esta impulsiona a ocorrência daqueles e de outros fatores significativos para a efetivação das práticas pedagógicas, diante do desafio que tem se tornado o exercício da docência na atualidade.

Amor para com as crianças, porque você, hoje, **se você não tiver amor, não só pelas crianças, mas principalmente pela arte de ensinar, você não consegue desenvolver trabalho nenhum**, porque não é fácil, é um desafio. Tudo que você vai fazer em sala de aula é cansativo. Então, se você não tiver amor mesmo, não tiver força de vontade, você não consegue ser criativo, você não consegue ser paciente, você não consegue desenvolver um trabalho como deve ser desenvolvido (Docente Mafalda, 2024, grifos nossos).

Essa relevância da afetividade do professor tanto pelos aprendizes quanto pelo ato de ensinar, apontada pela Docente Mafalda (2024), encontra respaldo no argumento de Moran (2017) de que esse sentimento é um elemento fundamental na construção do conhecimento, pois ele impulsiona a relação não só intrapessoal e interpessoal, mas também com o objeto de estudo. A “afetividade [...] dinamiza as interações, as trocas, a busca, os resultados. Facilita a comunicação, toca os participantes, promove a união. O clima afetivo prende totalmente, envolve plenamente, multiplica as potencialidades.” (Moran, 2017, p. 70). A afetividade atuaria como um elemento impulsor no saber ser professor e em seu saber-fazer.

Considerando a relação professor-aluno, a afetividade é importante para o desenvolvimento de interações argumentativas com crianças. Isso porque, como o ato de argumentar envolve opiniões opostas, um ambiente afetivo e acolhedor pode colaborar para que os sujeitos infantis se sintam mais seguros para expressarem suas opiniões, sem receios de cerceamento de suas vozes. Esse vínculo afetivo entre o educador e os aprendizes colabora,

portanto, para a criação, em sala de aula, de um espaço dialógico propício para o desenvolvimento das capacidades argumentativas dos aprendizes.

Todavia, a afetividade somente alcança esse efeito positivo no ensino de argumentação se este estiver pautado em estratégias didáticas estruturadas teórica e pedagogicamente de modo adequado. A elaboração e o desenvolvimento dessas estratégias, mesmo quando não são intencionais, requerem do professor conhecimentos específicos que, como vimos, são (re)construídos no processo formativo. Assim, a afetividade pode colaborar para o desenvolvimento de práticas argumentativas quando está somada a uma formação que auxilie o professor a compreender o que é e como trabalhar a argumentação com crianças.

No âmbito da ação metodológica, os professores retomam, aqui, a necessidade de saberem adaptar o ensino de argumentação às especificidades dos aprendizes. Ao comentar esse fator, a Docente Emília (2024) considera que uma das ressignificações desenvolvidas por ela durante o processo formativo foi que, para ensinar argumentação nos anos iniciais, “[...] o professor precisa trabalhar as práticas argumentativas dentro do contexto das crianças, de como elas vão aprender, de como elas vão desenvolver [...].” A educadora aponta, portanto, a necessidade de as práticas de ensino de argumentação estarem em conformidade com as vivências e desenvolvimento sociocultural das crianças.

De acordo com Nôvoa (2022, p. 84), o exercício da docência não é somente “[...] lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana.” Nesse sentido, a aplicação das ressignificações de conhecimentos teórico-práticos realizadas pelos professores durante o processo formativo é significativa quando considera o público-alvo do processo de ensino-aprendizagem. Enfim, ensinar argumentação implica considerar também a relação do repertório sociocultural dos aprendizes com o conteúdo a ser ensinado.

Outro fator que precisa de atenção para que esse tipo de ensino seja trabalhado na escola é a habilidade de o professor saber conciliar as práticas argumentativas às diversas demandas curriculares das secretarias de educação. Essas instituições têm direcionado o trabalho dos professores, nos primeiros anos do ensino fundamental, com diversos programas e projetos voltados para a alfabetização das crianças. Com isso, os professores podem sentir dificuldade para abordar a argumentação em suas práticas pedagógicas, pois estão sobrecarregados com outras demandas. A Docente Mafalda (2024) pontua esse problema e propõe a inclusão desse assunto na grade de conteúdos escolares ou até mesmo transformá-lo em um componente curricular para solucionar esse impasse:

A gente meio que foge de um para colocar, encaixar o outro. Então, assim, eu acredito que esse projeto, pelo que eu aprendi com o curso, pela experiência que eu tive, **deveria estar incluído na grade curricular**. Deveria ser uma disciplina, como Projeto de Vida, como Português, Geografia, Arte, inclusos na grade curricular (Docente Mafalda, 2024, grifo nosso).

A ideia de transformar a argumentação em um componente curricular revela que a professora compreendeu a importância do ensino desse conteúdo para a aprendizagem dos estudantes. Todavia, no caso dos anos iniciais do ensino fundamental regular, pensamos que não haveria necessidade dessa transformação. O trabalho do professor para ajudar as crianças a desenvolverem suas capacidades argumentativas pode ocorrer tanto na disciplina Língua Portuguesa, quanto em Geografia, em História, em Matemática, em Ciências, em Ensino Religioso etc. Sendo assim, o atendimento às orientações curriculares já solucionaria esse dilema dos professores e ratificaria a relevância da formação continuada.

Moreira (2021) considera a participação colaborativa do professor nas decisões acerca dos conteúdos curriculares como uma das exigências do trabalho desse profissional. Todavia, sabemos que essa colaboração é efetiva, de fato, em contextos escolares democráticos. Nesses ambientes, cabe ao professor, diante das demandas externas (gestão municipal) e internas (escola, aprendizes), perceber as possibilidades de adaptação curricular para inserir a argumentação em suas práticas, conforme aponta o Docente Marcelo (2024) nesta fala:

Como a prefeitura tem um programa de educação, a gente tem que seguir aquele programa. Aí o que a gente tem que fazer? **Adaptar**, entendeu? **Ver que eles podem ser explorados dentro do programa**. Aí é onde o professor tem que criar a habilidade de ver onde é que pode ser explorada (Docente Marcelo, 2024, grifos nossos).

A fala do professor mostra que, embora a argumentação seja, conforme orientação oficial, uma das aprendizagens a serem garantidas aos estudantes ao longo da educação básica, seu ensino ainda não está previsto no planejamento escolar. Nesse caso, cabe ao professor inserir essa temática em seu programa curricular, adaptando-a a outros conteúdos, conforme sinaliza o Docente Marcelo (2024). A formação, portanto, passa a ser um ponto crucial para que o ensino de argumentação seja inserido no currículo escolar, pois, sem ela, nem de maneira adaptada, esse conteúdo terá espaço na disputa entre objetos de ensino.

No decorrer do processo formativo ENARE - São Cristóvão, outros educadores sinalizaram essa dificuldade para inserir a argumentação no currículo escolar diante das diversas demandas que lhes são atribuídas. Isso demonstra que esse tipo de ensino precisa ocupar seu espaço no planejamento escolar para que esses profissionais tenham respaldo

pedagógico para desenvolvê-lo em sala de aula e a formação continuada passe a ser considerada uma necessidade pelas secretarias de educação municipais e estaduais.

Segundo Tanaca (2017), a formação docente colabora para o enfrentamento de conflitos no ambiente de exercício da docência quando mobiliza análise crítica de contexto, desenvolvimento de estratégias e de resolução de problemas. Nesse sentido, a formação tecnicista é insuficiente para lidar com os desafios curriculares relacionados ao ensino de argumentação, pois, nesse modelo, o professor aprende um procedimento metodológico sobre o ato de argumentar, porém, não exerce a reflexão, a ação e a resolução de problemas.

A formação em serviço, seguindo a tríade apontada por Tanaca (2017), pode contribuir para a resolução, pelos professores, da disputa entre práticas pedagógicas sobre argumentação e outros conteúdos. Isso porque, no processo formativo, esses educadores discutem os documentos curriculares nos quais o ensino de argumentação está previsto e refletem sobre possibilidades pedagógicas de associar esse conteúdo a outros, como higiene pessoal, atividades deliberativas que afetam as crianças, projetos de combate à violência na escola, previstos na LDB (como o *bullying*) ou preservação ambiental. A contribuição da formação continuada constitui um elemento central para o trabalho com argumentação na escola.

Vasconcelos (2021) defende ser fundamental que continuemos a (re)criar sentidos na educação, tanto no ambiente escolar quanto fora dele, visando à reestruturação do pensamento científico e das práticas pedagógicas com relação às diretrizes curriculares. Isso implica enfrentarmos desafios em um esforço conjunto de construção do conhecimento científico e de reflexão sobre esses processos. A atuação dos professores nesse movimento metamórfico de saberes e de fazeres escolares é fortalecida pela formação continuada.

Dessa maneira, os indicadores elencados pelos participantes do processo formativo ENARE – São Cristóvão ratificam a nossa ideia de que a formação continuada é indispensável para que o ensino de argumentação seja efetivado. O acesso a processo formativo é o primeiro elemento elencado nas falas desses participantes. Eles conhecem a necessidade desse acesso e a maneira como a formação pode ocorrer para alcançar sua finalidade. Somado a isso, reafirmam a colaboração do processo formativo para impulsionar o modo de ser professor no ensino de argumentação e a valorização das vivências das crianças nesse ensino.

6 ARREMATES INFERENCIAIS

Esta tese se baseia na ideia de que a argumentação é inerente à vida das pessoas, seja na fase adulta ou na infância, além de se constituir um elemento relevante para o exercício da cidadania e para o fortalecimento da democracia. Todavia, nem todos os sujeitos conseguem participar de uma interação argumentativa de forma efetiva, pelo fato de não terem desenvolvido capacidades necessárias para exercitar tal prática. Assim, cabe à escola inserir, desde o início da educação básica, a argumentação em seu currículo, a fim de que as pessoas concluam a formação escolar sabendo argumentar de maneira consistente e democrática.

Pode-se contrapor a essa afirmação o fato de existirem sujeitos considerados bons argumentadores, sem terem tido acesso a práticas argumentativas no ensino fundamental. Entretanto, eles são exceções. Isso reforça a necessidade de um ensino sistematizado de argumentação desde os anos iniciais do percurso escolar, não restrito à escrita de texto argumentativo no final do ensino médio. Se essa mudança ocorresse, mais estudantes terminariam o ensino básico sabendo se posicionar diante de temas controversos.

Na vida cotidiana, essa formação também permitiria que as pessoas soubessem apresentar sua opinião com clareza ou contra-argumentar democraticamente em contextos comunicativos polarizados. Isso demonstra que, embora a argumentação esteja presente em variadas situações comunicativas, a maioria dos sujeitos precisa ter acesso a processos didáticos para desenvolver suas capacidades argumentativas. Logo, cabe à escola criar espaços para o desenvolvimento desse ensino.

A inserção de práticas pedagógicas sobre argumentação nos anos iniciais do ensino fundamental depende de formação docente. Sem essa formação, a possibilidade de a escola assumir essa tarefa é pequena. A partir de um processo formativo não tecnicista e coerente com a perspectiva interacional do ato de argumentar, os professores poderão refletir sobre o seu fazer docente, desenvolver o LAD, propor práticas argumentativas na sala de aula e elaborar material didático sobre essa temática condizente com o seu contexto de atuação.

Os resultados desta tese confirmaram a ideia de que não é suficiente o professor saber argumentar, de maneira interacional, para ensinar esse ato às crianças. Esse fazer docente requer do educador a mobilização do LAD, ou seja, de um conjunto de conhecimentos composto pelas capacidades argumentativas desse profissional e por seus saberes teóricos e metodológicos sobre a argumentação (re)construídos em práticas formativas. Nesse sentido, o LAD pressupõe formação docente e constitui um elemento necessário para o ensino da argumentação.

O reconhecimento da necessidade de formação docente implica refletirmos também sobre como ela poderia ser desenvolvida. Na fase inicial da formação de professores, os cursos de Pedagogia poderiam incluir, em sua matriz curricular, uma disciplina sobre essa temática. Todavia, a adição de um componente curricular sobre a argumentação nessa licenciatura é complexa e demanda o reconhecimento da importância dessa prática discursiva na vida das pessoas e, por conseguinte, a necessidade de ensiná-la desde a infância.

Nesse contexto, a formação continuada surge como um caminho essencial para amenizar essa lacuna. Essa tese buscou compreender as implicações da formação continuada na construção de conhecimentos teórico-práticos necessários para o desenvolvimento de práticas pedagógicas sobre a argumentação nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir de interlocuções com professores participantes do processo formativo ENARE – São Cristóvão - SE. Trata-se de estudo empírico, de caráter qualitativo, que desenvolveu a ATD no processo de construção das categorias que fundamentaram nossas inferências.

Os resultados da análise dessas categorias apontaram algumas respostas para nossa questão de pesquisa: como a formação continuada pode contribuir para que os professores (re)construam conhecimentos teórico-práticos necessários para o desenvolvimento de práticas de argumentação nos anos iniciais do ensino fundamental? Os depoimentos dos professores participantes do processo formativo evidenciam ressignificações em suas compreensões teóricas, em seu modo de ser docente e em suas práticas pedagógicas.

Com relação ao conhecimento teórico, identificamos uma diversidade de concepções sobre a argumentação entre os professores. Elas necessitavam de ressignificação, pois não contemplavam o ato de argumentar em sua totalidade e não eram convergentes com o ensino para crianças. Muitos educadores desconhecem a argumentação como um ato interacional, presente no cotidiano das pessoas, sejam crianças ou adultas, e suscitado a partir de um assunto controverso. Essa situação, do ponto de vista teórico, não viabiliza o desenvolvimento de práticas argumentativas interacionais nos anos iniciais do ensino fundamental.

Os professores que concebem a argumentação como oratória ou prática de escrita dissertativa-argumentativa, por exemplo, tendem a acreditar que argumentar é uma prática inalcançável para as crianças. De fato, essas duas atividades de linguagem estão além do desenvolvimento sociocultural dos sujeitos infantis, porém eles conseguem, desde pequenos, participar de uma interação argumentativa cuja temática contemple seu repertório sociocultural. Daí a necessidade de ações formativas que colaborem para os educadores conhecerem outras concepções do ato de argumentar e ressignificarem seus conhecimentos.

Esse cenário confirmou a importância do nosso objetivo de identificar as concepções de argumentação dos professores participantes da pesquisa. Seus resultados demonstram que o trabalho inicial em uma formação continuada precisa investigar o conceito de argumentação dos docentes, em qual conceito desse ato discursivo eles embasam suas práticas e se essa definição é coerente com o desenvolvimento sociocultural dos aprendizes.

Durante o ENARE, percebemos a potencialidade da formação continuada para a (re)construção de concepções de argumentação dos professores. Os depoimentos dos participantes evidenciaram que a atividade formativa possibilitou a compreensão deles sobre o que é argumentar na perspectiva interacional. Esse entendimento constitui um aspecto basilar para que esses profissionais desenvolvam práticas pedagógicas sobre essa atividade discursiva.

Ressaltamos que o entendimento do que seja a argumentação é uma condição necessária, mas não suficiente, para abordar esse conteúdo em sala de aula. Esse trabalho envolve procedimentos metodológicos, mediação docente, alunos, contexto de ensino, etc. Assim, os resultados levantados a partir do objetivo de analisar conhecimentos teórico-práticos (re)construídos pelos professores na formação continuada sobre o ensino de argumentação nos possibilitaram avançar na discussão de outros aspectos teóricos requisitados por esse ensino.

Dentre os conhecimentos teórico-práticos (re)construídos na formação continuada, está a ressignificação construída pelos professores da ideia de **a quem podemos ensinar argumentação**. Esse conteúdo precisa ser ensinado em todos os níveis da educação escolar, tanto para adultos quanto para crianças. Isso, há muitos anos, já consta nas orientações curriculares, tendo em vista que os PCN já recomendavam o trabalho com as capacidades argumentativas dos sujeitos infantis. A BNCC, embora com lacunas e limitações, também faz essa recomendação.

Contudo, orientações curriculares, como essas, não alcançam o nível prático sem processos formativos capazes de assegurar a compreensão de como implementá-las. Isso mostra que as orientações curriculares se tornam inúteis quando faltam, aos professores, os conhecimentos necessários para que eles as coloquem em prática. Tais conhecimentos também contribuem para que esses profissionais reflitam sobre, critiquem e redimensionem esses documentos curriculares, movimentos indispensáveis, no caso da proposta da BNCC, para efetivar o ensino de argumentação na educação básica.

Além disso, dos professores que passaram pelo ENARE, nenhum ensinava, de fato, argumentação a crianças, sendo que alguns julgavam tal ensino inviável, outros, viável. Estes partiam de concepções do ato de argumentar caracterizadas por algum aspecto interacional. Aqueles, de conceitos desse ato, caracterizados por aspectos não interacionais. No entanto, após

a conclusão da formação, todos que permaneceram até o final avaliavam conseguir desenvolver práticas pedagógicas sobre a argumentação, inclusive aqueles que as consideravam inviáveis. Dessa maneira, a situação de ausência desse ensino pode ser superada por meio de ações formativas capazes de colaborar para o processo de reflexão do educador sobre sua prática.

Quando defendemos a formação continuada como pré-requisito para o ensino de argumentação para crianças, estamos nos referindo a um processo formativo fundamentado em uma concepção interacional que foca a aprendizagem e as demandas delas. Nada impede, contudo, que professores façam adaptações, para o contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, de estratégias pedagógicas aprendidas em formações direcionadas a adultos, desde que inseridas na perspectiva interacionista. Entretanto, esses profissionais encontrarão limitações metodológicas e podem não alcançar os objetivos dessas práticas com relação ao desenvolvimento das capacidades argumentativas dos aprendizes.

É fato que existem professores que já realizam interações argumentativas em sala de aula. Todavia, o desenvolvimento de formação continuada que estamos defendendo, nesta tese, não é para práticas pedagógicas pontuais, mas para um ensino sistematizado, que requer os procedimentos metodológicos adequados, o reconhecimento das capacidades argumentativas das crianças, o foco nessas capacidades e a valorização dos conhecimentos de mundo dos sujeitos infantis. É um ensino que requer frequência para colaborar com o letramento argumentativo dos aprendizes.

A formação continuada também é relevante para os professores compreenderem o **que é ensinar argumentação**. Sem essa compreensão, eles não podem organizar práticas pedagógicas sobre esse conteúdo que, de fato, colaborem para o desenvolvimento das capacidades argumentativas das crianças. O desconhecimento do que seja **uma prática de ensino de argumentação na interação** leva os professores a equívocos didáticos, a exemplo da equiparação dessa prática a situações pedagógicas em que há somente interação verbal comum. O processo formativo enfatiza conceitual e analiticamente todos os aspectos da distinção entre as duas atividades.

Nesse sentido, para desenvolver uma prática de ensino de argumentação na perspectiva interacional, o professor precisa, além de realizar outros procedimentos metodológicos já previstos em toda ação pedagógica, como selecionar um assunto controverso inerente ao desenvolvimento sociocultural e às vivências dos estudantes, perspectivá-lo e colocá-lo em questão, contextualizando sua proposta didática em práticas de linguagem. Esses procedimentos metodológicos ainda não são conhecidos pelos professores, caso contrário não

considerariam uma interação verbal comum como uma interação argumentativa. Assim, conhecê-los demanda a existência de ações formativas.

A formação continuada também colabora para que os educadores compreendam como utilizar o referido conhecimento teórico-metodológico em suas práticas pedagógicas. Em outras palavras, por meio de ações formativas, esses profissionais ressignificam o entendimento de **como ensinar argumentação** e, sobretudo, **como fazer isso para crianças**. Existe um modo específico de ensinar esse conteúdo para esses aprendizes, cujos conhecimentos requeridos englobam peculiaridades relativas a essa fase do desenvolvimento humano.

Essa indissociabilidade entre a teoria e a prática ratifica nosso objetivo de estabelecer inter-relações entre práticas de ensino de argumentação e o processo formativo experienciado pelos docentes. Os resultados obtidos a partir dele nos possibilitaram analisar de que maneira os docentes incorporaram, em suas práticas pedagógicas, os saberes teórico-metodológicos com os quais tiveram contato no processo formativo ENARE.

Um dos aspectos mais relevantes observados ao longo do processo formativo analisado foi a emergência da autoria didática entre os professores participantes. Eles iniciaram o processo formativo, conforme constatamos na análise dos dados, sem o conhecimento do que é uma prática argumentativa. Todavia, ao longo da formação, não assumiram somente o papel de reproduzir propostas didáticas apresentadas. Eles criaram as próprias práticas pedagógicas em consonância com seus contextos de trabalho e com as necessidades de seus alunos. Essa autoria constitui um fator importante no desenvolvimento profissional, além de indicar o fortalecimento da autonomia pedagógica dos professores.

A autonomia pedagógica permite que os educadores enfrentem os obstáculos que dificultam a implementação de práticas voltadas ao desenvolvimento das capacidades argumentativas das crianças. Isso porque, ao elaborar propostas próprias, os professores consideram tanto os elementos favoráveis quanto os desafios do contexto escolar, assumindo o protagonismo na busca de soluções pedagógicas compatíveis com sua realidade.

Os educadores também compreenderam que o ensino da argumentação não está restrito à escrita nem à Língua Portuguesa. Essa compreensão é significativa, pois lhes possibilita trabalhar as capacidades argumentativas das crianças por meio da interdisciplinaridade e, por conseguinte, colabora para diversificar as práticas pedagógicas desses profissionais. Nesse sentido, a formação alcança, de fato, seu objetivo de contribuir para a (re)construção de conhecimento pelo professor, quando aponta possibilidades, sem tirar desse profissional a coragem de construir sua própria trilha na sala de aula.

Essas ressignificações estão relacionadas à prática reflexiva dos professores sobre seu fazer docente. Nesse movimento, educadores repensam suas ações em sala de aula e ressignificam saberes. Esse processo não ocorre de maneira espontânea, mas exige contextos de formação que promovam a problematização da prática e a escuta ativa entre pares. A formação continuada analisada nesta tese possibilitou aos professores revisitarem suas ações e ressignificarem concepções, assumindo a postura de um profissional reflexivo, que considera a indissociabilidade entre os conhecimentos teóricos e situações reais de ensino para ressignificar o seu fazer docente.

Nesse sentido, a ressignificação ocorrida a partir da formação não se limitou a um domínio técnico, mas situou os professores como agentes de inovação de seu saber fazer e de transformação social. Ao desenvolver práticas argumentativas com suas turmas, os professores não somente aplicam metodologias, mas exercem escolhas éticas, políticas e culturais. Eles se tornam sujeitos capazes de intervir no currículo, de ressignificar os objetivos educacionais e de ampliar as possibilidades formativas de seus alunos. O ensino da argumentação, portanto, atua como um catalisador para que o professor se reconheça como agente de transformação social, consciente de seu papel na promoção de uma educação crítica e democrática.

Na sala de aula, ações formativas também apresentaram um impacto significativo no modo de ser professor. Quando desenvolveram práticas argumentativas em sala de aula, os professores perceberam a importância de implementarem a escuta ativa das crianças e de assumirem uma comunicação dialógica com elas. Esse é o contexto propício para o ensino de argumentação na perspectiva interacional, pois o desenvolvimento de práticas argumentativas demanda trocas de turnos e escuta responsável entre os interlocutores, além de um ambiente democrático no qual as opiniões opostas sejam acolhidas.

Assim, a formação de professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas sobre argumentação não se restringe a contribuir para o ensino e a aprendizagem de um conteúdo escolar. Isso colabora para romper o cerceamento de vozes das crianças na sociedade e, por conseguinte, pode desencadear uma mudança cultural no uso do turno de fala entre adultos e sujeitos infantis. Na escuta ativa, o educador pode conhecer a opinião, as motivações de comportamentos, as emoções e as dores das crianças. Elas também podem aprender, desde o início da educação escolar, que ter pontos de vista divergentes não transforma as pessoas em inimigas, pois podemos nos posicionar sem ofender aqueles cuja opinião é diferente da nossa.

Com relação aos fatores que podem inviabilizar ou possibilitar a implementação de práticas pedagógicas sobre o ato de argumentar na escola, quando os professores elegeram o acesso a conhecimentos teórico-metodológicos como o principal, ratificaram a relevância da

formação docente defendida nesta tese. A disponibilidade de material didático e as condições contextuais adequadas são questões das quais esses profissionais não podem prescindir. Também não podemos afirmar que o conhecimento sobre o conteúdo responde a todas as necessidades do educador no fazer docente. Entretanto, considerando a indissociabilidade entre a teoria e a prática, é fato que o ensino de argumentação não pode ser desenvolvido sem que os professores tenham formação para isso.

Diante desse contexto, sustento a tese de que o ensino de argumentação, nos anos iniciais da segunda etapa da educação básica (1º ao 5º ano), demanda processo formativo reflexivo, com vistas à mobilização teórico-metodológica dos professores (saber, saber fazer, saber ser), que valorize os olhares plurais, as práticas pedagógicas sustentadas por interações democráticas e considere o desenvolvimento sociocultural das crianças. A análise de categorias deste estudo demonstrou que o desenvolvimento de práticas argumentativas na escola requer dos docentes o conhecimento sobre o que é a argumentação e quais são os seus procedimentos metodológicos, letrados argumentativamente, sensíveis à escuta ativa, abertos a opiniões contrárias e à reflexão sobre sua prática acerca desse tipo de ensino.

Em síntese, as ações formativas do ENARE - São Cristóvão impactaram os três pilares do desenvolvimento profissional dos professores: o saber, o saber fazer e o saber ser professor. Em relação ao saber, os professores aprofundaram suas compreensões teóricas sobre a argumentação e sua relevância para a aprendizagem das crianças. No âmbito do saber fazer, planejaram e mediaram práticas pedagógicas argumentativas fundamentadas em conhecimentos teórico-metodológicos. Já no campo do saber ser, a formação favoreceu o fortalecimento de uma postura ética e dialógica, comprometida com a escuta ativa, o respeito às diferenças e a valorização da participação das crianças, na aula, como sujeitos com direito ao uso da palavra. Esses três aspectos articulados indicam não somente a (re)construção de conhecimentos, mas também uma ressignificação na identidade e no fazer docente.

Esses resultados não esgotam todas as implicações de uma formação continuada sobre o ensino de argumentação para os conhecimentos dos professores. No entanto, eles demonstraram, com consistência, a necessidade e o impacto significativo desse tipo de formação para implementar esse ensino na escola. Trata-se de uma ação formativa complexa, por demandar dos professores esses movimentos de ressignificação de conhecimentos teórico-metodológicos e abrange fatores variados, dentre os quais destacamos: lacunas nas orientações curriculares, diversidade de abordagens teóricas sobre o ato de argumentar; enfrentamento de limitações no contexto de atuação dos professores e escolha de uma perspectiva de formação condizente com a abordagem teórica da argumentação.

Cabe ressaltar que o impacto e a viabilidade da formação continuada sobre a argumentação não podem se apoiar em iniciativas isoladas, mas dependem da articulação de vários aspectos. O Estado, por exemplo, tem um papel crucial na formulação e promoção de políticas públicas para a formação docente, que incluem, de forma explícita, o ensino da argumentação. Essas políticas devem considerar essa prática discursiva como aprendizagem transversal e necessária à educação democrática e à construção da cidadania.

O entendimento dessa abrangência da argumentação na vida das pessoas ratifica a ideia de que sua abordagem na escola não pode ser realizada de maneira pontual, isolada em uma disciplina ou abordada como competência requerida dos estudantes após a conclusão da educação básica em um exame nacional. A escola precisa reconhecer que o ato de argumentar está presente na vida cotidiana e quanto mais cedo as crianças desenvolverem suas capacidades argumentativas, maior possibilidade elas terão de se tornarem adultos bons argumentadores e cidadãos comprometidos com o uso democrático da palavra nas diversas esferas comunicativas.

Com relação aos documentos curriculares, embora diretrizes como a BNCC incluam menções à argumentação, ainda há lacunas em suas orientações para o ensino desse tema. Os referenciais curriculares estaduais, por sua vez, nem sempre especificam como esse conteúdo pode ser trabalhado nos anos iniciais do ensino fundamental, tampouco oferecem dados para embasar a necessidade de formação docente nesse campo. Há uma distância entre o que os documentos propõem e o que os professores efetivamente conseguem realizar em sala de aula sem terem acesso à formação. Logo, essas orientações precisam ser reformuladas.

Nesse contexto, é urgente a proposição de ações formativas integradas entre universidades e secretarias de educação. Ações como o ENARE precisam ser ampliadas para garantir a continuidade e a expansão da formação docente sobre argumentação. A criação de núcleos de estudo com foco no ensino de argumentação para a infância, vinculados a universidades públicas, poderia consolidar espaços de pesquisa-formação. Somado a isso, a abordagem da temática em disciplinas eletivas e a inclusão nos Programas de Residência Pedagógica contribuiriam para que futuros professores já ingressassem na profissão com conhecimento específico sobre práticas argumentativas e seu desenvolvimento pedagógico.

A formação docente voltada para o ensino de argumentação, seja inicial, seja continuada, demanda coerência entre a abordagem teórica selecionada e a perspectiva de formação que embasa as práticas formativas. Assim, se estamos defendendo uma concepção interacional, discursiva e multidimensional da argumentação, não podemos propor aos professores um processo formativo tecnicista. As relações dialógicas, a escuta ativa, responsiva,

a postura democrática, por exemplo, que propomos aos educadores para o ensino do ato de argumentar, devem estar presentes em nossa ação formativa.

Com referência aos desdobramentos desta tese, são necessários estudos que aprofundem as discussões acerca dos fatores apontados pelos docentes como obstáculos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas sobre a argumentação nos anos iniciais do ensino fundamental e investiguem questões colaborativas para soluções desses empecilhos. Outra discussão importante é o delineamento, em interlocução com os professores, de estratégias metodológicas para ensinar argumentação às crianças. Além disso, é necessário ampliarmos as investigações científicas sobre a produção de material didático e o impacto das orientações curriculares na prática docente relativas a esse tipo de ensino.

Por fim, reafirmamos que o ensino da argumentação só será, de fato, implementado nos anos iniciais da educação básica se houver formação docente específica sustentada por políticas públicas consistentes. Essa formação deve articular teoria e prática, possibilitando ao professor conhecer, refletir, experimentar e (re)construir formas de ensinar argumentação a partir de seu contexto de trabalho. Essa é a condição para que a argumentação se torne parte significativa do cotidiano escolar e da formação de sujeitos democráticos.

REFERÊNCIAS

ALARÇÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALBERIGI, Lucia da Conceição Soares. **Dizer a sua palavra e agir sobre o mundo: a argumentação além da sala de aula**. 2019. 197 f. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Letramentos) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/14485>. Acesso em: 07 nov. 2021.

ALMEIDA, Willa Nayana Corrêa. **A argumentação e a experimentação investigativa no ensino de matemática**: o problema das formas em um clube de ciências. Orientador: João Manoel da Silva Malheiro. 2017. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) - Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10520>. Acesso em: 07 nov. 2021

ARAÚJO, Macilene Pereira de. **Teias curriculares e ensino de Biologia**: reflexões com base nas questões do ENEM a partir da argumentação. 2017. 74f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática - PPGECEM) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2017. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3225>. Acesso em: 07 nov. 2021.

ARISTÓTELES. **Órganon**: Categorias, Da Interpretação, Analíticos Anteriores, Analíticos Postiores, Tópicos, Refutações Sofísticas. Tradução e notas de Edson Bini. Bauru, SP: EDIPRO, 2005.

ARNEMANN, Aline Rubiane. **Informatividade na sala de aula**: o emprego de informações na construção de argumentos. 2020. 438 f. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2020. Disponível: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/21656>. Acesso em: 09 nov. 2020.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; SANTOS, Emilly Silva dos. Desenvolver a competência argumentativa na escola: um desafio para o professor de língua portuguesa. In: AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; PIRIS, Eduardo Lopes (org.). **Discurso e argumentação**: fotografias interdisciplinares. v. 2. Coimbra: Grácio Editor, 2018. p. 63-80.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; DAMACENO, Taysa Mercia dos S. Souza. Desafios do BNCC em torno do ensino de língua portuguesa na educação básica. **Revista de Estudos de Cultura**, n.º 7, 2017, p. 83-92. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revec/article/view/6557>. Acesso em: 20 mar. 2020.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; SANTOS, Maristela Felix; CALHAU, Soade Pereira Jorge; LEAL, Vanesca Carvalho; PIRIS, Eduardo Lopes. **Dez questões para o ensino de argumentação na Educação Básica**: fundamentos teórico-práticos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023a.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Capacidades argumentativas de professores e estudantes da educação básica em discussão. In: PIRIS, Eduardo Lopes; FERREIRA, Moisés Olímpio (org.). **Discurso e argumentação em múltiplos enfoques**. Grácio Editor: Coimbra,

2016. p. 167-190.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; SANTOS, Maristela Felix dos. Formação de professores com foco no trabalho com a argumentação no ensino fundamental. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 36, n.º 3, p. 7–25, 2023a. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.v36i3p7-. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/208384>. Acesso em: 4 mar. 2025.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; SANTOS, Maristela Felix dos; CALHAU, Soade Pereira Jorge e LEAL, Vanesca Carvalho. Aprendizagem da argumentação em Projetos de Letramento: uma experiência em torno da prática da automedicação. In: DOROTEA, Frank Kersch; TINOCO, Glícia Azevedo; MARTINS, Ana Patrícia Sá. (org.). **Esperançar para (re)agir-multiletramentos em escolas públicas brasileiras**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023b, p. 95-119.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Argumentação na escrita de crianças de nove anos. In: 26ª Reunião Anual ANPED, Poços de Caldas, 2003. **Anais** [...], 2003.

BARROS, Waldilson Duarte Cavalcante de. **A prática da produção do texto argumentativo numa sala de aula multisseriada dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores). Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3375>. Acessa em: 07 nov. 2021.

BAUTIER, Elisabeth; MAMEDE, Maíra de Araújo. Do letramento escolar ao letramento profissional: uma relação a construir. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 1, n.º 49, p. 80-90, jul./set. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18309/anp.v1i49.1303>. Acesso em: 29 jan. 2025.

BLANCHÉ, Robert. **História da lógica de Aristóteles a Bertrand Russell**. Tradução: Antônio J. Pinto Ribeiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2001.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE, Lilian Fávaro Algrâncio; ZANATTA, Shalimar Calegari. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Debates em Educação**, [S. l.], v. 11, n.º 25, p. 155–171, 2019. DOI: 10.28998/2175-6600.2019v11n25p155-. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/7505>. Acesso em: 22 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_site.pdf. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/>. Acesso em: 07 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002- Acesso em: 18 jun. 2022.

BRASIL. (2019). Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 07 jul. 2022.

CHARLOT, Bernard *et al.* A relação do docente com o saber e com o ensinar. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 60, n.º 64, p. 1-22, abr./jun. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2022v60n63ID29415>. Acesso em: 20 mar. 2025.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências humanas e sociais**. 2 ed. São Paulo, 1995.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores:** do discurso à prática. São Paulo: Cortez, 2002.

CORAIOLA, Amanda da Silva, **Argumentação dialogada no ensino e aprendizagem de física:** perspectivas de professores do ensino médio. 2020. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/66863>. Acesso em 07 nov. 2021.

COSTA, Marco Antônio F.; COSTA, Maria de Fátima Barrozo da. **Metodologia da pesquisa:** abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: Dos autores, 2019.

CHRISTENSON, Nina; GERICKE, Niklas; RUNDGREN, Shu-Nu Chang. Science and Language Teachers' Assessment of Upper Secondary Students' Socioscientific Argumentation. **International Journal of Science and Mathematics Education**, v. 15, p. 1403–1422, 2017. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10763-016-9746-6>. Acesso em: 17 dez. 2022.

CLEMESHA, Susan Ann Rangel. **Contribuições de uma formação de professores em contexto de educação bilíngue de elite:** colaboração crítica, agência e desencapsulação. 2019. 191 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/22325>. Acesso em: 07 nov. 2021.

DINIZ, Leonardo Araújo. **O argumentar através da retextualização:** discutindo os novos conceitos de família por meio do gênero meme. 2018. 155f. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores - PPGPFP - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3274>. Acesso em: 12 nov. 2021.

DINNOUTI, Gisane Marcia Carvalho. **Os documentários nas aulas de Língua Portuguesa:** uma proposta de trabalho para a produção e análise de textos multimodais. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8162/tde-07082020-170244/en.php>. Acesso em: 12 nov. 2021.

FERREIRA, Janaína da Silva; SANTOS, José Henrique dos. Modelos de formação continuada. **Caderno Pesquisa**, São Luís, v. 23, n.º 3, p. 1-15, set./dez. 2016.

FERREIRA, Eliana Lopes. **Crítica estética e ensino de óptica:** as obras de Maurits Cornelis Escher em contexto de ação dialógica e ação comunicativa. 2018. 223 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Programa de Pós-graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br>. Acesso em: 07 nov. 2021.

FERRAREZI JÚNIOR, Celso. **Pedagogia do silenciamento:** a escola brasileira e o ensino de língua materna. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 97, n.º 247, p. 534-551, set./dez. 2016. <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVsPzTq/?lang=pt>. Acesso em mai. 2023.

FRANCO, Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n.º 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702_2015_07140384. Acesso em: 20 jan. 2025.

FREIRE, Paulo. A dialogicidade: essência da educação como prática da liberdade. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 80 ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2021 p. 107-166.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FONSECA, Maria Gorete. **Leitura e produção de textos argumentativos através dos multiletramentos**. 2019. 140F. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil, 2019. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/handle/riufcg/23753>. Acesso em: 09 nov. 2021.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora LDA, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**: Fundação Carlos Gomes, v. 13, n.º 37, jan./abr., 2008.

GATTI, Bernardete A.; NUNES, Marina Muniz Rossa. (org.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. In: GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stéphane; DESBIENS, Jean-François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Tradução: Francisco Pereira de Lima. Ijuí: Unijui, 2013. p. 17-37.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Editora da UFRGS, 2009.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIORDAN, Miriane Zanetti; HOBOLD, Márcia de Souza; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Professores iniciantes da rede municipal de ensino: formação continuada e os reflexos no desenvolvimento profissional. **Revista Cocar**, Belém, PA, v. 8, n.º 16, p. 39 – 51, ago./dez. 2014.

GOMES, Edilma Marinho Ribeiro. **Ensino do gênero oral textual/discursivo debate**: estratégias argumentativas. 2018. 162f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Letras) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2018. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3372>. Acesso em: 09 nov. 2021.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 5. ed. Campinas: Alínea, 2011.

GRÁCIO, Rui Alexandre Lalanda Martins. **Argumentação na interação**. Coimbra, Portugal: Grácio Editor, 2016.

GRÁCIO. Rui Alexandre Lalanda Martins. Do discurso argumentado à interação argumentativa. **EID&A**: Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação, Ilhéus, n.º 1, p. 117-128, nov. 2011. Disponível em: <http://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/388>. Acesso em: 20 mai. 2022.

GRÁCIO. Rui Alexandre Lalanda Martins. **Para uma teoria geral da argumentação**: questões teóricas e aplicações didácticas. 2010. Tese (Doutorado em Semiótica da Comunicação) - Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2010.

GRÁCIO, Rui. Com que é que se parece uma argumentação? Representações sociais do argumentar. **Comunicação e Sociedade**, vol. 16, p. 101-122, 2009.

GREGÓRIO, Aline de. **Temas controversos socioambientais no contexto da formação continuada.** 2020. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática) - Universidade Estadual de Maringá, 2020, Maringá, PR. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/5929>. Acesso em: 09 nov. 2021.

GUIMARÃES, Wagner Santos; SANTOS, Maristela Felix; SANTOS, Juliana. Barbosa. **A obscuridade das resoluções de formação de professores.** In: XXVII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião científica regional – ANPED Nordeste, 2024. **Anais** [...]. Aracaju: ANPED Nordeste, 2024.

HAMPLE, Dale. **Arguing Skill.** In: GREENE, John O.; BURLESON, Brant R. (eds.). *Handbook of Communication and Social Interaction Skills*. New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah, 2003. p. 439 - 477.

HARTEMINK, Patrícia Streppel. **O processo argumentativo construído em um programa de formação continuada multiletrada com professores da educação de jovens e adultos (EJA).** 2021.303 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/22803>. Acesso em: 09 nov. 2021.

IMBERNÓN, Francisco. Formação permanente e carreira docente. Entrevista concedida a Edite Maria Sudbrack. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 13, n. 20, p. 45-50, jun. 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Tradução: Juliana Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. Tradução: Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011.

IBRAIM, Stefannie de Sá. **Caracterização de ações docentes favoráveis ao ensino de Ciências envolvendo argumentação.** 244 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-B4PKLM>. Acesso em: 14 nov. 2021.

JESUS, Maísa Pereira de. **Contextualização do ensino de química por meio do enfoque CTS atrelado à pedagogia de Paulo Freire.** 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado em Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Matemática, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2017. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/5127>. Acesso em: 14 nov. 2021.

JIMÉNEZ-ALEIXANDRE, María Pilar; BROCOS, Pablo. Desafios metodológicos na pesquisa da argumentação em ensino de ciências. **Revista Ensaio**. Belo Horizonte, v. 17, n.º especial, p. 139-159, novembro, 2015.

KUTLUCA, Ali Yiğit. An investigation of elementary teachers' pedagogical content knowledge for socioscientific argumentation: The effect of a learning and teaching experience. **Science Education**, v. 105, p. 743-775, 2021. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/sce.21624>. Acesso em: 13 dez. 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LEITÃO, Selma; DAMIANOVIC, Maria Cristina (org.). **Argumentação na escola: o conhecimento em construção**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para o desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 4, p. 1- 22, 2015.

LIMA, Francisco de Assis Rodrigues de. **A argumentação nas salas de aula de língua portuguesa: uma discussão sobre a escrita em situações reais de uso visando ao exercício da cidadania**. 2017. 151f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2017. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3426>. Acesso em: 14 nov. 2021.

LIN, Yu-Ren; HUNG, Cheng-Yu; HUNG, Jeng-Fung. Exploring teachers' meta-strategic knowledge of science argumentation teaching with the repertory grid technique. **International Journal of Science Education**, v. 39, p. 105-134, 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09500693.2016.1270476?journalCode=tsed20>. Acesso em: 20 dez. 2022.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2022.

LYTZERINOU, Evangelia; IORDANOU, Kalypso. Teachers' ability to construct arguments, but not their perceived self-efficacy of teaching, predicts their ability to evaluate arguments. **International Journal of Science Education**, v. 42, p. 617-634, 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09500693.2020.1722864>. Acesso em: 17 dez. 2022.

MACIEL JUNIOR, Percy Fernandes. **Uma proposta de estudo da autonomia docente de professores de ciências e de matemática em exercício**. 2017. 150 f. Dissertação (Mestrado em Formação Científica, Educacional e Tecnológica) – Programa de Pós-graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/2884>. Acesso em: 14 nov. 2021.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; OLIVEIRA, Wellington de. Argumentação na construção de contextos colaborativos em pesquisas com formação de educadores. In: LIBERALI, F. C.; DALLIANOVIC, M. C.; NININ, Maria Otília; MATEUS, Elaine; GUERRA, M. **Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 205-235.

MATEUS, Elaine. Por uma pedagogia da argumentação. In: LIBERALI, Fernanda Coelho; DAMIANOVIC, Maria Cristina; NININ, Maria Otília Guimarães; MATEUS, Elaine; GUERRA, Mônica (org.). **Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa**. Campinas, SP: Pontes Editoras, 2016. p. 35 - 61.

MEDEIROS, Natalia Militão Custódio. **A força argumentativa das conjunções coordenativas em tiras da Mafalda:** uma proposta de análise linguística voltada para a produção textual no ensino de língua materna. 2020. 119f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba Brasil, 2020. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/19001>. Acesso em: 14 nov. 2021.

MELO NETO, Antonio Jesus Souza. **A produção textual em linhas de argumentação como prática integradora no Ensino Médio Integrado.** 2019. 162 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco IFPE, Campus Olinda, Olinda, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/handle/123456789/124>. Acesso em: 14 nov. 2021.

MONTENEGRO, Vanda Luiza dos Santos. **O desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo de professoras polivalentes no ensino de ciências:** um olhar acerca da influência de um curso de formação contínua sobre argumentação. 2017. Tese (Doutorado em Ensino de Química) - Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Física, Química e Biologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81132/tde-05072018-131725/pt-br.php>. Acesso em: 14 nov. 2021.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva: processo constitutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, São Paulo, v. 12, n.º 1, p. 117-128, abr. 2006.

MORAES, Roque. **Análise Textual Discursiva.** Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. Campinas/SP: Papirus, 2017.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Formação de professores e currículo: questões em debate. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n.º 110, p. 35-50, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802992>. Acesso em: 20 mar. 2025.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Priscila; BITTENCOUT, Zoraia. **Estado do conhecimento: teoria e prática.** Curitiba: CRV, 2021.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. Projeto de pesquisa. In: MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade.** São Paulo, 2010.

MOURA, Marcia Oliveira. **Empoderamento feminino:** proposta de trabalho para a construção de pontos de vista por estudantes do nono ano do ensino fundamental. 2019. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São

Cristóvão, 2019. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/11257>. Acesso em: 14 nov. 2021.

NASCIMENTO, Danniele Silva do. **A escrita argumentativa no ensino médio:** um estudo de caso. 2017. 147f. Dissertação (Mestrado profissional em formação de professores) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, Paraíba. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/>. Acesso em: 14 nov. 2021.

NOBRE, Valéria de Oliveira. **Argumentação e projeto de letramento:** gênero discursivo debate regrado. 2023. 95 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/353>. Acesso em: 15 dez. 2024.

NÓVOA, António. **Escolas e professores:** proteger, transformar, valorizar. Salvador, BA: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, Aldeni Melo de. **Alfabetização científica na educação básica:** autonomia e argumentação crítica. 2020. 199f. Tese (Doutorado) – Curso de Ensino, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 26 out. 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/2928>. Acesso em: 14 nov. 2021.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação:** a nova retórica. Tradução: Maria Ermatina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PÉREZ GÓMEZ, Angel Inácio. A função e a formação do professor/a no ensino para compreensão: diferentes perspectivas. In: SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, Pérez A. I. **Compreender e transformar o ensino.** Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Artmed, 1998, p. 353 - 375.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Formação de professores:** identidade e saberes da docência. São Paulo: Cortez, 2009.

PINHO, Maria José *et al.* Impacto das políticas na formação de professores. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SANTOS, Jocyléia Santanados. **Formação de professores para a Educação Básica.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

PIRIS, Eduardo Lopes. O ensino de argumentação como prática social de linguagem. In: GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; PIRIS, Eduardo Lopes (org.). **Estudos em Linguagem, Argumentação e Discurso.** Campinas: Pontes, 2021. p. 135-153.

PROBOSARI, R. M.; SRANTO, Suranto; SAJIDAN, Prayitno; WIDYASTUTI, B. A. Modelling Scientific Argumentation in the Classroom: Teachers' perception and practice. **Journal of Physics:** Conference Series, v. 12, p. 1-6, 2017. Disponível em: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/812/1/012111/pdf>. Acesso em: 30 jan. 2023.

PLATÃO. **Górgias.** Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 2002.

PLANTIN, Christian. **A argumentação**. Tradução: Rui Grácio Alexandre; Martinha Matozzi. Coimbra: Grácio Editor, 2010.

PLANTIN, Christian. **A argumentação: história, teorias, perspectivas**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ROCHA, Luciana Vieira Alves. **Gêneros argumentativos e o agir docente**: (re)configurando concepções e planejamentos para o ensino de escrita. 2017. 149 f. (Dissertação de Mestrado em Letras) - Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande - Paraíba - Brasil, 2017. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/7833>. Acesso em: 14 nov. 2021.

RODRIGUES, Ana Carolina Roman. **A argumentação no ensino de Geografia**. 2017. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-10042018-095156/fr.php>. Acesso em: 14 nov. 2021.

RODRIGUES, Rosangela. **A importância da referenciação da escrita de textos no ensino fundamental**. 2018. 165f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2018. Disponível em: <http://bdtd.ufmt.edu.br/handle/tede/571>. Acesso em: 14 nov. 2021.

ROMANO, Letícia Garcia; OCCELLI, Maricel; ADÚRIZ-BRAVO, Agustín. School Scientific Argumentation Enriched by Digital Technologies: Results With Pre- and in-service Science Teachers. **EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education**, v. 17, n.º 7, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://www.ejmste.com/download/school-scientific-argumentation-enriched-by-digital-technologies-results-with-pre-and-in-service>. Acesso em: 12 dez. 2022.

ROSALE, André Rodrigues. **Argumentação e prova matemática na Educação Básica**. 2017. Dissertação (Mestrado em Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) - Instituto de Matemática e Estatística, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/45/45135/tde-13052019-130421/publico/Dissertacao_Andre_Rodrigues_Rosale. Acesso em: 14 nov. 2021.

RIBEIRO, Roziane Marinho. **A construção da argumentação oral no contexto de ensino**. São Paulo: Cortez, 2009.

RIZZO, Carlos Henrique. **Se essa rua fosse minha, eu mandava ladrilhar**: os Graus de Autoria no Ensino Médio. 2021. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-22062021-193229/pt-br.php>. Acesso em: 14 nov. 2021.

SANTOS, Simone Alnibo da Silva. **A vez e a voz dos adolescentes**: articulando a capacidade discursiva oral com a capacidade discursiva escrita. 2018. 130 f. Dissertação (Mestrado Profissional pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal de

Minas Gerais, Belo Horizonte, MG. 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/LETR-AXQPP9>. Acesso em: 14 nov. 2021.

SANTOS, Maristela Felix; AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Gêneros do discurso de caráter argumentativo no livro didático de língua portuguesa: desafios e possibilidades. In: AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. (org.). **Linguagens em diálogos: reflexões bakhtinianas em diferentes perspectivas**. São Cristóvão/SE: Editora UFS, 2017. p. 84-103.

SANTOS, Sonia Regina Mendes dos; BUENO, Belmira Oliveira; FERREIRA, Diego Ferreira. O plano de ações articuladas e as políticas de formação de professores na Baixada Fluminense: tensões e acomodações. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, n.º 96, Jul-Set, p. 675-700, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500829>. Acesso em: 20 dez. 2021.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Francimara Marcolino da. **Entre atos, ratos e risadas: leitura e escrita de fabulosos argumentos**. 2018. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018a. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/26687>. Acesso em: 14 nov. 2021.

SILVA, Otoniel Inácio da. **Os gêneros textuais como motivadores argumentativos para as práticas de oralidade no ensino fundamental II**. 2018. 103f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil. 2018b. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/1517>. Acesso em: 14 nov. 2021.

SILVA, Guilherme Balestiero da. **Leitura da história em quadrinhos “Trinity” por licenciandos em química**: exercício da argumentação e da sensibilidade moral por meio de questões sociocientíficas. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de Química) - Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências, Física, Química e Biologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81132/>. Acesso em: 20 nov. 2021.

SILVA, Marcos Leonardo Martins. **Diálogos sobre genética**: uma análise sobre o processo argumentativo em aulas de Biologia. 2017. 201f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Naturais e Matemática) - Centro de Ciências Exatas e da Terra, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017a. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/25116>. Acesso em: 20 nov. 2021.

SILVA, Rider Moura da. **Argumentação no ensino de ciências e temas controversos**: possibilidades para pensar a embriologia nas aulas da educação básica. 2017. 98 f. Dissertação (Mestrado em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas) - Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemáticas, Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017b. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/12429>. Acesso em: 20 nov. 2021.

SILVA, Shirley Adriana de Sousa. **Atividade social e multiletramentos**: aprendizagem não encapsulada de conceito na relação escola e sociedade. 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado em

Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017c. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/19937>. Acesso em: 20 nov. 2021.

SOUZA, Aída Maria Bandeira de. **Caderno pedagógico**: uma proposta de atividades na perspectiva dos modalizadores discursivos em artigo de opinião nos livros didáticos do 8º e 9º ano do ensino fundamental. 2020. 205f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil, 2020. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/20842>. Acesso em: 14 nov. 2021.

SOUZA, Nathália Pinto. **A construção das práticas argumentativas orais**: o júri simulado como estratégia de ensino nas aulas de língua portuguesa. 2020. 191 p. Dissertação (Mestrado em formação de professores) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2020. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3682>. Acesso em: 14 nov. 2021.

TANACA, Jozélia Jane Corrente. **Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professores de inglês para crianças no Projeto Londrina Global**. 2017. 255 f. Tese. (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina, 2017. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000214685>. Acesso em: 14 nov. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução: Francisco Pereira. 12. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TINOCO, Glícia A.; AQUINO, Jaciara L. de. Debate regrado como evento de letramento. In: ATAÍDE, Cléber *et al.* (org.) *Gelne 40 anos: vivências teóricas e práticas nas pesquisas em linguística e literatura*. 1. Ed. São Paulo: **Pá de Palavra**, 2018. p. 161-180.

VASCONCELOS, Carlos Alberto. Apresentação - Dossiê “Formação de professores e práticas pedagógicas: estratégias, desafios e superações”. **Debates em Educação**, Maceió, v. 13, n.º esp., p. xi-xvi, 2021. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13nEsppxi-xvi>. Acesso em: 28 mar. 2025.

VIANA, Teresa Cristina Cardoso de Souza. **Argumentação na oralidade: uma proposta de ensino a partir dos gêneros diálogo argumentativo e debate**. 2017. 193 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, BA, 2017.

VIEIRA, Alessandra dos Santos; ANDRADE, Clara Maria Correa Pereira. A formação de professores: reflexão em tempos de incerteza. In: VASCONCELOS, Carlos Alberto (org.). **Formação de professores e experiências em tempos de pandemia**. Sobral - CE: Sertão Cult, 2021. p. 39-58.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZHAO, Guoqing; ZHAO, Rongchi; LONG, Taotao. Are preservice onstru teachers (PSTs) prepared for teaching argumentation? Evidence from a university teacher preparation program in China. **Research in Science & Technological Education**, v. 41, n.º 1, p. 170-189, 2023. Disponível em: [https://eric.ed.gov/? id=EJ1381365](https://eric.ed.gov/?id=EJ1381365). Acesso em: 30 jan. 2023.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO INICIAL APLICADO AOS PROFESSORES

Prezado(a) professor(a)!

Solicitamos sua colaboração para responder ao presente questionário e sua autorização para o uso das informações fornecidas na produção da pesquisa de doutoramento intitulada “Contribuições da formação continuada para o ensino de argumentação nos anos iniciais da Educação Básica, para além da Base Nacional Comum Curricular”, bem como para a produção de outros textos científicos. A pesquisa está produzindo dados em associação com o projeto de Ensino de Argumentação na Escola (ENARE). Sua privacidade e o sigilo de sua identidade serão mantidos por meio do uso de codificação de participantes. Desde já, agradecemos a sua importante contribuição para com nossos estudos sobre formação continuada para o ensino de argumentação.

- autorizo o uso de minhas respostas na produção da referida pesquisa (doutoramento) e em produção de textos científicos.
 não autorizo o uso de minhas respostas na produção da referida pesquisa (doutoramento) e em produção de textos científicos.

Contexto profissional e de formação

1. Qual é o seu tempo de experiência no exercício do magistério?

- Entre 6 meses e 1 ano.
 Entre 1 ano e 5 anos.
 Entre 5 anos e 15 anos.
 Mais de 15 anos.

2. Em qual série dos anos iniciais do ensino fundamental você leciona?

- Educação Infantil 1º ano 2º ano 3º ano 4º ano 5º ano

3. Qual é o seu nível de escolaridade?

- Graduação incompleta.
 Graduação completa.
 Pós-graduação (especialização).
 Pós-graduação (mestrado).
 Pós-graduação (doutorado).

4. Durante sua formação acadêmica, você cursou alguma disciplina que poderia estar associada ao ensino de argumentação?

- Sim.
 Não.

5. Durante sua formação continuada, você já participou de algum curso com ênfase no ensino de argumentação?

- Sim.
 Não.

6. Quais são suas expectativas com relação ao Curso de Formação sobre Ensino de Argumentação (ENARE)?

Ensino de argumentação nos anos iniciais da educação básica

7. De acordo com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), os estudantes, incluindo as crianças, devem desenvolver, ao longo da educação básica, a competência de argumentar com base em fatos, dados e em informações confiáveis. O documento, entretanto, não apresenta um conceito teórico sobre argumentação. No seu entendimento como docente, o que é a argumentação?

8. Como você está trabalhando o ensino de argumentação proposto pela BNCC com as crianças em sua turma? Poderia citar um exemplo de atividade sobre esse conteúdo que você desenvolve com as crianças, temas e tipos de textos utilizados?

9. Sabemos que o ensino de argumentação, assim como outras práticas pedagógicas, tem encaminhamentos teórico-metodológicos específicos e algumas peculiaridades quanto ao seu desenvolvimento para crianças. Considerando essas especificidades e peculiaridades, qual(is) dificuldade(s) você tem, já teve ou poderia ter para ensinar argumentação nos anos iniciais da educação básica? (Pode marcar mais de uma opção)

- (A) Planejar atividades didáticas alinhadas ao desenvolvimento cognitivo e sociocultural das crianças.
(B) Aplicar metodologias de ensino de argumentação para crianças.
(C) Produzir materiais didáticos sobre ensino de argumentação para crianças.
(D) Compreender os conceitos sobre o ensino de argumentação.
(E) Mediar práticas de ensino de argumentação para crianças.
(F) Outra dificuldade. Cite-a.

9.1 Dentre as alternativas abaixo, qual(is) complementaria(m) melhor sua resposta à questão anterior com relação ao ensino de argumentação nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir das competências e habilidades propostas na BNCC? (Pode marcar mais de uma opção)

- (A) Não tenho dificuldades para trabalhar nem as habilidades nem as competências argumentativas.
- (B) Não tenho dificuldades para trabalhar as competências, mas tenho para trabalhar com as habilidades.
- (C) Não tenho dificuldades para trabalhar as habilidades, mas tenho para trabalhar as competências.
- (D) Não tenho dificuldades para desenvolver atividades sobre as competências e habilidades, mas tenho para planejar aulas ou para produzir materiais didáticos que as abordem.
- (E) Não comprehendo os conceitos teórico-metodológicos da BNCC relacionados ao ensino de argumentação.

10. O que você gostaria de aprender, em um curso de formação continuada, para aperfeiçoar suas práticas (e superar possíveis dificuldades) com relação ao ensino de argumentação nos anos iniciais da educação básica, considerando também a proposta da BNCC?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO FINAL APLICADO AOS PROFESSORES

Prezado(a) professor(a)!

Solicitamos sua colaboração para responder ao presente questionário e sua autorização para o uso das informações fornecidas na produção da pesquisa de doutoramento intitulada “Contribuições da formação continuada para o ensino de argumentação nos anos iniciais da Educação Básica, para além da Base Nacional Comum Curricular”, bem como para a produção de outros textos científicos. A pesquisa está produzindo dados em associação com o projeto de Ensino de Argumentação na Escola (ENARE). Sua privacidade e o sigilo de sua identidade serão mantidos por meio do uso de codificação de participantes. Desde já, agradecemos a sua importante contribuição para com nossos estudos sobre formação continuada para o ensino de argumentação.

autorizo o uso de minhas respostas na produção da referida pesquisa (doutoramento) e em produção de textos científicos.

não autorizo o uso de minhas respostas na produção da referida pesquisa (doutoramento) e em produção de textos científicos.

Dados de identificação

Nome: _____

E-mail: _____

Telefone: _____

Questões

1. Em qual série dos anos iniciais do ensino fundamental você leciona?

Educação Infantil 1º ano 2º ano 3º ano 4º ano 5º ano

2. Em que medida o ENARE atendeu às expectativas que você tinha ao iniciá-lo?

3. Como você define a argumentação a partir do seu aprendizado no curso ENARE?

4. De que maneira o que você aprendeu no ENARE pode ser útil na sua prática docente voltada para o ensino de argumentação na turma em que você trabalha?

5. Como a aplicação do que você aprendeu no ENARE pode contribuir para o desenvolvimento do senso crítico e da capacidade de argumentar das crianças?

7. O conteúdo aprendido no ENARE mudará sua prática educativa voltada para o ensino de argumentação e as outras práticas de linguagem? Comente.

8. Quais necessidades são observadas para que se possa dar continuidade ao ensino de argumentação na escola?

9. Espaço reservado para críticas e/ou para elogios ao ENARE.

10. Espaço de reservado para sugestões à equipe do ENARE.

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADA AOS PROFESSORES

BLOCO 1: Percurso formativo dos participantes (formação acadêmica para ensinar argumentação na educação básica).

1. Qual é a sua formação acadêmica? (Indicar todas as graduações concluídas e as instituições onde foram concluídas).
2. Há quanto tempo você é professora/professor na segunda etapa da educação básica?
3. Em qual(is) série(s) dessa etapa você está lecionando atualmente?
4. Durante sua formação acadêmica, você cursou alguma disciplina sobre ensino de argumentação nos anos iniciais do ensino fundamental?
5. Antes de sua participação no ENARE, você já havia realizado outro curso de formação continuada sobre ensino de argumentação? Em caso de resposta afirmativa, comente sobre o curso.

BLOCO 2: Conceitos (argumentação, ensino de argumentação)

1. Antes de você participar do ENARE, de que maneira você conceituava a argumentação?
2. Sua participação nesse processo formativo modificou sua concepção de argumentação? (Se a resposta for afirmativa, comente essa modificação.)
3. Antes de sua participação no ENARE, você desenvolvia práticas de argumentação com as crianças? Se a resposta for afirmativa, comente essas práticas.
4. Antes de sua participação no ENARE, você sentia dificuldade para desenvolver práticas de argumentação com crianças? Comente.

BLOCO 3: Aprendizagens e (re)significações dos docentes.

1. Cite os pontos mais marcantes, para você, na formação do ENARE.
2. Considerando a formação no ENARE, como você explicaria para um colega professor o que é ensinar argumentação na segunda etapa da educação básica?
3. Comente de que maneira sua participação na formação do ENARE refletiu.
 - a) em sua prática pedagógica voltada ao ensino da argumentação.
 - b) em seus conhecimentos teórico-metodológicos sobre o ensino de argumentação.
 - c) em algum desafio que existia para você ensinar argumentação às crianças.
4. O que você considera necessário para um professor trabalhar argumentação na segunda etapa da educação básica?

5. Após participar do ENARE, você encontra empecilhos para ensinar argumentação nos anos iniciais do ensino fundamental? Se a resposta for positiva, quais são esses empecilhos?

6. O espaço está aberto para você apresentar outras informações que considere pertinentes sobre a formação continuada para o ensino de argumentação.

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Convidamos o(a) Sr.(a) para participar como voluntário(a) da pesquisa “**Formação continuada para o ensino de argumentação na segunda etapa da educação básica**¹²”, que está sendo desenvolvida pela doutoranda Maristela Felix dos Santos, telefone: (79988459622) e e-mail: (maristelaufs@yahoo.com.br), sob orientação do professor Dr. Carlos Alberto Vasconcelos, telefone: (799977-1749) e e-mail: (geopedagogia@yahoo.com.br).

Esta pesquisa tem como objetivo compreender as implicações da formação continuada para o ensino de argumentação na segunda etapa da educação básica, desenvolvida para professores licenciados em Pedagogia.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com as pessoas citadas acima. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concordar com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento. Uma cópia deste documento, assinada também pelas pesquisadoras, lhe será entregue por e-mail. Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

Participando do estudo, você está sendo convidada a participar de uma entrevista realizada presencialmente que será gravada caso autorize a gravação, e somente a pesquisadora responsável terá acesso, para fins de transcrição e consulta durante o desenvolvimento da pesquisa. Para o consentimento da gravação, é necessário assinar o Termo de Autorização de Uso de Imagens e Depoimentos enviado junto a esse TCLE. A sua participação na pesquisa foi solicitada devido à sua participação no curso de formação continuada “Ensino de Argumentação na Escola (ENARE)” e atuação nos anos iniciais do ensino fundamental na rede de educação pública de São Cristóvão - SE. O objetivo da entrevista é levantar dados para a análise das contribuições e limitações de um processo de formação continuada para o ensino de argumentação nos anos iniciais da educação básica.

As informações obtidas nesta pesquisa serão utilizadas somente conforme os objetivos citados neste documento (Resolução CNS 510 de 2016, Artigo 9º, Inciso V; Artigo 17, Inciso IV).

¹² Título atribuído à tese quando a entrevista foi aplicada e alterado na conclusão dessa investigação.

Os resultados desta pesquisa serão divulgados, em formato acessível aos participantes e à população que foi pesquisada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV), sendo uma forma de retorno aos participantes da pesquisa, aconselhamento e orientações visando benefícios diretos a eles, sem prejuízo do retorno à sociedade em geral.

- **BENEFÍCIOS:** Estas pesquisas não fornecem benefícios diretos aos participantes. Os benefícios serão conferidos à ampliação e ao aprimoramento de estudos referentes à formação continuada para o ensino de argumentação e à formulação de programas e de políticas públicas sobre essa temática.

- **DESCONFORTO E RISCOS:** Com o objetivo de minimizar os desconfortos e os riscos a curto e longo prazo, você não deve participar deste estudo se: não estiver confortável com o tema trabalhado; acreditar que sua participação pode levar a conflitos de qualquer natureza, mesmo sabendo do caráter confidencial de sua participação; sentir desconforto, constrangimento ou aborrecimento em liberar seus depoimentos para produção científica.

- **SIGILO E PRIVACIDADE:** Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. Os dados produzidos nesta pesquisa (gravações, textos, fotos, filmagens etc.) ficarão armazenados em (pastas de arquivo, computador pessoal), sob a responsabilidade dos pesquisadores citados acima, pelo período mínimo de 5 anos.

- **RESSARCIMENTO:** Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pela pesquisadora autora da pesquisa, sendo garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes dessa participação na pesquisa (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com a pesquisadora através dos contatos abaixo:

- Maristela Felix dos Santos; telefone (79) 988459622; e-mail: maristelaufs@yahoo.com.br, Av. Etelvino Alves de Lima, Nº 930, AP 002, BL V, Cond. Flor de Lis, Bairro Inácio Barbosa, CEP: 49040-700.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), cuja função consiste em “defender os interesses do participante da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos”, localizado à Rua Cláudio Batista s/no Bairro: Sanatório – Aracaju CEP: 49.060-110 – SE Contato por e-mail: cep@academico.ufs.br. Telefone e horários para contato: (79) 3194-7208 – Segunda a Sexta-feira, das 07 às 12h.

Desde já agradecemos sua importante contribuição nesta pesquisa!

Pesquisador

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Nome da participante: _____

Local: _____ Data: _____

(Assinatura da participante da pesquisa)

APÊNDICE E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE DEPOIMENTOS

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Maristela Felix dos Santos, orientada pelo Prof. Dr. Carlos Alberto Vasconcelos, responsável pela pesquisa intitulada **“Formação continuada para o ensino de argumentação na segunda etapa da educação básica”**, a utilizar meus depoimentos captados na entrevista concedida à pesquisadora, para a produção de textos científicos (livros, artigos, resumos, teses, slides). Essa autorização será feita sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes, com garantia de minha privacidade e do sigilo de minha identidade.

_____, ____ de _____ de 202 ____.

Pesquisador responsável pela pesquisa.

Participante da pesquisa.

ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DA PESQUISA NO CEP/UFS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE - UFS



Continuação do Parecer: 5.772.837

projeto de pesquisa, contados a partir da data de aprovação do protocolo de pesquisa inicial.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJECTO_2016498.pdf	23/09/2022 23:59:04		Aceito
Outros	CARTA_ENCAMINHAMENTO_PESQUISADOR_AO_CEP.pdf	23/09/2022 23:51:08	MARISTELA FELIX DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_de_que_a_coleta_de_dados ainda_nao_foi_iniciada.pdf	23/09/2022 23:47:35	MARISTELA FELIX DOS SANTOS	Aceito
Outros	Roteiro_Entrevistaa.pdf	23/09/2022 23:25:27	MARISTELA FELIX DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_AUTORIZACAO_DE_USO_DE_IMAGEM_E_DEPOIMENTOS.pdf	23/09/2022 23:22:34	MARISTELA FELIX DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido.pdf	23/09/2022 23:22:04	MARISTELA FELIX DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	23/09/2022 23:17:44	MARISTELA FELIX DOS SANTOS	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_de_concordancia.pdf	23/09/2022 23:14:57	MARISTELA FELIX DOS SANTOS	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	23/09/2022 23:13:29	MARISTELA FELIX DOS SANTOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_de_Instituicao_e_Infraestrutura.pdf	23/09/2022 23:11:59	MARISTELA FELIX DOS SANTOS	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	23/09/2022 22:59:28	MARISTELA FELIX DOS SANTOS	Aceito
Brochura Pesquisa	Brochura_projeto.pdf	23/09/2022 22:58:22	MARISTELA FELIX DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	23/09/2022 22:58:01	MARISTELA FELIX DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº

Bairro: Sanatório

CEP: 49.060-110

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)3194-7208

E-mail: cep@academico.ufs.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SERGIPE - UFS



Continuação do Parecer: 5.772.837

ARACAJU, 23 de Novembro de 2022

Assinado por:

FRANCISCO DE ASSIS PEREIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cláudio Batista s/nº **CEP:** 49.060-110
Bairro: Sanatório **Município:** ARACAJU
UF: SE **E-mail:** cep@academico.ufs.br
Telefone: (79)3194-7208