



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
Curso reconhecido pelo MEC, portaria 485, de 14/05/2020, publicada no D.O.U 18/05/2020

LUCIENE SOUZA DA SILVA

**ENSINO DA LEITURA ARGUMENTATIVA EM PERSPECTIVA INTERACIONAL:
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO
FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS)**

Feira de Santana-BA
2026

LUCIENE SOUZA DA SILVA

**ENSINO DA LEITURA ARGUMENTATIVA EM PERSPECTIVA INTERACIONAL:
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO
FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS)**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Departamento de Letras e Artes, da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo

Feira de Santana-BA
2026

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteadó - UEFS

S581

Silva, Luciene Souza da

Ensino da leitura argumentativa em perspectiva interacional: formação de professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (anos finais) / Luciene Souza da Silva. – 2026.

141 f.: il.

Orientadora: Isabel Cristina Michelin de Azevedo

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Feira de Santana, 2026.

1. Formação de professores. 2. Prática pedagógica. 3. Leitura argumentativa. 4. Argumentação - Ensino. 5. Escola Municipal Souto Soares, Palmeiras, Chapada Diamantina-BA. I. Azevedo, Isabel Cristina Michelin de, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU 371.13:806.90(814.22)

TERMO DE APROVAÇÃO

LUCIENE SOUZA DA SILVA

ENSINO DA LEITURA ARGUMENTATIVA EM PERSPECTIVA INTERACIONAL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS)

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Estudos Linguísticos.

Aprovada em 26 de janeiro de 2026.

Banca examinadora:

Documento assinado digitalmente
 ISABEL CRISTINA MICHELAN DE AZEVEDO
Data: 21/03/2026 20:04:21-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo
Orientadora (UFS/UEFS)

Documento assinado digitalmente
 MARIA INES BATISTA CAMPOS NOEL RIBEIRO
Data: 21/03/2026 18:17:47-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Maria Inês Batista Campos Noel Ribeiro
Examinadora externa (USP)

Documento assinado digitalmente
 RODRIGO SEIXAS PEREIRA BARBOSA
Data: 21/03/2026 11:28:59-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Rodrigo Seixas
Examinador interno (UEFS)

Dedico esta dissertação aos estudantes que, em um futuro breve, participarão deste estudo, e às professoras de Língua Portuguesa da Escola Municipal Souto Soares, Palmeiras/BA, pelas valiosas contribuições à pesquisa. Sem a participação de vocês, este trabalho não teria a mesma tessitura.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus. Sem a Sua constante presença em minha vida, eu não teria encontrado forças para chegar até aqui.

Agradeço à minha família, em especial, meu companheiro Júlio e às minhas filhas Júlia e Joanna. Sei que as minhas ausências despertaram em vocês um misto de tristeza, saudade e compreensão. A minha conquista também é de vocês!

Agradeço aos meus pais Osvaldo (*in memoriam*) e Valdete, pela vida que me deram e, por meio dela, pela oportunidade de crescer pessoal e profissionalmente.

Agradeço também às minhas irmãs Maria, Eliete, Eliane e Elenice pelas palavras de incentivo. Nice, minha irmã, suas preces são fervorosas! Muito obrigada pelo seu amor!

Agradeço às minhas irmãs de fé, Selma e Valdirene, pelos momentos de vibração dedicados ao meu equilíbrio espiritual. Que a Espiritualidade Maior vos recompense pela caridade!

Agradeço à Neide e à sua família, por me acolherem em sua casa em Feira de Santana/BA, quando me desloquei para realizar a seleção de Mestrado.

Indira, Zé, Sara e Peu, não há palavras para agradecer o gesto de amor que vocês tiveram comigo. Mais do que hospedagem, vocês me ofereceram acolhimento, companheirismo, abdicção, AMOR! Serei eternamente grata a cada um de vocês! Muito, muito obrigada por tudo!!

Sem diminuir a importância pela ordem, agradeço de coração à minha professora orientadora, Isabel Cristina. Ter me aceitado como orientanda foi o primeiro passo para que eu pudesse escrever essa parte da minha história. Que Deus a abençoe por caminhar comigo nessa árdua jornada do conhecimento por meio da pesquisa.

Agradeço à Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), por me acolher como estudante e por todo conhecimento que me proporcionou por meio dos professores que integraram o curso.

Agradeço a todos os professores que, com seus olhares de profissionais experientes, contribuíram para elevar a qualidade do meu texto. Agradeço, em especial, à professora Adriana Dalla Vecchia (primeira banca), ao professor Eduardo Piris (banca de qualificação); à professora Maria Inês (banca de qualificação e defesa) e ao professor Rodrigo Seixas (banca de defesa).

Agradeço aos colegas do PPGEI, em especial, Andreza, Dércio, Geisa, Ilana, Janaína, Lorena, Márcia, Mirelle, Naítalo, Sarah, Tarcísio e Thaiane. Guardarei cada um de vocês em um lugar muito especial do meu coração.

Agradeço às minhas amigas Juliete Macêdo e Maiara Macedo, pelo apoio e pelo exemplo de que é possível superar barreiras. Vocês me mostraram que o sonho de cursar um Mestrado pode, sim, tornar-se realidade.

Desenvolver um estudo dessa magnitude, conciliando-o com diversas demandas familiares, profissionais e pessoais, não é tarefa simples. Nesses momentos, o tempo torna-se essencial. Por isso, agradeço a Armando, Edmundo e Camilo por assegurarem, com base na legislação, meu direito ao afastamento do trabalho no segundo ano de curso, e à Secretária Municipal de Educação, Rosângela Muniz, por viabilizar essa concessão, sem qualquer embaraço. Minha gratidão!

Por fim, agradeço, de coração, a todas as pessoas que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização deste trabalho e para que meu percurso acadêmico no Mestrado se tornasse mais amparado e menos solitário.

Ensinar a argumentação requer gerar condições para que seja possível argumentar em distintas situações sociais, e isso significa criar um espaço democrático a partir do qual professores e estudantes possam expressar seus pontos de vista.

(Azevedo, 2025, p. 39).

RESUMO

Ao tratar da formação do professor de Português, Guedes (2006) afirma que nunca houve, no Brasil, um empenho efetivo na qualificação docente, especialmente nos cursos de Letras. Tal constatação justifica o desenvolvimento desta pesquisa, que se fundamenta nos estudos de Azevedo (2016, 2021) sobre o ensino de argumentação em língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Esses estudos apontam a necessidade, por parte do professor de língua materna, de ampliar seus conhecimentos teóricos e metodológicos sobre como desenvolver as atividades pedagógicas nessa área do saber. A *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2018), um documento normativo, propõe, na competência geral de número sete, o ensino da argumentação na Educação Básica brasileira, mas incumbe o professor, muitas vezes sem formação específica no âmbito da argumentação, de implementar esse tipo de trabalho em cada escola, o que provoca dúvidas acerca de como isso pode ser executado. Diante disso, o objetivo geral desta pesquisa é propor alternativas para o ensino da argumentação em perspectiva interacional, por meio da formação de professores do Ensino Fundamental (anos finais), a fim de auxiliá-los na realização do trabalho de leitura argumentativa nas aulas de língua materna, no âmbito dos docentes que atuam em Palmeiras, na região da Chapada Diamantina, Bahia. Metodologicamente, é uma pesquisa qualitativa, teórica, colaborativa, de natureza exploratória e propositiva, cujo intuito é ampliar os conhecimentos sobre leitura argumentativa para favorecer o ensino da argumentação no segmento e componente curricular supracitados. Ampara-se, teoricamente, em Grácio (2013), Azevedo, Reis e Monte (2021) e Azevedo *et al.* (2023), para elucidar o conceito de leitura argumentativa, entendida como o processo de reconhecer posições enunciativas, confrontos de sentidos e os recursos argumentativos mobilizados no texto; Azevedo (2016), para a capacidade argumentativa que integra linguagem, pensamento e relações sociais; Plantin (2008) e Grácio (2016) fundamentam a perspectiva dialogal da argumentação, compreendida como um processo interacional em que posições divergentes se confrontam e se avaliam mutuamente na construção de sentidos; Minayo (2002), Lakatos e Marconi (2003), Bortoni-Ricardo (2008) e Ibiapina (2008) para respaldar a pesquisa participante e colaborativa, enfatizando a integração do pesquisador no trabalho conjunto com os participantes. Gatti (2012; 2019); Nóvoa (2009) e Fortes (2024) também imprimem ideias sobre a formação de professores, entre outros pesquisadores que dão suporte a esta escrita. Os resultados indicam que o ensino da argumentação, em perspectiva interacional, integrado à pesquisa produzida na universidade, e articulado à formação continuada e colaborativa de professores, contribui para a ressignificação do ensino da argumentação, para além de sua associação aos textos dissertativo-argumentativos voltados a exames seletivos. Além disso, favorece o alinhamento da prática pedagógica às práticas sociais de linguagem, a qualificação docente para atender às exigências da *BNCC*, especialmente à competência geral sete, e ao desenvolvimento das capacidades argumentativas dos estudantes, a partir de temáticas relacionadas às suas realidades. Assim, o estudo contribui ainda para a ampliação dos conhecimentos sobre o ensino da argumentação e oferece subsídios aos professores de língua portuguesa, visando a práticas pedagógicas emancipatórias.

Palavras-chave: leitura argumentativa; ensino de argumentação; argumentação interacional; formação de professores.

ABSTRACT

When dealing with the training of the Portuguese teacher, Guedes (2006) states that, there has never been, in Brazil, an effective commitment to teacher qualification, especially in Letters courses. This finding justifies the development of this research, which is based on Azevedo's studies (2016, 2021) on the teaching of argumentation in Portuguese in the final years of Elementary School. These studies point out the need, on the part of the mother tongue teacher, to expand his theoretical and methodological knowledge on how to develop pedagogical activities in this area of knowledge. The *National Common Curriculum Base* (Brazil, 2018), a normative document, proposes, in the general competence of number seven, the teaching of argumentation in Brazilian Basic Education, but it is up to the teacher, often without specific training in the context of argumentation, to implement this type of work in each school, which causes doubts about how this can be executed. Therefore, the general objective of this research is to propose alternatives for the teaching of argumentation in an interactional perspective, through the training of Elementary School teachers (final years), in order to assist them in carrying out the work of argumentative reading in mother tongue classes, within the scope of teachers who work in Palmeiras, in the region of Chapada Diamantina, Bahia. Methodologically, it is a qualitative, theoretical, collaborative research, of an exploratory and propositional nature, whose purpose is to expand knowledge about argumentative reading to favor the teaching of argumentation in the aforementioned segment and curricular component. It is supported, theoretically, in Grácio (2013), Azevedo, Reis and Monte (2021) and Azevedo et al. (2023), to elucidate the concept of argumentative reading, understood as the process of recognizing enunciative positions, confrontations of meanings and the argumentative resources mobilized in the text; Azevedo (2016), for the argumentative capacity that integrates language, thought and social relations; Plantin (2008) and Grácio (2016) underlie the dialogical perspective of argumentation, understood as an interactional process in which divergent positions confront and evaluate each other in the construction of meanings; Minayo (2002), Lakatos and Marconi (2003), Bortoni-Ricardo (2008) and Ibiapina (2008) to support the participating research and Collaborative, emphasizing the integration of the researcher in the joint work with the participants. Gatti (2012; 2019); Nóvoa (2009) and Fortes (2024) also print ideas on teacher training, among other researchers who support this writing. The results indicate that the teaching of argumentation, in an interactional perspective, integrated with the research produced at the university and articulated to the collaborative continuous training of teachers, contributes to the resignification of the teaching of argumentation beyond its association with dissertational-argumentative texts aimed at selective exams. In addition, it favors the alignment of pedagogical practice with social language practices, teacher qualification to meet the requirements of the NCCB, especially general competence seven, and to the development of students' argumentative skills from themes related to their realities. Thus, the study also contributes to the expansion of knowledge about the teaching of argumentation and offers subsidies to Portuguese language teachers, aiming at emancipatory pedagogical practices.

Keywords: argumentative reading; argumentation teaching; interactional argumentation; teacher training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Capacidades argumentativas específicas via assunção dos papéis actanciais da argumentação	32
Quadro 2 – Procedimentos e instrumentos metodológicos da formação continuada de professores de língua portuguesa	47
Quadro 3 – Transcrição 1	54
Quadro 4 – Transcrição 2	55
Quadro 5 – Transcrição 3	57
Quadro 6 – Atividade “Como colocar um assunto em questão”	58
Quadro 7 – Os papéis actanciais: Proponente, Oponente e Terceiro	60
Quadro 8 – Atividade sobre os papéis actanciais	60
Quadro 9 – Atividade sobre uma situação-problema	64
Quadro 10 – Texto sobre desigualdade de gênero no esporte	75

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Componentes da compreensão leitora	26
Figura 2 – Quadrinho “Eu Torço Sim”	27
Figura 3 – Argumentação interacional com as participantes da pesquisa	56
Figura 4 – Atividade realizada na Escola Municipal Souto Soares, em Palmeiras (BA), em 14 de maio de 2025, sobre conceitos da argumentação interacional	64
Figura 5 – Etapas constitutivas de um módulo didático	69
Figura 6 – Post – Lugar de menina é dentro da quadra	71
Figura 7 – Print de trecho do documentário Meninas na Educação Física e QR Code para acesso	71
Figura 8 – Tirinha de Laerte	73
Figura 9 – Print do vídeo <i>LikeAGirl?</i> e QR Code para acesso	79
Figura 10 – Print do video Invisible Players e QR Code para acesso	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

C.f – Confira

CG7 – Competência geral sete

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

ENARE – Ensino de Argumentação na Escola

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDA – Modelo Dialogal da Argumentação

PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
1.1 A INVESTIGAÇÃO COMEÇA AQUI: O PROBLEMA DA PESQUISA	21
1.1.1 Objetivo geral: desbravando o foco central da pesquisa	21
1.1.2 Objetivos específicos: fragmentos que constroem o conhecimento	22
1.3 JUSTIFICATIVA: POR QUE ESTE ESTUDO É NECESSÁRIO?	22
2 REFERENCIAL TEÓRICO	25
2.1 LEITURA ARGUMENTATIVA E ARGUMENTAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DIALOGAL E INTERACIONAL	25
2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	32
3 ENTRE PERGUNTAS E RESPOSTAS: O CAMINHO METODOLÓGICO	37
3.1 A NATUREZA EXPLORATÓRIA DA PESQUISA	37
3.2 O ESPAÇO EMPÍRICO E A CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARTICIPANTES DA PESQUISA	42
3.3 A PESQUISA PARTICIPANTE E COLABORATIVA: MODELANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA	44
3.4 ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES FORMATIVAS E QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA	46
3.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	51
4 ONDE NOSSOS PASSOS SE ENCONTRAM: VIVÊNCIAS COMPARTILHADAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA	53
5 O MÓDULO DIDÁTICO COMO MODALIDADE ORGANIZATIVA DOS RECURSOS PEDAGÓGICOS E COMO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO ÉTICA E CRÍTICA	67
5.1 O MÓDULO DIDÁTICO: DESCRIÇÃO E JUSTIFICATIVA DE ESCOLHA	67

5.1.1 Características e funcionalidades do módulo didático: as etapas	69
5.1.1.1 Atividade da etapa 1: exploração inicial do tema e mobilização de saberes prévios	71
5.1.1.2 Atividades da etapa 2: organização e sistematização do conhecimento	72
5.1.1.3 Atividades da etapa 3: socialização da aprendizagem e prática de linguagem	81
6 DOS DADOS ÀS CONCLUSÕES: RESULTADOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA À LUZ DA ARGUMENTAÇÃO INTERACIONAL	83
6.1 JUSTIFICATIVA PARA A ESCOLHA DO <i>CORPUS</i> DE ANÁLISE	83
6.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	84
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICES	95
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS APLICADO ÀS PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARTICIPANTES DA PESQUISA	96
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	99
APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE	102
APÊNDICE D – DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL	103
APÊNDICE E – TERMO DE COMPROMISSO DA PESQUISADORA ASSISTENTE	104
APÊNDICE F – ATIVIDADE AVALIATIVA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA	105
APÊNDICE G – JOGO DE REVISÃO DE CONTEÚDOS DA ARGUMENTAÇÃO INTERACIONAL	106
APÊNDICE H - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO FINAL DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARTICIPANTES DA PESQUISA	108
APÊNDICE I – MÓDULO DIDÁTICO	111
ANEXOS	134
ANEXO A – GRADE CURRICULAR DE FORMAÇÃO INICIAL EM LETRAS VERNÁCULAS DAS PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARTICIPANTES DA PESQUISA	135

1 INTRODUÇÃO

A partir dos estudos de Azevedo (2016; 2021), a respeito do ensino de argumentação na escola, o qual exige de professores e estudantes o reconhecimento das regularidades próprias das ações de linguagem envolvendo a negociação, sustentação de pontos de vista, elaboração de respostas na discussão argumentativa, entre outras particularidades, percebemos a necessidade de delineamentos que auxiliem os professores, em especial, de língua portuguesa, de como desenvolver as atividades pedagógicas nessa área do conhecimento. A *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2018), doravante *BNCC*, ao propor os empreendimentos do estudo relacionado à argumentação, nas competências gerais, a de número sete, diz:

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, 2018, p. 11).

A partir do que menciona o documento federal na competência geral de número sete, notamos que apenas propõe o ensino da argumentação, mas não especifica, por exemplo, o conceito de argumentação a ser adotado pelo docente no planejamento de suas aulas. Isso é relevante diante das múltiplas abordagens possíveis: a retórica, que prestigia o “bem falar”; a linguística, fundamentada na relação entre argumentação e língua; a lógica, que se orienta por meio de estruturas formais de raciocínios e elaboração de esquemas; a dialética, que enfatiza o “bem dialogar”; a pragmática, que se ocupa dos efeitos discursivos produzidos na interação entre A e B; ou mesmo a junção dessas duas últimas vertentes, a pragmadialética, que zela, de forma regrada, pela solução de um conflito (Van Eemeren; Grootendorst, 1996 *apud* Damasceno-Morais, 2023).

Não pretendemos, com esta análise, desprezar o documento prescritivo, mas apenas enfatizar que o diálogo com ele se torna insuficiente, à medida que não auxilia o professor de língua materna na compreensão do que é, por exemplo, um ponto de vista e de como se articulam, linguisticamente, as posições enunciativas em torno dele. Essa abertura favoreceu a escolha pela abordagem na perspectiva interacional de argumentação empreendida nesta pesquisa, visando a oferecer ao professor de língua portuguesa, subsídios para o planejamento do ensino de argumentação com seus estudantes, adequando os meios necessários para que, de fato, desenvolvam neles as capacidades argumentativas¹ exigidas numa situação real em que necessitam opinar, defender pontos de vista, contrapor etc.

¹ Para melhor entendimento do conceito referente às capacidades argumentativas mencionadas neste trabalho, apoiamo-nos no trabalho de Azevedo (2016), que relaciona o termo a três aspectos: filosóficos, psicológicos e educacionais. Essa categoria será posteriormente retomada e esclarecida no decorrer desta dissertação.

A *BNCC*, como um documento normativo, ao propor o desenvolvimento da argumentação na Educação Básica brasileira, incumbe o professor², muitas vezes sem formação específica nessa área, de implementar esse tipo de trabalho em cada escola, o que provoca dúvidas acerca de como isso pode ser executado. Essa flexibilidade, possivelmente, gerará algumas falhas no ensino da argumentação, tendo em vista a complexidade da execução dessa atividade e do delineamento necessário à sua realização. Sobre isso, Azevedo e Damaceno (2017), conforme citadas por Azevedo *et al.* (2023, p. 73), esclarecem dois pontos importantes propostos pelo documento oficial:

O primeiro é que o documento expõe a necessidade de o estudante saber argumentar e de tomar decisões diante de situações individuais e coletivas, porém não detalha o conceito de argumentação que será adotado. O segundo ponto é a demarcação da necessidade de incluir o ensino da argumentação na Educação Básica sem que haja, no contexto educacional atual, formação inicial específica para os educadores que atuam na área.

A partir do que defendem Azevedo e Damaceno (2017), notamos que o ato de argumentar não se dá de forma vazia e aleatória, para isso é necessária a organização das ideias, bem como das estruturas cognitivas, linguísticas, semióticas, entre outras, coadunando com o que postula Azevedo (cf. Azevedo 2021, 20'00" - 20'15"), segundo a qual, para argumentar, “teremos que lidar com operações complexas”.

Além dessa problemática, é comum encontrar textos acerca do trabalho com argumentação na sala de aula em que os autores afirmam que grande parte das escolas brasileiras confundem essa prática pedagógica com o ensino de textos dissertativo-argumentativos, a fim de atender às exigências dos vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Sobre isso, Lima e Piris (2021, p. 2) dizem que “[...] essa tradição de ensino da argumentação por meio da redação apenas impossibilita o ensino da argumentação como prática de linguagem [...] dos estudantes da educação básica brasileira [...]”.

Nesse sentido, reforçamos a necessidade de os professores de língua portuguesa terem acesso a formações específicas sobre o ensino da argumentação para lhes possibilitar a realizarem mudanças significativas em suas práticas pedagógicas na sala de aula, de modo a auxiliar os estudantes a desenvolverem outras capacidades argumentativas para uso nas diferentes situações comunicativas em que estão envolvidos diariamente, além do contexto escolar.

Diante disso, percebemos que os benefícios desta pesquisa para os professores de língua portuguesa que atuam no município de Palmeiras/Ba estão relacionados ao subsídio que eles

² Quando nos referimos ao termo “professor” incluímos todos, todas e todes professores que atuam no ensino de língua portuguesa.

terão para o ensino da argumentação, o qual é obrigatório, uma vez que está preconizado na competência sete da *BNCC*. Assim, a formação continuada de professores torna-se um meio importante para diminuir as dificuldades que o docente possa ter em relação ao ensino da referida competência do documento oficial. Preparando-as mais para o ensino nessa área do conhecimento, conseqüentemente, haverá, também, benefícios para a escola, uma vez que os estudantes usufruirão dos conhecimentos gerados na pesquisa, a partir do trabalho que suas professoras desenvolverão na sala de aula.

A escolha dessa temática deu-se, justamente, em razão da ausência de familiaridade que a autora³ possuía, antes do ingresso no Mestrado, com os conhecimentos que subsidiam o ensino da argumentação. Após atuar no ensino público por 19 anos, somente agora, por meio do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), ofertado pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), comecei a apropriar-me do ensino da argumentação sob outras perspectivas, anteriormente, desconhecidas. Essa limitação, possivelmente, seja a realidade de muitos professores que atuam no ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras, tanto públicas quanto privadas.

Reforçamos que há, no meio acadêmico, muitos estudos na área da argumentação, como, a título de exemplo, o projeto extensionista “Ensino de Argumentação na Escola - ENARE”, o qual foi idealizado pela professora da Universidade Federal de Sergipe - UFS, Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo (orientadora desta pesquisa), tendo início em 2020 na referida instituição, na qual desenvolve ações mediadas por estudantes de graduação e pós-graduação, empenhados em colaborar com o ensino da argumentação desde as séries iniciais do Ensino Fundamental até a Educação de Jovens e adultos - EJA, por meio da formação continuada de professores. Os materiais produzidos no ENARE serviram de subsídios no desenvolvimento da pesquisa, ora apresentada nesta dissertação.

Contudo, cursos dessa natureza atendem a um público específico, geralmente vinculado a uma instituição de ensino superior e, por essa razão, muitos docentes não procuram informação acerca de materiais produzidos pelas academias e acabam não aproveitando os recursos publicados que são de alta qualidade, os quais poderiam auxiliar em suas práticas pedagógicas. É a partir de uma situação como essa que esta pesquisa pretende agregar conhecimentos para os docentes que atuam na Escola Municipal Souto Soares, em Palmeiras, Chapada Diamantina-Bahia, local onde a professora-pesquisadora reside e ministra aulas de língua portuguesa no Ensino Fundamental (anos finais).

³ Apenas nas partes em que eu for falar da minha experiência pessoal, enquanto professora pesquisadora, farei uso da primeira ou terceira pessoa do singular. O restante do texto será mantido na primeira pessoa do plural.

Além desta valiosa contribuição que estou adquirindo no Mestrado em Estudos Linguísticos, não poderia deixar de mencionar outra de substancial importância para a minha carreira profissional: o Estágio de Docência. Apesar da experiência no exercício do Magistério na Educação Básica, na modalidade de Ensino Superior a dinâmica de trabalho difere desta em vários aspectos, dentre eles, adequar a postura de professor orientador e formador, especialmente por envolver a formação inicial de futuros professores. Essa experiência contribuiu muito para a construção de competências pedagógicas, metodológicas e didáticas, fundamentais para a atuação docente qualificada.

Devido à distância entre o local da minha residência e da universidade onde curso o Mestrado – Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), a alternativa foi realizar o tirocínio em outra instituição mais próxima de onde moro, a Universidade do Estado da Bahia – UNEB – *campus* XXIII – Seabra/Ba. O Estágio ocorreu em uma turma composta por estudantes dessestrematizadas no curso de Graduação em Letras com Habilitação em língua portuguesa, no primeiro semestre 2025.1, no turno vespertino, com carga horária total de 60 horas, com aulas às quartas e, quando possível, às quintas-feiras, tendo a duração de 4 horas/aula (13h às 17h).

Pelo fato de a professora regente atuar no *campus* em cooperação interdepartamental, as aulas foram ministradas no formato virtual por meio do *Google Meet*. A turma era composta por três alunas e possuía essa quantidade ínfima de estudantes porque uma delas estava concluindo o curso e, portanto, não poderá finalizá-lo sem cursar a disciplina ofertada, incorrendo-se o risco de jubramento.

Durante o tirocínio, não foi possível socializar os conhecimentos teóricos adquiridos na Pós-Graduação relacionados à argumentação, pois a referida instituição não oferece o componente curricular nesta área do conhecimento. Apesar disso, houve um ganho por outro lado, no sentido de contemplar outros conhecimentos da área da Linguística, como a Sintaxe, por exemplo, tendo em vista que o componente curricular ofertado à turma foi “Sintaxe da língua portuguesa”, ramo da gramática que está incluso nos planejamentos das minhas aulas no Ensino Fundamental (anos finais). Dessa forma, usufruir e compartilhar os saberes relacionados a esta área do conhecimento possibilitou reflexões teórico-práticas acerca da compreensão do significado de ser professor(a).

A ementa do curso favoreceu uma abordagem voltada ao ensino da gramática tradicional, a partir de uma correlação com os usos da fala cotidiana do português brasileiro. Para esse trabalho, serviram de base duas referências bibliográficas: Sintaxe, de Mário Perini, e Estudos

descritivos da frase para o texto, de Cláudio C. Henriques⁴, as quais foram utilizadas para tratar de uma abordagem mais empírica e funcional da estrutura da língua. Diante disso, priorizou-se uma metodologia em que os estudantes conhecessem a estrutura dos constituintes, as funções sintáticas, a ordem dos termos na sentença etc.

Um fato observado foi a forma como os dois autores abordavam o estudo da sintaxe em suas referidas obras, que, no meu entendimento, tratavam-se de trabalhos descontextualizados da língua, através de frases soltas, prática metodológica tão criticada por diversos especialistas em educação e linguística. A título de exemplo, para tratar da relação forma/significado, Perini utiliza a seguinte sentença “O gato arranhou a menina”⁵. Ao questionar à professora regente sobre esse formato, ela me deu a explicação antes mencionada e disse ainda que, por se tratar de um estudo sistemático da língua, tais autores pensam na Linguística, na estrutura da língua portuguesa e não na metodologia, por isso, não se preocupam com uma abordagem contextualizada.

Então, embora houvesse um propósito metodológico, ao abordar conteúdos da Sintaxe daquela maneira, pedi permissão à professora titular para que no início da minha aula pudesse tecer algumas reflexões com as estudantes acerca do método utilizado no ensino da Sintaxe a partir dos livros citados, uma vez que elas estão se formando para, inicialmente, atuarem na Educação Básica e o modelo metodológico apresentado a elas no curso não se adequava bem às expectativas do público estudantil de tal segmento de ensino. Depois, seguiria com o planejamento de acordo com a proposta da ementa do curso. A minha proposição foi muito bem acolhida, aliás, “acolhimento” é uma palavra que traduz a forma como fui recepcionada por ela. Contudo, ao compartilhar o planejamento da aula com a orientadora desta pesquisa, fui advertida acerca da metodologia meramente tradicional e, diante disso, refiz algumas partes da apresentação da aula buscando apresentar o assunto pelo viés da análise linguística, visto que atende às diretrizes da *BNCC* sobre o ensino da língua. Assim, houve uma adequação do planejamento da aula seguinte nessa perspectiva.

Salientamos que compartilhar essa experiência do Estágio de Docência não tem nenhuma intenção de desmerecer ou desqualificar o trabalho desenvolvido pela professora responsável pelo encaminhamento da disciplina, nem a instituição que a representa. Tudo depende dos objetivos que se querem alcançar. O intuito é provocar uma reflexão acerca da autonomia do docente, ainda que na condição de estagiário, acerca da seleção das propostas

⁴ As referências das obras citadas são, respectivamente: PERINI, M.A. *Sintaxe*. São Paulo: Parábola, 2019; HENRIQUES, C. C. *Sintaxe: estudos descritivos da frase para o texto*. 3. ed. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

⁵ Esta sequência de termos consta na página 21 do livro *Sintaxe*, de Perini, citado acima.

realizadas em sala de aula mesmo havendo um currículo direcionando as ações. Há uma tendência na área da educação em adotar um ensino prescritivo e o que é encontrado nos livros, na maioria das vezes, direciona a metodologia do trabalho docente. Corroboramos o pensamento de Freire (1996, p. 32) ao afirmar que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” e defendemos a ideia de que o professor deve assumir o papel de pesquisador, investigando constantemente suas práticas pedagógicas, para aprimorar metodologias e técnicas de ensino. Dessa forma, evita-se a reprodução mecânica do conhecimento e contribui-se para a construção de novos saberes.

1.1 A INVESTIGAÇÃO COMEÇA AQUI: O PROBLEMA DA PESQUISA

Diante do que foi exposto sobre o ensino de argumentação nas aulas de língua portuguesa, reconhecemos que a complexidade exigida nesta área do conhecimento requer dos professores desse componente curricular um saber/fazer, necessitando, portanto, de orientações adequadas para que a atividade seja produtiva.

Frente a esta problemática, indagamos: como práticas formativas de professores podem contribuir para a efetivação da leitura argumentativa em perspectiva interacional em turmas de língua portuguesa do Ensino Fundamental (anos finais)?

Com o intuito de responder a esse questionamento, desenvolvemos, em parceria com os professores de língua materna envolvidos nesta pesquisa, recursos didático-pedagógicos, com etapas articuladas e específicas. Esses materiais visam a ampliar os conhecimentos sobre o ensino da argumentação e fornecer subsídios aos docentes de língua portuguesa no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em sala de aula, promovendo, assim, uma educação emancipatória no âmbito dos docentes que atuam na Escola Municipal Souto Soares, localizada em Palmeiras, na Chapada-Diamantina, Bahia.

1.1.1 Objetivo geral: desbravando o foco central da pesquisa

- ✓ Propor alternativas para o ensino da argumentação em perspectiva interacional, por meio de formação de professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental (anos finais), a fim de auxiliá-los na realização do trabalho de leitura argumentativa nas aulas de língua materna.

1.1.2 Objetivos específicos: fragmentos que constroem o conhecimento

- ✓ Organizar uma base teórica em torno da leitura argumentativa e ensino da argumentação, por meio na revisão de literatura, visando à compreensão dos conceitos dos referenciais estudados;
- ✓ Fundamentar a prática da leitura argumentativa em diálogo com a *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2018);
- ✓ Elaborar recursos didático-pedagógicos favoráveis ao ensino e à aprendizagem da leitura argumentativa ao longo da formação de professores.

1.3 JUSTIFICATIVA: POR QUE ESTE ESTUDO É NECESSÁRIO?

A justificativa empreendida neste estudo, balizada ao ensino da argumentação na escola, a partir da leitura argumentativa, ganha reforço no sentido de que contemplar essa prática pedagógica na sala de aula apenas para atender as exigências dos vestibulares e do ENEM, como foi dito por Lima e Piris (2021), faz com que os estudantes não tenham acesso ao vasto conhecimento que pode ser adquirido, enquanto prevalecer a visão engessada dessa cultura hegemônica.

Kock e Elias (2016. p. 23) corroboram o pensamento do ensino da argumentação com viés aberto a outras perspectivas ao afirmarem que “se o uso da linguagem se dá na forma de textos e se os textos são constituídos por sujeitos em interação, seus quereres e saberes, então, argumentar é humano”. Assim, reforçam a ideia de que argumentamos em outros âmbitos sociais além do contexto escolar, quando realizamos uma entrevista de emprego, queremos aumento de salário ou escrevemos um abaixo-assinado tentando resolver determinado problema na comunidade etc. Tais práticas comunicativas também precisam ser ensinadas na escola e, para isso, a formação continuada de professores contribui para ampliar mudanças nesse âmbito. Não à toa, esse direito ser uma exigência legal, assegurada pela Lei nº 11. 738/2008.

Nesse sentido desenvolvemos com os professores do segmento de ensino citado, materiais pedagógicos que norteiam o ensino da argumentação nas aulas de língua materna, na perspectiva interacional, visto que apontamos na introdução deste estudo que a *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2018), na competência geral de número sete, doravante CG7, não especifica o conceito de argumentação, tampouco explicita como se articulam linguisticamente as posições enunciativas em torno dessa área do conhecimento, o que dificulta o planejamento das aulas. A partir dessa abertura, percebemos uma oportunidade para desenvolver, por meio da

formação continuada de professores, atividades que favorecessem o desenvolvimento das capacidades argumentativas dos discentes.

Sobre o termo “capacidade argumentativa”, Azevedo (2016, p. 25) baseia-se em três aspectos: filosóficos, psicológicos e educacionais e os define dizendo que

[...] é uma condição humana que inter-relaciona a linguagem verbal e a atividade mental; é uma expressão discursiva que se apoia sobre um já-dito, mas que representa um acontecimento particular, marcado historicamente e pelas relações de poder estabelecidas socialmente; é uma ação de linguagem que remete à uma oposição discursiva e gera interdependência entre os sujeitos.

Depreendemos que a capacidade argumentativa, sendo uma condição humana, faz com que o sujeito não se exima das atividades sociais, cognitivas, histórico-culturais que se relacionam ao contexto geográfico onde está inserido. Sendo uma expressão discursiva, ancora o sujeito às atividades situadas social e historicamente, apoiadas por um saber construído, mas aberto à resignificação. Por fim, uma ação de linguagem marcada pela oposição de ideias, da qual gera uma interdependência entre os sujeitos no processo comunicativo.

Diante dessa apresentação, notamos a complexidade requerida no trabalho referente à argumentação na escola, o qual exige dos sujeitos envolvidos no processo um saber/fazer, necessitando, portanto, de um estudo mais aprofundado. Essa colocação ganha reforço a partir de alguns pontos elencados por Azevedo (2021), ao indagar sobre as capacidades argumentativas que um discente deve demonstrar numa situação envolvida de defesa de um ponto de vista, ao reforçar, em vídeo, registrado pela Universidade Federal de Goiás, a necessidade de o professor conhecer “as características da argumentação; os elementos que colaboram com a composição da argumentação; como se constrói a organização de um argumento de um tipo ou de outro etc.” (cf. Azevedo, 2021, 20’00”- 20’15”).

Desse modo, a ampliação de conhecimentos do docente, através de atividades formativas, torna-se um ponto de apoio para ele ter mais clareza e segurança para fazer as intervenções necessárias frente ao trabalho desenvolvido em sala de aula, promovendo, assim, sujeitos cada vez mais competentes no uso da linguagem.

Após a introdução, esta dissertação organiza-se em seis seções. A primeira é dedicada ao referencial teórico que fundamenta a pesquisa, abordando os conceitos de leitura argumentativa à luz dos estudos de Grácio (2013); Azevedo, Reis e Monte (2021) e Azevedo *et al.* (2023). Em seguida, apresenta-se uma análise de leitura argumentativa de um texto multimodal, a fim de exemplificar práticas que podem ser integradas a etapas didáticas destinadas ao ensino da argumentação interacional. Na sequência, conceitua-se a argumentação na perspectiva dialogal/interacional, com base em Plantin (2008) e Grácio (2016). Além desses aportes, abordamos, ainda nessa parte, as concepções de formação continuada de professores de

língua portuguesa apresentadas por Azevedo e Santos (2023), Gatti (2012), Cardoso *et al.* (2007), Fortes (2024) e Nóvoa (2009). Esse referencial teórico constitui o alicerce para o desenvolvimento das etapas da pesquisa e oferece o suporte necessário para a análise e avaliação dos resultados.

A segunda seção apresenta os aspectos metodológicos adotados neste estudo, descrevendo os tipos de pesquisa que o fundamentam. Trata-se de uma investigação qualitativa, de base teórica e caráter exploratório, direcionada à busca e à análise de modelos de formação continuada que sustentam a proposta aqui desenvolvida. Nessa seção, também é caracterizado o espaço empírico onde o estudo foi realizado, bem como é realizada a descrição das professoras de língua portuguesa participantes da pesquisa. Além disso, detalham-se os princípios da pesquisa participante e colaborativa que orientaram o processo investigativo, tomando como referência os modelos de formação continuada utilizados com docentes do Ensino Fundamental (anos finais) da Escola Municipal Souto Soares, situada em Palmeiras, na Chapada Diamantina-Bahia. Por fim, a seção apresenta a organização das atividades formativas, as questões éticas envolvidas e os instrumentos empregados para a coleta de dados.

A terceira seção descreve o desenvolvimento da formação continuada oferecida às professoras de língua portuguesa no espaço anteriormente apresentado, bem como o registro dos dados coletados ao longo dos encontros formativos.

A quarta seção apresenta o Módulo Didático, conforme proposto por Azevedo e Freitag (2020), cuja finalidade é organizar atividades pedagógicas em torno de um tópico selecionado para estudo. Nesse sentido, o escolhemos para compilar os recursos didático- pedagógicos sobre leitura argumentativa para o ensino de argumentação na perspectiva interacional, nas aulas de língua portuguesa do Ensino Fundamental (anos finais). Tais recursos foram elaborados com a colaboração das professoras participantes no contexto da formação continuada.

A quinta seção apresenta o *corpus* utilizado para a análise e discussão dos dados, constituído a partir das respostas fornecidas pelas professoras de língua portuguesa no questionário de avaliação dos encontros formativos. A partir desse material, foram elaboradas categorias autorais que orientaram o processo analítico.

Por fim, a sexta seção apresenta as considerações finais, nas quais sintetizamos o trabalho desenvolvido e ressaltamos sua importância não apenas para a área de língua portuguesa, mas também para todos aqueles que acreditam no poder transformador da educação.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Pensando na promoção de um debate circunstanciado sobre o tema, apresentamos neste texto um levantamento que fornece subsídio à escrita desta dissertação, o qual está compilado em duas subseções. Na subseção, no item 2.1, discutem-se alguns conceitos e teorias relacionados à leitura argumentativa, com base em Grácio (2013), Azevedo, Reis e Monte (2021) e Azevedo *et al.* (2023). Em seguida, é apresentada uma análise de leitura argumentativa a partir de um texto multimodal, destinada a exemplificar práticas que podem ser incorporadas em etapas didáticas voltadas ao ensino da argumentação interacional. Plantin (2008) e Grácio (2016), elucidam a argumentação sob a perspectiva dialogal/interacional. No item 2.2, trata-se da formação de professores. Para essa discussão, respaldamo-nos em: Azevedo e Santos (2023), Gatti (2012), Cardoso *et al.* (2007), Fortes (2024), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), Nóvoa (2009), além de outros autores que contribuem para as discussões tratadas.

2.1 LEITURA ARGUMENTATIVA E ARGUMENTAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DIALOGAL E INTERACIONAL

Das inúmeras razões de se promover a leitura na escola, Lerner (2002, p. 17) afirma que “o necessário é fazer da escola uma comunidade de leitores que recorrem aos textos [...] buscando argumentos para defender uma posição com a qual estão comprometidos, ou para rebater outra que considerem perigosa ou injusta [...]”. Esse pensamento integra-se ao conceito de leitura argumentativa defendido por Azevedo, Reis e Monte (2021, p. 111):

O conceito de leitura argumentativa está apoiado na visão de que realizamos variadas práticas de leitura em sociedade que solicitam dos sujeitos compreender as posições enunciativas, os argumentos construídos por meio de diferentes recursos (lógicos, linguísticos, semióticos etc.), por exemplo, depreendidos por meio da compreensão dos discursos.

Nesse sentido, percebemos que há um conjunto de fatores a serem mobilizados pelo leitor para a realização da leitura argumentativa nos variados textos que circulam nas esferas sociais e, a escola, como agência que fomenta os multiletramentos precisa se preparar para atender tal demanda. Não à toa, Lerner (2002, p. 17) afirma que o ensino da leitura: “[...] é um desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido estrito”. Ou seja, a cada etapa da escolarização emergem outras necessidades de compreensão leitora.

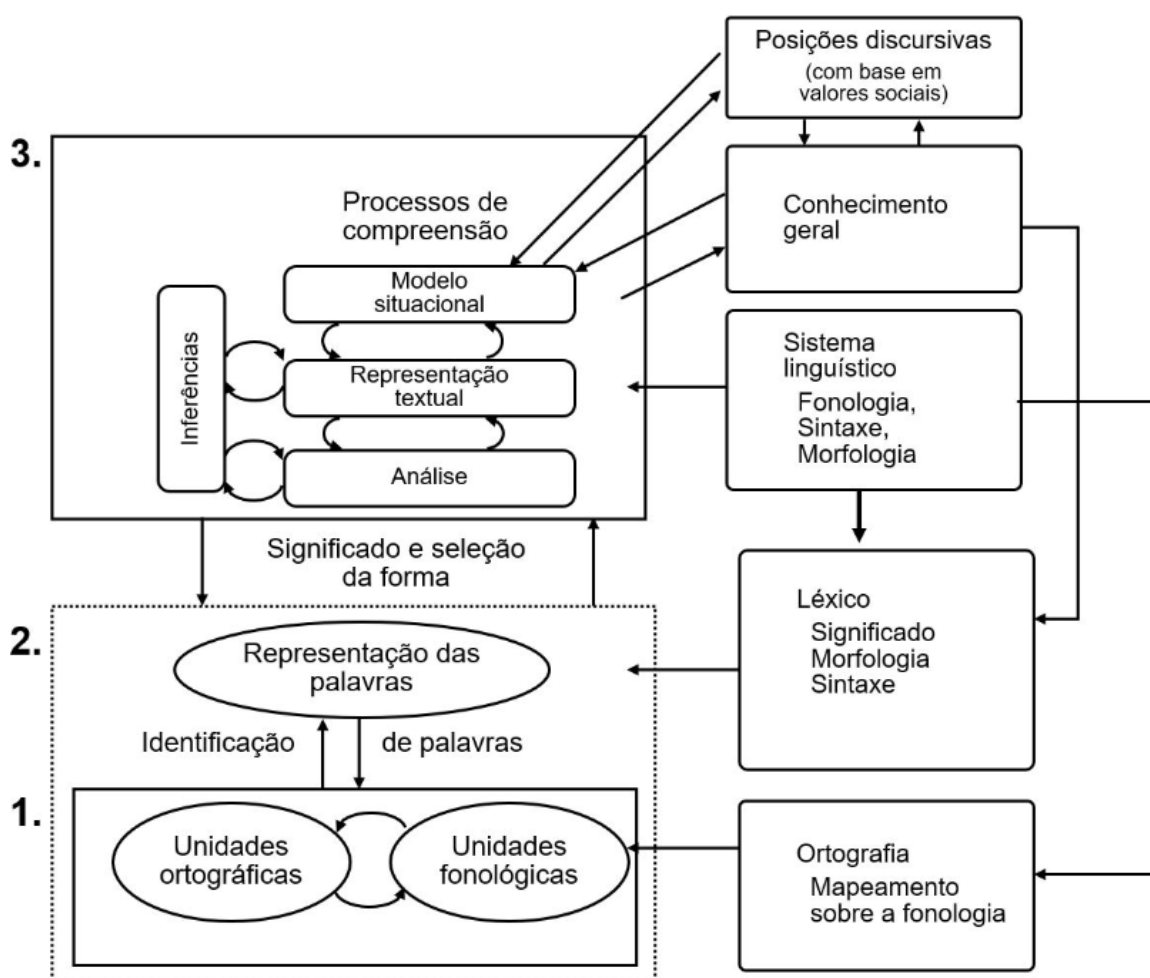
Sobre isso, Azevedo, Reis e Monte (2021, p. 112), ao se referirem às etapas que a leitura argumentativa requer do leitor para compreensão de um texto, elencam os seguintes elementos:

- a organização das representações dos significados, isto é, raciocinar de maneira analítica acerca do que foi identificado (nível cognitivo);
- a análise do modelo situacional (nível comunicativo);
- a construção de inferências a partir das posições apreendidas da compreensão do texto, considerando os valores axiológicos em circulação em sociedade ou assumidos pelo sujeito (nível discursivo).

Percebemos, dessa forma, que a leitura argumentativa é uma atividade complexa, pois exige do leitor a mobilização de operações cognitivas, comunicativas e discursivas, para interpretar os significados do texto e construir sentidos. Diante disso, a seleção dos textos utilizados nesse trabalho precisa ser criteriosa, de modo a evitar que os estudantes se sintam desestimulados ao serem instados a realizar a leitura argumentativa.

No que se refere ao processo de compreensão leitora, que perpassa os níveis mencionados anteriormente, as autoras citadas, com base em Perfetti, Landi e Oakhill (2013), apresentam a Figura 1, a seguir, referente aos componentes dessa compreensão.

Figura 1 – Componentes da compreensão leitora



Fonte: adaptado por Azevedo *et al.* (2021, p. 112) de Perfetti, Landi e Oakhill (2013, p. 247).

Para melhor compreensão da figura apresentada, Azevedo *et al.* (2021, p. 113) organizaram dois blocos de processamento que se interrelacionam, esclarecidos da seguinte forma:

[...] na base está um tipo de processamento que inclui a identificação de palavras (1) e a representação semântica delas (2), ou seja, realizar um tipo de processamento que não é exclusivamente linguístico, pois está vinculado a outras fontes de conhecimento. Em função disso, a facilidade de decodificação das palavras e a recuperação de seus significados serão relevantes no trabalho com a leitura argumentativa. A partir dessa base – que inclui conhecimentos de todos os níveis linguísticos, as condições do leitor para lidar com os fatores superiores na compreensão (3) e a construção de inferências de vários tipos –, ocorre o monitoramento da compreensão, bem como a observação da coerência entre as representações do leitor ao longo da leitura, que pode ser confirmada ou não.

Diante das ideias expostas, notamos que os componentes da compreensão leitora, associados ao processo de compreensão e interpretação de um texto, seja ele escrito, oral, audiovisual ou multimodal, podem dialogar diretamente com a leitura argumentativa. À vista disso, é exigido do professor um planejamento de ensino favorável ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a leitura crítica e reflexiva, considerando a argumentação como uma atividade situada, dialógica e interacional.

Considerando a complexidade desse trabalho, uma vez que o docente deve contemplar estratégias que possibilitem ao aluno identificar posições discursivas, reconhecer o desacordo subjacente aos textos, mobilizar diferentes recursos semióticos na construção de sentidos, entre outros aspectos, propomos a análise do texto apresentado na Figura 2, adiante, com o objetivo de auxiliar as intervenções docentes em sala de aula.

A propaganda publicitária, apresentada em formato de tirinha, corresponde ao sabão em pó da marca *Ariel*, patrocinadora oficial da Seleção Brasileira de futebol à época da Copa do Mundo. Ressaltamos que a análise aqui realizada tem caráter demonstrativo, visando a exemplificar como o professor pode desenvolver seu trabalho em sala de aula, o que requer a ampliação dos estudos a partir dos materiais referenciados neste trabalho.

Figura 2 – Quadrinho *Eu Torço Sim*⁶



Fonte: researchgate.net. Acesso em fev. 2026.

Para o desenvolvimento de uma prática de leitura argumentativa, partimos de um texto multimodal do gênero textual-discursivo propaganda, apresentado em formato de tirinha, que apresenta boa receptividade entre o público leitor jovem, em função dos elementos semióticos que o constituem. Por meio desse gênero, o docente pode selecionar como primeiro tópico de análise a forma como um assunto é colocado em questão. Assim, ao iniciar a leitura argumentativa, a partir da propaganda “*Eu torço sim*”, o professor pode, inicialmente, solicitar que os estudantes observem atentamente os elementos multimodais, como as cores, as imagens, sobretudo as da personagem torcedora de futebol, relacionando-os aos elementos verbais como o título e as legendas narrativas.

Após a observação atenta dos estudantes aos elementos do texto, o professor pode propor alguns questionamentos a fim de iniciar as discussões, tais como: qual é o assunto colocado em questão? Quais perspectivas são apresentadas? Quais elementos verbo-visuais do texto revelam o desacordo entre essas perspectivas? Que sentidos são produzidos, na propaganda, a partir da associação entre a imagem da mulher, o esporte e o produto, e como vocês os avaliam? Na

⁶ Propaganda publicada na rede social Facebook (*Descubra Ariel*), em 2013, quando a marca de sabão em pó *Ariel* patrocinava a Seleção Brasileira. Após o seu lançamento, houve muita polêmica e informações foram retiradas das redes sociais. Foram 200 compartilhamentos e 300 comentários, que representaram uma grande mobilização dos internautas para a retirada da propaganda das mídias sociais. O texto dizia o seguinte: “Campanha Descubra Ariel. Pessoal, os jogos estão chegando e tá na hora de vestir a camisa, não é mesmo? Por isso vamos começar aqui uma série de tirinhas mostrando que nós mulheres torcemos sim pela nossa seleção. E você? Como é que torce? Conte aqui pra gente!” A propaganda pode ser acessada em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-3-Campanha-Eu-torco-sim-3_fig2_342226669. Acesso em: 02 fev. 2026.

opinião de vocês, qual é a intencionalidade de se criar uma propaganda que apresenta a imagem da mulher de forma estereotipada? Além dessas, outras perguntas podem ser pensadas.

Essas questões visam a favorecer a compreensão da propaganda pelos estudantes, especialmente no que se refere à interpretação textual e à problematização dos papéis sociais atribuídos à mulher. Na atividade pedagógica, o professor pode, inicialmente, direcionar a atenção dos estudantes para o título *Eu torço sim*, que responde a uma pergunta implícita: *Mulher torce por futebol?*, colocando-se, dessa forma, o assunto em questão, tendo em vista que tal indagação suscita diferentes posições.

A partir disso, pode-se solicitar a identificação das perspectivas presentes no texto. Nos três primeiros quadrinhos, observa-se a primeira delas: a mulher é representada como torcedora, vestindo as cores da seleção, comemorando gols e demonstrando frustração diante de possíveis reveses, comportamento típico de um torcedor fanático. Já o último quadrinho apresenta uma segunda perspectiva, que rompe essa expectativa, ao explorar a ambiguidade do verbo ‘torcer’, associando-o às tarefas domésticas. Assim, a mulher torce, mas torce roupas.

As discussões podem ser ampliadas a partir de outras perspectivas apresentadas pelos estudantes, pois, ao confrontarem pontos de vista divergentes acerca de um assunto em questão, ampliam suas capacidades argumentativas. Esse movimento ocorre em razão da análise crítica dos elementos constitutivos do texto, os quais são mobilizados tanto para defender quanto para refutar diferentes perspectivas sobre o assunto colocado em questão. Um exemplo disso que pode ser explorado é a imagem da torcedora, no último quadrinho, torcendo a camisa para eliminar o suor, conforme indica a cena anterior. No entanto, o fato de se tratar de uma propaganda de sabão refuta essa interpretação inicial, uma vez que o gesto também pode ser compreendido como uma estratégia persuasiva para mostrar a eficácia do produto anunciado, deslocando o foco da situação cotidiana para a intenção publicitária do texto. Assim, os elementos verbo-visuais revelam o desacordo entre essas perspectivas.

Ao articular os elementos do texto, o leitor promove a compreensão, uma vez que identifica e relaciona informações explícitas que sustentam as posições assumidas diante da propaganda. No texto analisado, por exemplo, ao estabelecer relações entre a imagem da mulher, do esporte e do produto, o leitor mobiliza valores sociais para compreender as posições discursivas em jogo, conforme apontado no item 3 da Figura 1. Nesse processo, emerge a necessidade de reconhecer se a mulher é representada como sujeito protagonista ou como figura tradicionalmente vinculada às tarefas domésticas. A compreensão desses elementos constitui uma etapa prévia à interpretação e ao desenvolvimento da leitura argumentativa, pois, somente a partir desse entendimento inicial, é possível atribuir sentidos mais profundos ao texto e exercer uma leitura crítica sobre seus efeitos de significado.

Ampliando as ideias acerca do tema, Azevedo *et al.* (2023) afirma que a leitura argumentativa envolve tanto a dimensão interacional quanto a discursiva da argumentação, pois coloca o leitor em uma condição de diálogo com todos os posicionamentos passíveis de crítica, tornando-o capaz de avaliar a validade de cada um deles em torno de questões cotidianas. Ainda de acordo com Azevedo *et al.* (2023, p.69), “a leitura argumentativa abrange também o conhecimento dos argumentos que sustentam tanto a tese defendida quanto a tese contrária que frequentemente são apresentados quando um determinado assunto é posto em questão”.

Esse pensamento reforça a importância de formar um leitor crítico no âmbito da argumentação interacional, pois ele não se limita a compreender apenas a parte do conteúdo que defende determinada tese, mas busca avaliar diferentes perspectivas para construir um entendimento mais completo do tema.

Para Grácio (2013, p. 51), a leitura argumentativa é “[...] uma leitura crítica que se realiza tendo um olho na produção de um contradiscurso” com o objetivo de “produzir sequências contradiscursivas nas quais se verifica a retomada do discurso do outro”. Nesse sentido, além de compreender as ideias do texto, o leitor estabelece diálogo com outros discursos e, nesse entremeio, produzem-se contradiscursos.

Em consonância com essas ideias, optamos, neste estudo, pela perspectiva da argumentação interacional e dialogal, elucidada por Grácio (2016) e Plantin (2008), respectivamente. Assim, para o primeiro autor, torna-se necessário considerar que a “[...] argumentação está ligada à confrontação de posições que mutuamente se avaliam e onde se verifica a crítica do discurso de um pelo discurso do outro” (Grácio, 2016, p. 32-33). Nesse sentido, “a argumentação está na interação” (Grácio, 2016, p. 17). Para o segundo autor, corroborando esse enfoque interacionista e distanciando-se de vertentes monológicas, afirma que “[...] argumentação típica é definida pelo desenvolvimento e pelo confronto de pontos de vista em contradição, em resposta a uma mesma pergunta” (Plantin, 2008, p. 64).

Adotar, neste trabalho, a perspectiva interacional/dialogal da argumentação reverbera vários estudos sobre as práticas de ensino na sala de aula, os quais primam pela construção de conhecimentos de forma crítica, envolvendo os estudantes nesse processo de forma ativa e não como meros receptores de teorias, muitas vezes, inócuas para sua atuação na sociedade, enquanto sujeito social que é imerso em uma cultura multifacetada pela leitura, escrita e oralidade. À vista disso, Calhau e Piris (2021, p. 144) afirmam:

[...] concebemos a argumentação como uma prática social de linguagem, cujo ensino pode possibilitar aos educandos a participação em situações de comunicação tipicamente argumentativas, próximas às vividas em sociedade, fora do contexto escolar. Nessa perspectiva de ensino da argumentação, o educando é um sujeito reflexivo, crítico, ativo na sua aprendizagem, pois o que se busca, nessa prática, é

ampliar as condições para o educando opinar, questionar, duvidar, argumentar, e contra-argumentar em situações da esfera pública da atividade humana.

Assim, compreendemos que a perspectiva interacional da argumentação, defendida por Plantin (2008) e Grácio (2016), ao tempo em que justifica as razões de nossa escolha pelo ensino da leitura argumentativa, dialoga com a proposta da *BNCC*, em particular, com a CG7. Calhau e Piris (2021, p. 146), citando Plantin (2008), afirmam que “[...] a atividade argumentativa tem como uma das suas características o ato de duvidar, o qual é entendido como um ato de não assentimento a um argumento”.

Para isso, a capacidade argumentativa do participante nessa atividade argumentativa interacional será posta em ação, pois não basta apenas duvidar, é preciso apresentar uma justificativa do porquê da dúvida, conforme esclarece Plantin (2008, p. 64), ao propor observar que o “[...] ato de duvidar é definido como um ato reativo de um interlocutor que se recusa a ratificar um turno de fala. Essa situação interacional obriga o interlocutor a argumentar, isto é, a desenvolver um discurso de justificativa”.

A postura adotada, relativa à interação argumentativa, é marcada pela oposição de ideias entre os interlocutores, marca os papéis “argumentativos ou actanciais” de atuação de cada um deles (o proponente, o oponente e o terceiro), os quais são empreendidos por Plantin (2008), no esquema conhecido por Modelo Dialogal da Argumentação, assim concebido:

A cada um desses polos corresponde uma modalidade discursiva específica, discurso de Proposição (sustentado pelo Proponente), discurso de Oposição (sustentado pelo Oponente) e discurso da Dúvida ou do questionamento, definidor da posição do Terceiro (Plantin, 2008, p.76).

Esclarecemos que essas posições não são fixas, podendo ser alternadas por qualquer um dos envolvidos na situação comunicativa. Esse modelo corrobora a proposta deste estudo, pois no âmbito do trabalho referente à leitura argumentativa, os discentes podem assumir os referidos papéis actanciais diante de um assunto colocado em questão, escolhido, preferencialmente, a partir do interesse deles. Para Novais e Santos (2023, p. 113),

[...] a escolha da temática é o primeiro passo no desenvolvimento da leitura argumentativa, pois é a partir deste momento que o estudante poderá engajar-se na discussão proposta e, assim, interagir de maneira a expor ideias, concordar ou discordar frente à interação argumentativa.

Recordamos que essa atividade é complexa e requer, além de um planejamento eficaz, preparo do docente para saber conduzi-la de modo que não descentralize do objetivo proposto. Os pontos antes citados (expor ideias, concordar ou discordar) fazem parte do desenvolvimento das capacidades argumentativas dos estudantes. Para identificá-las, via assunção de papéis actanciais da argumentação, Lima (2022, p. 166) produziu o Quadro 1, reproduzido a seguir:

Quadro 1 - Capacidades argumentativas específicas via assunção dos papéis actanciais da argumentação

Proponente (P)	Oponente (O)	Terceiro (T)
Requer do sujeito a exposição de uma proposição em relação a temática debatida.	Requer do sujeito a apresentação de perspectivas contrárias sobre a temática em questão.	Requer do sujeito a manifestação de questionamentos e/ou dúvidas em torno da proposição e da contraproposição.
Reconhecer a questão argumentativa (QA)	Reconhecer a questão argumentativa (QA)	Reconhecer a questão argumentativa (QA)
Identificar as teses que podem responder à QA	Identificar as teses que podem responder à QA e a tese defendida por P	Identificar as teses que podem responder à QA e as teses defendidas por P-O
Antecipar os possíveis argumentos de O-T	Avaliar os argumentos de P	Avaliar os argumentos de P-O
Construir argumentos de forma proléptica	Construir contra-argumentos ou refutar um ponto de vista	Construir argumentos que questionem P-O
Justificar os argumentos que sustentam a tese proposta	Justificar os argumentos que refutam a tese proposta	Justificar os argumentos que questionam P-O
Reavaliar os argumentos de O-T	Reavaliar os argumentos de P-T	Reavaliar os argumentos de P-O
Tomar decisão com base nos argumentos de O-T, mantendo, modificando ou retirando argumentos que sustentam sua tese inicial...	Tomar decisão com base nos argumentos P-T, mantendo, modificando ou retirando argumentos que sustentam sua refutação inicial...	Tomar decisão com base nos argumentos P-O, mantendo, modificando ou retirando argumentos que sustentam seu questionamento inicial...

Fonte: Lima (2022) com base em Plantin (2008).

O Quadro 1 reforça a necessidade de o professor de língua portuguesa passar por uma formação específica sobre o ensino da argumentação, para, assim, poder auxiliar os estudantes quando inseridos numa atividade de interação argumentativa se sentirem preparados para isso. Por ocupar um espaço importante neste trabalho, dedicamos a subseção 2.2 para tratar disso, ou seja, da formação de professores.

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago.
 Pesquisa para constatar constatando, intervenho intervindo educo e me educo.
 Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire

O fragmento em epígrafe, extraído do livro *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire, é pertinente ao assunto que abre esta seção, pois como aponta o ilustre educador ensinar é uma tarefa que exige constante busca por novas aprendizagens e, após conhecê-las, deve-se compartilhar os novos saberes com aqueles que ainda não os conhecem.

No entanto, nem sempre o percurso é tão linear como idealiza a proposta freiriana. No que se refere ao ensino da argumentação na escola, ainda há muito o que se avançar. Dissemos, na introdução deste estudo, que a *BNCC* propõe o ensino da argumentação na Educação Básica brasileira, porém, o professor, muitas vezes sem formação específica, ao implementar esse tipo de trabalho em cada escola, pode ter dúvidas de como a atividade pode ser executada. Diante disso, entendemos, que sem uma formação inicial e continuada de professores, dificilmente

ocorrerão mudanças nessa área do conhecimento, pois a demanda de trabalho no magistério é exaustiva e nem sempre é possível o profissional adotar uma rotina de estudo de forma autônoma. Sobre a formação de professores no Brasil e o ensino da referida competência da *BNCC*, Azevedo e Santos (2023, p. 11) apontam que

[...] há falta de detalhamento na *BNCC* em relação ao ensino da argumentação quanto à indefinição conceitual e metodológica. Esse fato pode ser tomado como uma abertura curricular favorável à livre ação e à mobilidade por parte dos professores na composição das atividades pedagógicas, isto é, como uma oportunidade para cada docente construir a própria programação e realizar a adequação dos conteúdos ao grupo que acompanha. Contudo, isso exigiria que cada um tivesse formação inicial específica tanto em cursos de Pedagogia quanto de Letras, pois o professor precisa identificar as opções teórico-práticas pertinentes ao planejamento das propostas didáticas.

Dessa leitura feita por Azevedo e Santos (2023), sobretudo quanto ao acesso do docente à formação inicial e continuada, para a construção de conhecimentos relacionados ao ensino da argumentação, incorreu-nos buscar outra ideia que corrobora o pensamento dessas autoras. McTigue e Wiggins (2019, p. 13) afirmam que

Não somos livres para ensinar qualquer tópico que escolhermos e de qualquer maneira. Ao contrário, somos guiados por orientações curriculares nacionais, estaduais, municipais ou institucionais que especificam o que os alunos devem saber e ser capazes de fazer.

A explicação de McTigue e Wiggins (2019) reforça a proposta desta pesquisa, uma vez que o ensino de argumentação na Educação Básica brasileira parte de uma orientação curricular nacional, a *BNCC*. Além desse ponto, a formação continuada empreendida nesta pesquisa também é, implicitamente, defendida pelos autores, quando afirmam que “não somos livres para ensinar qualquer tópico que escolhermos e de qualquer maneira”. Nesse sentido, encontros formativos são valiosos para que a troca de experiências entre os participantes favoreça o desenvolvimento das ações alinhadas às orientações curriculares, sejam elas no âmbito federal, estadual ou municipal.

As constatações de Azevedo e Santos (2023), associadas às de McTigue e Wiggins (2019), reforçam a necessidade da implantação da formação continuada com os docentes que atuam no município de Palmeiras-Bahia, conforme propõe este trabalho, pois, como elucidaram Azevedo e Santos (2023, p. 11), para que o docente tenha autonomia na formulação do seu planejamento, “exigiria que cada um tivesse formação inicial específica tanto em cursos de Pedagogia quanto de Letras”. De acordo com a grade curricular do curso de formação inicial das professoras envolvidas neste estudo e do questionário aplicado sobre a participação em atividades formativas referentes ao ensino da argumentação na escola (cf. apêndice e anexo A), ficou constatada a lacuna desse conhecimento em seus percursos formativos.

Diante desse cenário, apenas a título de reflexão, tendo em vista que o foco deste estudo parte de uma orientação curricular de nível nacional, ou seja, o ensino da argumentação na Educação Básica brasileira, proposto na CG7 da *BNCC*, surge um questionamento: de quem é, afinal, o interesse pela promoção da formação do professor para que esse se sinta mais preparado para realizar um planejamento eficaz em suas práticas pedagógicas? Para Gatti, em vídeo para a TV UNESP (Gatti, 2012, 2'40" – 2'57"), “a formação de professores, sendo no nível superior, é de responsabilidade da União e não de estados e municípios, a formação inicial, toda legislação básica vem de lá”. Portanto, percebemos na fala de Gatti (2012) que a formação inicial é de responsabilidade da União. Em contrapartida, a formação continuada fica a encargo dos outros níveis: estadual e municipal.

A *BNCC*, sendo um documento normativo federal, respalda-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, para que as orientações curriculares nela apresentadas não sirvam apenas de “enfeite” como costumamos dizer na linguagem popular. O Art. 62º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em redação dada pela lei n.13.415, de 2017, prevê

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996, p.32).

Avaliamos que não é pela falta de respaldo legal, nem de identificar a quem incumbe apontar as diretrizes norteadoras para a Educação Básica brasileira. Mas são muitos os envolvidos no processo educacional e, do outro lado, encontra-se o professor, o agente responsável por comunicar ou anunciar a novidade do que conheceu aos seus pares e estudantes, como frisou Paulo Freire no início desta seção. Porém, como o docente estará apto para elaborar recursos didáticos específicos para o objeto de ensino proposto por orientações curriculares nos âmbitos nacional, estadual ou municipal se não aprender como fazer isso?

Cardoso *et al.* (2007, p. 19-20) afirmam

Ser profissional pressupõe, além de uma preparação específica para realizar as tarefas da área de atuação, um processo de desenvolvimento permanente para fazer frente aos desafios constantes que deve enfrentar e para acompanhar os avanços e modificações produzidos no campo do trabalho.

Na formação continuada de professores que atuam nas redes de ensino, a estratégia é, considerando-os como profissionais que são, pautar o trabalho formativo por esse fato, tanto no que se refere à metodologia, quanto no que se refere aos espaços dedicados à formação.

Diante dos desafios referentes aos avanços na área da educação, em especial ao ensino da argumentação, em foco neste estudo, a formação de professores defendida por Cardoso *et al.* (2007), e por nós, no nosso entendimento, representa o meio mais viável para amenizar os

problemas que são, ainda, muito acentuados nesse campo do conhecimento. Como dissemos, o professor ocupa um papel importante para levar adiante os avanços e modificações que ocorrem no campo em que atua. E, se não for ofertado a ele as inovações, a probabilidade da manutenção de práticas pedagógicas engessadas é muito maior.

Para reforçar essa ideia, ao se referir ao comportamento de muitos professores no envolvimento com o ensino da argumentação na escola, Fortes, em vídeo disponível no Centro de Argumentação, do *YouTubeBR*, afirma que “existe um ceticismo com a argumentação: vai demorar muito tempo, vai produzir muitas brigas entre os estudantes, os estudantes muito tímidos não vão poder participar [...]” (Fortes, 2024, 40’28” - 40’47”). Tal atitude demonstra a necessidade de preparo do docente para auxiliar os discentes a desenvolver uma atividade linguística tão fundamental, além do ambiente escolar, pois precisamos argumentar em várias situações do nosso dia, já que é uma prática social de linguagem.

As reflexões de Fortes (2024) foram socializadas em uma atividade destinada à formação de professores. A partir delas, podemos perceber que um trabalho dessa vertente não se resume em apenas tratar de questões meramente teórico-metodológicas, mas também o de provocar no docente o exercício da análise e reflexão constante sobre o trabalho que desenvolve com seus estudantes. Sobre isso, concordamos com Nóvoa (2009, p. 40), ao dizer que, para pensar a formação docente, é importante investir nos professores para que possam criar novos “hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais”.

Nesse processo de análise e reflexão, torna-se ainda mais enriquecedor quando é compartilhado com a equipe de trabalho. Com base nisso, respaldamo-nos em Nóvoa (2009, p. 40), ao afirmar que “a formação de professores deve valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola”. O autor defende essa ideia partindo da importância de se vivenciar as situações que permeiam o espaço escolar. E, quando o autor diz que “não haverá nenhuma mudança significativa se a “comunidade dos formadores dos professores” e a “comunidade dos professores” não se tornarem mais permeáveis e imbricados” Nóvoa (2009, p. 16), essa condição favorável à formação docente aplica-se a que é proposta neste estudo, uma vez que a pesquisadora se enquadra nesse requisito defendido pelo autor. Diante dessa afirmação, sentimo-nos respaldadas e convencidas de que o modelo de formação colaborativa escolhido nesta pesquisa, a qual será mencionada na subseção 3.3, atende os princípios de uma educação inovadora e atualizada.

Geralmente, toda pesquisa tem como finalidade básica promover a ampliação do conhecimento humano, favorecendo, assim, a transformação da realidade que o cerca. Cardoso

et al. (2007, p. 15) afirmam que “a gestão, a qualidade e a oferta da educação são tarefas da administração pública. No entanto, a descoberta de caminhos que viabilizem o aprimoramento da qualidade da educação é interesse de todos”. Essa ideia converge com a mobilização de cada um que deseja promover uma educação emancipatória. Corroborando esse pensamento, Nóvoa (2009, p. 8) diz que “a espera é o contrário da esperança. Não há uma “pedagogia da espera”, mas há, como tão bem explicou Paulo Freire, uma pedagogia da esperança”.

Diante dessas afirmações, ao desenvolvermos esta pesquisa, imbuídas de esperança, demonstramos interesse em viabilizar caminhos favoráveis ao trabalho com argumentação na escola, pois como sinalizam Cardoso *et al.* (2007), esperar que o cenário mude, não condiz com a postura de quem se reconhece como um profissional da educação. Provavelmente, foi essa ideia que o educador Paulo Freire quis passar na epígrafe apresentada no início da seção. O caminho não é tão simples, mas há sempre alternativas. A pesquisa produzida nas universidades é uma delas.

Assim, finalizamos esta seção buscando imprimir a ideia de que, por meio da formação de professores, no contexto social, educacional onde a professora-pesquisadora está inserida, já possibilita a provocação de transformações locais. Anteriormente, foi dito que o ingresso no PPGEL foi o primeiro contato da referida docente com relação às novas perspectivas de trabalho com a argumentação. Desse estudo, parte o seu desejo de compartilhar com seus pares os conhecimentos adquiridos.

3 ENTRE PERGUNTAS E RESPOSTAS: O CAMINHO METODOLÓGICO

Esta seção está organizada em cinco subseções que abordam os seguintes tópicos:

Na subseção 3.1, discute-se o tipo metodológico em que esta pesquisa se insere, destacando-se seu caráter exploratório, uma vez que este estudo trata da formação continuada de professores de língua portuguesa e, até o momento, não há um modelo metodológico específico para esse tipo de investigação. Na subseção 3.2, apresenta-se o espaço empírico e a caracterização dos docentes participantes da pesquisa. Na subseção 3.3, fundamenta-se a discussão sobre a pesquisa participante e colaborativa, no contexto da formação continuada de professores de língua portuguesa, com base nos estudos de Minayo (2002), Lakatos e Marconi (2003), Bortoni-Ricardo (2008) e Ibiapina (2008). Na subseção 3.4, descreve-se a organização das atividades desenvolvidas com as docentes nos encontros formativos, bem como as questões éticas envolvidas na realização da pesquisa. Por fim, na subseção 3.5, apresentam-se os procedimentos de coleta de dados utilizados na formação continuada dos professores de língua portuguesa.

3.1 A NATUREZA EXPLORATÓRIA DA PESQUISA

Destacamos que este trabalho se configura como uma pesquisa qualitativa, de natureza teórica e propositiva, com caráter exploratório, que busca ampliar o conhecimento sobre leitura argumentativa por meio da formação continuada de professores de língua portuguesa, de modo a favorecer o ensino da argumentação na perspectiva interacional no Ensino Fundamental (anos finais). Frisamos seu caráter exploratório, uma vez que, até o momento, não há no meio acadêmico um modelo metodológico que respalde esse tipo específico de formação. Diante disso, realizamos uma sondagem a fim de identificar um modelo que articulasse a produção de conhecimento científico com a transformação da prática educativa, envolvendo os professores de língua materna como sujeitos ativos do processo investigativo.

Assim, a partir do viés exploratório, identificamos os trabalhos de Minayo (2002) e Lakatos e Marconi (2003) que tratam da observação participante, um modelo condizente com o tipo de formação continuada de professores de língua portuguesa desenvolvida neste estudo. Além dessas autoras, identificamos também nos estudos de Bortoni-Ricardo (2008) e Ibiapina (2008) referência à pesquisa colaborativa que coaduna com este trabalho. Devido à importância

do tema, dedicamos a subseção 3.3 à discussão desse assunto, a qual também fundamenta essa escolha metodológica que orientou a atividade formativa realizada com os docentes.

No contexto da pesquisa qualitativa, de acordo com Gil (2008, p. 69), “parte dos estudos exploratórios pode ser definidos como pesquisas bibliográficas”. Respaldamo-nos nesse autor para afirmar que este estudo é exploratório, mas não bibliográfico. Observamos que a afirmação não está de forma genérica, os termos “parte” e “pode ser” nos levam a esse entendimento. Conforme o mesmo autor, Gil (2008, p. 27), afirma

Muitas vezes as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla. Quando o tema escolhido é bastante genérico, tornam-se necessários seu esclarecimento e delimitação, o que exige revisão da literatura, discussão com especialistas e outros procedimentos.

A partir dessa ideia é que assumimos o caráter exploratório neste trabalho. Dos pontos mencionados pelo autor, ao discutirmos sobre “argumentação”, estamos lidando com um tema genérico, tendo em vista a multiplicidade de abordagens que podem ser empreendidas sobre ele. Por isso, neste estudo, delimitamos o escopo na leitura argumentativa em perspectiva interacional. A revisão de literatura, apontada nessa vertente metodológica, é um percurso indispensável ao trabalho científico, pois é a partir dela que fazemos um levantamento dos trabalhos já desenvolvidos sobre a temática que pesquisamos e, das possíveis lacunas, para buscarmos ampliar o estudo, contribuindo, dessa forma, para a área do conhecimento.

Em relação à escolha do tipo de pesquisa qualitativa, deve-se ao fato de que ela, conforme afirma Yin (2016, p. 26),

[...] permite a realização de estudos aprofundados sobre uma ampla variedade de tópicos, incluindo seus favoritos, em termos simples e cotidianos. Além disso, a pesquisa qualitativa oferece maior liberdade na seleção de temas de interesse, porque os outros métodos de pesquisa tendem a ser limitados [...].

A afirmação de Yin (2016) sobre pesquisa qualitativa oferece respaldo ao tipo de pesquisa desenvolvida neste estudo, pois a partir da flexibilidade na seleção de temas entre outros fatores, foi possível escolher a temática pertinente ao ensino da argumentação na escola, possibilitando ao pesquisador construir os aspectos teórico-metodológicos conforme os objetivos que pretende alcançar.

Para ampliar as discussões no campo da metodologia, encontramos no trabalho de Carneiro, (2024) menção à pesquisa propositiva, a qual corrobora nossa abordagem, em relação à formação continuada de professores. Afirma Carneiro (2024, p. 53) que

A pesquisa propositiva se caracteriza por sua finalidade de implementar ações para a promoção de solução (ou tentativa) de um problema identificado previamente, permitindo o desenvolvimento da área que está sendo pesquisada, implementando soluções práticas.

Quanto à finalidade desse tipo de pesquisa, ela é compatível com este trabalho porque, diante das ideias expostas, identificamos a necessidade de formação continuada de professores em relação ao ensino da argumentação, especificamente, no âmbito da leitura argumentativa. Esse foco visa a expandir um campo pouco explorado, pois, conforme Lima e Piris (2021), grande parte das escolas brasileiras confundem trabalhar argumentação com o ensino de textos dissertativo-argumentativos, a fim de atender às exigências dos vestibulares e do ENEM.

Diante disso, buscando preencher essa lacuna, dedicamo-nos a desenvolver recursos didático-pedagógicos, durante o período formativo com os professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental (anos finais), por meio da perspectiva participante e colaborativa, no intuito de oferecer outras possibilidades de ensino da argumentação, a partir do que preconiza a *Base Nacional Comum Curricular* na CG7 “argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista [...]” (Brasil, 2018, p. 11.). Porém, oferecendo-se subsídios teórico-metodológicos aos docentes para, de fato, terem as condições necessárias para promover o desenvolvimento dessas capacidades argumentativas dos estudantes.

Ainda sobre a pesquisa propositiva, Hortensia Nava de Villalobos (2002, p. 69) esclarece que ela “[...] é conhecida também como a pesquisa de projetos factíveis, constitui um processo de pesquisa em que a hipótese é substituída por uma proposta de solução ao problema pleiteado [...]”⁷. Respaldamo-nos nesse embasamento metodológico, ao proporcionarmos a formação com os docentes, com vistas a amenizar um determinado problema, neste caso, a carência de encontros formativos específicos sobre o ensino de argumentação na escola, no âmbito dos docentes que atuam na Escola Municipal Souto Soares, em Palmeiras-Bahia.

Destacamos que a formação foi uma tentativa de propor mudanças no trabalho pedagógico do professor de língua portuguesa sobre o ensino da argumentação, visto que esse apoio é indispensável no sentido de ampliar os conhecimentos na área. A subjetividade que envolve essa dinâmica, aponta-nos a clareza de que este estudo não tem a pretensão de resolver o problema em foco, mas, sem dúvida, trazer amparo no sentido de o docente saber conduzir as atividades de acordo com as inovações produzidas no meio científico. Até porque, como mencionamos, envolvemos neste trabalho a natureza exploratória e, de acordo com Gil (2008,

⁷ Citação extraída do capítulo III – Marco metodológico – Subseção 3.1 – Tipo de investigación (em espanhol). No original consta “La investigación propositiva es conocida también como de proyectos factibles, constituye un proceso de investigación donde la hipótesis es sustituida por una propuesta de solución al problema planteado [...]” (Nava de Villalobos, 2002, p. 69). Disponível em: <https://virtual.urbe.edu/tesispub/0083537/cap03.pdf>.

p. 46), “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias [...]”. Essa finalidade coaduna com a formação continuada de professores de língua portuguesa realizada neste trabalho.

Ampliando o viés exploratório deste estudo, buscamos levantar informações de trabalhos acadêmicos publicados em três plataformas digitais sobre leitura argumentativa no ensino da argumentação em perspectiva interacional. Pelo tema envolvido neste trabalho, também demos ênfase, obviamente, à formação continuada de professores. Assim, realizamos esse tipo de procedimento através da revisão narrativa de literatura para o levantamento de trabalhos desenvolvidos em nossa área de interesse. Dos três tipos de revisão de literatura: integrativa, sistemática e narrativa, a última é a que mais se vincula a este estudo. Conforme Cordeiro *et al.* (2007, p. 429-430), “a revisão da literatura narrativa apresenta uma temática mais aberta [...] a seleção dos artigos é arbitrária, provendo o autor de informações sujeitas a vieses de seleção, com grande interferência da percepção subjetiva”.

Os bancos de dados escolhidos foram três, por questão de tempo limitado para o aprofundamento da busca. À medida que a pesquisa for se ampliando, contudo, outras plataformas serão consultadas. A primeira busca foi feita no Catálogo de Teses e Dissertações do Repositório da Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, pelo fato de ser a instituição onde a pesquisadora cursa o mestrado e o Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) ofertar a argumentação como um dos seus campos de pesquisa. A segunda foi o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e a terceira o *site* do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico - CNPq.

A partir dos descritores: leitura argumentativa, ensino da argumentação, argumentação na perspectiva interacional, argumentação e formação de professores, e do recorte temporal correspondente aos anos de 2019 a 2024, a nível de Mestrado e Doutorado, iniciamos a nossa pesquisa exploratória. Optamos pelo marco de tempo de cinco anos porque priorizamos as pesquisas mais recentes.

Da busca realizada no Catálogo de Teses e Dissertações do Repositório da UEFS, encontramos algumas dissertações sobre “argumentação”, porém, não relacionadas ao ensino da argumentação na perspectiva interacional. Fato esse que torna a nossa pesquisa uma referência para estudos posteriores. Em relação à formação continuada de professores, encontramos uma dissertação intitulada *Formação permanente de professores no cotidiano escolar: o real e o possível*, de Geruza Ferreira Ribeiro de Souza, do ano de 2022. Nessa perspectiva, o trabalho da pesquisadora é muito semelhante ao nosso, pois aborda a formação com professores e não para professores, tal qual propomos. A partir das experiências e vivências práticas dos professores, o encontro formativo é delineado. Para Souza (2022, p.10), “é preciso

andar de mãos dadas com outros para desbravar novos espaços, dando passagens para saberes e práticas múltiplas e, assim, realizar uma travessia formativa”.

A segunda busca ocorreu no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e, dos trabalhos que encontramos, o que mais se aproximou da nossa pesquisa foi a tese de doutorado, de Cássia dos Santos Teixeira, a qual tem como título *O letramento digital e a argumentação na interação: um diálogo na interface para o ensino da língua portuguesa*. A perspectiva interacional da argumentação voltada para o ensino de língua portuguesa, abordada nesse trabalho, ratifica a nossa pesquisa, tendo em vista que há um desejo por parte da autora em ampliar as capacidades argumentativas dos estudantes para atuarem no meio digital de forma mais reflexiva e crítica, sobretudo em um espaço de tanta polarização, em que emitir uma opinião e defender um ponto de vista se tornou um espaço para embates de uns contra os outros. Assim, preconiza o ensino da argumentação pelo viés da prática social de linguagem, coadunando com nossa proposta.

Em seguida, direcionamos a última parte da pesquisa exploratória para o site CNPq, no qual, a partir do Currículo Lattes da professora orientadora, Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo, encontramos alguns artigos, dentre eles: *Formação de professores com foco no trabalho com a argumentação no ensino fundamental*, escrito por ela e por Maristela Felix dos Santos, no qual as pesquisadoras descrevem como é desenvolvido o trabalho com a formação continuada de professores, a partir do projeto ENARE, visando a minimizar algumas lacunas sobre o ensino da argumentação na escola. Sobre essa questão, as autoras Azevedo e Santos (2023, p. 22) citam três, das quais reportamos duas, por estarem entrelaçadas a este estudo

1.as lacunas identificadas desde a formação inicial podem ser minimizadas para que os docentes possam atender às exigências dos documentos orientadores, como a BNCC (Brasil, 2019), e para que possam formar discentes para argumentar em diferentes situações de uso da linguagem; 2. As dúvidas dos professores em como planejar e realizar as práticas de ensino e aprendizagem podem ser superadas por meio de um trabalho colaborativo [...].

Como podemos perceber, ambas as lacunas estão em consonância com a realidade vivenciada pela pesquisadora e pelas docentes participantes da pesquisa, como mostra a grade curricular de formação inicial e as respostas que forneceram no questionário aplicado pela professora-pesquisadora (cf. apêndice e anexo A). Isso reforça a relevância desta pesquisa para a unidade escolar onde foi aplicada.

No segundo artigo, intitulado “leitura argumentativa na escola: propostas didáticas fundadas na perspectiva interacional da argumentação”, escrito por Louriane Ribeiro Reis e Nadija Santos Monte e orientado pela professora pesquisadora Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo, as autoras apontam a carência que a leitura argumentativa ainda tem em relação aos

estudos que possam auxiliar os professores a desenvolver seu ensino na escola e, no intuito de reduzir essa lacuna, apresentam o resultado de seus trabalhos construídos a partir de princípios que subsidiam o trabalho dos docentes com leitura argumentativa. Esse estudo muito contribuiu para este locus, diante de todas as discussões tratadas até aqui.

Assim, momentaneamente, finalizamos a revisão narrativa de literatura, com a certeza de que ainda necessita ser ampliada e aprimorada, pois o processo da escrita é um constante ir e vir, como bem associou João Cabral de Melo Neto em sua poesia “Catar feijão”, diz o poeta: “Catar feijão se limita com escrever: joga-se os grãos na água do alguidar e as palavras na folha de papel; e depois, joga-se fora o que boia”. No entanto, reconhecemos que a exposição feita até aqui contribuiu, significativamente, para este estudo, ofertando subsídios no âmbito teórico-metodológico para que possamos dar sequência à pesquisa que só se faz com interlocutores.

3.2 O ESPAÇO EMPÍRICO E A CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para o desenvolvimento desta pesquisa, como dito anteriormente, elegemos a Escola Municipal Souto Soares, localizada em Palmeiras na Chapada Diamantina-Bahia, local onde a professora-pesquisadora reside e ministra aulas de língua materna no Ensino Fundamental (anos finais). A instituição foi fundada no ano de 1968, pertencia à esfera estadual e, em 2015, foi municipalizada. Conta atualmente com um núcleo gestor constituído por uma diretora, um vice-diretor, uma coordenadora pedagógica e vinte professores. Atende estudantes na faixa etária de 11 a 16, nos turnos matutino e vespertino, e jovens e adultos na modalidade EJA - Educação de Jovens e Adultos, no turno noturno, totalizando 454 estudantes.

A referida unidade escolar disponibiliza uma carga horária de oito horas concentradas em um único dia da semana, que é reservado, exclusivamente, para a realização das atividades complementares chamadas de AC. Todos os professores que lecionam o mesmo componente curricular reúnem-se em uma sala reservada para realização do planejamento das aulas. Essa organização, feita pela gestão da escola, tem o objetivo de promover o encontro dos professores para planejarem ações conjuntas, uma vez que atuam na mesma disciplina e, também, realizarem a troca de experiências relacionadas ao trabalho desenvolvido em sala de aula com os estudantes. Esse momento de realização das AC foi aproveitado para o desenvolvimento da pesquisa, através da formação continuada de professores.

Em relação à composição do corpo docente responsável pelo ensino de língua portuguesa na instituição escolar, existem sete professores do quadro efetivo da Rede Municipal de Educação, com carga horária de 40 horas/aula semanais, atuando nessa área. No entanto,

apenas quatro, incluindo a pesquisadora, possuem formação em Letras-Licenciatura com habilitação em língua portuguesa e literaturas. Por essa razão, desse total, apenas três docentes foram escolhidas para participar da pesquisa. Os demais exercem a docência nesse componente curricular sem formação específica na área, em função da complementação da carga horária exigida pelo quantitativo de horas-aula. Esse dado mostra o retrato de um Brasil que não preza pela formação docente, situação lamentável que pode repercutir na qualidade de ensino e nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas.

Durante a formação inicial, não houve a oferta de disciplinas relacionadas à argumentação, conforme mostra a figura apresentada no Anexo A desta dissertação. A instituição e o período de realização da formação inicial foram os mesmos para três professoras. A quarta docente fez graduação, posteriormente, na mesma universidade, também sem contemplação de disciplina voltada para o ensino de argumentação. Essas afirmações são comprovadas nas respostas que as docentes deram à sétima pergunta abordada no questionário utilizado para a coleta de dados: “Durante a sua formação inicial, foi oferecida alguma disciplina relacionada à argumentação?” Todas as respostas foram negativas, conforme Apêndice A.

Observamos na grade curricular apresentada no referido anexo o caráter genérico na composição das disciplinas ofertadas na formação inicial em Letras das professoras participantes deste estudo. Sobre isso, ao falar da licenciatura em Pedagogia, Gatti *et al.* (2019, p. 29) afirmam que “a formação ampla e genérica que se observa nos currículos não tem respondido aos desafios das práticas educacionais nos ambientes em que ela vem se realizando”. À vista do currículo que acabamos de mencionar do curso de Letras, cursado pelas professoras participantes, a nosso ver, também o incluímos na afirmação dos autores. Parte desse contexto a inserção de formação continuada neste estudo, pois concordamos com Gatti *et al.* (2019, p. 40), ao afirmarem que “a constituição da profissionalidade docente demanda formação inicial consistente e formação continuada como ampliação e atualização”. Essa ideia reforça a necessidade do nosso estudo.

Ressaltamos que duas das quatro professoras, incluindo a pesquisadora, são pioneiras no exercício da docência com formação específica na área de Letras, no município de Palmeiras, atuando por dezenove anos em sala de aula. De lá para cá, no entanto, não houve formação continuada que contemplasse propostas sobre o ensino de argumentação. Ao serem questionadas com a pergunta: “você já participou de alguma formação continuada sobre o ensino da argumentação em sua escola? Se sim, como aconteceu?”, todas responderam “Não” (cf. Apêndice A). Isso reforça a relevância deste estudo para a área do conhecimento abordada nesta pesquisa.

Destacamos que a grade curricular da formação inicial das professoras, apresentada no Anexo A, corresponde ao ano de 2008. Portanto, precede à homologação da *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2018), documento normativo que preconiza o ensino da argumentação na Educação Básica brasileira. Contudo, ao discutir sobre a implementação das competências da *BNCC* nos currículos escolares, Peres (2019), em vídeo para o Canal Futura (cf. 8'15" – 8'33"), afirma “o nosso maior problema de hoje é que não temos formadores com as competências que a base propõe para que possam, de fato, auxiliar os professores a desenvolver essas competências”. Essa constatação condiz com a realidade do município de Palmeiras/Ba onde a pesquisa foi desenvolvida, conforme é perceptível, a partir das respostas das professoras ao questionário (cf. Apêndice A).

Apesar da falta de incentivos por parte dos governos, responsáveis pela educação, acreditamos que é (e foi) possível sim diminuir essa lacuna por meio da formação continuada de professores de língua portuguesa, impulsionada pelo interesse pessoal da pesquisadora nos conhecimentos científicos oferecidos pela universidade.

3.3 A PESQUISA PARTICIPANTE E COLABORATIVA: MODELANDO A FORMAÇÃO CONTINUADA

De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 193), a observação participante é aquela que “consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste”. Ainda segundo as autoras, em geral, existem duas formas de observação participante: a natural, em que “o observador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga”, e a artificial, em que “o observador integra-se ao grupo com a finalidade de obter informações” (Lakatos e Marconi, 2003, p. 193).

Diante disso, entre as duas formas de observação participante, a primeira mostra-se condizente com o modelo de formação continuada de professores de língua portuguesa desenvolvido neste trabalho, uma vez que a pesquisadora é integrante do grupo de professoras envolvidas no estudo e, juntamente com elas, desenvolveu as atividades voltadas ao ensino da leitura argumentativa na perspectiva interacional.

Ainda sobre a observação participante adotada nesta pesquisa, Minayo (2002, p. 59) afirma que “o observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto”. Essa característica de flexibilidade faz com que o pesquisador adote

uma postura horizontal em relação aos participantes e, assim, também aprenda com eles sobre o objeto estudado.

Por envolver uma relação face a face entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, Minayo (2002) levanta uma questão central da observação participante, relacionada à entrada do pesquisador em campo. Conforme a autora, o êxito desse procedimento metodológico está condicionado às capacidades de empatia e de observação do investigador, bem como à sua aceitação pelo grupo investigado. No desenvolvimento deste estudo, tal questão não representou um empecilho, tanto pelo fato de a pesquisadora já integrar o grupo quanto pela compreensão dos participantes sobre a relevância do objeto investigado.

A observação participante dialoga com a pesquisa colaborativa descrita nos estudos de Bortoni-Ricardo (2008) e Ibiapina (2008) e, por essa razão, embasa também este trabalho no que se refere à formação continuada de professores. Esses modelos metodológicos foram escolhidos por assumir um caráter coparticipativo dos sujeitos envolvidos na pesquisa, neste caso, os professores de língua portuguesa, de modo que a atividade formativa foi construída com eles e não para eles. Ou seja, priorizamos uma abordagem metodológica que garantisse a participação ativa dos docentes em todas as etapas do trabalho formativo, em vez de reduzi-los à condição de simples “pesquisados”.

Sobre esse tipo de pesquisa, nomeada por Bortoni-Ricardo (2008, p.71-72) de “pesquisa etnográfica colaborativa”, a autora afirma que “[...] o pesquisador não é um observador passivo que procura entender o outro, que também, por sua vez, não tem um papel passivo. Ambos são coparticipantes ativos no ato da construção e de transformação do conhecimento”. Assim, desenvolvemos um trabalho que rompe com a postura de um pesquisador que apenas investiga fatos para coleta e análise de dados, pelo contrário, participa mais ativamente da pesquisa e toma decisões conjuntamente com os sujeitos envolvidos no processo.

Nesse sentido, o trabalho de formação continuada de professores de língua portuguesa desenvolvido neste estudo priorizou a tomada de decisões em conjunto entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa. Para exemplificar, a elaboração dos recursos didático-pedagógicos, realizada nessa etapa, deveria partir da seleção de um tema sobre o qual todos estivessem em comum acordo, e assim ocorreu. Na seção 4, discorreremos sobre esse trabalho.

Justamente por apresentar esse caráter coparticipativo, distanciando-se de modelos behavioristas, que optamos por esse modelo para compor a formação continuada de professores, sobretudo por envolver o âmbito educacional em que ações nesse sentido ainda são muito praticadas, para não dizer predominantes. Dessa forma, buscamos por um formato mais democrático, valorizando o conhecimento e a experiência docente que os professores poderiam agregar sobre o problema investigado.

Ibiapina (2008, p. 55) também defende a pesquisa colaborativa ao afirmar que “os indivíduos se tornam mais conscientes em processos reflexivos, preferencialmente colaborativos, que motivem o diálogo entre professores e entre professores e pesquisadores”. Assim, notamos que essa ideia está em consonância com o modelo de formação continuada que adotamos neste trabalho. Isso reforça que a nossa escolha metodológica aponta um caminho assertivo e condizente com uma educação mais efetiva e significativa.

Na seção 4, apresentamos como ocorreu a formação continuada de professores. De antemão, frisamos que em relação ao pesquisador apresentar aos docentes a proposta de organização das atividades no contexto formativo que envolve a pesquisa colaborativa e acerca das múltiplas competências que cada um dos partícipes apresenta nas relações interpessoais, Ibiapina (2008, p. 20) afirma que os docentes colaboram “[...] com o potencial de análise das práticas pedagógicas; e o pesquisador, com o potencial de formador e de organizador das etapas formais da pesquisa”. Assim, todos têm papéis importantes. Nessa perspectiva, a ação de um é complementar da ação do outro. Nada é “engessado”, há sempre acordos e combinações entre ambas as partes.

3.4 ORGANIZAÇÃO DAS ATIVIDADES FORMATIVAS E QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA

Estavam previstos, no cronograma de formação continuada de professores de língua portuguesa, onze encontros formativos, cada um com duração de três horas semanais, totalizando 33 horas de trabalho, concentradas entre os dias 26 de março de 2025 a 04 de junho de 2025. Entretanto, uma semana antes do início, ao comparecer à escola para apresentar às professoras participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, doravante TCLE, todas aceitaram participar, mas sugeriram a redução da carga horária para uma hora e meia, devido à grande demanda de atividades que possuíam.

Uma das docentes justificou que tinha oito planos de aula a elaborar por semana e não dispunha de outro momento, visto que a formação já ocupava parte do tempo destinado ao planejamento das Atividades Complementares (AC). Outra professora, que também exercia o cargo de diretora da escola, demonstrou preocupação em conciliar as funções de gestora escolar com as demandas da pesquisa. A terceira participante, além das responsabilidades da escola, acumulava o mandato de vereadora na Câmara Municipal. Diante dessas circunstâncias, combinamos que os encontros formativos ocorreriam na escola, todas às quartas-feiras, das 7h30 às 9h, o que representou uma diminuição significativa no tempo previsto para abarcar todas as etapas projetadas para a pesquisa.

Assim, ao adaptar o cronograma das atividades da formação continuada de professores, de acordo com as sugestões iniciais das participantes, elaboramos o planejamento em quatro etapas, descritas no Quadro 2, a seguir. Ressaltamos que a primeira delas, referente ao TCLE, foi incluída em razão de sua ausência inicial, uma vez que o Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa da UEFS (CEP)⁸ solicitou sua inserção como pendência a partir do seguinte questionamento: “como será a apresentação do registro de consentimento ao participante de pesquisa?” Inicialmente, havíamos previsto a apresentação desse documento de forma concomitante às atividades da segunda etapa. Assim, a pesquisa atendeu às orientações do CEP cuja missão é salvaguardar os direitos e a dignidade dos participantes de estudos que envolvem seres humanos.

Quadro 2 – Procedimentos e instrumentos metodológicos da formação continuada de professores de língua portuguesa

Etapas	Procedimentos	Datas	Objetivo(s)	Instrumentos e/ou conteúdos	Suportes/Mídias
Etapa 1	Apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) às professoras participantes da pesquisa e coleta das suas assinaturas em concordância com a participação.	19/03/2025	Proporcionar às participantes da pesquisa total conhecimento e compreensão sobre o trabalho a ser desenvolvido, de forma colaborativa com a pesquisadora, e esclarecimentos de questões éticas de acordo com as orientações do CEP.	Texto impresso.	Material impresso em folhas de papel ofício.
Etapa 2	Encontro de acolhimento da professora pesquisadora com as professoras de língua portuguesa participantes da pesquisa.	26/03/2025	1. Entregar mimos (chocolates) às professoras como forma de reconhecimento e afeto pela participação na pesquisa, além da leitura de texto motivacional e entrega de materiais para registro de dados. 2. Apresentar informações introdutórias acerca da argumentação na perspectiva interacional. 3. Participar de uma interação argumentativa. 4. Apresentar cronograma das atividades a serem	Slides no PowerPoint. Gravação de áudio. Fotografias. Nota de campo.	Datashow. Notebook. Celular. Caderno e caneta. Balas sortidas.

⁸ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UEFS no dia 10 de fevereiro de 2025. Número do Parecer: 7.266.526 – CAAE 84150824.9.0000.0053.

			realizadas na formação continuada.		
Etapa 3	Como colocar um assunto em questão?	02/04/2025	Desenvolver uma atividade sobre a temática com base em uma situação real ocorrida na escola onde a pesquisa foi realizada, favorecendo o trabalho por meio das práticas sociais de linguagem.	Assunto. Assunto em questão. Tematização. Perspectivação.	Atividade impressa preparada antecipadamente pela pesquisadora. (cf. Quadro 6) Lápis e borracha.
	Criar um recurso didático voltado para o desenvolvimento da capacidade argumentativa “colocar um assunto em questão”, tendo como temática o “patrimônio público escolar”.	09/04/2025	Elaborar uma situação-problema para colocar um assunto em questão.	Patrimônio público escolar. Assunto. Assunto em questão. Tematização. Perspectivação.	Trecho de um texto sobre “patrimônio público escolar.” Folha para elaboração da situação-problema.
	Realizar uma leitura argumentativa de um trecho que aborda os papéis actanciais: proponente, oponente e terceiro.	16/04/2025	Promover a compreensão dos papéis actanciais e das funções que cada participante desempenha em uma interação argumentativa.	Papéis actanciais da argumentação (proponente, oponente e terceiro). Actantes e atores de uma interação argumentativa.	Texto impresso.
	Planejamento de uma atividade a ser realizada com os estudantes, que favoreça a identificação, em um texto, dos papéis de proponente, oponente e terceiro.	23/04/2025	Desenvolver nos estudantes a capacidade argumentativa de identificar as posições que os sujeitos assumem em uma interação argumentativa.	Papéis actanciais. Argumento. Contra-argumento.	Texto impresso.
	Conversa com as professoras participantes da pesquisa em relação ao tema “patrimônio público escolar”, que seria proposto aos estudantes para deliberação.	30/04/2025	Reavaliar o planejamento e redefinir encaminhamentos, uma vez que o tema “patrimônio público escolar” não se mostrou adequado para deliberação dos estudantes.	Assunto em questão. Perspectivação.	Oralidade.
	Revisão de conteúdos da argumentação interacional por meio de um jogo de cartas. (cf. apêndice G)	14/05/2025	1. Reforçar a aprendizagem de conteúdos da argumentação interacional de forma dinâmica. 2. Observar como um assunto é colocado em questão a partir da	Assunto. Assunto em questão. Perspectivação Pergunta argumentativa. Papéis actanciais.	Cartelas com conteúdos da argumentação interacional. Papel vergê. Impressora. Texto impresso.

	Apresentação de uma situação-problema retratada na dissertação de mestrado intitulada <i>Meu bairro minha vida</i> , de autoria de Júlio César Dantas Araújo. (cf. Quadro 9).		discussão de uma situação-problema.	Actantes e atores.	
	Revisão da temática: como perspectivar um assunto?	21/05/2025	Identificar as perspectivas a partir da leitura argumentativa do texto “Como funciona a checagem de <i>fake News</i> no Facebook e Instagram – o que vai mudar?” – BBC News Brasil.	Perspectivação. Tipos de argumentos.	Texto impresso. Notebook. Datashow.
	Planejamento de recurso pedagógico para composição da etapa 1 do módulo didático.	28/05/2025	Elaborar colaborativamente perguntas relacionadas aos textos, de modo a favorecer a reflexão dos estudantes acerca da temática abordada.	Leitura argumentativa e interpretação de textos. Problematização.	Post “Lugar de menina é dentro da quadra.” (cf.imagem 4 – pag.60). Documentário “Meninas na Educação Física.” (cf.imagem 5, pag. 60) Datashow. Notebook. Lápis Borracha.
	Planejamento de recursos pedagógicos para composição das etapas 2 e 3 do módulo didático.	04/06/2025	Elaborar colaborativamente perguntas relacionadas aos textos, de modo a favorecer a reflexão dos estudantes acerca da temática abordada.	Leitura argumentativa e interpretação de textos. Organização do conhecimento e prática do conhecimento.	Textos impressos nos seguintes gêneros ou tipos textuais: tirinha, texto didático, campanha publicitária e documentário.
Etapas 4	Encerramento da formação continuada de professores. Mensagens de agradecimentos às professoras participantes da pesquisa. Avaliação final.	11/06/2025	1. Realizar a leitura dos recursos pedagógicos produzidos durante a formação continuada, a fim de revisá-los para correções necessárias. 2. Reconhecer a importância do trabalho que foi desenvolvido de forma colaborativa. 3. Verificar se os objetivos da formação foram alcançados e se	Slides no PowerPoint para projeção dos recursos pedagógicos e mensagens de agradecimentos. Gravação de áudios. Questionário impresso.	Datashow. Notebook. Celular. Chocolates (mimo).

			foi significativa para os participantes.		
--	--	--	--	--	--

Fonte: elaborado pela autora.

De acordo com as informações apresentadas no Quadro 2, após a apresentação do TCLE e assinatura das professoras de língua portuguesa em concordância com a participação na pesquisa, iniciamos os estudos voltados ao ensino da argumentação na perspectiva interacional. O planejamento de um ou dois encontros formativos era elaborado semanalmente e, após ser avaliado pela professora orientadora, era desenvolvido com as participantes da pesquisa durante a formação continuada.

Ao prezarmos pela ética na pesquisa, no TCLE (cf. Apêndice B), ressaltamos que a não participação do participante, por qualquer motivo, não acarretaria prejuízo quanto à frequência nas atividades escolares, ao planejamento de aulas, à participação em atividades complementares (AC), bem como na relação com outros professores ou com a direção da escola. Ressaltamos, ainda, que os riscos da pesquisa estavam relacionados às seguintes situações: dúvidas ou desconhecimento acerca dos conteúdos abordados na formação; ocorrência de cansaço físico e/ou mental e possibilidade de exposição da identidade.

Diante disso, com o intuito de evitar qualquer desconforto ou dano à pessoa nos aspectos intelectual, físico, psíquico e identitário, adotamos os seguintes procedimentos: a) fornecimento de materiais norteadores que facilitaram a compreensão das atividades propostas; b) utilização de códigos para preservar o anonimato dos participantes e c) esclarecimento de que a participação era voluntária, podendo o participante desistir da pesquisa em qualquer momento de seu desenvolvimento, sem qualquer prejuízo.

Não foram previstas quaisquer despesas para os participantes da pesquisa (professores de língua portuguesa), como transportes e/ou alimentação, nem para a instituição onde o estudo foi realizado. Houve alguns benefícios materiais, todos custeados pela pesquisadora. Salientamos que, após a conclusão do estudo, as professoras serão convidadas, juntamente com a equipe gestora da escola (direção, vice-direção e coordenação), para um encontro de caráter festivo e reflexivo, no qual serão apresentados a pesquisa concluída e os seus resultados, com ênfase nos recursos didático-pedagógicos construídos coletivamente com as participantes, uma forma de valorizar e reconhecer o trabalho desenvolvido.

Também foram apresentadas às participantes da pesquisa as formas de contato e a finalidade do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), para que, em caso de dúvidas de cunho ético, pudessem recorrer ao Comitê de Ética da UEFS, localizado na Avenida Transnordestina, s/n – Novo Horizonte – Feira de Santana (BA), por meio do e-mail: cep@uefs.br ou do telefone (75) 3161-8124.

O CEP é responsável pela avaliação e pelo acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas que envolvem seres humanos. Sua missão consiste em salvaguardar os direitos e a dignidade dos participantes da pesquisa. Além disso, o Comitê contribui para a qualidade científica das investigações e para a reflexão sobre o papel da pesquisa no desenvolvimento institucional e social da comunidade. Contribui, ainda, para a valorização do pesquisador, por meio do reconhecimento de que sua proposta empírica é eticamente adequada. Dessa forma, eventuais dúvidas relacionadas aos procedimentos éticos da pesquisa podem ser esclarecidas junto ao CEP.

3.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados, realizamos onze encontros de formação continuada com professoras de língua portuguesa, entre os dias 26 de março e 11 de junho de 2025, conforme informamos na subseção 3.4. Durante o desenvolvimento das atividades, utilizamos notas de campo para registrar observações sobre os encontros formativos; atividades desenvolvidas nas formações com as professoras de língua materna, fotografias para documentar as atividades realizadas; gravações de áudios feitas pelo celular da pesquisadora para registrar as falas das docentes sobre o trabalho formativo; instrumentos avaliativos voltados à avaliação dos encontros; e questionários abertos, destinados à coleta de informações sobre aspectos do exercício docente e da formação inicial das participantes, bem como à avaliação final da formação continuada.

A utilização de recursos como esses em pesquisa qualitativa é citada por Silva *et al.* (2023, p. 20) ao referir-se à observação como método de coleta de dados, em que o pesquisador não pode confiar apenas na memória e que, “nesse sentido, podem ser utilizados diversos instrumentos, como, por exemplo, gravações em áudio, vídeo, fotografias e anotações”. Embora nossa pesquisa não tenha adotado meramente a observação como método de captação de dados, a reportamos neste estudo como respaldo dos recursos que um pesquisador pode utilizar para obtenção de dados. Sobre isso e, ainda, em relação ao método citado (observação), Lüdke e André (2018, p. 38) afirmam que

[...] a decisão sobre o tipo de material onde serão feitas as anotações também vai depender muito do estilo pessoal de cada observador. Alguns podem preferir um papel de tamanho pequeno, para não chamar muito a atenção; outros se sentirão muito mais à vontade usando fichários ou folhas avulsas para facilitar o arquivamento e a posterior classificação. Outros poderão adotar um tipo de material que mantenha junto todo o conjunto de observações, para fazer consultas às informações já obtidas sempre que necessário.

Essa autonomia do pesquisador frente aos recursos utilizados para registro de dados reverbera à nossa, uma vez que os materiais adotados neste estudo foram escolhidos de acordo com as preferências da pesquisadora. Ressaltamos, porém, que todos os cuidados necessários ao cumprimento da ética em pesquisa, incluindo o compromisso de apresentar todos os dados coletados para a avaliação dos envolvidos serão preservados, sem que nenhuma publicação seja feita sem a autorização deles.

Entre os instrumentos de coleta de dados utilizados durante os encontros formativos, o gravador de voz do celular da pesquisadora foi o de uso mais frequente para a captação de registros fornecidos pelas participantes. Essa escolha deveu-se à praticidade do recurso e à intenção de evitar acúmulo de tarefas da pesquisa fora do espaço da formação. Quando o registro era realizado por escrito, com a finalidade de avaliar a atividade formativa, prezamos pela elaboração de materiais simples, que pudessem ser preenchidos pelas participantes durante o próprio período da formação. No Apêndice F, apresenta-se um modelo dessa atividade.

Para exemplificar outra situação de registro de dados e reforçar o que dissemos acerca do pouco tempo das participantes para se dedicarem à pesquisa, no primeiro encontro formativo, foi realizada uma avaliação por meio das expressões “Que bom!”, “Que tal!” e “Que pena!”, através de áudio. As participantes que são identificadas neste estudo pelas siglas P1, P2 e P3 e, sobre essas declarações, disseram, respectivamente:

“Que pena que hoje eu estava resolvendo muitas coisas e que toda hora chega alguém.”

“Que pena não termos mais tempo para nos debruçar sobre este trabalho.”

“Que pena que temos uma rotina tão intensa que não priorizamos o que acreditamos ser melhor. O conhecimento é sempre bem-vindo, mas somos arrastados por uma rotina frenética.”

Essa realidade representou um desafio para a pesquisa, sobretudo porque o envolvimento restrito das participantes durante a formação limitou a amplitude das discussões acerca dos conteúdos da argumentação interacional abordados nos encontros. Ainda assim, foi possível desenvolver o trabalho. A seção a seguir é dedicada à apresentação de como ele se desenvolveu. Antes, julgamos relevante relatar brevemente a experiência de exercer o papel de formadora, mesmo sem dispor de formação específica na área do ensino da argumentação.

4 ONDE NOSSOS PASSOS SE ENCONTRAM: VIVÊNCIAS COMPARTILHADAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Ou a narrativa de como a experiência concreta de turista me fez pensar em como pode se sentir o aluno, o estagiário ou o professor que chega, pela primeira vez, a uma escola que não conhece...

Isabel Alarcão

A epígrafe que abre esta seção se encontra no prefácio da sétima edição do livro *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*, da escritora Isabel Alarcão. Foi selecionada para compor este texto porque ela traduz os sentimentos, não de uma professora que chega pela primeira vez a uma escola que não conhece, mas de uma professora que chega a uma escola que já conhece, porém, dessa vez, para desenvolver um trabalho de formação continuada com suas colegas professoras de língua portuguesa, sobre o ensino da argumentação na perspectiva interacional, área do saber que somente lhe foi acessível após o ingresso no PPGEL, como já foi mencionado neste trabalho.

Como pode sentir-se essa professora?! Com um imenso “frio na barriga” diante dos desafios que vinham pela frente. Uma formadora que também se encontrava em formação por nunca ter vivenciado a prática de ministrar tal atividade, sobretudo em um campo tão complexo. Todavia, o desejo de conhecer um novo jeito de trabalhar com o ensino de argumentação na escola foi o que impulsionou a continuidade do percurso, apesar das limitações.

No momento em que as professoras tiveram ciência de como seria a participação delas na pesquisa, ou seja, que atuariam de forma colaborativa com a pesquisadora no contexto da formação continuada, a fala de uma delas revelou um tom de preocupação ao proferir um “ai, meu Deus! Será se vou dar conta?!”. Era preciso encorajá-la, embora estivéssemos todas em busca de coragem.

No primeiro encontro, além das boas-vindas às participantes da pesquisa com a entrega de um mimo e materiais para registros de dados, realizamos uma apresentação no *PowerPoint* para apresentar alguns pontos importantes para o conhecimento das professoras sobre a pesquisa, dentre eles, a motivação da pesquisadora para realizá-la. Conforme explicitado na introdução deste estudo, a *BNCC*, um documento normativo, propõe o ensino da argumentação na escola, porém, ao não especificar o conceito de argumentação a ser adotado pelo docente no planejamento poderá lhe gerar dúvidas. O intuito foi buscar o engajamento delas, uma vez que se encontravam com a mesma necessidade da pesquisadora em relação a conhecimentos novos voltados para o ensino da argumentação. Na oportunidade, foram feitos os seguintes questionamentos, os quais serão retomados ao longo desta dissertação:

- você trabalha a competência geral sete em suas aulas? Se sim, como?
- Você se sente preparada para desenvolver esse trabalho com seus alunos?
- Qual a sua expectativa em relação à pesquisa desenvolvida nessa área do conhecimento?

No quadro 3, adiante, transcrevem-se as respostas das professoras participantes da pesquisa.

Quadro 3 - Transcrição 1

Você trabalha a competência geral sete em suas aulas? Se sim, como?
P2 – “Não sei se da forma adequada, mas eu trabalho. Quando a gente introduz o artigo de opinião antes da produção textual tem sempre essa discussão em cima do ponto de vista deles, defender o ponto de vista, defender o que eles pensam, com base em textos diversos na discussão em grupo. Então, eu acredito que de alguma forma eu consigo tirar um pouquinho da argumentação deles. Uma coisa que eu vejo dar muito certo na sala de aula é o debate. Os meninos do FII têm muitos argumentos bons, tanto pra defender um tema em questão quanto pra ser contra aquilo que está sendo discutido. Então, eu tenho esse cuidado de primeiro levar argumentos diversos para eles analisarem para a partir daí eles terem os próprios argumentos, discutir com todo mundo pra depois partir para a produção de texto. Faço sempre isso antes do artigo de opinião, antes do texto dissertativo. Então, de uma forma mesmo que tímida, mas acredito que está sendo trabalhado”.

Fonte: elaborado pela autora.

Notamos em algumas partes da fala de P2 indícios de incerteza em relação ao trabalho que desenvolve ao cumprimento da competência geral sete da *BNCC* quando diz: “não sei se da forma adequada, mas eu trabalho” e “[...] de uma forma mesmo que tímida, mas acredito que está sendo trabalhado”. Além disso, o foco do ensino da argumentação voltado para o texto dissertativo já demonstra uma grande contribuição que a pesquisa traria para as professoras participantes, uma vez que descentralizaria o foco da argumentação apenas nessa vertente.

Esse aspecto remete à fala de Lima e Piris (2021, p. 2), apresentada na introdução deste estudo, ao afirmarem que “[...] essa tradição de ensino da argumentação por meio da redação apenas impossibilita o ensino da argumentação como prática de linguagem [...] dos estudantes da educação básica brasileira [...]”. Esse dado reforça a importância da pesquisa, ao agregar conhecimento para as docentes sobre o ensino da argumentação em outra perspectiva, fortalecendo dessa forma a relevância de levar conhecimentos científicos da universidade para a Escola Básica. Isso é constatado na fala de P3 quando respondeu à pergunta sobre a expectativa quanto à pesquisa desenvolvida, conforme Quadro 4.

Quadro 4 - Transcrição 2

Qual a sua expectativa em relação à pesquisa desenvolvida nessa área do conhecimento?
P3 – “A minha expectativa é a melhor, considerando que é um espaço de diálogo, de construção e de aprendizado. É um privilégio ter uma colega mestranda trazendo referências bibliográficas, trazendo a contribuição de sua orientadora para esse espaço muito rico. A gente se sente privilegiada mesmo com todo o contexto de gestão da agenda de estar fazendo parte desse espaço”.

Fonte: elaborado pela autora.

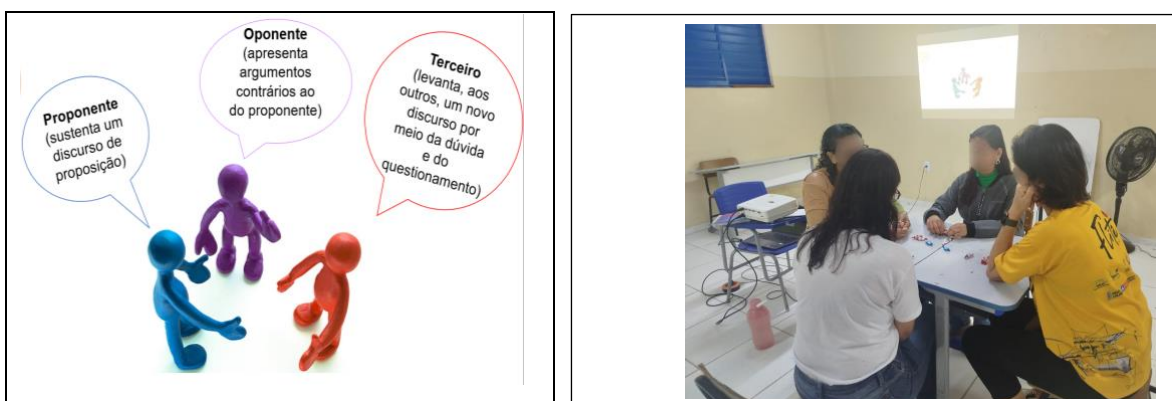
Como a perspectiva da argumentação tratada neste trabalho é a interacional, logo no primeiro encontro foi desenvolvida uma atividade sobre ela para contextualizá-la perante as professoras. Para isso, realizamos uma dinâmica, na qual as professoras argumentariam sobre um dos assuntos em questão: “A escola deve proibir o consumo de alimentos industrializados pelos estudantes na hora do lanche?” ou “A Lei nº 15.100/2025, que restringe o uso de celulares nas escolas é, de fato, uma medida necessária?”. Após escolherem a segunda opção, foi apresentada uma lâmina de *slide* no *PowerPoint*, contendo as definições dos três papéis actanciais (cf. Figura 3) e, de acordo com as cores dos bonequinhos azul (proponente), roxo (oponente) e vermelho (terceiro), pegariam uma bala correspondente à mesma cor para demonstrar o papel actancial, que assumiriam ao defender um ponto de vista sobre o assunto em questão, devendo trocar as balas toda vez que mudassem de posição. Houve constância na assunção dos papéis de proponente e oponente, mais comuns em uma interação argumentativa, não ocorrendo a do terceiro, o qual foi desenvolvido pela pesquisadora, para situá-las acerca da existência deste actante, até então desconhecido por elas.

O desconhecimento de que os participantes de uma interação argumentativa assumem papéis chamados “actanciais” foi declarado por P1 ao avaliar um dos encontros formativos em que era solicitado emitir uma opinião e um argumento, respectivamente. Sobre a atividade desenvolvida naquele dia, escreveu: “o encontro de hoje foi bastante enriquecedor. O conhecimento sobre os actantes e a possibilidade de levar esse conhecimento aos nossos alunos” (cf. Apêndice F). Confirmou-se essa mesma opinião, quando, em áudio, foi feito o seguinte questionamento às professoras no último dia da formação: “como foi para vocês terem participado dessa experiência, desse trabalho?”. Então, P2 respondeu: “foi enriquecedor! Porque algumas coisas sobre argumentação que eu não sabia, eu tô podendo levar agora para a sala de aula, para as turmas do oitavo e nonos anos. Então, ajudou muito na metodologia, no planejamento, muita aprendizagem!”. Ao interrogá-la sobre “especificamente, o quê?”, P2 disse: “essa questão dos papéis actanciais, por exemplo, até então trabalhava argumentação só com o lado a favor e o lado contra e aí abriu, ampliou a minha visão”. Ou seja, tinha ciência apenas da

atuação do proponente e do oponente e, ainda assim, mantendo cada um dos papéis fixos, proposta que vai de encontro ao MDA proposto por Plantin (2008).

Como podemos perceber, essa atividade favoreceu uma importante discussão sobre como conduzíamos nossas atividades na escola ao propormos um debate entre os estudantes, por exemplo, em que, antecipadamente, dividíamos a turma em dois grupos: um argumentaria a favor e o outro contra o assunto em questão, impossibilitando, assim, a mudança de ponto de vista diante do argumento do outro. Esse momento foi oportuno para apresentar conceitos da argumentação interacional/dialogal defendidos por Grácio (2016) e Plantin (2008), conforme citados na seção 2, item 2.1 em que para o primeiro autor “a argumentação está ligada à confrontação de posições que mutuamente se avaliam e onde se verifica a crítica do discurso de um pelo discurso do outro” (Grácio, 2016, p. 32-33). Por essa razão defende que “a argumentação está na interação” (Grácio, 2016, p. 17). Corroborando essa ideia, (Plantin, 2008, p. 64) afirma que “[...] argumentação típica é definida pelo desenvolvimento e pelo confronto de pontos de vista em contradição, em resposta a uma mesma pergunta”. Esse saber promoveu algumas reflexões para a remodelação da prática pedagógica mencionada, não somente para a pesquisadora, como também para as professoras envolvidas neste estudo.

Figura 3 – Argumentação interacional com as professoras participantes da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora.

Ainda no primeiro encontro, as professoras receberam o cronograma de trabalho que desenvolveríamos no decorrer da formação, o qual incluía uma lista das capacidades argumentativas elencadas para a construção dos recursos didático-pedagógicos com a colaboração delas, os quais serviriam de base para o trabalho de ensino da argumentação na escola. Foram elas: como reconhecer uma questão argumentativa, identificar as teses que podem responder à questão argumentativa, criar argumentos de forma que antecipam oposições e justificar os argumentos que sustentam a tese. A seleção foi feita com base no quadro desenvolvido por Lima (2022) apresentado na subseção 2.1.

Porém, a dinâmica do trabalho com tais capacidades foi se modificando à medida que constatávamos que não bastava simplesmente transpor uma lista com capacidades argumentativas citadas em um trabalho acadêmico e replicá-las no desenvolvimento da pesquisa. Embora houvesse a necessidade de adequá-las ao contexto em que seria desenvolvida, notamos que é na vivência da prática que o trabalho ganha forma e se estrutura de acordo com as especificidades do público com o qual interagimos.

Assim, a formação continuada foi concluída com o desenvolvimento de atividades focadas nas seguintes capacidades argumentativas: **(1)** Como colocar um assunto em questão? – para este trabalho foi preciso envolver conteúdos como: assunto, assunto em questão, perspectivação e questão argumentativa; **(2)** Reconhecer o assunto em questão a partir da leitura argumentativa de um texto e **(3)** Participar de uma interação argumentativa com a finalidade de deliberar com base nos papéis actanciais: proponente, oponente e terceiro.

Todo o percurso da formação continuada foi bastante desafiador, não somente pelas limitações da pesquisadora acerca do trabalho a ser desenvolvido, como também pelo fato deste estudo abranger uma formação com (e não para) professores, em que a participação delas tanto em relação à presença física quanto à dedicação à leitura de materiais e realização de atividades eram cruciais para o bom desenvolvimento do trabalho. No entanto, devido às demandas de atividades das participantes, a colaboração delas, na maior parte do tempo, correspondeu ao que era proposto no momento da formação. Mas, isso não impediu que as docentes se sentissem mais preparadas perante a realização do trabalho sobre argumentação na sala de aula. A formação continuada, em si, já proporciona um grande apoio nesse sentido. Isso foi verbalizado por P3 quando respondeu ao questionamento em relação ao trabalho com a CG7, conforme exposto no Quadro 5.

Quadro 5 – Transcrição 3

Você se sente preparada para desenvolver esse trabalho com seus alunos?
P3 – Eu acho que a nossa formação nunca está completa, está sempre em processo. Sinto falta de uma formação continuada e acredito na formação entre os pares. Por conta do município não conseguir instituir um planejamento ao menos por área, está tentando timidamente um planejamento institucional, eu acho que a gente acaba fragilizando a nossa prática pedagógica.

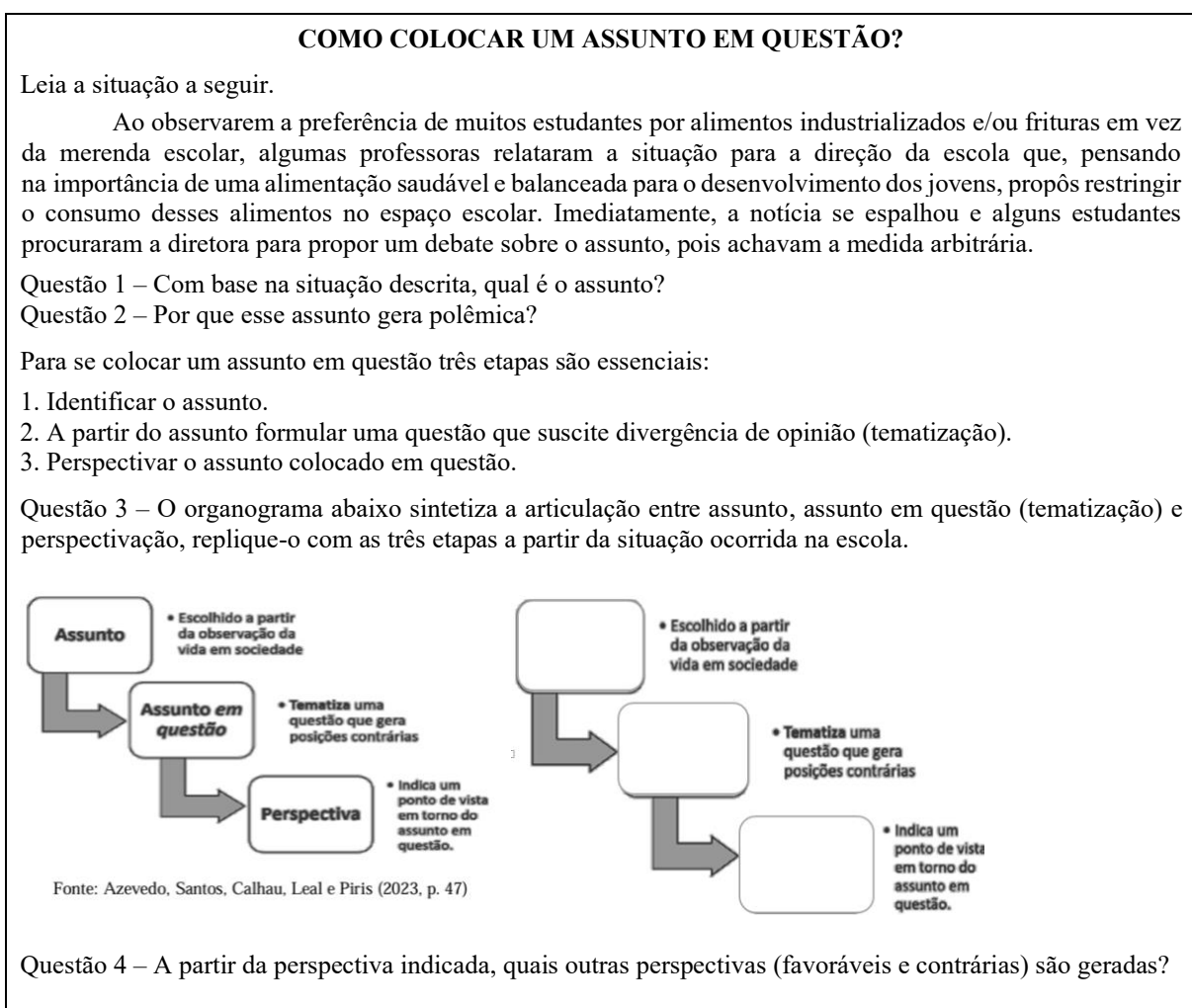
Fonte: elaborado pela autora.

A fala de P3 “acredito na formação entre os pares” reforçou a tônica deste estudo, uma vez que, juntas, precisávamos construir recursos didático-pedagógicos para o ensino da argumentação na perspectiva interacional na escola. Assim, dentre as capacidades argumentativas selecionadas para o trabalho na formação, a primeira: “Como colocar o assunto

em questão?”, ocupa essa posição por se tratar da etapa inicial na perspectiva de argumentação adotada neste estudo, a interacional, conforme afirmam Azevedo *et al.* (2023, p.30), “[...] para aprender a colocar um assunto em questão, os professores precisam auxiliar o estudante a entender que a escolha de uma temática é o primeiro passo desse trabalho [...]”.

Para este estudo, embasamo-nos no livro *Dez questões para o ensino da argumentação na Educação Básica*⁹, especificamente nos capítulos 2 “Como colocar um assunto em questão?” e 3 “Como perspectivar um assunto?”. A partir dessa base teórica, foi possível trabalhar conteúdos como: pergunta argumentativa, assunto, assunto em questão (tematização) e perspectivação. Após uma exposição dialogada desses assuntos, era proposta uma atividade para que as professoras realizassem no coletivo. Para isso, foram elaboradas situações-problema a partir de uma situação real apresentada na escola onde lecionamos, como demonstra a imagem a seguir.

Quadro 6 – Atividade “Como colocar um assunto em questão”



Fonte: elaborado pela autora.

⁹ Este livro pode ser acessado gratuitamente através do site do Pontes Editores por meio do link: https://ponteseditores.com.br/loja3/pontes-editores-home-2_trashed/ebook/dez-questoes-para-o-ensino-de-argumentacao-na-educacao-basica-fundamentos-teorico-praticos/. Acesso em nov.2025.

Do trabalho desenvolvido com as professoras, o aspecto que mais lhes chamou a atenção foi a perspectivação, por se tratar de um assunto desconhecido por todas, conforme relata P3 em sua fala: “a gente acha que tem conhecimento e se depara com várias questões novas. A questão da perspectivação foi um fator que ampliou o nosso olhar e, com certeza, a gente volta para sala de aula a partir de um outro lugar”. Essa fala foi proferida no último dia da formação, o que indica que o processo formativo já apresentava resultados significativos no contexto da pesquisa.

Após a abordagem desses conteúdos, o próximo passo foi criar, coletivamente, um recurso didático pedagógico sobre a capacidade argumentativa “colocar um assunto em questão”. A princípio, pensamos em como seria a receptividade dos estudantes acerca do assunto colocado em questão, uma vez que este deveria despertar o interesse deles para argumentar, além de, também, fazer parte da vivência dos discentes no contexto escolar ou extraescolar.

Por meio da troca de ideias sobre a escolha da temática, P3 propôs trabalharmos a preservação do patrimônio público escolar, devido às várias ocorrências de depredação na escola em que atuamos, por parte de alguns estudantes, situação que causa vários transtornos no ambiente escolar, tais como: falta de carteiras para todos os estudantes se acomodarem durante as aulas, segurança da comunidade escolar, danos à estética do ambiente, prejuízos financeiros, entre outros.

Com base nessa situação, foram questionadas: “e como seria a pergunta argumentativa sobre este assunto?”. Não chegamos a formular os argumentos, mas as discussões giraram em torno de, no caso de depredação ao patrimônio escolar, o estudante responsável assumiria o prejuízo financeiro e, quando este não fosse identificado, tal prejuízo seria de responsabilidade de toda turma, em que aconteceu o dano (na sala de aula). Dessa fala surgiu a seguinte dúvida: “você acham que haverá estudante a favor de pagar pelo que não destruiu?”. P2 respondeu: “sim, pois assim coibirá os que praticam vandalismo”.

Então, em comum acordo, decidimos que o assunto em questão seria relacionado ao patrimônio escolar. Alguns textos sobre a temática foram levados para a formação e, a partir deles, desenvolvemos algumas atividades sobre esse assunto. Após a conclusão, demos início ao estudo dos três papéis actanciais (proponente, oponente e terceiro). Para esse trabalho, apresentamos um trecho do artigo acadêmico *Leitura argumentativa na escola: propostas didáticas fundadas na perspectiva interacional da argumentação*¹⁰, que apresenta uma explicação bastante clara sobre o tríptico argumentativo (cf. quadro 7). Fizemos essa opção

¹⁰ O trecho extraído do artigo acadêmico “Leitura argumentativa na escola: propostas didáticas fundadas na perspectiva interacional da argumentação” encontra-se na página 8 do documento eletrônico que pode ser acessado através do link: <https://revistas.usp.br/linhadagua/article/view/186499/177976>

devido à escassez de tempo das professoras para dedicação aos estudos fora do período da formação, textos com uma abordagem mais complexa poderiam desestimulá-las.

Quadro 7– Os papéis actanciais: Proponente, Oponente e Terceiro

Os papéis argumentativos: Proponente, Oponente e Terceiro	
[...] nas interações argumentativas em torno de um desacordo são organizadas posições distintas diante de um conflito preexistente, o que mobiliza os interlocutores a participarem das práticas de linguagem oferecendo razões para apoiar uma posição favorável ou contrária em relação ao assunto em questão, segundo regras pré-definidas em condição de igualdade aceitas pelos participantes. De acordo com Plantin (2008a), uma situação argumentativa se caracteriza como um espaço em que estão envolvidos atores que podem assumir três papéis actanciais: Proponente, Oponente e Terceiro, em uma interação tripolar. Cada um dos actantes corresponde a uma modalidade discursiva específica: o Proponente sustenta um discurso de proposição; o Oponente, de oposição; o Terceiro levanta, aos outros, um novo discurso por meio de dúvida ou de questionamento. Ressaltamos que a noção de papel actancial não se confunde com a participação dos atores – sujeitos sociais – da comunicação argumentativa, visto que os actantes representam as posições assumidas no discurso, segundo Plantin (2008a). Em síntese, no modelo dialogal, em situação argumentativa –definida pelo confronto de pontos de vista em contradição, em resposta a uma mesma pergunta–, os sujeitos assumem, no discurso, diferentes papéis actanciais; todos os elementos semióticos têm valor argumentativo e os envolvidos são motivados a sustentarem com argumentos a discussão que se gera a partir de uma pergunta que coloca um assunto em questão. Os actantes Proponente, Oponente e Terceiro realizam distintos atos de linguagem: o de propor, o de opor-se e o de duvidar, que podem ser assumidos em todas as partes do discurso. Ao assumir tais posições, os sujeitos apresentam argumentos, razões oferecidas como justificativas para eles.	

Fonte: Dados da pesquisa.

Após a leitura e discussão sobre o texto, foi proposta uma atividade utilizando a seguinte metodologia: as professoras receberam trechos de uma interação argumentativa em que estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental (anos finais) debateram sobre a seguinte questão problematizadora: deve-se liberar o uso do celular em sala de aula? Havia nos trechos a participação de todos os actantes e o propósito da atividade era fazer com que as professoras identificassem quais papéis actanciais foram assumidos pelos estudantes ao debaterem sobre o assunto em questão. Demarcamos em uma cartolina três espaços, cada um identificado por proponente, oponente e terceiro e embaixo dos nomes elas colocariam os trechos representando-os. No encontro formativo, apenas uma das participantes estava presente e ela soube identificar todos os papéis actanciais desempenhados pelos estudantes. O Quadro 8 apresenta os trechos mencionados.

Quadro 8 – Atividade sobre os papéis actanciais¹¹

Papéis actanciais	Argumentos apresentados sobre o assunto em questão: Deve-se liberar o uso do celular em sala de aula?
Proponente (Grupo I)	IB9A- A gente acha errado o uso do celular em sala de aula porque causa muita distração aos alunos e causa prejuízos no aprendizado porque, quando a professora está explicando, alguns alunos estão usando o celular. Então o celular tem conteúdos impróprios, e muitos alunos acabam passando muitas horas no celular, e isso dificulta muito o aprendizado porque muitos

¹¹ Esta atividade foi extraída da dissertação de mestrado intitulada “O desenvolvimento da escrita argumentativa por estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental a partir da produção de gêneros jornalísticos, de autoria de Louriane Ribeiro Reis e consta nas páginas 64 e 65. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13619/2/LOURIANE_RIBEIRO_REIS.pdf. Acesso em: 5 mai. 2025.

	alunos dormem tarde e no outro dia pela manhã não conseguem aprender os assuntos porque estão com sono porque perderam muitas horas de sono e perdem boa parte disso. Então é por isso que eu acho que o uso do celular prejudica os alunos. BS9A- Nem todos têm o celular e, se os professores forem utilizar o celular para a realização de atividades na sala de aula, irão prejudicar quem não tem o celular. IC9A- Tem gente aqui que, se tiver a liberação do uso do celular em sala de aula, vai, infelizmente, se tornando preguiçoso, por exemplo, a professora Carol manda uma pergunta, se você clicar lá, já vai ter as respostas, você não vai se esforçar muito para procurar, aí sua mente começa a se limitar, você não vai além do que está ali, por isso que eu discordo.
Oponente (Grupo II)	JN9B- Claro que discordo, porque o celular pode trazer o interesse dos alunos a copiarem as atividades com o celular e focar mais no assunto. Além de, claro, ter aulas ilustrativas, com a utilização de mapas, a utilização de vídeos, aulas importantes. Tipo assim, ela falou dos alunos que dormem tarde, mas isso não é culpa do celular, é culpa dos alunos que não têm consciência, entendeu? Que não têm um horário limite para fazer as coisas. Eles ficam no que interessa a eles do que focar nos estudos. Depois que passou o vídeo no grupo do professor Elmo, aumentou a nota de bastante gente, tipo tem assunto para estudar para a prova ou melhorar o conhecimento sobre o assunto que está se passando. No ano passado mesmo, as notas eram abaixo da média, depois do uso do celular, raramente você vê um aluno que não passou na média. JP9B- Poderíamos entrar na questão da falta de professores, por exemplo, se o professor não vier, ele pode enviar as atividades pelo celular e a gente só faz copiar. DS9B- Tipo assim, o uso do celular diminuiria o corte de árvores e a fabricação de papel. ME9B- Mas a tecnologia está avançada hoje em dia, e é que os jovens estão usando cada vez mais o celular. Então, se os jovens estão mais interessados na tecnologia, vamos usar a tecnologia. Se é o que eles mais usam, então vamos explorar o que eles mais usam.
Terceiro	IC9A- Eu acho que o uso do celular tem seus pontos positivos e negativos, mas para mim, eu discordo porque na escola tem de ter regras, se aqui na escola a gente vai usar o celular para fazer diversas coisas, para fazer atividades escolares como os alunos estavam falando, quando chegarem em casa, aí vão usar o celular. Mas também o celular retira muito a atenção, tem pessoas que sabem usar o celular com maturidade, mas tem outras que não sabem usar com maturidade e vai prejudicar a maioria dos alunos. As pessoas que têm maturidade para usar vão ficar bem, mas e os outros alunos? Como vão ficar? Necessariamente, não precisa proibir, mas também não acho certo vir com o celular para a escola.

Fonte: elaborado pela autora.

Tratar dos papéis actanciais nesta pesquisa foi de suma importância, pois favoreceu discussões importantes. Uma delas foi gerada a partir do relato de P2, ao compartilhar sua experiência sobre quando desenvolveu um debate acerca do aborto com a sua turma do 9º ano, no qual ela percebeu muita dificuldade dos estudantes em aceitar a opinião dos colegas. A referida fala de P2 ocorreu no primeiro dia da formação, quando foram questionadas: “você se sente preparada para trabalhar a CG7?”. Ela respondeu: “eu vejo uma dificuldade maior em relação aos alunos aceitarem os argumentos dos outros. Eles não aceitam a opinião, eles querem defender os argumentos deles. Os argumentos deles é que tem validade”. Nessa etapa, reportamos à fala dela para reforçar a importância de distinguir actantes de atores de uma interação argumentativa, pois, possivelmente, o conflito entre os estudantes citados por P2 foi gerado por não haver essa distinção. De acordo com Plantin (2008, p. 79) “a situação de argumentação só é conflitual quando os atores se identificam com os papéis argumentativos”. Ainda sobre essa diferença, Plantin (2008, p. 78) afirma que

É preciso distinguir entre os actantes (Proponente, Oponente e Terceiro) e os atores da comunicação argumentativa, que são os indivíduos concretos envolvidos na comunicação. Em uma interação concreta, o mesmo papel actancial pode ser desempenhado por vários atores (nesse caso, se falará da aliança argumentativa). Os

atores podem ocupar sucessivamente cada uma das posições argumentativas (ou papéis actanciais) segundo todos os trajetos possíveis. [...].

Proporcionar esse conhecimento aos estudantes, possivelmente, fará com que eles não adotem a mesma postura dos que são descritos por P2, até mesmo porque no MDA a assunção dos papéis não é fixa e isso desconstrói o hábito adotado por muitos professores de formar grupos para argumentar “a favor” ou “contra” um assunto em questão. Esse formato, além de equivocado, tende a gerar conflitos, uma vez que passa a ideia do “vencedor” e do “perdedor” do debate, como se argumentar fosse um embate entre pessoas e não de ideias.

A sequência das atividades realizadas na formação nem sempre seguia um curso linear. Com os estudantes em sala de aula precisamos retomar os conteúdos trabalhados e isso não é diferente quando o professor assume esse papel. Por outro lado, há o tempo limitado da pós-graduação exigindo pressa.

O próximo passo era: planejar uma atividade para realização com os estudantes, na qual os discentes deveriam reconhecer/identificar no texto o papel do proponente, oponente e terceiro. Mas qual texto? Não podia ser qualquer um. Era preciso estar alinhado ao patrimônio público escolar, já que havíamos decidido tratar dessa temática para colocar o assunto em questão. Combinamos, portanto, pesquisar na internet e caso o encontrássemos, elaboraríamos a atividade no encontro seguinte. Não o encontramos, então a sugestão foi realizar uma roda de conversa com os estudantes de uma turma do 9º ano, na qual eles argumentariam sobre o assunto em questão. Converteríamos o texto oral para escrito, a fim de observar a assunção dos papéis actanciais de proponente, oponente e terceiro, caso houvesse. Esse material retornaria depois para a turma para desenvolvermos o trabalho sobre esse assunto.

Porém, no encontro de orientação com a professora orientadora da pesquisa, ao ser exposto, exatamente, como o assunto sobre patrimônio público escolar seria colocado em questão, foi questionado: “quem é que tem interesse pela questão do patrimônio público escolar, os alunos ou os professores?”. Naquele momento fomos informadas de que tínhamos um problema de partida. Pensamos no tempo, mas era preciso rever a proposta. O assunto era pouco deliberativo e não favorecia uma situação em que os estudantes se sentissem motivados a encontrar alternativas para argumentar, já que dificilmente alguém quer pagar pelo que o outro fez, podendo até gerar delação. O papel do terceiro, por exemplo, dificilmente apareceria nessa interação. Então, a resposta da pergunta após esclarecimentos tão oportunos não poderia ser outra: professores.

Diante da sentença, frequentemente repetida, “não há erros, apenas aprendizados”, entendemos que a partir dessa experiência foi possível rever vários conceitos, dentre eles, o que,

de fato, constitui uma argumentação na perspectiva interacional. Azevedo *et al.* (2023, p. 35-36) afirmam que

[...] para um assunto ser colocado em questão, precisamos construir um contexto de ensino-aprendizagem democrático e acolhedor dos diferentes posicionamentos dos estudantes e dos professores. Sem essa construção de um espaço democrático para a expressão de diferentes posicionamentos acerca da temática em debate, a situação argumentativa não progride e pode não ser alcançado o objetivo proposto.

Com base nessa referência teórica, notamos que a seleção da temática acerca do patrimônio público escolar iria de encontro com a perspectiva interacional da argumentação abordada neste estudo. Esse “problema” surgiu sem ser antecipado e isso é construir ciência. Levamos para as professoras essas reflexões e, após ouvirem atentamente e repensar sobre uma situação a qual os estudantes tivessem interesse em deliberar, P1 disse: “bem, eu acho que a situação que ocorre nas aulas de Educação Física geraria um bom debate, o fato das meninas não participarem das aulas práticas de Educação Física, mas não dá certo porque mexerá com a professora”. Essa opinião foi acatada por todas e não levamos adiante uma discussão acerca do ponto citado.

Outros assuntos foram cogitados para colocá-lo em questão, como: consumo de alimentos industrializados pelos estudantes na hora do lanche da escola, bullying, uniforme escolar etc. Mas, a escolha não é tão simples como foi possível perceber, envolve várias questões, entre elas, optar por uma temática que tenha validade para a vida dos estudantes e que gere o interesse deles em argumentar. Enquanto o assunto não fosse definido, o exercício de cada uma era investigar uma situação que se enquadrasse à perspectiva interacional, tendo por base as orientações fornecidas.

Destacamos que este estudo se centra no ensino de argumentação por meio das práticas sociais de linguagem e, por isso, propõe a seleção de temas que favoreçam a participação dos estudantes em interações argumentativas reais e significativas para suas vidas, o que justifica o desafio de encontrar um assunto que possa ser colocado em questão. Não antecipamos, por exemplo, que a escolha do tema “patrimônio público escolar” para a deliberação dos estudantes partia de uma decisão hierárquica e que, possivelmente, os discentes até poderiam argumentar sobre o assunto, mas apenas para cumprir uma determinação do professor. Isso não é promover o ensino de argumentação na perspectiva interacional.

A próxima atividade foi retomar alguns conceitos da argumentação interacional para reforçar os conteúdos abordados na formação. Para isso, usamos um jogo de cartas em que as professoras teriam que dispô-las na ordem correta, de acordo com os comandos fornecidos (cf. Figura 4). Foi uma atividade bastante agradável e descontraída. As professoras que participaram demonstraram excelente desempenho e isso foi um demonstrativo de que os conteúdos

abordados foram bem assimilados por elas. As cartas usadas para esta atividade estão disponíveis no Apêndice G.

Figura 4 – Atividade realizada na Escola Municipal Souto Soares, em Palmeiras (BA), em 14 de maio de 2025, sobre os conceitos da argumentação interacional.



Fonte: elaborado pela autora.

O período da formação já estava quase finalizando e o assunto que precisávamos definir para colocá-lo em questão ainda não havia sido selecionado. Então, como proposta de atividade para reflexão, levamos um exemplo de uma situação-problema apresentada em uma dissertação de mestrado¹², na qual o pesquisador, juntamente com os participantes da pesquisa, identificou a existência de um terreno baldio que era utilizado como campo de futebol improvisado pelos estudantes da escola onde a pesquisa era realizada, conforme Quadro 9.

Quadro 9 – Atividade sobre uma situação-problema

Leia a situação a seguir:

Em uma escola localizada em determinado bairro na cidade de Parnamirim/RN, os estudantes do 5º ano identificaram uma situação-problema socioambiental. Eles notaram a existência de terrenos baldios, os quais se transformaram em locais propícios para o acúmulo de resíduos sólidos, desencadeando na degradação do meio ambiente. Um dos terrenos, localizado a 500 metros da escola, embora fosse utilizado pelos alunos como campo de futebol improvisado, foi escolhido pelos discentes como uma das situações-problema devido o descaso ao tratamento do solo, enquanto as pessoas que residiam vizinhos à área abandonada careciam de espaços de lazer, restringindo a comunidade de possuir um local propício para atividades recreativas.

Fonte: elaborado pela autora.

¹² A dissertação de mestrado referida é de autoria de Júlio César Dantas de Araújo, intitulada *Meu bairro, meu ambiente: argumentação emancipadora nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, e a situação descrita consta na página 34 do documento eletrônico. Link para acesso: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/58000>. Acesso em nov. 2025.

Essa situação gerou o assunto em questão e identificamos nela uma oportunidade para embasar a escolha da temática que buscávamos. O trabalho foi contextualizado junto às professoras e, em seguida, propusemos que identificassem, na situação-problema, o assunto, o assunto em questão e as diferentes perspectivas que o envolviam. Além do objetivo mencionado, a atividade também se mostrou oportuna para revisar conteúdos anteriormente citados.

Para a realização da atividade, as professoras precisaram muito de apoio e o tempo foi curto para rediscutirmos o assunto que definiríamos para colocá-lo em questão. Então, decidimos pesquisar na internet textos relacionados à exclusão de meninas nas aulas práticas de Educação Física, situação recorrente na escola onde atuamos e que era uma possibilidade para gerar o trabalho de argumentação na perspectiva interacional como mencionou P1, anteriormente.

Encontramos o programa Impulsiona¹³ de educação esportiva do Instituto Península (organização sem fins lucrativos), que utilizava o esporte como ferramenta para o desenvolvimento integral dos alunos, oferecendo materiais e cursos *online* gratuitos para capacitar educadores. Dentre os cursos ofertados, um era *Equidade de gênero nas aulas de Educação Física*. Impossível descrever com palavras o tamanho da nossa alegria, pois depararmo-nos com vários recursos pedagógicos, totalmente relacionados à situação-problema que detectamos em nossa escola, era tudo o que precisávamos para dar segmento à pesquisa.

Sabermos da existência desse programa – o qual tinha como três objetivos principais: (1) aumentar a diversidade de atividades físicas nas escolas; (2) desenvolver habilidades socioemocionais dos alunos a partir do esporte; (3) contribuir para a valorização do esporte escolar na sociedade – mostrou que discutir sobre equidade de gênero nas aulas de Educação Física não é uma questão particular da escola onde atuamos, mas um assunto de grande relevância social e, por ser de caráter abrangente, contempla todos os contextos escolares.

Diante disso, compartilhamos essas informações com as professoras no encontro formativo, as quais acolheram bem a proposta de elaborarmos os recursos didático-pedagógicos sobre essa temática. Ao serem questionadas sobre a pergunta: “qual assunto, então, vamos colocar em questão?” – P2 respondeu: “exclusão das meninas nas aulas de Educação Física”. Para otimizarmos o trabalho, levamos no encontro seguinte a pergunta do assunto em questão já formulada – há equidade de gênero nas aulas práticas de Educação Física da sua escola? –, sem apresentá-las previamente. Solicitamos, então, que elaborassem uma pergunta com base

¹³ O site do Programa Impulsiona foi desativado em 21 de dezembro de 2025. Em razão disso, alguns textos anteriormente disponíveis na referida página eletrônica só podem ser acessados por meio de QR Codes disponibilizados neste trabalho, os quais substituem os links originais.

no assunto mencionado. P1 formulou a seguinte pergunta: “por que a presença dos meninos é mais significativa dentro da quadra do que das meninas?”. Já P2 elaborou a pergunta da seguinte forma: “as aulas de Educação Física atendem todos os estudantes da escola?”. Após a socialização das questões problematizadoras, apresentamos a ambas a que estava bem formulada, sugerindo mantê-la.

Diante do pouco tempo que faltava para o encerramento da formação continuada, para a otimização do trabalho relacionado à construção dos recursos didático-pedagógicos, selecionamos alguns textos e, a partir deles, as professoras colaborariam com a elaboração de perguntas para que pudéssemos tratar da leitura argumentativa com os estudantes. Esse trabalho foi pensado para a composição do Módulo Didático, modalidade organizativa de atividades, que será apresentado na seção a seguir.

5 O MÓDULO DIDÁTICO COMO MODALIDADE ORGANIZATIVA DOS RECURSOS PEDAGÓGICOS E COMO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO ÉTICA E CRÍTICA

No primeiro item desta seção, apresenta-se, inicialmente, uma descrição do módulo didático, com base nos estudos de Azevedo e Freitag (2020), ao mesmo tempo em que se justificam as razões de sua escolha para a organização dos recursos didático-pedagógicos elaborados na formação continuada de professores de língua portuguesa. Em seguida, são apresentadas outras quatro subseções. Na primeira delas, item 5.1.1, descrevem-se as características do módulo didático e a forma como se organizam as três etapas que o compõem, nas quais são expostas as atividades correspondentes a cada uma delas, apresentadas nas subseções 5.1.1.1; 5.1.1.2 e 5.1.1.3, respectivamente.

5.1 O MÓDULO DIDÁTICO: DESCRIÇÃO E JUSTIFICATIVA DE ESCOLHA

A despeito das distintas modalidades organizativas selecionadas pelas professoras de língua portuguesa para abranger as atividades didático-pedagógicas planejadas para as suas aulas, o modelo escolhido para compor esta pesquisa foi o módulo didático¹⁴, doravante MD. De acordo com Azevedo e Freitag (2020, p. 99), esse recurso pedagógico, em síntese, é definido como “um “pacote” curricular constituído de atividades didáticas, organizadas em função de um tópico selecionado para estudo, o que pode abranger um conteúdo específico ou um tema importante em uma área de conhecimento”.

Para composição do MD, selecionamos como tópico a leitura argumentativa, a ser desenvolvida por meio de textos de diferentes gêneros, conforme apresentaremos na subseção 5.1.1.2 e nas subsequentes, em que trataremos das atividades correspondentes às três etapas que o compõem: problematização inicial, organização do conhecimento e prática de linguagem.

Entendemos que compilar as atividades desenvolvidas na formação continuada, por meio do MD, foi uma decisão acertada, uma vez que as etapas que o constituem favorecem aos estudantes uma melhor compreensão dos conteúdos abordados, por ser característico desse recurso desmembrá-los, gradativamente, partindo de uma abordagem mais simples para outra mais complexa.

¹⁴ O módulo didático produzido durante a realização da pesquisa encontra-se na seção de Apêndices desta dissertação, como registro da ação realizada no contexto da formação continuada de professores de língua portuguesa. Para melhor caracterizá-lo, enquanto dispositivo formativo, autônomo, possui numeração de páginas individual, não seguindo a continuidade desta dissertação. Após a sua inserção, seguem-se os anexos, nos quais é retomada a paginação original do texto dissertativo.

Um ponto importante a se destacar acerca da confecção de um MD é em relação à escolha do tópico para estudo, a qual não deve partir de uma decisão unilateral do professor. Sugere-se que tal escolha parta da observação das produções dos estudantes em sala de aula e, após isso, o docente realize, inicialmente, uma sondagem com os discentes, a fim de averiguar a apropriação de determinado conteúdo por parte desses, para não correr o risco de elaborar um material acima ou abaixo do que eles necessitam aprender.

A nossa escolha de produção de um MD não seguiu, exatamente, esses passos, visto que sua configuração se direciona ao professor de língua portuguesa para o desenvolvimento do ensino de argumentação na escola com ênfase na prática de leitura argumentativa. No entanto, cabe ressaltar que as atividades que compõem o MD foram desenvolvidas a partir de uma observação de uma situação-problema ocorrida na escola onde atuam a pesquisadora e as participantes da pesquisa e disso conclui-se que ele atende as necessidades dos estudantes em todos os sentidos.

Durante o período da formação continuada, não foi possível desenvolver, em sala de aula, as atividades elaboradas para composição do MD, o que impediu a discussão dos resultados do trabalho que seria realizado com os estudantes de duas turmas do 9º ano que concluirão o período de permanência na escola e, assim, poderiam participar das atividades. Uma das professoras, então, dispôs-se a trabalhar os recursos didático-pedagógicos no segundo semestre do corrente ano. No entanto, isso também não ocorreu devido ao acúmulo de atividades decorrentes das avaliações externas: CAED, SABE e SAEB.

Combinamos desenvolver, no ano seguinte (2026), os recursos pedagógicos com todas as turmas, mantendo o escopo do que foi construído durante a formação, mas ampliando os materiais de leitura argumentativa, considerando a relevância do tema em questão.

Esclarecemos que o termo *recursos*, citado neste estudo, não é utilizado apenas como sinônimo de material didático, mas, também, como produção pedagógica situada, construída no interior de processos formativos colaborativos. Tal compreensão dialoga com a perspectiva de Nóvoa (2009, p. 20), ao defender os movimentos pedagógicos desenvolvidos no seio da profissão, fundamentados na colegialidade, na partilha e no compromisso “com a pesquisa e a inovação, nos quais se discutem ideias acerca do ensino e aprendizagem e se elaboram perspectivas comuns sobre os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos”.

Nesse sentido, os recursos didático-pedagógicos elaborados no contexto da formação continuada de professores de língua portuguesa não se configuram como materiais pré-preparados para aplicação direta em sala de aula. Trata-se, antes, de produções resultantes de um movimento de aprendizado entre os pares, colaborativo e reflexivo, que articula teoria e prática, e favorece a construção de sentidos compartilhados sobre o ensino da leitura

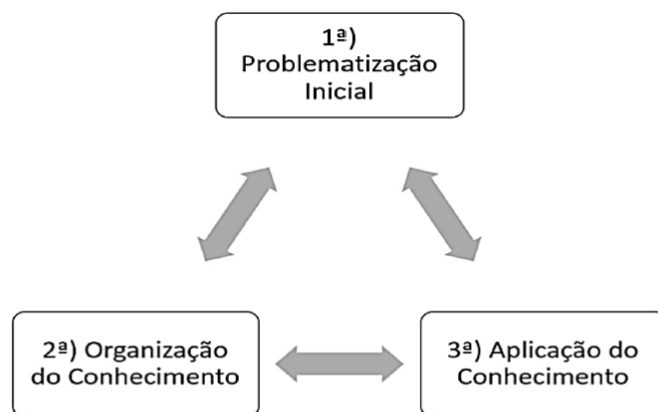
argumentativa em perspectiva interacional, assumindo, assim, um caráter formativo e mediador da prática docente. Portanto, constitui-se como um dispositivo de formação ética e crítica, na medida em que mobiliza os estudantes a confrontarem pontos de vista, reconhecerem a alteridade e assumirem posicionamentos axiológicos frente a temas controvertidos. Além disso, articula três eixos pedagógicos: concepção de linguagem, de sujeito e de ensino em sua dimensão social.

Assim, o MD apresenta-se como uma contribuição significativa para os professores, uma vez que se constitui como referência para o desenvolvimento de outras ações formativas por parte de diferentes docentes. Conforme mencionado, é o resultado de uma construção coletiva que, para atingir sua versão final, exigiu reformulações destinadas à adequação ao interlocutor.

5.1.1 Características e funcionalidades do Módulo Didático: as etapas

Para a organização de um MD, segundo Azevedo e Freitag (2020), três etapas são contempladas: a problematização inicial, a organização do conhecimento e a prática de linguagem¹⁵, como apresenta a Figura 3 a seguir.

Figura 5 – Etapas constitutivas de um módulo didático



Fonte: Muenchen e Delizoicov (2012)

Fonte: disponível em Azevedo e Freitag (2020, p. 118). Adaptado de Muenchen e Delizoicov (2012).

Seguindo as orientações de cada uma das três etapas, resolvemos fazer uma adaptação na terceira e, em lugar de “aplicação do conhecimento” optamos por realizar uma “prática de

¹⁵ Substituímos o termo “Aplicação do conhecimento”, apresentado no texto original, por “Prática de linguagem”, por entendermos que o primeiro remete ao modelo da didatização, que possui caráter mecanicista.

linguagem”. Assim, buscamos construir o MD de leitura argumentativa com o objetivo de que os estudantes desenvolvam, ao longo do trabalho, as seguintes capacidades argumentativas:

1. colocar um assunto em questão;
2. reconhecer o assunto em questão a partir da leitura argumentativa de um texto;
3. participar de uma interação argumentativa com a finalidade de deliberar com base nos papéis actanciais: proponente, oponente e terceiro.

Assim, a partir do tópico selecionado para composição do MD – leitura argumentativa – e do tema escolhido para elaboração das atividades em torno desse tópico – desigualdade de gênero nas aulas práticas de Educação Física –, os recursos didático-pedagógicos foram desenvolvidos com o intuito de promover o desenvolvimento dessas capacidades argumentativas pelos estudantes nas aulas de língua materna. (cf. subseção 5.1.1.2 e subsequentes).

Na primeira etapa do MD, a **problematização inicial**, ocorre a identificação de situações ou questões reais que afetam a vida dos estudantes de alguma maneira. A situação identificada pode variar tanto por ser conhecida de uma vivência pessoal ou observada em diversas circunstâncias sociais.

Nesse sentido, o tema apresentado aos estudantes, “desigualdade de gênero nas aulas práticas de Educação Física”, na escola onde estudam, mostra-se condizente com o que propõe nesta etapa. Trata-se de uma situação real que afeta diretamente as alunas, visto que, em sua maioria, as meninas permanecem fora da quadra poliesportiva durante as aulas práticas, enquanto os meninos predominam na ocupação do espaço. Essa situação foi identificada a partir da observação da vivência pessoal de estudantes que integram um grupo na escola.

A segunda etapa do MD consiste na **organização do conhecimento** sobre o tópico em estudo de forma mais aprofundada. Nesse momento, o docente, do ponto de vista teórico-metodológico, utiliza atividades diversificadas, com o objetivo de ampliar o conhecimento dos estudantes acerca do tema abordado. Por essa razão, a quantidade de aulas destinadas a essa etapa deve ser maior do que nas demais.

A última etapa do MD corresponde à **prática de linguagem**. Nessa fase, ocorre a sistematização dos conteúdos trabalhados nas etapas anteriores, servindo também como parâmetro para que o professor observe a apropriação dos conteúdos pelos estudantes e identifique a necessidade de aprofundamento em determinados aspectos. Nas subseções a seguir, apresentam-se as atividades correspondentes a cada uma dessas etapas.

5.1.1.1 Atividade da etapa 1: exploração inicial do tema e mobilização de saberes prévios

Como nesta etapa se propõe motivar os estudantes para o assunto que será tratado, foram selecionados dois textos: um *post* e um documentário, que abordam a exclusão das meninas nas aulas práticas de Educação Física (doravante, EF). A metodologia utilizada no trabalho com esses textos, após sua apresentação aos estudantes, baseia-se em questionamentos, pois, para implementar essa etapa com sucesso, de acordo Azevedo e Freitag (2020, p. 106), é fundamental que “o professor assuma uma postura questionadora, isto é, precisa ter menos respostas e suscitar mais dúvidas acerca do tópico que será estudado, incitando a turma e buscar apoio para resolver o problema em foco”. Com esse objetivo, elaboramos as questões apresentadas a seguir, com base nos materiais citados.

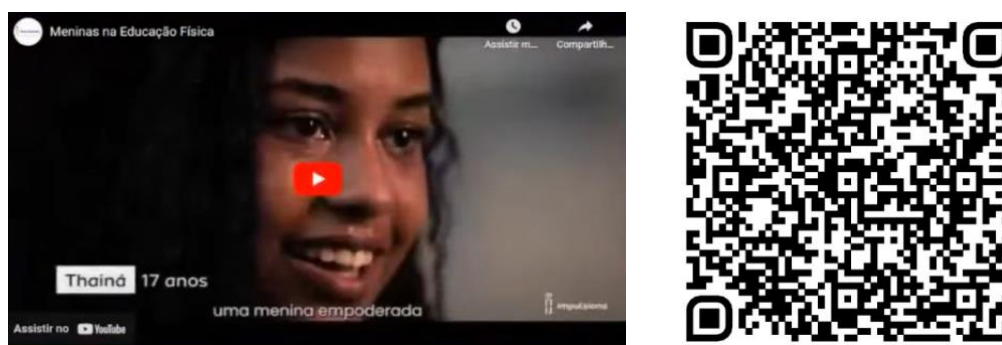
Figura 6 – Post – Lugar de menina é dentro da quadra



Fonte: @impulsionaorg

O texto seguinte é o documentário intitulado *Meninas na Educação Física*, o qual será exibido na sala de aula para os estudantes, com o objetivo é promover uma discussão acerca da exclusão das meninas nas aulas práticas deste componente curricular.

Figura 7 – Print de trecho do documentário Meninas na Educação Física e QR Code para acesso



Fonte: impulsiona.org.br/equidade-genero-educacao-fisica/.

1. A mensagem divulgada no post visa a atingir qual público? Em sua opinião, qual situação motivou a criação do slogan “Lugar de menina é dentro da quadra?”

2. Em sua opinião, a mensagem divulgada no post e no documentário “Meninas na Educação Física” condiz com a realidade que você vivencia em sua escola? Justifique.
3. Qual é o assunto abordado no documentário “Meninas na Educação Física”? Como esse assunto pode ser colocado em questão?
4. No documentário, como os estereótipos de gênero afetam o comportamento das meninas nas aulas de Educação Física?

Essas perguntas, além de introduzirem o assunto que será tratado com o levantamento do conhecimento prévio dos estudantes, visam, também, a promover uma participação efetiva desses, conduta recomendada ao professor adotar na etapa inicial, pois as situações ou questões envolvendo a temática em tela devem desafiá-los no sentido de provocar neles novas reflexões e aguçar outras problematizações.

Das três etapas que compõem o MD, esta parece ser a mais delicada, uma vez que se a problematização inicial não representar um “problema real” para a vida deles, a tendência é não ocorrer o interesse e estímulo na busca da superação. A segunda pergunta foi elaborada propositalmente, com o intuito de provocar o interesse de todos pela resolução do problema ocorrido na escola.

Essa etapa é oportuna para o professor conversar com a turma sobre o trabalho que será desenvolvido e a relevância de abordar o assunto em questão. Assim, os discentes terão ciência do que vão estudar no componente curricular e podem se integrar mais em todas as etapas do MD.

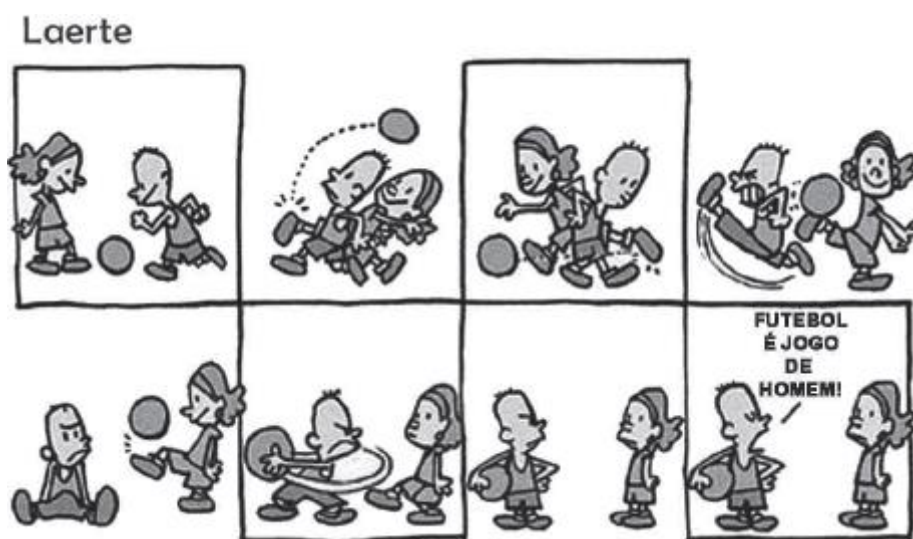
5.1.1.2 Atividades da etapa 2: organização e sistematização do conhecimento

Nesta etapa, para o desenvolvimento das atividades de leitura argumentativa em torno de assuntos como desigualdade de gênero e estereótipos de gênero no esporte, que servem para conduzir a discussão sobre o assunto em questão – “há equidade de gênero nas aulas práticas de Educação Física da sua escola?” – e para a abordagem dos conceitos relacionados à argumentação na perspectiva interacional, como assunto, assunto em questão (tematização), perspectivação e os papéis actanciais proponente, oponente e terceiro, selecionamos quatro textos nos formatos imagético, escrito e audiovisual, os quais serão apresentados ao longo desta subseção.

O primeiro texto selecionado para a prática de leitura argumentativa é uma tirinha de Laerte (cf. imagem 8), intitulada com seu próprio nome, elemento verbal aparentemente sem muita relevância em comparação às cenas que compõem o texto, mas, se analisado a partir das referências pessoais da autora – o fato de ela passar por uma transição de gênero e se identificar

como uma mulher transgênero –, desse fato e do título da tirinha ter o seu próprio nome, remete-se à ideia de que ela quis ser representada pela personagem que demonstra muita habilidade com a bola ao jogar futebol, quebrando, dessa forma, preconceitos de gênero nessa modalidade esportiva que se caracteriza por uma identidade masculina no Brasil. Dessa possibilidade de leitura, conclui-se que o futebol é para todos, independentemente de qual gênero pertença quem o pratica. Isso é reforçado em todas as cenas apresentadas nos quadrinhos da tirinha que antecedem o último, apontando que a afirmação contida nele – “futebol é jogo de homem!” – é uma contradição. Segue o texto do qual falamos.

Figura 8 – Tirinha de Laerte



Fonte: Laerte, 2010¹⁶.

Escolhemos esse texto não somente pelo fato dele envolver uma discussão relacionada ao assunto em questão, mas também porque queremos motivar os estudantes para a leitura argumentativa. Solé (1998, p. 91) afirma que “nenhuma tarefa de leitura deveria ser iniciada sem que as meninas e meninos se encontrem motivados para ela, sem que esteja claro que lhe encontram sentido.” Corroborando esse pensamento, para envolvê-los na leitura do texto relacionado ao tópico, foram elaboradas as seguintes questões:

1. considerando a linguagem verbo-visual, que assunto está sendo abordado na tirinha?
2. Você já escutou alguém dizer que “futebol é jogo de homem?” Em sua opinião, o que leva uma pessoa a pensar dessa maneira?
3. Qual é a sua opinião em relação à fala do personagem?

¹⁶ Disponível em: <https://app.planejativo.com/questao/42264/portugues-charges-e-tirinhas>. Acesso em: 31 maio 2025.

4. De que forma o personagem reagiu no sexto quadrinho? O que gerou esse comportamento?
5. A sequência de imagens contradiz a afirmação do personagem de que “futebol é jogo de homem!”? Justifique.

Esses questionamentos além de estarem associados ao assunto em questão e ao tópico em estudo – leitura argumentativa – associam-se também à *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2018) no eixo análise linguística/semiótica, ao afirmar que

[...] envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido [...] (Brasil, 2018, p. 82).

Assim, ao tratarmos do processo de leitura argumentativa e seus efeitos de sentido, a partir da observação de elementos em um texto multimodal, como a tirinha, estamos ensinando aos alunos a perceberem as linguagens multissemióticas, auxiliando-os a produzir sentido sobre o texto que se lê, para além de uma leitura meramente decodificada.

O segundo texto que selecionamos para composição dessa etapa é de cunho mais informativo. A partir dele, queremos discutir com os estudantes, principalmente, sobre a desigualdade de gênero que ainda é muito discrepante em modalidades esportivas, sobretudo, no futebol. Um exemplo que ilustra bem essa situação é a diferença de reconhecimento às conquistas da jogadora Marta em relação às de Neymar Jr. Apesar dela ter conquistado muito mais títulos no futebol do que ele e serem dois expoentes dessa paixão nacional, Neymar Jr. é quem ocupa a melhor posição, sobressaindo-se, principalmente, na conta bancária, posto que o valor monetário que ele recebe por cada gol feito é incomparável ao dela.

Tratar de uma discussão como essa, favorecerá a participação efetiva dos estudantes, uma vez que o assunto desperta o interesse deles e, aliado a isso, favorece o desenvolvimento das capacidades argumentativas, pois serão provocados a opinar sobre as ideias tratadas no texto, como as anteriormente apresentadas, por exemplo, sobre as quais poderão argumentar acerca dos fatores que afetam o tratamento desigual de mulheres e homens no esporte, sobretudo, no futebol. O texto mencionado para a prática de leitura argumentativa é apresentado no Quadro 10, a seguir.

Quadro 10 – Texto sobre desigualdade de gênero no esporte**Esporte não é coisa de menina?**

Quantas vezes você já escutou frases como “futebol é coisa de menino”, “balé é para as meninas?” Infelizmente, os exemplos desses tipos de situação são muitos e todos vivemos essa realidade em nosso dia a dia.



No esporte e lazer, importantes atividades que promovem qualidade de vida, inclusão social e cidadania, essa triste realidade também se faz presente. Afinal, existe muita desigualdade de oportunidades, direitos e tratamento entre homens e mulheres no cenário esportivo.

Uma perspectiva sobre gênero**O que é gênero?**

Gênero pode ser entendido como certas atitudes, comportamentos e expectativas que são formados com base no que a sociedade atribui ao sexo feminino e masculino, isto é, ao “ser homem” e ao “ser mulher”.

Ou seja, papéis e maneiras de se relacionar “adequadamente” e esperados para homens e mulheres e que são ensinados e reforçados pela família, pela escola, por amigas/os, pela mídia e por uma série de instituições sociais.

O negócio é que essas normas são aprendidas e interiorizadas desde a primeira infância, reforçando estereótipos sobre como nos entendemos, vivemos nossa sexualidade e a vida. No fim das contas, acaba sendo um discurso muito forte que determina como devemos ser e existir no mundo e, o mais grave, que reforça muitas desigualdades.

Que tal derrubar um pouco dessas normas?

O primeiro passo para termos uma sociedade mais justa e igualitária é justamente desconstruir os estereótipos de gênero.

No esporte, por exemplo, algumas práticas são socialmente atribuídas aos homens, enquanto outras às mulheres. Porém, é preciso mudar essa lógica e pensar, por exemplo, que lutas marciais e futebol não são só para homens, assim como ginástica artística não é exclusiva para mulheres, concorda?

Algumas barreiras já foram superadas

Leva tempo para mudar as coisas quando o assunto é desigualdade.

Durante muitos séculos o esporte foi considerado um espaço masculino e, até o ano de 1979, as mulheres eram proibidas de praticar lutas e jogar futebol, uma vez que estas práticas eram consideradas incompatíveis e inadequadas para o sexo feminino.

Hoje, a realidade é outra, ainda que o machismo persista.

Gênero e esporte

Apesar do crescimento da participação de mulheres no mundo do futebol, ainda é pequena a presença de meninas nos campos e quadras comunitárias no Brasil. Existe muito preconceito e resistência nas comunidades: acredita-se ainda que as meninas são fracas ou têm dificuldade em aprender o esporte.

Para você ter uma ideia de como essa exclusão da mulher do mundo esportivo é algo social e cultural, podemos citar uma pesquisa* desenvolvida durante o andamento do projeto

Praticando Esporte, Vencendo na Vida. Esta pesquisa demonstrou que as famílias costumam ser mais receosas quanto à presença de meninas em espaços públicos, preferindo que fiquem em casa, onde, se espera que ajudem nas tarefas domésticas.

* Gênero e Futebol: entendendo razões para a (não) prática esportiva entre meninas em uma comunidade do Rio de Janeiro. Autores: Thamires Sarti Ribeiro Moreira, Danielle Araújo e Márcio Segundo, Promundo (2015).

Mulheres no esporte

Apesar de, nas duas últimas décadas, ter aumentado significativamente o ingresso das mulheres nos esportes, as diferenças em relação aos homens, principalmente quando o assunto é recursos e oportunidades, ainda é uma realidade.

Do mesmo modo, a visibilidade das esportistas mulheres na mídia e nos meios de comunicação ainda é bem menor que a dos homens. Por isso é importante fazer do esporte uma forma de empoderar as mulheres! Afinal, essa história de que existem esportes só de meninos e vice-versa, não cola mais!

Teste seus conhecimentos

Em sua opinião, qual das colunas abaixo representa os feitos da carreira de Neymar?

1

- Melhor jogador do mundo pela FIFA em 2006, 2007, 2008 e 2009
- Bola de Ouro em 2004, 2007 e 2010
- 103 gols pela seleção

2

- Nunca foi eleito jogador do mundo pela FIFA
- Nunca ganhou Bola de Ouro
- 50 gols pela seleção

Se você optou na opção 2, está de parabéns: esses são os feitos do Neymar. Mas será que você sabe quem é o responsável pelos números tão brilhantes da opção 1 e que, ainda sim, recebe um valor menor por gol?

A responsável por tamanha façanha é Marta, jogadora da nossa seleção feminina de futebol.

Ainda assim, existe uma grande diferença entre o valor de um gol de nossa capitã e do jovem Neymar.

Por que você acha que existe essa diferença?

Marta: Recebe 3,9 mil dólares por gol feito*

Neymar: Recebe 290 mil dólares por gol feito*



*<http://torcedores.uol.com.br/noticias/2016/08/o-futebol-feminino-e-o-preconceito-social>

Como podemos fazer parte dessa mudança?

Uma primeira e importante atitude é começar a desconstruir alguns mitos sempre que você tiver oportunidade. Veja alguns exemplos de falsas verdades.

1 “A dificuldade de aprendizagem do futebol pelas meninas e mulheres é resultante do nível inferior de desenvolvimento das habilidades requisitadas para a prática desse esporte.”

2 “As mulheres que praticam esportes têm a musculatura da perna muito desenvolvida, prejudicando seu corpo e sua feminilidade.”

3 “As meninas têm menos oportunidades de treinar um esporte, pois não podem frequentar locais considerados perigosos.”

4 “Nos jogos, as meninas são mais problemáticas. Elas menstruam e têm cólica. Isso atrapalha a competição.”

Frases inspiradas em: FREITAS, Lígia Luís de. Gênero e futebol feminino: preconceitos, mitos e sexismo na prática discursiva de docentes da educação física. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/qe23/t236.pdf>. Acesso em 01 de junho de 2015.

E como o esporte pode fazer parte dessa mudança?

Depois de vermos alguns mitos, hora de saber algumas verdades importantes sobre o papel do esporte na luta pela igualdade:

A prática de esportes favorece o aprendizado de habilidades, tais como a disciplina, a confiança e a liderança, e ensina princípios fundamentais, tais como a tolerância, a cooperação e o respeito. É bem mais do que um método prático para se atingir o desenvolvimento e a paz.

É também um direito humano tal como apontado no artigo 1º da Carta da Educação Física e do esporte adotada pela UNESCO em 1978. Esta carta também reforça que toda pessoa tem o direito de participar no esporte, incluindo especialmente mulheres, jovens, pessoas idosas e pessoas com deficiência.

O esporte empodera mulheres

O envolvimento das mulheres nos esportes é uma forma de empoderá-las, desenvolvendo competências e habilidades que muitas vezes lhes foram negadas devido a concepções rígidas de gênero. Tais como:

1 Desenvolver habilidades para a vida como confiança e liderança.

2 Desenvolver controle e compreensão sobre os seus corpos. Se uma garota considera que deve tomar as decisões sobre o seu corpo, é mais provável que ela se torne mais consciente a respeito da sua integridade física.

3 Serem fisicamente mais forte e saudáveis.

E por falar em empoderamento, que tal fazer um meme sobre igualdade de gênero e postar em suas redes sociais? Dessa forma você poderá alcançar um bom número de pessoas e conscientizá-las sobre o assunto.

Pegamos um exemplo para instigar sua imaginação. Dá uma olhada!



QR Code para acesso:



A partir do texto, foram elaboradas algumas perguntas com o objetivo de facilitar a leitura argumentativa do mesmo. Para Solé (1998, p. 22), “[...] a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer [obter uma informação pertinente para] os objetivos que guiam a leitura”. E, dentre esses objetivos, que são vários, a proposta de ler o texto, além de obter informações importantes sobre desigualdade de gênero e estereótipo de gênero, ambos no esporte, é aproveitada para tratar de assuntos relacionados à argumentação interacional, como, por exemplo, a pergunta “esporte não é coisa de menina?”. Pode-se, a partir dela, analisar se é ou não argumentativa. Também é possível observar as perspectivas apontadas no texto em relação a determinados esportes se “adequarem mais ao gênero masculino e outros ao feminino”, como o futebol, por exemplo, que se caracteriza por uma identidade masculina no Brasil. O texto também fornece elementos que podem ser usados em uma interação argumentativa tanto pelo proponente quanto pelo oponente ao responderem à pergunta “esporte não é coisa de menina?”. Visando a tratar dessas discussões, elaboramos as seguintes perguntas:

1. o título do texto *Esporte não é coisa de menina* trata-se de uma pergunta argumentativa? Por quê?
2. De acordo com as ideias principais do texto, o que faz Neymar ter mais reconhecimento mundialmente do que Marta, mesmo sem ter as mesmas conquistas dela no futebol?
3. Um dos fatores que afeta o tratamento desigual de mulheres e homens no esporte é o “estereótipo de gênero”. Você Já foi coibido(a) de alguma prática esportiva por causa disso?
4. O texto busca desconstruir algumas perspectivas criadas pelo contexto sócio-histórico-cultural de que determinados esportes, como o futebol, por exemplo, não é adequado ao ser “mulher” e sim ao ser “homem”. Quais são elas e qual é o seu ponto de vista sobre isso?
5. Como os papéis actanciais de proponente e oponente aparecem no texto em resposta à pergunta “Esporte não é coisa de menina”?

Sobre os textos selecionados para promover o ensino da argumentação, por não pertencerem a gêneros textuais preponderantemente argumentativos, Azevedo *et al.* (2023, p.39) afirmam que “[...] o trabalho com a oralidade e, principalmente, com a leitura pode ser diversificado e envolver outros gêneros com outras características constitutivas, cuja temática em discussão promova a abordagem do assunto em questão de alguma maneira.” Esse esclarecimento respalda a escolha feita dos textos norteadores desse trabalho. Ressaltamos também que não é o gênero que define a necessidade, mas sim a necessidade que direciona a escolha do gênero mais adequado.

Os últimos textos que compõem esta etapa, indicados para a prática de oralidade, tratam-se de dois vídeos intitulados, respectivamente, *#LikeAGirl?* e *Invisible Players* (cf. Figuras 9 e 10). O primeiro é uma campanha da marca de absorvente *Always* que faz uma crítica direta à expressão “como uma menina”, proferida em muitos contextos de forma pejorativa. No esporte, essa expressão é dita para criticar, geralmente, esportistas homens cis, quando não apresentam bom desempenho comparando-os a atletas de gênero feminino.

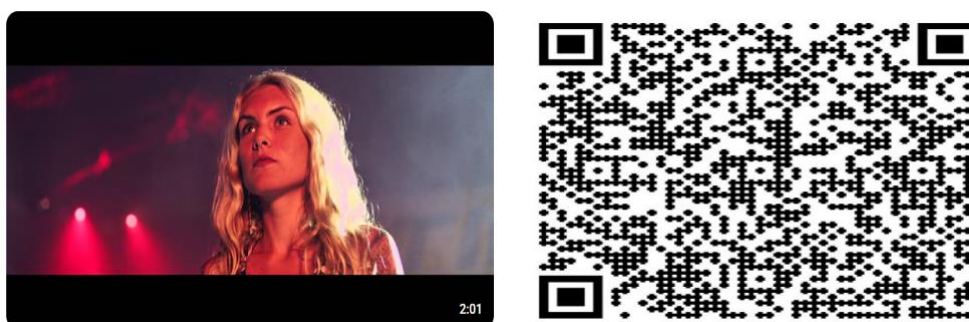
Figura 9 – Print do vídeo *LikeAGirl?* e QR Code para acesso



Fonte: Godllywood Canal, 2014¹⁷

O segundo texto apresenta uma campanha publicitária, levada ao ar pelos canais da ESPN, no dia 08 de março de 2016, em comemoração ao Dia Internacional da Mulher, que marcava o lançamento do portal *EspnW*, uma plataforma digital esportiva com foco no público feminino. O propósito do vídeo é apresentar um pequeno experimento, no qual diversas pessoas deveriam se referir aos principais ídolos esportivos a partir da exibição de imagens da silhueta de atletas do futebol, do basquete e do surfe, nas quais não era possível distinguir o atleta responsável pela jogada. Todos os participantes do experimento, inclusive as mulheres, atribuíram os grandes lances a atletas do sexo masculino, fazendo jus ao título do vídeo: jogadoras invisíveis.

Figura 10 – Print do video *Invisible Players* e QR Code para acesso



Fonte: [ESPN Brasil](#), 2016¹⁸

¹⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UfcTuQfHKE0>. Acesso em 31 maio 2025.

¹⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XoZrZ7qPqio>. Acesso em 31 maio 2025.

Proporcionar aos estudantes a leitura de textos como esses é importante para promover reflexões sobre como o fato de estarmos inseridos em um determinado contexto sociocultural e histórico influencia nossas percepções acerca de diversos aspectos, entre eles, a adoção de comportamentos preconceituosos, muitas vezes sem que nos demos conta disso. O assunto que colocamos em questão: há equidade de gênero nas aulas práticas de Educação Física de sua escola? – após essas leituras, requer, obviamente, um olhar não mais naturalizado. O fato de a maioria das meninas ficarem fora da quadra poliesportiva da escola, enquanto prevalece a participação dos meninos, é uma excelente oportunidade de fazer conexão às ideias tratadas nos vídeos e dialogar sobre as possíveis soluções em relação ao problema ocorrido no ambiente escolar.

Antes de exibir o vídeo “Invisible Players”, é importante não informar o nome dele e dar uma pausa para que os estudantes tentem adivinhar os lances das atletas envolvidas. Caso deem respostas similares às apresentadas pelos participantes do experimento, perguntar o porquê das suas escolhas e se ficaram decepcionados por não mencionar nomes de nenhuma atleta feminina.

Após a exibição dos vídeos, para iniciar a prática de oralidade, elaboramos as seguintes questões:

1. o vídeo “#LikeAGirl?” promove uma campanha contra o machismo nas práticas esportivas, o qual é reproduzido por todos os que participam da produção cinematográfica. Justifique o fato de todos adotarem o mesmo comportamento quando são solicitados a agir “como uma garota”.
2. Você vê o comportamento das mulheres da mesma forma como é mostrado no início do vídeo? Justifique.
3. Em sua opinião, as respostas dadas pelas pessoas no vídeo “Invisible Players” eram as esperadas? Por quê?

Esses questionamentos têm o objetivo de provocar uma reflexão acerca da gravidade de comportamentos machistas ou patriarcais e de como isso afeta a vida das pessoas. Esse momento é oportuno para tratar da situação-problema identificada na escola – desigualdade de gênero nas aulas práticas de Educação Física –, discutir os motivos que causam essa situação e verificar se os conteúdos dos vídeos condizem com a vivência deles no contexto escolar.

A partir da leitura e discussão dos textos apresentados nesta etapa e, após o trabalho desenvolvido pelo professor nas aulas de língua portuguesa referente aos conteúdos específicos da argumentação interacional, o docente pode elaborar uma atividade a partir de uma situação-problema, como as apresentadas na seção 4, nos quadros 6 e 9, e depois propor aos estudantes

que construam, em equipes, um organograma articulando o assunto, o assunto em questão/tematização e a perspectivação.

Salientamos que as capacidades argumentativas mencionadas neste estudo, os textos selecionados para o trabalho com a leitura argumentativa, os conteúdos referentes à argumentação interacional, bem como as sugestões de atividades para desenvolvimento em sala de aula, necessitam ser ampliados, tendo em vista que este trabalho está relacionado ao que foi possível fazer em cooperação com as professoras participantes da pesquisa. Além do tempo curto para a realização de um trabalho complexo como este, outros fatores limitaram a ampliação dos conteúdos tratados neste estudo.

5.1.1.3 Atividades da etapa 3: socialização da aprendizagem e prática de linguagem

Para esta última etapa, sugerimos duas atividades que podem ser propostas aos estudantes e que já foram mencionadas neste estudo, por terem feito parte da formação continuada. Na primeira delas, o docente pode elaborar um jogo de cartas que contém informações acerca dos conteúdos da argumentação interacional (cf. Apêndice G). Como esse material foi elaborado para ser realizado com as professoras de língua portuguesa participantes da pesquisa e voltado a um grupo reduzido, é necessário adaptá-lo para o trabalho com os estudantes.

Para o desenvolvimento da segunda atividade, o professor pode organizar a participação dos estudantes em uma interação argumentativa, com a finalidade de que eles deliberem com base nos papéis actanciais – proponente, oponente e terceiro – sobre o assunto em questão: há equidade de gênero nas aulas práticas de Educação Física de sua escola? O formato dessa dinâmica foi apresentado no sétimo parágrafo da seção 4, página 53.

Antes de iniciar esse trabalho, por se tratar de uma prática de linguagem oral, é necessário que o professor estabeleça combinados com todos os participantes da interação argumentativa, entre eles o valor da escuta ativa, de modo que o turno de fala de cada um seja respeitado. Segundo Freire (1996, p. 113), “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele [...]”. Esse também é um momento oportuno para relembrar a diferença entre actantes e atores, pois confundi-los pode gerar conflitos. Esse aspecto foi abordado no quadro 9 da seção 4. Ao desenvolver essas atividades, o professor tem a oportunidade de avaliar se os conteúdos trabalhados foram apropriados pelos estudantes, podendo tomar outras decisões, caso o objetivo não fosse alcançado.

Por ora, finalizamos a proposta de trabalho abrangendo as três etapas do MD, o qual se encontra sistematizado no Apêndice I desta dissertação. Acreditamos que o que foi possível

desenvolver até o momento neste estudo tem se mostrado muito valioso para a ressignificação do ensino de argumentação na perspectiva interacional na Educação Básica.

6 DOS DADOS ÀS CONCLUSÕES: RESULTADOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA À LUZ DA ARGUMENTAÇÃO INTERACIONAL

Esta seção está organizada em duas subseções. Na primeira, item 6.1, apresenta-se o motivo da escolha do *corpus* utilizado para a análise e discussão dos dados. Na segunda, item 6.2, realiza-se a análise propriamente dita, com base nas respostas fornecidas no questionário aplicado às professoras de língua portuguesa participantes da formação continuada, correlacionando tais respostas ao referencial teórico apresentado neste estudo.

6.1 JUSTIFICATIVA PARA A ESCOLHA DO *CORPUS* DE ANÁLISE

Segundo Lüdke e André (2018, p. 45), a análise de dados qualitativos “significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”. No entanto, para o desenvolvimento desta etapa, selecionamos como *corpus* de análise o questionário de avaliação da formação continuada de professores de língua portuguesa (cf. Apêndice H), aplicado no último dia do encontro formativo.

Optamos por esse material por entendermos que ele contribui para o ponto de partida do primeiro passo do processo analítico que, conforme Lüdke e André (2018, p. 45), consiste “num primeiro momento, na organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes”. Entre os materiais utilizados na coleta de dados, o questionário mostrou-se o mais adequado para permitir a identificação de categorias que orientassem a discussão dos resultados.

Desse modo, utilizamos esse material como base para a elaboração de categorias de análise, a partir das respostas fornecidas pelas professoras de língua portuguesa participantes da pesquisa, o que nos possibilitou o desenvolvimento da discussão dos resultados. Isso não exclui as outras formas de coleta de dados utilizadas, que, de certo modo, já estão incorporadas no questionário, visto que ele é uma síntese do trabalho formativo. Os questionamentos feitos no material citado foram:

- 1º. a formação mudou a sua forma de conceber o ensino da argumentação? Se sim, de que maneira?
- 2º. Em que sentido a formação contribuiu para a sua prática pedagógica e, conseqüentemente, para o desenvolvimento dos seus alunos?

3º. Você se sente mais preparada para trabalhar a competência geral sete da *BNCC* após participar da formação continuada?

() Sim. () Em parte. () Não.

Comente a sua resposta:

4º. Quais benefícios podem ser gerados para a comunidade escolar através do seu trabalho em sala de aula a partir dos conhecimentos adquiridos na formação continuada?

5º. Cite pontos positivos e negativos da formação continuada.

Assim, elaboramos as três categorias a seguir.

Categoria 1: (Re)configuração das concepções docentes sobre o ensino da argumentação.

Esta categoria contempla as respostas da questão 1, identificando as mudanças nas concepções teórico-metodológicas das professoras, após a formação, considerando, sobretudo, como elas ampliaram a compreensão da argumentação como prática discursiva interacional.

Categoria 2: Impactos da formação na prática pedagógica e no desenvolvimento dos alunos.

Esta categoria atende às questões 2 e 3. O foco é analisar como os conhecimentos adquiridos na formação impactaram na prática pedagógica docente e no desenvolvimento do trabalho referente à leitura argumentativa com os discentes atendendo às orientações da competência geral número sete da *BNCC*.

Categoria 3: Repercussões da formação na comunidade escolar e avaliação do processo formativo.

No que se refere às questões 4 e 5, esta categoria tem por objetivo apresentar os efeitos da formação tanto no ambiente escolar em que foi desenvolvida quanto na percepção das professoras acerca do processo formativo do qual participaram.

Com base nessas informações, desenvolvemos a análise e discussão dos dados, tratada da subseção 6.2.

6.2 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

No processo de análise dos dados coletados, conforme já mencionado, as professoras de língua portuguesa participantes da pesquisa são identificadas pelas siglas P1, P2 e P3. Ao

responderem ao primeiro questionamento, verificamos que todas ampliaram a compreensão de que o ensino da argumentação tratado neste estudo se fundamenta em uma perspectiva dialógica, uma atividade social que se realiza na interação entre sujeitos. Essa mudança de percepção ocorreu em razão do conhecimento sobre os três papéis actanciais: proponente, oponente e terceiro.

Sobre isso, vejamos o que afirma P2 em sua resposta: “Sim. Após as formações percebi que a argumentação não se limita aos pontos de vista de quem é contra ou a favor de um assunto. O estudo sobre os papéis actanciais abriu meu olhar para esta questão”. P1 afirma que a formação mudou a sua concepção sobre o ensino da argumentação, “acrescentando conhecimentos importantes como os papéis actanciais que para mim eram desconhecidos[...]”. Da mesma forma, P3 responde que, para ela, “mudou no que se refere a algumas questões, especialmente aos papéis actanciais”.

A convergência das respostas indica êxito na compreensão da teoria desenvolvida por Plantin (2008) acerca do Modelo Dialogal da Argumentação (MDA), especialmente no que se referente aos papéis actanciais assumidos pelos sujeitos em uma interação argumentativa. Conforme dissemos na Seção 4, ao propormos um debate entre os estudantes, dividíamos a turma em dois grupos. Um responsável por argumentar a favor e o outro contra o tema em discussão, o que impossibilitava a mudança de ponto de vista diante dos argumentos do interlocutor. Dessa forma, o ensino desenrolava-se por meio de uma metodologia engessada e pouco favorável ao desenvolvimento efetivo dos processos de argumentação e contra-argumentação, elementos inerentes ao tipo de atividade proposta. No *corpus*, revela-se que as professoras retomam essa discussão, apontando mudanças na concepção teórico-metodológica sobre essa área do saber.

No segundo questionamento, as falas das professoras indicam que a formação contribuiu para a qualificação do planejamento, refletindo, conseqüentemente, na prática em sala de aula. P1 afirma: “A formação me proporcionou novas estratégias para gerar discussão em torno do assunto em questão, o que contribui diretamente com o desenvolvimento dos estudantes, no que diz respeito ao engajamento, participação, aceitação às opiniões diversas etc.”.

Os aspectos mencionados na resposta de P1 sugerem que as estratégias às quais ela se refere dizem respeito à escolha de temas que realmente despertem o interesse dos estudantes quando se propõe um trabalho de argumentação na perspectiva interacional. Por essa razão, a professora destaca o “engajamento e a participação”. Esse ponto ganhou destaque em nossa pesquisa no momento em que precisávamos selecionar o assunto a ser problematizado. Ao optarmos por “patrimônio público escolar” não antecipamos que esse tema despertava mais o interesse dos professores do que dos estudantes. Dessa forma, o “engajamento e a participação”

mencionados por P1 dificilmente ocorreriam entre os discentes ao participarem de uma atividade argumentativa orientada pela perspectiva interacional.

Ao mencionar a “aceitação às opiniões diversas”, P1 refere-se à distinção entre atores e actantes que deve ser considerada em uma interação argumentativa, uma vez que a ausência dessa diferenciação pode-se gerar conflitos. Por essa razão, citamos Plantin (2008, p. 79), ao esclarecer que “a situação de argumentação só é conflitual quando os atores se identificam com os papéis argumentativos”.

Referente ao terceiro questionamento, P1 e P2 responderam “Sim” e afirmaram que, após a formação, sentem-se mais seguras para desenvolver o trabalho relacionado à competência geral sete da *BNCC*, contribuindo, assim, para a formação crítica dos estudantes, ao estimulá-los a analisar, confrontar e fundamentar opiniões. Já P3 respondeu “Em parte”, ressaltando que “a formação continuada deve acompanhar todo profissional de educação, pois não estamos prontos”.

A fala de P3 reverbera o pensamento de Nóvoa (2009, p. 22), ao afirmar que “a única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional”. Para esse autor, a formação entre os pares é de suma importância, e a que abordamos neste estudo não se esgota com a conclusão da pesquisa. O fato de a pesquisadora integrar a mesma equipe de trabalho das participantes e desenvolver este estudo em conjunto com elas configurou-se como uma estratégia pensada para dar continuidade às ações formativas após o encerramento empírico.

No meio educacional, quando se fala em “formação continuada de professores”, a ideia que geralmente se constrói em torno desse tema é a de que um “expert” no assunto ingressará no espaço escolar para oferecer “soluções” aos problemas que afetam a vida dos estudantes. Sem desmerecer o apoio externo, constatamos nesta pesquisa que é possível desenvolver esse trabalho entre os próprios colegas, com base na partilha e no diálogo profissional, conforme propõe Nóvoa (2009). Um exemplo disso pôde ser observado na escolha do tema referente à desigualdade de gênero nas aulas práticas de Educação Física, uma decisão que apenas quem vivencia cotidianamente o chão da escola teria a condições de tomar.

Na quarta questão, as participantes foram unânimes ao considerar que o trabalho em sala de aula, a partir dos conhecimentos adquiridos na formação, contribuirá para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes. Vejamos o que afirma P1: “o trabalho pode trazer diversos benefícios como: desenvolvimento da criticidade, respeito às diversas opiniões, alunos participativos”. Já P2 acrescenta: “estudantes mais críticos, conscientes do seu papel na sociedade. Alunos que defendem seu ponto de vista, respeitando a opinião do outro”. Por fim, P3 destaca: “podemos estimular o posicionamento crítico e ampliar o poder da argumentação”.

As respostas das professoras convergem com o que preconiza a competência geral número sete da *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2018), especialmente, no que se refere à “defesa de pontos de vista que respeitem e promovam os direitos humanos [...] com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta” (Brasil, 2018, p. 11). Diante disso, percebemos que o trabalho já apresenta um retorno positivo, mostrando a relevância que um estudo dessa natureza pode agregar à área da educação. Conforme mencionado na introdução deste estudo, o documento normativo apenas cita que o professor desenvolva em sua prática pedagógica o que propõe a competência, mas não detalha como isso deve ser feito. A convergência entre a proposta da *BNCC* e a percepção das participantes por meio do trabalho desenvolvido indica, portanto, que a pesquisa alcançou um resultado coerente com os objetivos propostos.

Vejamos que para o objetivo geral, propomos: propor alternativas para o ensino da argumentação em perspectiva interacional, por meio de formação de professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental (anos finais) a fim de auxiliá-los na realização do trabalho de leitura argumentativa nas aulas de língua materna. Ele se materializa nas falas das professoras participantes da pesquisa. Esse resultado indica que o trabalho colaborativo ampliou os conhecimentos sobre o ensino da argumentação na escola e forneceu subsídios às professoras de língua portuguesa (incluindo a pesquisadora) para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas em sala de aula, promovendo, assim, uma educação emancipatória no âmbito das docentes que atuam em Palmeiras, região da Chapada Diamantina, Bahia.

No quinto e último questionamento, que aborda sobre os pontos positivos e negativos da formação continuada, houve compatibilidade nas respostas de P1 e P2 acerca do primeiro ponto. Em um fragmento da fala da primeira, ela afirma: “Momento de estudo e interação entre nós professores, conhecimentos novos a respeito da argumentação”. Já a segunda destaca: “Vejo a interação, a troca de experiências e a descoberta de algo novo”. Essas falas reforçam a tônica deste estudo, ou seja, o desenvolvimento do trabalho formativo entre os pares e também corroboram o que propõe Bortoni-Ricardo (2008), Ibiapina (2008) e Nóvoa (2009) sobre a importância da formação construída de modo colaborativo.

Em relação aos pontos negativos, P1 e P3 confirmam um aspecto, já mencionado neste estudo, que dificultou o desenvolvimento da pesquisa: a gestão do tempo. Em suas respostas, elas afirmaram, respectivamente: “Dificuldade em dedicar o tempo dos encontros, exclusivamente para a pesquisa. As demandas da escola interferiram de forma negativa durante o processo de estudo e colaboração”. “A gestão de tempo e o cansaço”.

Por meio das falas mencionadas, percebemos que os fatores apontados como negativos são extrínsecos ao trabalho desenvolvido na formação e que, apesar da escassez de tempo e do

cansaço apresentados, as participantes poderiam ter optado por se afastar, deixando a pesquisa seguir seu curso enquanto continuavam com seus inúmeros afazeres pedagógicos. No entanto, decidiram permanecer. E como poderiam decidir pela ausência em um trabalho vinculado à *BNCC*, documento que se constitui em lei para o professor cumprir em sala de aula, mas que, paradoxalmente, não é “lei” para as autoridades responsáveis pela Educação deste país no sentido de torná-lo efetivamente acessível ao docente?

Com essa reflexão, concluímos esta seção referente à análise dos dados, destacando que, por meio deles, foi possível visualizar a importância deste estudo não apenas para os professores de língua portuguesa, mas também para docentes de qualquer área do conhecimento. Afinal, a argumentação é uma prática social de linguagem e, portanto, está presente em diversas situações cotidianas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como ponto de partida a lacuna identificada na sétima competência da *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2018), entre as dez apresentadas pelo documento federal, que não especifica qual perspectiva de argumentação o docente deve adotar no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. A partir dessa lacuna, foi possível realizar escolhas que nos conduziram à leitura argumentativa sob a perspectiva interacional, o que desencadeou na realização da formação continuada de professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental (anos finais). Dessa forma, buscamos oferecer a esses docentes, enquanto agentes de formação e transformação social e cultural subsídios teórico-metodológicos que os auxiliassem a desenvolver, em suas práticas pedagógicas, a proposta da *BNCC* junto a seus estudantes.

Esse movimento tornou-se possível porque a pesquisadora, instigada pela falta de conhecimentos nessa área do saber, buscou respaldo nos estudos produzidos no âmbito acadêmico. Assim, para conduzir o nosso trabalho de pesquisa, a fundamentação teórica voltada para o ensino da argumentação na escola, com ênfase na leitura argumentativa, pautou-se em autores que compreendem esse campo como uma prática social de linguagem.

Nesse sentido, buscamos dialogar com as contribuições de Grácio (2013); Azevedo, Reis e Monte (2021) e Azevedo *et al.* (2023), cujas reflexões oferecem subsídios para compreender a leitura argumentativa como uma atividade discursiva que envolve posicionamento, construção de sentidos e negociação de significados. Essa base teórica permitiu delinear caminhos metodológicos coerentes com os pressupostos da *BNCC*, priorizando o desenvolvimento das competências leitoras críticas e reflexivas, capazes de promover uma formação cidadã e emancipadora.

Essa condição de trabalho no âmbito escolar torna-se perceptível pelo fato de termos elaborado, como pergunta problematizadora, a seguinte questão: “Há equidade de gênero nas aulas práticas de Educação Física de sua escola?”. Nesse sentido, o trabalho de leitura argumentativa a partir desse tema possibilita que os estudantes desenvolvam suas capacidades argumentativas de modo crítico e reflexivo, contribuindo para sua formação cidadã, uma vez que precisam refletir sobre desigualdades e preconceitos de gênero, temas socialmente vivos e particularmente oportunos para o debate no contexto de polarização em que vivemos.

Em relação à formação continuada de professores desenvolvida neste estudo, buscamos um modelo pautado na participação e cooperação mútua entre pesquisador e participantes, priorizando uma relação horizontal e dialógica que favorecesse a construção coletiva de decisões e saberes. Para orientar essa interlocução, fundamentamo-nos em Bortoni-Ricardo (2008);

Ibiapina (2008) e Nóvoa (2009). Essa escolha mostrou-se bastante assertiva, não apenas por alinhar-se a uma política educacional contemporânea, mas também por proporcionar às participantes da pesquisa um papel de protagonismo no trabalho empírico.

Nesse sentido, ao analisar os dados gerados neste estudo, percebemos que a formação continuada de professores, quando desenvolvida no âmbito escolar e estruturada de modo a envolver a participação ativa dos docentes, não apenas como receptores de conteúdos previamente elaborados, mas como sujeitos que conhecem as especificidades do contexto onde atuam, tende a favorecer o alinhamento das práticas pedagógicas às necessidades dos estudantes. Para o desenvolvimento do trabalho voltado à argumentação em perspectiva interacional, por exemplo, a participação dos professores na escolha das temáticas a serem trabalhadas nas aulas de língua portuguesa mostra-se fundamental, uma vez que esses profissionais conhecem situações capazes de favorecer o engajamento dos estudantes na prática argumentativa, especialmente quando vinculadas a questões que atravessam seu cotidiano social e escolar.

Em sua obra intitulada *Professores: Imagens do futuro presente*, Nóvoa (2009, p. 28) afirma veementemente: “o meu ensaio constrói-se em torno de um argumento muito simples: a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão”. Essa perspectiva valida o nosso estudo, pois, segundo o autor, a formação de professores só faz sentido quando nasce e se desenvolve dentro da própria profissão docente, isto é, a partir da prática, dos problemas reais da escola e da colaboração entre os colegas.

Para esse autor, os modelos tradicionais de formação continuada tendem a desconsiderar a experiência docente, trazem pacotes de conteúdos prontos e que pouco dialogam com os desafios concretos das escolas. Por essa razão, ele defende que os professores sejam protagonistas da formação e não meros receptores. Aproveitando essas ideias de Nóvoa (2009), que dialogam com o trabalho de formação continuada desenvolvido neste estudo, retomamos a questão de pesquisa que orientou nosso percurso investigativo: Como práticas formativas de professores podem contribuir para a efetivação da leitura argumentativa em perspectiva interacional em turmas de língua portuguesa do Ensino Fundamental (anos finais)?

A resposta para essa pergunta, encontra-se no modelo de formação continuada desenvolvido neste estudo. Por meio de um trabalho colaborativo entre pesquisadora e participantes, na unidade de ensino onde atuam, na qual promovemos a partilha de práticas pedagógicas, a tomada coletiva de decisões, a reflexão conjunta sobre as aprendizagens construídas a partir dos referenciais teóricos, entre outros aspectos, constatou-se que tais práticas formativas podem, de fato, contribuir para a efetivação da leitura argumentativa na perspectiva interacional.

Além de responder à questão de pesquisa, buscamos também alcançar o objetivo geral e os objetivos específicos delineados nesta dissertação. Respectivamente, eles consistem em: (1) propor alternativas para o ensino da argumentação em perspectiva interacional, por meio de formação de professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental (anos finais), a fim de auxiliá-los na realização do trabalho de leitura argumentativa nas aulas de língua materna; (2) Organizar uma base teórica em torno da leitura argumentativa e ensino da argumentação, por meio da revisão de literatura, visando à compreensão dos conceitos dos referenciais estudados; (3) Fundamentar a prática da leitura argumentativa em diálogo com a *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2018); e (4) Elaborar recursos didático-pedagógicos favoráveis ao ensino e à aprendizagem da leitura argumentativa ao longo da formação de professores.

Cada um desses aspectos materializa-se ao longo da dissertação: a formação continuada contribuiu para o ensino da argumentação em perspectiva interacional; a revisão de literatura estruturou a base conceitual necessária; a *BNCC* favoreceu a intersecção do trabalho com a leitura argumentativa; e os recursos didáticos produzidos enriqueceram o trabalho pedagógico voltado à leitura argumentativa.

Desse modo, os resultados apresentados nesta dissertação apontam para alguns desdobramentos no campo do ensino da argumentação em perspectiva interacional e da formação de professores. No âmbito pedagógico, mostram a importância de desenvolver práticas de leitura argumentativa que valorizem a interação, o confronto de pontos de vista e a problematização de questões socialmente relevantes no contexto escolar. No que se refere à formação docente, reforçam a necessidade de processos formativos que promovam a reflexão coletiva sobre a prática pedagógica e o protagonismo dos professores na construção de propostas didáticas socialmente situadas e significativas. Além disso, este trabalho abre possibilidades para investigações futuras que examinem a implementação de práticas de leitura argumentativa em perspectiva interacional, não apenas no ensino de língua portuguesa, mas também em diferentes componentes curriculares, contribuindo para a formação de leitores críticos, participativos e capazes de atuar discursivamente nas diversas áreas do conhecimento.

Assim, concluímos este estudo com a sensação profunda de dever cumprido, mas também com a certeza de que ele vai além das páginas e dados registrados. Trata-se de uma contribuição viva, que dialoga com professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental (anos finais) e com todos aqueles que acreditam no poder transformador da educação. Espera-se que este trabalho possa inspirar reflexões, provocar mudanças nas práticas pedagógicas e tocar cidadãos dispostos a construir, dia após dia, uma sociedade mais crítica, participativa e justa.

REFERÊNCIAS

ALVES, F.; EDUARDO LOPES PIRIS. A NOÇÃO DE CAPACIDADE ARGUMENTATIVA EM DIFERENTES PERSPECTIVAS DE ESTUDO DA ARGUMENTAÇÃO. **Fólio**, v. 13, n. 2, 19 mar. 2022.

AZEVEDO, Isabel C. M. Argumentação e Ensino. *In*: MAIOR, Rita de Cássia Souto (org.). **Dicionário de Ensino de Língua Portuguesa**. Campinas: Pontes Editores, 2025. p. 33-40.

AZEVEDO, C. M.; SANTOS, M. F. dos. Formação de professores com foco no trabalho com argumentação no ensino fundamental. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 36, n. 03, p.7-25. 2023. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/208384/201975>. Acesso em 26 jun. 2024.

AZEVEDO, I. C. M. *et al.* **Dez questões para o ensino da argumentação na Educação Básica**: fundamentos teórico-práticos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

AZEVEDO, I. C. M. **Capacidades argumentativas de professores da educação básica**. Vídeo. 20';00" – 20':15". Publicado pelo canal FL Faculdade de Letras – UFG. 12 maio 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ioNQ_PNZRwM. Acesso em 04 maio 2024.

AZEVEDO, I. C. M. Capacidades argumentativas de professores e estudantes da educação básica em discussão. *In*: PIRIS, E.L.; OLÍMPIO-FERREIRA, Moisés. **Discurso e argumentação em múltiplos enfoques**. Coleção Contradiscursos. Coimbra: Grácio Editor, 2016. p.167-190.

AZEVEDO, I. C. M; FREITAG, R. M. Ko. **Registros de Práticas Pedagógicas**: o potencial do caderno pedagógico e do módulo didático. Campinas: Pontes Editores, 2020.

AZEVEDO, I. C. M.; REIS, L. R.; MONTE, N. S. Leitura argumentativa na escola: propostas didáticas fundadas na perspectiva interacional da argumentação. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 108-131, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/186499> Acesso em: 18 maio 2024.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 04 maio 2024.

CALHAU, S. P. J.; PIRIS, E. L. Ensino da argumentação por meio de assembleia de classe: planejamento de uma prática de linguagem. *In*: MARTINS, A. P. S.; KERSCH, D. F.; TINOCO, G. A.; AZEVEDO, I. C. M. de. **Letramentos e Argumentação**: O Ensino de Línguas como Prática Social. Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 143-165.

CARDOSO, B. *et al.* **Ensinar**: tarefa para profissionais. Rio de Janeiro: Record, 2007.

CARNEIRO, L. E. **Leitura argumentativa no ensino de argumentação como prática social**: proposta de elaboração de um módulo didático para o Ensino Médio. 2024. 114 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Estudos Linguísticos) - Departamento de Letras e Artes, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2024.

CENTRO DE ESTUDOS DE ARGUMENTAÇÃO E DISCURSO. **MINICURSO 1: Formação de professores para um ensino centrado na prática argumentativa**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TbY2rRMnj68>>. Acesso em: 30 nov. 2025.

CORDEIRO, A. M. *et al.* Revisão Sistemática: uma revisão narrativa. **Comunicação Científica**, v. 34, n. 6, nov./dez. 2007.

COUTINHO, L. Laerte. **Folha de São Paulo**, 29 maio 2010.

DAMASCENO-MORAIS, R. A argumentação segundo o modelo dialogal de Christian Plantin. In: PIRIS, Eduardo Lopes; GRÁCIO, Rui Alexandre (org.). **Introdução às teorias da argumentação**. São Paulo: Pontes Editores, 2023. p. 355-392.

ELIAS, V. M.; KOCH, I. V. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRÁCIO, R. A. **A argumentação na interação**. Coimbra: Grácio Editor, 2016.

GUEDES, P. C. **A formação do professor de Português**: que língua vamos ensinar? São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, S.F.A. As capacidades argumentativas como objeto de ensino da argumentação. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, v. 22, n. 2, p. 154–174, 7 set. 2022. DOI: <https://doi.org/10.47369/eidea-22-2-3484>.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

McTIGUE, J. WIGGINS, G. **Planejamento para a Compreensão**: Alinhando Currículo, Avaliação e Ensino por Meio da Prática do Planejamento Reverso. 2.ed. Porto Alegre: Penso, 2019.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NAVA DE VILLALOBOS, H. **La investigación jurídica**. Ediluz: Maracaibo, 2002.

NÓVOA, A. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PLANTIN, C. **A argumentação**: História, teorias, perspectivas. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SANTOS, A. S.; NOVAIS, R. M. M. Leitura argumentativa em livros didáticos de Língua Portuguesa: análise da coleção Se liga na língua, PNLD/2020. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 106–127, 2023.

SILVA, A. E. *et al.* **Pesquisa qualitativa em educação**. Recife: Ed. dos Autores, 2023.

SILVA, F. O.; SOUZA, G. F. R. de. Formação permanente de professores no cotidiano escolar: o real e o possível. **Educ. Form.**, [S. l.], v. 7, p. e8002, 2022.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TV UNESP. **Diálogos - Formação de professores**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=i3EhCJ3MGAc>. Acesso em: 30 nov. 2025.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS APLICADO ÀS PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARTICIPANTES DA PESQUISA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS (PPGEL)
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES

Questionário de coleta de dados aplicado com as professoras participantes da pesquisa

Eu, Luciene Souza da Silva, pesquisadora do estudo intitulado **Leitura argumentativa no ensino da argumentação em perspectiva interacional: propostas para a formação de professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (anos finais)**, a ser desenvolvido na Escola Municipal Souto Soares, Palmeiras-Bahia, gostaria de sua colaboração respondendo o questionário a seguir.

1. Componente curricular: Língua Portuguesa
2. Tempo de atuação na docência: 12 anos

3. Qual é a sua graduação? Em qual instituição de ensino fez? Qual ano iniciou e concluiu o curso?
Letras - Universidade do Estado da Bahia
Início - 2004 - Término - 2009

4. Durante a sua formação inicial, foi oferecida alguma disciplina relacionada à argumentação?
não

5. Acontece formação continuada de professores em seu município? Como é o formato da formação?

Atualmente, acontece durante os planejamentos pedagógicos em cada Unidade de Ensino e também em parceria com o ICEP

6. Você já participou de alguma formação continuada sobre o ensino da argumentação em sua escola? Se sim, como aconteceu?
não

7. O que você pensa sobre argumentação?

A argumentação abrange diversas dimensões indispensáveis ao aprendizado e desenvolvimento do estudante, como: desenvolvimento de pensamento crítico, organização de ideias, respeito pela diversidade de opiniões, autonomia... Agradeço sua valiosa colaboração!



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS (PPGEL)
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES

Questionário de coleta de dados aplicado com as professoras participantes da pesquisa

Eu, Luciene Souza da Silva, pesquisadora do estudo intitulado **Leitura argumentativa no ensino da argumentação em perspectiva interacional: propostas para a formação de professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (anos finais)**, a ser desenvolvido na Escola Municipal Souto Soares, Palmeiras-Bahia, gostaria de sua colaboração respondendo o questionário a seguir.

1. Componente curricular: Língua Portuguesa
2. Tempo de atuação na docência: 20 anos
3. Qual é a sua graduação? Em qual instituição de ensino fez? Qual ano iniciou e concluiu o curso?
Letras Vernáculas, Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - 2004 - 2009
4. Durante a sua formação inicial, foi oferecida alguma disciplina relacionada à argumentação?
Não.
5. Acontece formação continuada de professores em seu município? Como é o formato da formação?
Já aconteceu. Há 12 anos não temos formação.
6. Você já participou de alguma formação continuada sobre o ensino da argumentação em sua escola? Se sim, como aconteceu?
Não
7. O que você pensa sobre argumentação?
É o poder de defender e sustentar uma opinião com o objetivo de convencer o outro.

Agradeço sua valiosa colaboração!



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS (PPGEL)
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES

Questionário de coleta de dados aplicado com as professoras participantes da pesquisa

Eu, Luciene Souza da Silva, pesquisadora do estudo intitulado **Leitura argumentativa no ensino da argumentação em perspectiva interacional: propostas para a formação de professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (anos finais)**, a ser desenvolvido na Escola Municipal Souto Soares, Palmeiras-Bahia, gostaria de sua colaboração respondendo o questionário a seguir.

1. Componente curricular: Língua Portuguesa
2. Tempo de atuação na docência: 16 anos
3. Qual é a sua graduação? Em qual instituição de ensino fez? Qual ano iniciou e concluiu o curso?
Unelb - Universidade do Estado da Bahia - Unelb, 2006 a 2010.
4. Durante a sua formação inicial, foi oferecida alguma disciplina relacionada à argumentação?
Não
5. Acontece formação continuada de professores em seu município? Como é o formato da formação?
Infelizmente não temos formação continuada.
6. Você já participou de alguma formação continuada sobre o ensino da argumentação em sua escola? Se sim, como aconteceu?
Não
7. O que você pensa sobre argumentação?
É a condição de apresentar o seu ponto de vista colocando seus argumentos

Agradeço sua valiosa colaboração!

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, Luciene Souza da Silva, pesquisadora do estudo intitulado **LEITURA ARGUMENTATIVA NO ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO EM PERSPECTIVA INTERACIONAL: PROPOSTAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS)**, com a orientação da prof. Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo, convido você para participar desta pesquisa desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL), localizado no prédio da Pós-Graduação em Educação, Letras e Artes - Módulo 2, situado na Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS, Av. Transnordestina, S/N – Novo Horizonte, Feira de Santana, Telefone (75) 3161- 8867. Esta pesquisa tem por objetivo: favorecer o ensino e à aprendizagem da argumentação na perspectiva interacional nas aulas de língua portuguesa. O benefício de participar deste estudo é contribuir para uma prática de ensino de forma emancipatória, no sentido de desenvolver as capacidades argumentativas dos estudantes para que estes saibam opinar, defender pontos de vista, contrapor em situações reais de práticas sociais de linguagem. Você, professora, efetiva da rede municipal de Educação, após a leitura, permissão, e assinatura no presente termo, poderá colaborar com esta pesquisa através da sua participação na formação continuada de professores, a ser desenvolvida na própria escola onde atua, no dia do planejamento das atividades complementares (ACs), uma vez por semana, durante três horas, com intervalo de 20 minutos para o coffee-brak, entre os dias 18/03/2025 e 28/05/2025. Cabe ressaltar que sua não participação, por qualquer motivo, não incorre em frequência na atividade da escola, planejamento de aulas, ausência em AC, relação com outros professores e com a direção da escola. O objetivo é construir, coletivamente, com os professores de língua portuguesa da sua unidade escolar, que aceitem participar voluntariamente da pesquisa, recursos didáticos pedagógicos para o ensino da argumentação na perspectiva interacional para uso nas aulas do componente curricular mencionado. Também, deverá escrever em um fichário, doado pela pesquisadora, relatos da experiência vivida nos encontros formativos, elencando pontos tanto nos aspectos positivos quanto negativos, podendo sugerir a alteração de alguma parte. Gravar, no encerramento da formação, depoimento sobre o trabalho desenvolvido de forma colaborativa em prol do ensino da argumentação. Em uma fase posterior à pesquisa, os recursos didáticos pedagógicos produzidos durante a formação continuada, serão aplicados em sala de aula para que juntos possamos analisar os resultados.

Se você aceitar participar deste estudo, as anotações no fichário serão recolhidas e descartadas após serem copiadas para o computador da pesquisadora, sendo também apagadas desse meio após o aproveitamento para a pesquisa. O depoimento será gravado através do gravador de voz do celular, no coletivo ou individual, conforme a sua permissão, previamente combinada. Sua fala será transcrita para o computador da pesquisadora e logo em seguida, apagada. Os riscos desta pesquisa relacionam-se à: dúvidas ou desconhecimento dos conteúdos

tratados na formação; apresentar cansaço físico e/ou mental; ter a identidade exposta. Diante disso, no intuito de evitar qualquer desconforto ou dano à pessoa nos aspectos (intelectual, físico, psíquico e indenitário), adotaremos os seguintes procedimentos: a) Fornecer materiais norteadores que facilitem a compreensão da atividade proposta; b) Garantir o anonimato usando códigos para identificar os participantes; c) A sua participação é voluntária, podendo-se recusar a participar da pesquisa durante todo o período de desenvolvimento da mesma, sem nenhum prejuízo para você se tiver interesse em declinar da sua participação, a qual, em nenhum momento, deverá comprometer a sua frequência comum na escola, a relação com a direção, com a área de conhecimento, se não quiser aplicar as atividades. Após a conclusão da pesquisa, todos os materiais produzidos por você (relatos, recursos didáticos pedagógicos, gravação de depoimento em áudio) serão apresentados para a sua avaliação e nenhum dado será publicado sem a sua autorização. Contudo, mesmo com todas essas precauções, caso você sinta-se prejudicada quanto a possíveis riscos sobre sua imagem, poderá solicitar indenização que deverá ser coberta com verbas próprias da pesquisadora responsável, como garantia de ressarcimento por possíveis danos. Não estão previstas quaisquer despesas para os participantes (professores) como transportes e/ou alimentação, nem para a instituição. Caso haja benefício material, este será custeado pela pesquisadora. Os benefícios que esta pesquisa trará ao participante estão relacionados ao subsídio oferecido aos professores de língua portuguesa que atuam no município de Palmeiras/Ba terão para o ensino da argumentação, o qual é obrigatório, uma vez que está preconizado na competência sete da *BNCC*. Sendo assim, a formação continuada de professores torna-se um meio importante para diminuir as dificuldades que o docente possa ter em relação ao ensino da referida competência do documento oficial. Tornando-as mais preparadas para o ensino nessa área do conhecimento, consequentemente, gerará também benefícios para a escola, uma vez que os estudantes usufruirão dos conhecimentos gerados na pesquisa a partir do trabalho que suas professoras desenvolverão na sala de aula. Após a conclusão do estudo, as convidarei conjuntamente com a equipe gestora da escola (direção, vice direção e coordenação) para um encontro festivo e reflexivo em que apresentarei a pesquisa concluída e os seus resultados, com ênfase nos recursos didáticos pedagógicos construídos conjuntamente com os participantes, uma forma de valorizar e reconhecer o trabalho realizado. Na oportunidade, discutiremos o formato de aplicação em sala de aula dos materiais produzidos. Qualquer dúvida de cunho ético, poderá procurar o Comitê de Ética da UEFS que fica localizado na Avenida Transnordestina, s/n – Novo Horizonte – Feira de Santana (BA), por meio do e-mail: cep@uefs.br ou telefone (75) 3161-8124. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Sua missão é salvaguardar os direitos e a dignidade dos participantes da pesquisa. Além disso, o CEP contribui para a qualidade das pesquisas e para a discussão do papel da pesquisa no desenvolvimento institucional e no desenvolvimento social da comunidade. Contribui ainda para a valorização do pesquisador que recebe o recolhimento de que sua proposta é eticamente adequada. Dessa forma, dúvidas em relação aos procedimentos éticos da pesquisa podem ser esclarecidas no CEP. Este termo será

assinado por você e por mim – pesquisadora responsável – em duas vias, sendo que uma ficará comigo e outra com você.

Feira de Santana, ____/____/2025.

—

Assinatura do(a) participante

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE

Escola Municipal Souto Soares - EMSS
Código 1132654 – Portaria 3.680/2011– D. Oficial de 07 e 08 /05/2011
End.: Rua Alto da Peteca, s/n
CEP 46.930-000 – Palmeiras - Bahia

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE

Eu, Professora, Adriana Teixeira Brandão, gestora da Escola Municipal Souto Soares – Palmeiras\Bahia, estou ciente e autorizo a pesquisadora Luciene Souza da Silva, portadora do RG nº. 0686928890, residente à Rua Nacim Gonsalves Fauaze, Nº 55, bairro Ananazes, Palmeiras- BA, mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos - PPGEL (UEFS), a desenvolver, nesta escola, o projeto de pesquisa intitulado **LEITURA ARGUMENTATIVA NO ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO EM PERSPECTIVA INTERACIONAL: PROPOSTAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS)**. Declaro estar ciente e conhecer das normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial, a Resolução CNS 510/2016, e estar ciente das responsabilidades como instituição participante do presente projeto, bem como do compromisso da segurança e bem-estar dos sujeitos colaboradores do referido estudo. Declaro também que a referida unidade de ensino já possui espaços apropriados para a realização dessa atividade, a qual, em nenhum momento, será inviabilizada ou comprometerá a rotina de trabalho da escola, como, por exemplo, a atividade complementar – AC, pela falta de infraestrutura necessária para a garantia de realização da pesquisa conforme os padrões exigidos pela Resolução CNS 510/2016 e complementares.

Palmeiras/BA, _____ de dezembro de 2024.

Assinatura do(a) gestor(a) escolar

APÊNDICE D – DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA- UEFS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS (PPGEL)
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES

Declaração de Compromisso do Pesquisador Responsável

Título: Leitura argumentativa no ensino da argumentação em perspectiva interacional: propostas para a formação de professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental (anos finais).

Pesquisadora responsável: Luciene Souza da Silva

Eu, Luciene Souza da Silva, portadora do CPF 968.545.105-20, pesquisadora responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “Leitura argumentativa no ensino da argumentação em perspectiva interacional: propostas para a formação de professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental (anos finais)”, declaro que o projeto de pesquisa, acima mencionado, será conduzido conforme requisitos e diretrizes estipulados na Resolução CNS 466/2012 e toda a regulamentação complementar relativa à ética em pesquisa que envolve seres humanos.

Feira de Santana- BA, 02 de outubro de 2024.

Pesquisadora responsável

APÊNDICE E – TERMO DE COMPROMISSO DA PESQUISADORA ASSISTENTE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS (PPGEL)
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES

TERMO DE COMPROMISSO DA PESQUISADORA ASSISTENTE

Declaro estar ciente das normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto intitulado “Leitura argumentativa no ensino da argumentação em perspectiva interacional: propostas para a formação de professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental (anos finais)” está sob minha responsabilidade e será desenvolvido em conformidade com a Resolução CNS 466/2012 e CNS 510/2016, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, da não maleficência, da justiça e da equidade. Assumo o compromisso de apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Feira de Santana/Ba, de tornar os resultados desta pesquisa públicos, independentemente de quaisquer resultados do objetivo proposto, de comunicar ao CEP/UEFS qualquer alteração no projeto de pesquisa, via Plataforma Brasil.

Feira de Santana /Ba, 18 de setembro de 2024.

Responsável assistente pela pesquisa

APÊNDICE F – ATIVIDADE AVALIATIVA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES Componente curricular: Língua Portuguesa Segmento: Ensino Fundamental (anos finais) Data: 23/04/2024 Tempo de duração: 1h30min		
Avaliação do encontro		
 OPINIÃO	O encontro de hoje foi bastante enriquecedor	
 ARGUMENTO	O conhecimento sobre os atores e a possibilidade de levar esse conhecimento aos nossos estudantes.	

APÊNDICE G – JOGO DE REVISÃO DE CONTEÚDOS DA ARGUMENTAÇÃO INTERACIONAL

Regras:

- ✚ Cada professor pega 5 cartelas, aleatoriamente.
- ✚ Na primeira rodada, deverão colocar na ordem as cartelas que apresentam conceitos da argumentação interacional (assunto, assunto em questão e perspectivação).
- ✚ Na segunda rodada, deverão responder as cartelas com perguntas, exceto a que tem a pergunta argumentativa que será na primeira rodada.

ASSUNTO

LEGALIZAÇÃO
DAS DROGAS

COLOQUE O
ASSUNTO EM
QUESTÃO

A
LEGALIZAÇÃO
DAS DROGAS
PODE REDUZIR
A VIOLÊNCIA?

APRESENTE A
CARTA COM
UMA
PERSPECTIVA
RELACIONADA
AO ASSUNTO
COLOCADO EM
QUESTÃO

SIM. EM MUITOS
CONTEXTOS
URBANOS, OS
CONFRONTOS
ENTRE FACÇÕES
E ENTRE ESTAS E
FORÇAS
POLICIAIS SÃO
IMPULSIONADOS
PELA DISPUTA
PELO CONTROLE
DO TRÁFICO.

DO PONTO DE
VISTA DA
REDUÇÃO DA
SUPERLOTAÇA
O CARCERÁRIA
COMO O
ASSUNTO EM
QUESTÃO PODE
SER
PERSPECTIVAD
O?

QUAL É A
FINALIDADE
DE
PERSPECTIVAR
O ASSUNTO
COLOCADO EM
QUESTÃO?

PARA QUE A
ARGUMENTAÇÃ
O SEJA
INTERACIONAL,
QUAL ATENÇÃO
DEVE-SE TER EM
RELAÇÃO À
PERGUNTA?

A INTERAÇÃO
ARGUMENTATIV
A SÓ É BEM-
SUCEDIDA SE NO
FINAL DELA
HOVER O
CONSENSO ENTRE
OS
PARTICIPANTES
SOBRE O
ASSUNTO EM
QUESTÃO?

DE ACORDO COM
CHRISTIAN
PLANTIN, QUAL É
O PONTO DE
PARTIDA DA
ARGUMENTAÇÃO
INTERACIONAL?

PARA COLOCAR
UM ASSUNTO EM
QUESTÃO,
NORMALMENTE
SE FAZ POR QUAL
TIPO DE
PERGUNTA?

QUAIS SÃO OS
TRÊS PAPÉIS QUE
OS
PARTICIPANTES
ASSUMEM EM
UMA INTERAÇÃO
ARGUMENTATIV
A E COMO ATUA
CADA UM?

OS PAPÉIS
ACTANCIAIS
ASSUMIDOS
NUMA
INTERAÇÃO
ARGUMENTATIV
A NÃO DEVEM
SER
CONFUNDIDOS
COM QUEM?

OS PAPÉIS
ACTANCIAIS SÃO
FIXOS NA
INTERAÇÃO
ARGUMENTATIV
A?

APÊNDICE H - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO FINAL DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA PARTICIPANTES DA PESQUISA

Questionário de avaliação da formação continuada de professores

Prezada professora!

Este questionário visa avaliar a formação continuada que você participou entre os dias 26 de março a 11 de junho de 2025 sobre o ensino da argumentação na perspectiva interacional. O objetivo é perceber a contribuição deste trabalho para a sua prática pedagógica nesta área do conhecimento e, consequentemente, os benefícios gerados para a comunidade escolar onde você atua.

1. A formação mudou a sua forma de conceber o ensino da argumentação? Se sim, de que maneira?

Sim. Aumentando conhecimentos importantes como os papéis actanciais que para mim eram desconhecidos, além de novas ideias para que o trabalho com a argumentação seja mais dinâmico e envolvente.

2. Em que sentido a formação contribuiu para a sua prática pedagógica e, consequentemente, para o desenvolvimento dos seus alunos?

A formação me proporcionou novas estratégias para gerar discussão em torno do assunto em questão, o que contribuiu diretamente com o desenvolvimento dos estudantes, no que diz respeito ao engajamento, participação, acatamento às opiniões diversas, etc.

3. Você se sente mais preparada para trabalhar a competência geral sete da BNCC após participar da formação continuada?

(☒) Sim.

(☐) Em parte.

(☐) Não.

Comente a sua resposta:

Após participar da formação me sinto mais segura para promover atitudes que estimulem os estudantes analisar, compreender e fundamentar opiniões, fortalecendo sua capacidade de pensar de forma crítica.

4. Quais benefícios podem ser gerados para a comunidade escolar através do seu trabalho em sala de aula a partir dos conhecimentos adquiridos na formação continuada?

O trabalho pode trazer diversos benefícios, como: desenvolvimento da criticidade, respeito às diversas ~~de~~ opiniões, alunos participativos.

1-2

5. Cite pontos positivos e negativos da formação continuada.

Pontos positivos: momento de estudo e interação entre os professores, conhecimentos novos a respeito da argumentação, contato com a professora Isabel e Jussica Rocha da ENARE, e poder contribuir de alguma forma com a pesquisa de mestrado da professora Luciene.

Pontos negativos: dificuldade em dedicar o tempo dos encontros exclusivamente para a pesquisa. As demandas da escola interferiram de forma negativa durante o processo de estudo e reflexão.

Agradeço pela sua participação!

Questionário de avaliação da formação continuada de professores

Prezada professora!

Este questionário visa avaliar a formação continuada que você participou entre os dias 26 de março a 11 de junho de 2025 sobre o ensino da argumentação na perspectiva interacional. O objetivo é perceber a contribuição deste trabalho para a sua prática pedagógica nesta área do conhecimento e, consequentemente, os benefícios gerados para a comunidade escolar onde você atua.

1. A formação mudou a sua forma de conceber o ensino da argumentação? Se sim, de que maneira?

Sim. Após as formações percebi que a argumentação não se limita aos pontos de vista de quem lê contra ou a favor de um assunto. O estudo sobre os papéis discursivos abriu meu olhar para esta questão.

2. Em que sentido a formação contribuiu para a sua prática pedagógica e, consequentemente, para o desenvolvimento dos seus alunos?

Na prática da aprendizagem, pois pude Enriquecer as minhas aulas sobre argumentação.

3. Você se sente mais preparada para trabalhar a competência geral sete da BNCC após participar da formação continuada?

☒ Sim. ☐ Em parte. ☐ Não.

Comente a sua resposta:

Depois da formação consigo conduzir os debates com mais segurança, contribuindo com a formação crítica dos estudantes, ajudando-os a formar suas opiniões através das análises dos papéis discursivos.

4. Quais benefícios podem ser gerados para a comunidade escolar através do seu trabalho em sala de aula a partir dos conhecimentos adquiridos na formação continuada?

Estudantes mais críticos, conscientes do seu papel na sociedade. Alunos que defendem seu ponto de vista, respeitando a opinião do outro.

1-2

5. Cite pontos positivos e negativos da formação continuada.

Como pontos positivos eu vejo a interação, a troca de experiências, o estudo e a descoberta de algo novo. Não vejo pontos negativos nesse processo, desde que o (a) formador (a) tenha se preparado (a) e a formação seja bem planejada.

Agradeço pela sua participação!

Questionário de avaliação da formação continuada de professores

Prezada professora!

Este questionário visa avaliar a formação continuada que você participou entre os dias 26 de março a 11 de junho de 2025 sobre o ensino da argumentação na perspectiva interacional. O objetivo é perceber a contribuição deste trabalho para a sua prática pedagógica nesta área do conhecimento e, consequentemente, os benefícios gerados para a comunidade escolar onde você atua.

1. A formação mudou a sua forma de conceber o ensino da argumentação? Se sim, de que maneira?

Mudou no que se refere algumas questões, especialmente em relação aos papéis actanciais -
proponente, opoente e segundo.

2. Em que sentido a formação contribuiu para a sua prática pedagógica e, consequentemente, para o desenvolvimento dos seus alunos?

Contribuiu na qualificação do planejamento e, consequente, na nossa prática.

3. Você se sente mais preparada para trabalhar a competência geral sete da BNCC após participar da formação continuada?

() Sim.

(X) Em parte.

() Não.

Comente a sua resposta:

Penso que a formação continuada, deve acompanhar toda profissional de educação, pois não estamos prontos.

4. Quais benefícios podem ser gerados para a comunidade escolar através do seu trabalho em sala de aula a partir dos conhecimentos adquiridos na formação continuada?

Podemos estimular o posicionamento crítico e ampliar o poder de argumentação.

1-2

5. Cite pontos positivos e negativos da formação continuada.

Negativos - A gestão de tempo e o cansaço;

Positivos - A mediação da colega Luciene Souza e as referências ofertadas.

Agradeço pela sua participação!

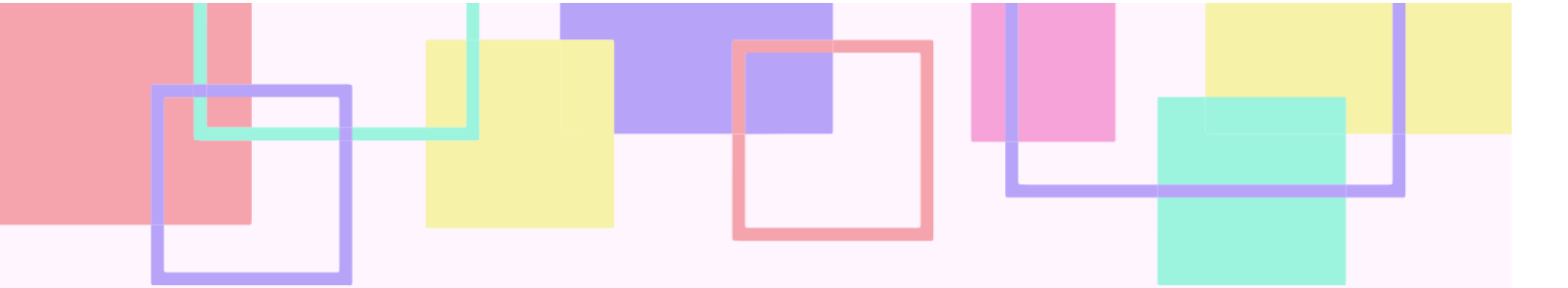
módulo didático

**HÁ EQUIDADE DE GÊNERO NAS AULAS PRÁTICAS DE
EDUCAÇÃO FÍSICA DA SUA ESCOLA?**



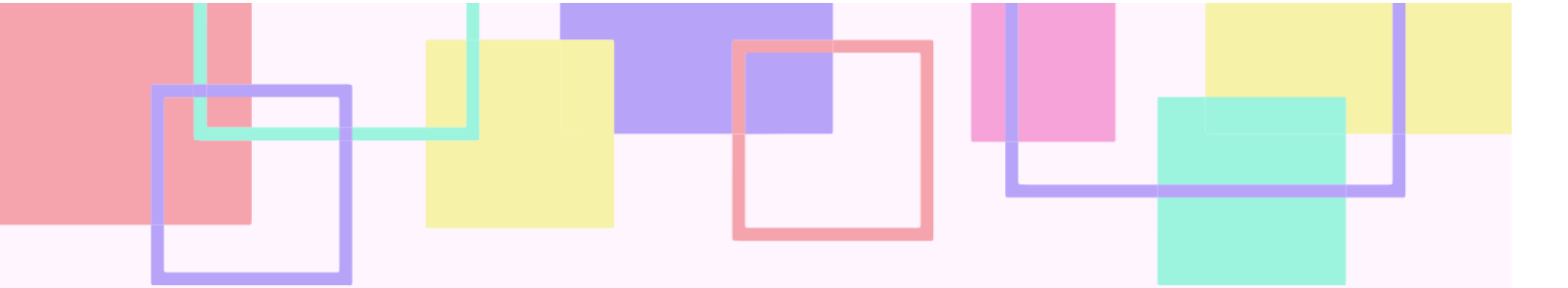
**AUTORA : LUCIENE SOUZA DA
SILVA**

**ORIENTADORA: ISABEL CRISTINA
MICHELAN DE AZEVEDO**



SUMÁRIO

Perspectiva dialogal e interacional da argumentação e leitura argumentativa: o que são?	5
Módulo didático: etapas.....	8
Atividade 1 da etapa I – Trazendo o tema para nossa realidade.....	10
Quadro 1 – Síntese da atividade 1 da primeira etapa	12
Atividade 1 da etapa II – Vamos falar sobre estereótipo de gênero no esporte?	13
Quadro 2 – Síntese da atividade 1 da segunda etapa	15
Atividade 2 da etapa II – Esporte tem gênero?	16
Quadro 3 – Síntese da atividade da segunda etapa	20
Atividade 3 da etapa III – Cartão vermelho para o machismo no esporte.	21
Quadro 4 – Síntese da atividade 3 da segunda etapa	23
Atividades da etapa III – Colocando os argumentos em ação	24
Quadro 5 – Síntese das atividades da terceira etapa	25
Palavras finais.....	26
Referências.....	27
Sugestões de documentários e filmes	28
Sugestões de leitura	29



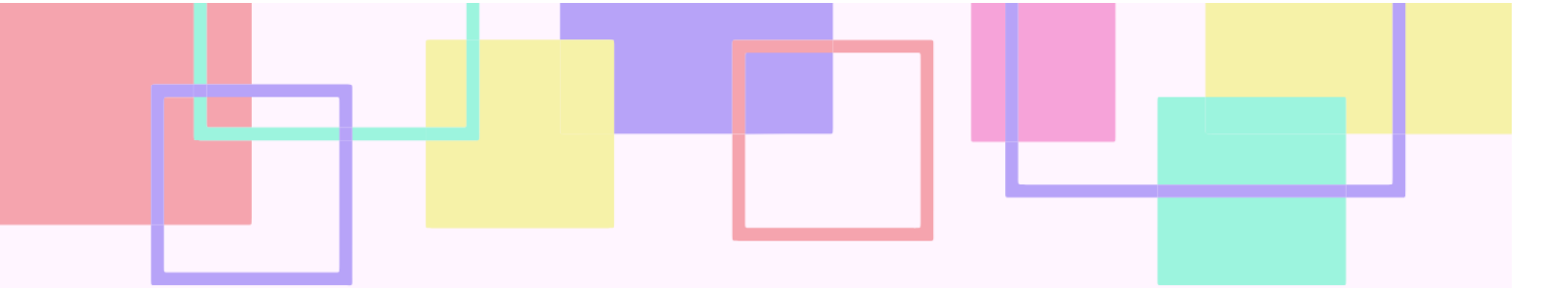
APRESENTAÇÃO

Caro(a) docente,

Com grande satisfação, elaboramos este Módulo Didático que contempla atividades de leitura argumentativa, resultado da pesquisa de Mestrado em Estudos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Feira de Santana/BA (PPGEL-UEFS). A idealização deste material surgiu a partir da percepção de que a *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2018), doravante BNCC, ao propor os empreendimentos do estudo relacionado à argumentação, na competência geral número sete – “Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista [...]” (Brasil, 2018, p. 11)¹⁹ –, não especifica, por exemplo, o conceito de argumentação a ser adotado pelo docente no planejamento de suas aulas, o que pode gerar algumas dúvidas, tendo em vista as múltiplas perspectivas que abrangem essa área do saber e, ao mesmo tempo, a oportunidade de assumir a visão interacional que é proposta aqui.

Ao adotarmos a perspectiva interacional da argumentação para a elaboração das atividades do Módulo Didático, temos como objetivo auxiliar o trabalho pedagógico dos professores de língua portuguesa que atuam no Ensino Fundamental (anos finais) da Educação Básica brasileira, a fim de que os estudantes sejam instados a argumentar. Ressaltamos que se trata de um material complementar, podendo ser adaptado de acordo com a realidade de cada contexto escolar onde será aproveitado. Mesmo porque, a temática em foco “desigualdade de gênero nas aulas práticas de Educação Física” surgiu a partir da observação da falta de equidade de gênero no referido componente curricular na Escola Municipal Souto Soares, no município de Palmeiras – Chapada Diamantina – Bahia, local onde a pesquisa foi realizada com um grupo de professoras de língua materna que participaram deste estudo.

¹⁹ Texto completo da competência geral sete da *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2018) “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, 2018, p. 11).



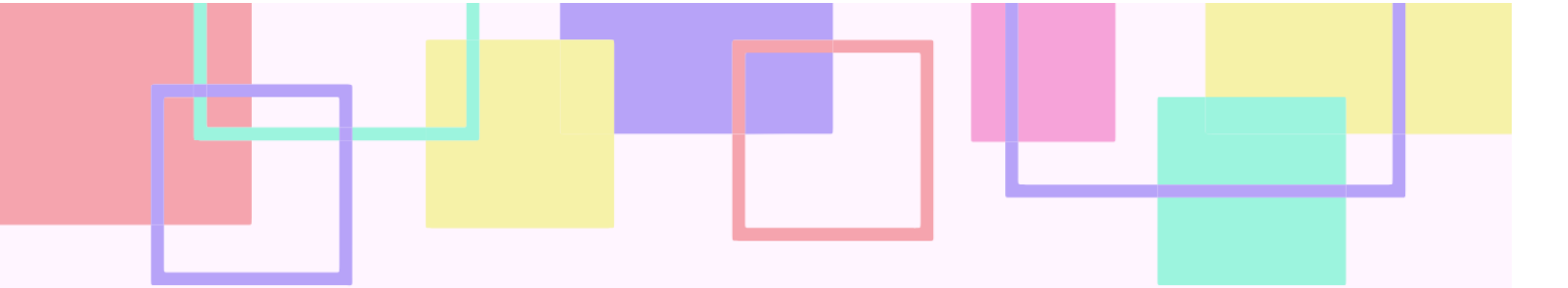
Para o desenvolvimento da leitura argumentativa na escola, reunimos textos de variados gêneros, como tirinha, documentário, texto didático e campanha publicitária, relacionados à temática em voga, com o objetivo de despertar o interesse dos estudantes para argumentar sobre um assunto, colocado em questão, contribuindo com a promoção de reflexões relevantes para suas vidas. Tendo em vista que a abordagem da argumentação envolvida neste trabalho é a interacional, é preferível que o assunto selecionado seja deliberativo, tendo em vista o interesse em motivar os discentes a argumentar.

Na parte introdutória, o presente Módulo Didático apresenta uma seção dedicada aos conceitos teóricos relativos ao modelo dialógico e interacional da argumentação e à leitura argumentativa, devido ao papel central que esses temas ocupam no desenvolvimento deste trabalho. Em seguida, abordamos as etapas que compõem o Módulo Didático, bem como a sequência de atividades, acompanhadas de um quadro-síntese correspondente a cada uma delas, além de quadros intitulados “Professor(a)!” para mais informações e orientações sobre as atividades propostas. Por fim, apresentamos as considerações finais e as referências teóricas deste estudo, além de sugestões de documentários, filmes e livros para ampliar o conhecimento.

Esperamos que o Módulo Didático seja um recurso valioso, não apenas para os professores de língua portuguesa, mas também para os demais docentes interessados em promover a leitura argumentativa por meio dos componentes curriculares que assumem na escola. Afinal, ler [e escrever] é uma responsabilidade de todas as áreas.

Desejamos a todos um ótimo trabalho!

Um abraço!



Perspectiva dialogal e interacional da argumentação e leitura argumentativa: o que são?

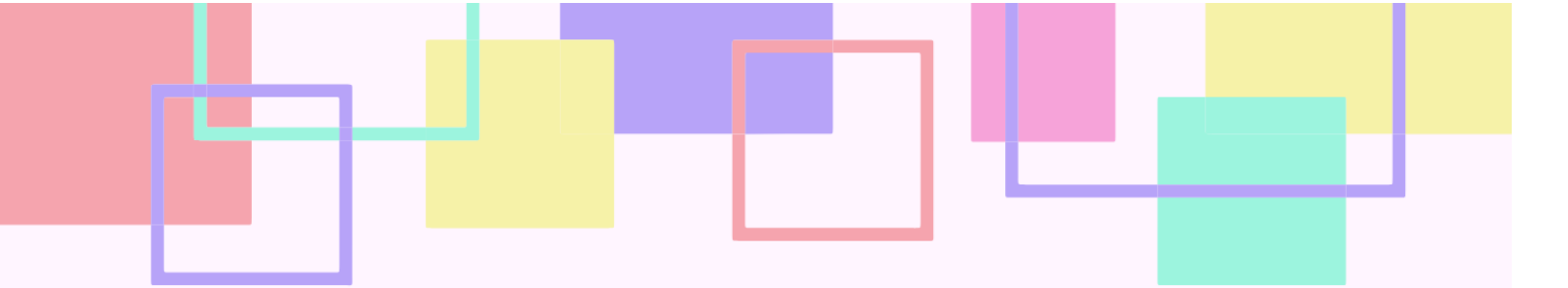
Entre as múltiplas abordagens que contemplam o campo da argumentação, o modelo dialogal e interacional, proposto por Plantin (2008) e Grácio (2016), corrobora a proposta da *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2018), no que se refere à competência geral número sete. Isso ocorre porque há uma convergência entre os conceitos de argumentação desses autores e a proposta do documento federal quanto ao desenvolvimento e ao aprimoramento dos estudantes quando participam de interações comunicativas marcadas pela oposição de pontos de vista, em distintas situações argumentativas.

Segundo Grácio (2016, p. 32-33), a “[...] argumentação está ligada à confrontação de posições que mutuamente se avaliam e onde se verifica a crítica do discurso de um pelo discurso do outro”. Nesse sentido, “a argumentação está na interação” (Grácio, 2016, p. 17), e Plantin (2008, p. 64) explica que “[...] a situação argumentativa típica é definida pelo desenvolvimento e pelo confronto de pontos de vista em contradição, em resposta a uma mesma pergunta”.

Assim, para o desenvolvimento do ensino da argumentação na escola nessa perspectiva, é necessária a formulação de uma questão-problema que possibilite o surgimento da confrontação entre um discurso e um contradiscurso, favorecendo aos estudantes a oportunidade de argumentar e contra-argumentar. Diante disso, elaboramos a seguinte pergunta argumentativa: “Há equidade de gênero nas aulas práticas de Educação Física de sua escola?”. Essa questão visa a motivar cada estudante a argumentar sobre um tema relevante para sua vida, uma vez que faz parte da realidade que vivencia no contexto escolar.

A posição assumida pelos participantes de uma interação argumentativa é representada por três papéis “argumentativos ou actanciais”, denominados proponente, oponente e terceiro, conforme o esquema proposto por Plantin (2008), conhecido como Modelo Dialogal da Argumentação (MDA). A função do proponente consiste em apresentar uma ideia sobre o assunto em questão e, em caso de discordância sobre o mesmo, o oponente constrói um discurso de oposição. Além desses dois actantes, surge o terceiro, que assume o papel de duvidar, questionar ou julgar, pois ele não concorda nem com o proponente nem com o oponente, incumbindo-se de lançar outra visão sobre o assunto debatido, podendo suscitar novas discussões.

No Modelo Dialogal da Argumentação, as posições dos actantes não são fixas, podendo ser alternadas a qualquer momento por qualquer um dos envolvidos na situação comunicativa.

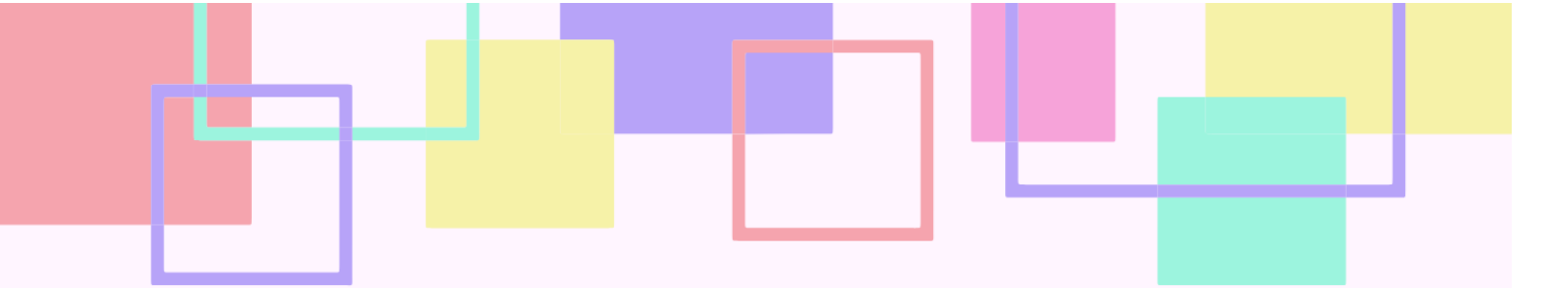


Ou seja, o proponente pode assumir a posição de oponente e vice-versa, podendo também mudar para a posição do terceiro. Outro ponto a se destacar é a diferença que existe entre “actantes” e “atores”. Os actantes são os papéis assumidos ao longo da interação argumentativa, enquanto os atores correspondem aos participantes reais dessa interação, na qual assumem papéis actanciais. Fazer essa distinção é fundamental para evitar conflitos, pois, conforme afirma Plantin (2008, p. 79), “a situação de argumentação só é conflitual quando os atores se identificam com os papéis argumentativos”.

O modelo dialogal e interacional da argumentação citado neste trabalho reverbera o conceito de leitura argumentativa defendido por Grácio (2013) e Azevedo *et al.* (2021). Para Grácio (2013, p. 51), trata-se de uma “[...] leitura crítica que se realiza tendo um olho na produção de um contradiscurso” com o objetivo de “produzir sequências contradiscursivas nas quais se verifica a retomada do discurso do outro”. Dessa maneira, notamos que a leitura argumentativa não é um processo passivo, envolve análise, reflexão e posicionamento do leitor diante do argumento do outro.

Já Azevedo *et al.* (2021) ressaltam que o conceito de leitura argumentativa se apoia na compreensão de que os sujeitos estão socialmente envolvidos com múltiplas práticas de leitura, as quais exigem deles o entendimento das posições enunciativas e dos argumentos construídos por meio de diferentes recursos: lógicos, linguísticos ou semióticos, favorecendo, assim, a compreensão dos discursos em que esses sentidos se manifestam. Essa condição leitora é fundamental para a argumentação interacional, uma vez que, ao responder a uma questão argumentativa, o sujeito mobiliza esses elementos imbricados no processo de leitura.

Diante das ideias expostas, por entendermos que o ensino da leitura argumentativa na perspectiva interacional da argumentação se alinha à proposta da *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2018), propomos que os estudantes assumam seus pontos de vista sobre o assunto colocado em questão “Há equidade de gênero nas aulas práticas de Educação Física da sua escola?”, visto que foi escolhido com base nos interesses dos discentes. Essa opção teórico-



metodológica possibilitou desenvolver este Módulo Didático, com vistas à qualificação prioritária das seguintes capacidades argumentativas:²⁰

1. colocar um assunto em questão;
2. reconhecer o assunto em questão a partir da leitura argumentativa de um texto;
3. participar de uma interação argumentativa com a finalidade de deliberar com base nos papéis actanciais: proponente, oponente e terceiro;

Dessa maneira, os estudantes serão envolvidos em atividades que considerem elementos constitutivos da argumentação interacional, como: assunto, assunto em questão/tematização, perspectivação, pergunta argumentativa, papéis actanciais de proponente, oponente e terceiro, atores e actantes.

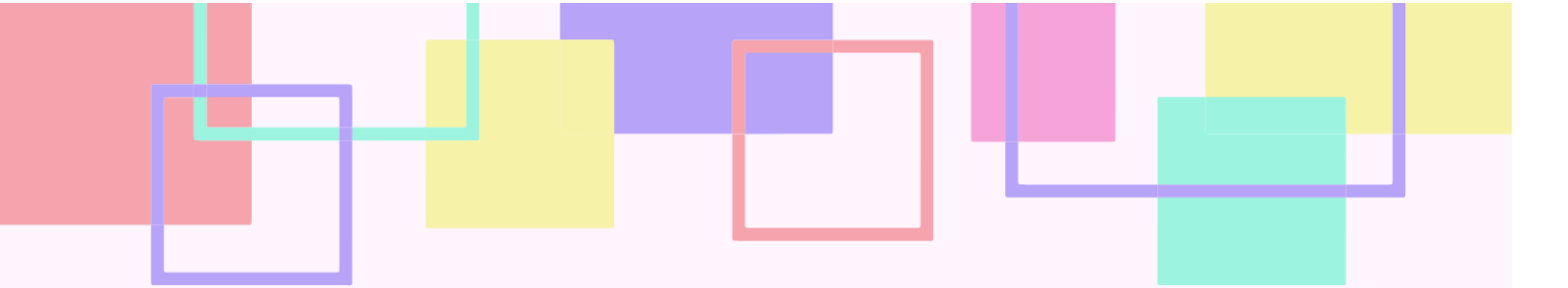
Nesse contexto, os estudantes são incentivados a argumentar e contra-argumentar, para que desenvolvam a capacidade argumentativa de sustentar pontos de vista de forma crítica com base em dados e informações confiáveis, respeitando a diversidade de opiniões e aprimorando a competência discursiva em situações reais de interação, entre tantas outras.

Módulo didático: etapas

Professor, conforme informado na apresentação deste trabalho, nesta seção abordaremos as etapas que compõem o Módulo Didático, bem como a sequência de atividades, acompanhadas de um quadro-síntese correspondente a cada uma delas. Essa proposta apresenta-se como um material de apoio ao trabalho cotidiano em sala de aula. Por esse motivo, consideramos conveniente incluir quadros-síntese que apresentam: a(as) atividade(s) proposta(s); o(s) objetivo(s) da(s) atividade(s); o(s) conteúdo(s); o(s) material(is) e recurso(s) didático(s) utilizados, além da duração prevista para execução de cada atividade.

Para situá-lo quanto ao conceito de Módulo Didático, este é definido por Azevedo e Freitag (2020, p. 99) como “um ‘pacote’ curricular constituído de atividades didáticas, organizadas em função de um tópico selecionado para estudo, o que pode abranger um conteúdo específico ou um tema importante em uma área de conhecimento”. Conforme mencionado, o tema escolhido é “Desigualdade de gênero nas aulas práticas de Educação Física”, por se tratar

²⁰ Azevedo (2016) define a capacidade argumentativa como uma condição humana que integra linguagem e pensamento, expressando-se como uma prática discursiva situada historicamente, influenciada por relações de poder e marcada pela interdependência entre os sujeitos.



de um assunto diretamente relacionado ao público estudantil ao qual este estudo se articula. As atividades pedagógicas foram estruturadas com base nas três etapas que compõem o Módulo Didático: (I) problematização inicial; (II) organização do conhecimento e (III) prática de linguagem²¹.

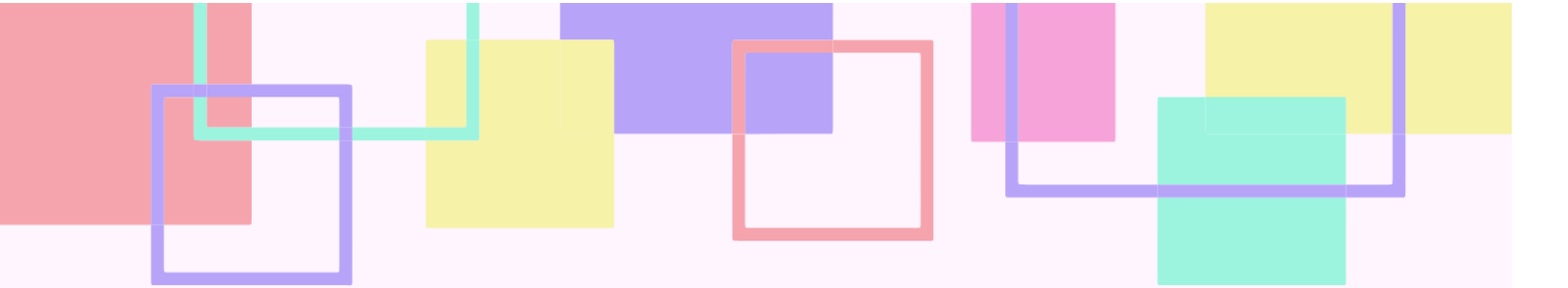
a) Etapa I: nesta etapa, ocorre a **contextualização do tema**, com o objetivo de motivar os estudantes para o assunto selecionado. Para o desenvolvimento desta atividade, foram selecionados dois materiais: um *post* e um documentário intitulados *Lugar de menina é dentro da quadra* e *Meninas na Educação Física*, respectivamente, que tratam da exclusão das meninas nas aulas práticas de Educação Física. A partir desses textos, podem ser trabalhados temas como desigualdade e estereótipos de gênero no esporte, assunto abordado no texto, a fim de colocar o assunto em questão a partir de uma pergunta argumentativa.

b) Etapa II: na etapa em questão, que corresponde à **organização do conhecimento**, o objetivo é ampliar a compreensão dos estudantes acerca do tema em estudo. Para isso, foram selecionados quatro textos em diferentes formatos: imagético, escrito e audiovisual, sendo eles: uma tirinha assinada por Laerte e um texto didático denominado *Esporte não é coisa de menina?*, ambos abordando questões como “estereótipo de gênero” e “desigualdade de gênero” no esporte.

Além desses, dois vídeos são recomendados: o primeiro é uma campanha publicitária da marca de absorventes *Always*, intitulada *#LikeAGirl* (em português, como uma garota), expressão de cunho machista, utilizada no meio esportivo para depreciar atletas que não apresentam bom desempenho. O segundo vídeo, *Invisible players*, que trata da invisibilidade das mulheres nos esportes, especialmente naqueles tradicionalmente associados ao universo masculino, como o futebol.

A partir desses materiais, além dos temas mencionados, serão abordados conceitos relacionados à argumentação na perspectiva interacional, tais como assunto, assunto em questão (tematização), perspectivação e os papéis actanciais – proponente, oponente e terceiro.

²¹ Substituímos o termo “Aplicação do conhecimento”, apresentado no texto original, por “Prática de linguagem”, por entendermos que o primeiro remete ao modelo da didatização que possui caráter não condizente com a perspectiva interacional.



Nesta etapa, ocorre um número de aulas superior ao das demais, considerando a complexidade dos conteúdos a serem trabalhados.

c) **Etapa III:** nesta etapa, é realizada a **prática de linguagem**, isto é, o momento em que os estudantes demonstram, de forma mais sistematizada, a aprendizagem dos conteúdos trabalhados nas etapas anteriores. Esta fase também serve como parâmetro para o professor avaliar a necessidade de aprofundamento dos conteúdos trabalhados.

Para esse momento, sugerimos que o professor desenvolva duas atividades: um jogo de cartas abrangendo conteúdos da argumentação interacional e uma interação argumentativa, na qual os estudantes participam com o objetivo de deliberar sobre o seguinte assunto em questão: “Há equidade de gênero nas aulas práticas de Educação Física de sua escola?”. Os estudantes podem argumentar e contra-argumentar com base nos papéis actanciais: Proponente, Oponente e Terceiro.

As orientações para a realização dessas atividades encontram-se na seção “Atividades da terceira etapa – Colocando os argumentos em ação”. Por meio delas, são retomados conteúdos como assunto, assunto em questão/tematização, perspectivação e papéis actanciais: proponente, oponente e terceiro, além de possibilitar a ampliação de conceitos relacionados à argumentação na perspectiva interacional.

Agora é hora de colocar a mão na massa! Vamos seguir para o desenvolvimento das atividades, etapa por etapa!

Atividade 1 da etapa I – Articulação do tema à realidade

DESENVOLVENDO A AULA

1º momento: Projete o *post* a seguir “Lugar de menina é dentro da quadra”, produzido pelo Programa Impulsiona e divulgado em sua página no *Instagram*.²²

O **Impulsiona** era um programa social de educação esportiva do Instituto Península (organização sem fins lucrativos), que utilizava o esporte como ferramenta para o desenvolvimento integral dos alunos, oferecendo materiais e cursos online gratuitos para capacitar educadores.

²² O site do Programa Impulsiona foi desativado em 21 de dezembro de 2025. Em razão disso, alguns textos anteriormente disponíveis na referida página eletrônica só podem ser acessados por meio de QR Codes disponibilizados neste trabalho, os quais substituem os links originais.



Fonte: @impulsionaorg

Em seguida, apresente aos estudantes o seguinte questionamento:

1. A mensagem divulgada no *post* visa a atingir qual público? Em sua opinião, qual situação motivou a criação do *slogan* “Lugar de menina é dentro da quadra?”

2º momento: Após a escuta atenta dos estudantes sobre a leitura que fizeram do *post*, exiba o documentário *Meninas na Educação Física*, também produzido pelo Instituto Impulsiona. Após a exibição, faça as perguntas adiante:



Fonte: impulsiona.org.br/equidade-genero-educacao-fisica/

2. Em sua opinião, a mensagem divulgada no *post* e no documentário *Meninas na Educação Física* condiz com a realidade que você vivencia em sua escola? Justifique.

3. No documentário, como os estereótipos de gênero afetam o comportamento das meninas nas aulas de Educação Física?

4. Qual é o assunto abordado no documentário *Meninas na Educação Física*? Como esse assunto pode ser colocado em questão?



SAIBA MAIS

O que é estereótipo?

É a atribuição de valor (na maioria das vezes, negativo) a algumas características de um grupo, reduzindo-os a essas características e definindo os “lugares de poder” a serem ocupados.

É uma generalização de julgamentos feitos em relação a um determinado grupo, impondo-lhes o lugar de inferior ou de incapaz, no caso dos estereótipos negativos, ou o lugar de superior, no caso de estereótipos positivos.

Professor(a)!

As perguntas propostas, além de introduzirem o assunto que será tratado com o levantamento do conhecimento prévio dos estudantes, visam, também, promover uma participação mais efetiva desses, conduta recomendada ao professor nesta etapa inicial, pois as situações ou questões envolvendo a temática em questão devem desafiar os no sentido de provocar neles novas reflexões e aguçar outras problematizações. Das três etapas que compõem o Módulo Didático, esta parece ser a mais delicada, uma vez que, se a problematização inicial não representar um “problema real” para a vida deles, a tendência é não ocorrer o interesse e estímulo na busca da superação. A segunda pergunta foi elaborada propositalmente no intuito de provocar o interesse de todos pela resolução do problema ocorrido na escola.

Trata-se de uma etapa oportuna para você conversar com a sua turma sobre o trabalho em desenvolvimento e a relevância de abordar o assunto em questão – “Há equidade de gênero nas aulas práticas de Educação Física de sua escola?” – Assim, os discentes tomam ciência do que vão estudar no componente curricular e podem se integrar mais em todas as etapas do Módulo Didático. Antes de fazer a quarta pergunta à turma, explique um pouco sobre o que é **assunto** e **assunto em questão**.

Na argumentação interacional, de acordo com Azevedo *et al.* (2023, p. 32), **assunto** é “o tema da interação”, por exemplo, a “automedicação”. Já o **assunto em questão** é “o elemento desencadeador de diferentes perspectivas sobre o tema”, como na pergunta: “deve-se usar medicamentos sem prescrição médica?” Nesse sentido, o assunto automedicação é problematizado por meio de uma pergunta que suscita posicionamentos distintos a partir de diferentes pontos de vista, sendo, portanto, uma pergunta argumentativa. Para saber mais sobre esse assunto, consulte a bibliografia indicada, acessando-a a partir do QR Code.



ACESSO:

Quadro 1 – Síntese da atividade 1 da primeira etapa do módulo didático

ATIVIDADE(S) PROPOSTA(S)	OBJETIVO(S) DA(S) ATIVIDADE(S)	CONTEÚDO(S)	MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS	DURAÇÃO PREVISTA
Atividade de pré-leitura: problematização inicial acerca da desigualdade de gênero nas aulas práticas de Educação Física.	Contextualizar o assunto que será estudado com os estudantes.	Desigualdade e estereótipos de gênero nas aulas práticas de Educação Física.	Post.	Duas aulas de 50 minutos, cada.
Conversa sobre assunto, assunto em questão, pergunta comum e pergunta argumentativa.	Motivar os estudantes para o estudo do tema.	Diferença entre assunto e assunto em questão.	Documentário.	
	Identificar, a partir da leitura argumentativa dos textos, o assunto abordado e como colocá-lo em questão.	Diferença entre pergunta comum e pergunta argumentativa.	Projektor.	
			Notebook.	
			Caixa de som.	

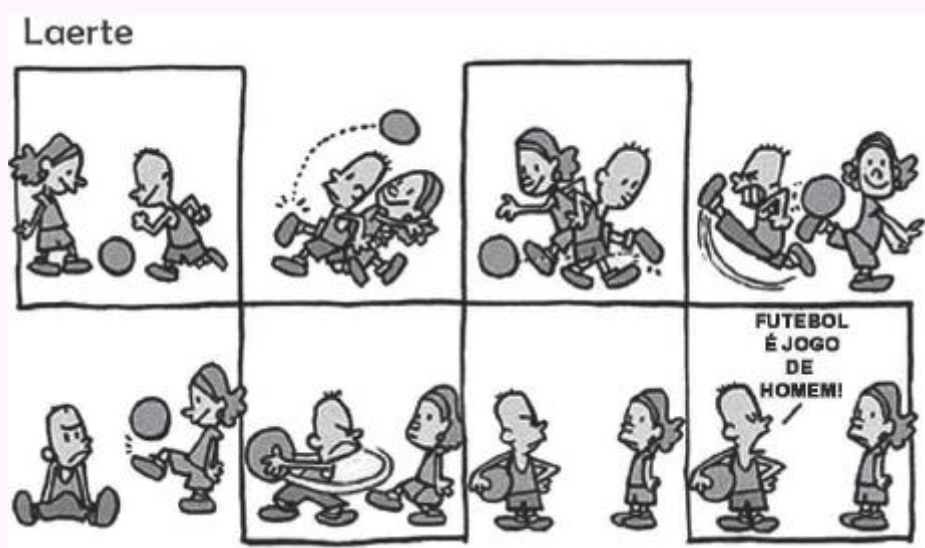
Fonte: elaborado pela autora.

FIM DA PRIMEIRA ETAPA

Atividade 1 da etapa II – Vamos falar sobre estereótipos de gênero no esporte?

DESENVOLVENDO A AULA

Primeiro momento: apresente a tirinha aos estudantes e peça para observarem com bastante atenção cada cena. Depois, pergunte a eles se conhecem a autora, caso a resposta seja não, apresente-a à turma e estabeleça uma discussão acerca do título que tem seu próprio nome e as cenas que compõem o texto. O intuito é tecer reflexões como as mencionadas no quadro “Professor(a)! ”



Fonte: Laerte, 2010.

Disponível em: <https://app.planejativo.com/questao/42264/portugues-charges-e-tirinhas>. Acesso em: 31 mai. 2025.

Segundo momento: faça os seguintes questionamentos para a turma:

1. Considerando a linguagem verbo-visual, que assunto está sendo abordado na tirinha?
2. Você já escutou alguém dizer que “futebol é jogo de homem?” Em sua opinião, o que leva uma pessoa a pensar dessa maneira?
3. Qual é a sua opinião em relação à fala do personagem?
4. De que forma o personagem reagiu no sexto quadrinho? O que gerou esse comportamento?
5. A sequência de imagens contradiz a afirmação do personagem de que “futebol é jogo de homem?” Justifique.



Professor(a)!

Converse com os estudantes sobre o fato de que Laerte Coutinho, autora da tirinha, passou por uma transição de gênero e se identifica como uma mulher transgênero. O título da tirinha, que é seu próprio nome, remete à ideia de que ela quis se representar por meio da personagem que demonstra grande habilidade com a bola ao jogar futebol, quebrando preconceitos de gênero nessa modalidade esportiva, tradicionalmente associada à identidade masculina no Brasil. A partir dessa leitura, conclui-se que o futebol é para todos, independentemente do gênero de quem o pratica. Essa ideia é reforçada em todas as cenas dos quadrinhos que antecedem a última, apontando que a afirmação contida nela, “futebol é jogo de homem!”, constitui uma contradição.

Nesta atividade, os estudantes respondem aos questionamentos sobre o texto, expressando seu posicionamento e justificando sua resposta, visto que não é suficiente apenas dizer “sim” ou “não”, cada opinião deve ser acompanhada de justificativas, ou seja, de argumentos que sustentam o ponto de vista apresentado. Justificar uma posição diante do outro é uma capacidade argumentativa que deve ser ensinada na escola.

Com o objetivo de apoiar o professor de língua portuguesa em seu planejamento sobre o ensino da leitura argumentativa, Azevedo *et al.* (2023, p. 68) desenvolveram os procedimentos a seguir, os quais favorecem os estudantes a saber como justificar a posição frente ao outro:

1. inteirar-se do assunto em questão que circula num dado grupo social;
2. conhecer as posições que dialogam entre si naquele momento;
3. pesquisar o conjunto de argumentos recorrente ao assunto em questão, ou seja, ao conjunto de argumentos socialmente conhecidos para, de um lado, sustentar uma posição e, de outro lado, refutar essa mesma posição;
4. avaliar os prós e os contra de cada posição, examinando causas e consequências, ganhos e perdas, conforme valores éticos compartilhados socialmente;
5. assumir uma posição diante de um assunto em questão.
6. buscar em fontes confiáveis as razões (os argumentos) que sustentam a posição assumida.

Quadro 2 – Síntese da atividade 1 da segunda etapa do módulo didático

ATIVIDADE(S) PROPOSTA(S)	OBJETIVO(S) DA(S) ATIVIDADE(S)	CONTEÚDO(S)	MATERIAIS RECURSOS DIDÁTICOS	DURAÇÃO PREVISTA
Leitura argumentativa de texto multimodal (gênero tirinha).	Refletir sobre estereótipo de gênero no esporte. Reconhecer os recursos linguísticos e visuais utilizados em textos multimodais e seus efeitos de sentido. Opinar de forma crítica a partir da compreensão do texto.	Leitura argumentativa de texto verbo-visual. Estereótipo de gênero no esporte. Diferença entre opinião e opinião justificada.	Tirinha. Projektor. Notebook.	Duas aulas de 50 minutos, cada.

Fonte: elaborado pela autora.

Atividade 2 da etapa II – Esporte tem gênero?



DESENVOLVENDO A AULA

Primeiro momento: organize a turma em equipes e entregue o texto a seguir, intitulado *Esporte não é coisa de menina?*, divulgado no site do Instituto Impulsiona, para que façam a leitura dele.

Esporte não é coisa de menina?

Quantas vezes você já escutou frases como “futebol é coisa de menino”, “balé é para as meninas?” Infelizmente, os exemplos desses tipos de situação são muitos e todos vivemos essa realidade em nosso dia a dia.

No esporte e lazer, importantes atividades que promovem qualidade de vida, inclusão social e cidadania, essa triste realidade também se faz presente. Afinal, existe muita desigualdade de oportunidades, direitos e tratamento entre homens e mulheres no cenário esportivo.



Uma perspectiva sobre gênero

O que é gênero?

Gênero pode ser entendido como certas atitudes, comportamentos e expectativas que são formados com base no que a sociedade atribui ao sexo feminino e masculino, isto é, ao “ser homem” e ao “ser mulher”.

Ou seja, papéis e maneiras de se relacionar “adequadamente” e esperados para homens e mulheres e que são ensinados e reforçados pela família, pela escola, por amigas/os, pela mídia e por uma série de instituições sociais.

O negócio é que essas normas são aprendidas e interiorizadas desde a primeira infância, reforçando estereótipos sobre como nos entendemos, vivemos nossa sexualidade e a vida. No fim das contas, acaba sendo um discurso muito forte que determina como devemos ser e existir no mundo e, o mais grave, que reforça muitas desigualdades.

Que tal derrubar um pouco dessas normas?

O primeiro passo para termos uma sociedade mais justa e igualitária é justamente desconstruir os estereótipos de gênero.

No esporte, por exemplo, algumas práticas são socialmente atribuídas aos homens, enquanto outras às mulheres. Porém, é preciso mudar essa lógica e pensar, por exemplo, que lutas marciais e futebol não são só para homens, assim como ginástica artística não é exclusiva para mulheres, concorda?

Algumas barreiras já foram superadas

Leva tempo para mudar as coisas quando o assunto é desigualdade.

Durante muitos séculos o esporte foi considerado um espaço masculino e, até o ano de 1979, as mulheres eram proibidas de praticar lutas e jogar futebol, uma vez que essas práticas eram consideradas incompatíveis e inadequadas para o sexo feminino.

Hoje, a realidade é outra, ainda que o machismo persista.

Gênero e esporte

Apesar do crescimento da participação de mulheres no mundo do futebol, ainda é pequena a presença de meninas nos campos e quadras comunitárias no Brasil. Existe muito preconceito e resistência nas comunidades: acredita-se ainda que as meninas são fracas ou têm dificuldade em aprender o esporte.

Para você ter uma ideia de como essa exclusão da mulher do mundo esportivo é algo social e cultural, podemos citar uma pesquisa* desenvolvida durante o andamento do projeto Praticando Esporte, Vencendo na Vida. Essa pesquisa demonstrou que as famílias costumam ser mais receosas quanto à presença de meninas em espaços públicos, preferindo que fiquem em casa, onde, se espera que ajudem nas tarefas domésticas.

* Gênero e Futebol: entendendo razões para a (não) prática esportiva entre meninas em uma comunidade do Rio de Janeiro. Autores: Thamires Sarti Ribeiro Moreira, Danielle Araújo e Márcio Segundo, Promundo (2015).

Mulheres no esporte

Apesar de, nas duas últimas décadas, ter aumentado significativamente o ingresso das mulheres nos esportes, as diferenças em relação aos homens, principalmente quando o assunto é recursos e oportunidades, ainda é uma realidade.

Do mesmo modo, a visibilidade das esportistas mulheres na mídia e nos meios de comunicação ainda é bem menor que a dos homens. Por isso é importante fazer do esporte uma forma de empoderar as mulheres! Afinal, essa história de que existem esportes só de meninos e vice-versa, não cola mais!

Teste seus conhecimentos

Em sua opinião, qual das colunas abaixo representa os feitos da carreira de Neymar?

1

- Melhor jogador do mundo pela FIFA em 2006, 2007, 2008 e 2009
- Bola de Ouro em 2004, 2007 e 2010
- 103 gols pela seleção

2

- Nunca foi eleito jogador do mundo pela FIFA
- Nunca ganhou Bola de Ouro
- 50 gols pela seleção

Se você optou na opção 2, está de parabéns: esses são os feitos do Neymar. Mas será que você sabe quem é o responsável pelos números tão brilhantes da opção 1 e que, ainda sim, recebe um valor menor por gol?

A responsável por tamanha façanha é Marta, jogadora da nossa seleção feminina de futebol.

Ainda assim, existe uma grande diferença entre o valor de um gol de nossa capitã e do jovem Neymar.

Por que você acha que existe essa diferença?

Marta: Recebe 3,9 mil dólares por gol feito*

Neymar: Recebe 290 mil dólares por gol feito*

*<http://torcedores.uol.com.br/noticias/2016/08/o-futebol-feminino-e-o-preconceito-social>



Como podemos fazer parte dessa mudança?

Uma primeira e importante atitude é começar a desconstruir alguns mitos sempre que você tiver oportunidade. Veja alguns exemplos de falsas verdades:

1 “A dificuldade de aprendizagem do futebol pelas meninas e mulheres é resultante do nível inferior de desenvolvimento das habilidades requisitadas para a prática desse esporte.”

2 “As mulheres que praticam esportes têm a musculatura da perna muito desenvolvida, prejudicando seu corpo e sua feminilidade.”

3 “As meninas têm menos oportunidades de treinar um esporte, pois não podem frequentar locais considerados perigosos.”

4 “Nos jogos, as meninas são mais problemáticas. Elas menstruam e têm cólica. Isso atrapalha a competição.”

Frases inspiradas em: FREITAS, Lígia Luís de. Gênero e futebol feminino: preconceitos, mitos e sexismo na prática discursiva de docentes da educação física. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/qe23/t236.pdf>. Acesso em 01 de junho de 2015.

E como o esporte pode fazer parte dessa mudança?

Depois de vermos alguns mitos, hora de saber algumas verdades importantes sobre o papel do esporte na luta pela igualdade:

A prática de esportes favorece o aprendizado de habilidades, tais como a disciplina, a confiança e a liderança, e ensina princípios fundamentais, tais como a tolerância, a cooperação e o respeito. É bem mais do que um método prático para se atingir o desenvolvimento e a paz.

É também um direito humano tal como apontado no artigo 1º da Carta da Educação Física e do esporte adotada pela UNESCO em 1978. Esta carta também reforça que toda pessoa tem o direito de participar no esporte, incluindo especialmente mulheres, jovens, pessoas idosas e pessoas com deficiência.

O esporte empodera mulheres

O envolvimento das mulheres nos esportes é uma forma de empoderá-las, desenvolvendo competências e habilidades que muitas vezes lhes foram negadas devido a concepções rígidas de gênero. Tais como:

1 desenvolver habilidades para a vida como confiança e liderança;

2 desenvolver controle e compreensão sobre os seus corpos. Se uma garota considera que deve tomar as decisões sobre o seu corpo, é mais provável que ela se torne mais consciente a respeito da sua integridade física;

3 Serem fisicamente mais forte e saudáveis.

E por falar em empoderamento, que tal fazer um meme sobre igualdade de gênero e postar em suas redes sociais? Dessa forma você poderá alcançar um bom número de pessoas e conscientizá-las sobre o assunto.

Pegamos um exemplo para instigar sua imaginação. Dá uma olhada!



QR Code para acesso:



Segundo momento: apresente aos estudantes os seguintes questionamentos sobre o texto lido para que discutam entre os pares e, depois, socializarem com a turma.

1. O título do texto *Esporte não é coisa de menina?* trata-se de uma pergunta argumentativa? Por quê?

2. De acordo com as ideias principais do texto, o que faz Neymar ter mais reconhecimento mundialmente do que Marta, mesmo sem ter as mesmas conquistas dela no futebol?

3. Um dos fatores que afeta o tratamento desigual de mulheres e homens no esporte é o “estereótipo de gênero”. Você já foi coibido(a) de alguma prática esportiva por causa disso?

4. O texto busca desconstruir algumas perspectivas criadas pelo contexto sócio-histórico-cultural de que determinados esportes, como o futebol, por exemplo, não é adequado ao ser “mulher” e sim ao ser “homem”. Quais são elas e qual é o seu ponto de vista sobre isso?

5. Como os papéis actanciais de proponente e oponente aparecem no texto em resposta à pergunta *Esporte não é coisa de menina?*



Professor(a)!

A partir da leitura argumentativa do texto, você pode discutir com os estudantes sobre a desigualdade de gênero que ainda é muito presente em modalidades esportivas, especialmente, no futebol. Um exemplo que ilustra bem essa situação é a diferença de reconhecimento às conquistas da jogadora Marta em relação às de Neymar Jr. Apesar de a jogadora ter conquistado muito mais títulos no futebol do que ele e serem dois expoentes dessa paixão nacional, o jogador é quem ocupa a melhor posição, sobressaindo-se, principalmente, na conta bancária, já que o valor monetário que ele recebe por cada gol feito é incomparável ao dela.

Tratar de uma discussão como essa favorece a participação efetiva dos estudantes, uma vez que o assunto desperta o interesse deles e, aliado a isso, favorece o desenvolvimento das capacidades argumentativas, pois serão provocados a opinar sobre as informações abordadas no texto, em relação ao tratamento desigual de mulheres e homens no esporte, sobretudo, no futebol.

Para facilitar sua compreensão acerca de assuntos da argumentação interacional abordados nesta atividade, organizamos o quadro “Saiba mais!”

SAIBA MAIS

Questão argumentativa – É uma questão para a qual são sempre possíveis pelo menos duas respostas opostas (Grácio, 2013, p. 41).

Perspectiva indica um ponto de vista em torno de um assunto em questão.

Ex.: **assunto** - saúde.

Assunto em questão:

Durante a pandemia de Covid-19 no Brasil, o poder público garantiu condições para o atendimento de todos os cidadãos?

Perspectiva em torno do assunto em questão: a qualidade do atendimento oferecido aos cidadãos brasileiros, na pior fase da pandemia de Covid-19, pelo SUS e pelos convênios particulares.

(Azevedo *et al.*, 2013, p. 48-49)

Quadro 3 – Síntese da atividade 2 da segunda etapa do módulo didático

ATIVIDADE(S) PROPOSTA(S)	OBJETIVO(S) DA(S) ATIVIDADE(S)	CONTEÚDO(S)	MATERIAIS/ RECURSOS DIDÁTICOS	DURAÇÃO PREVISTA
Leitura argumentativa de texto. Compreensão leitora a partir de perguntas dirigidas.	Distinguir pergunta argumentativa de pergunta comum. Saber como perspectivar um assunto. Conhecer os papéis actanciais da argumentação.	Leitura argumentativa. Desigualdade de gênero no esporte. Questão argumentativa. Perspectivação. Papéis actanciais: proponente, oponente e terceiro.	Texto didático impresso.	Quatro aulas de 50 minutos, cada.

Fonte: elaborado pela autora.

Atividade 3 da etapa II – Cartão vermelho para o machismo no esporte



DESENVOLVENDO A AULA

Primeiro momento: informe aos estudantes que, ao assistirem ao vídeo intitulado *#LikeAGirl?* é importante explorar o título, analisar a tradução da expressão e a forma como está relacionada ao tema tratado. Após exibir o vídeo, faça as perguntas a seguir.



Fonte: Godllywood Canal, 2014.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UfcTuQfHKE0>. Acesso em: 31 mai. 2025.

1. O vídeo *#LikeAGirl?* promove uma campanha contra o machismo nas práticas esportivas, o qual é reproduzido por todos os que participam da produção cinematográfica. Justifique o fato de todos adotarem o mesmo comportamento quando são solicitados a agir “como uma garota”.
2. Você vê o comportamento das mulheres da mesma forma como é mostrado no início do vídeo? Justifique.

Segundo momento

Antes de exibir o segundo vídeo (*Invisible Players*), não informe o nome dele e dê uma pausa para que os estudantes tentem adivinhar os lances das atletas envolvidas. Caso deem respostas similares às apresentadas pelos participantes do experimento, perguntar o porquê das suas escolhas e se ficaram decepcionados por não mencionarem nomes de nenhuma atleta feminina.



Fonte: ESPN Brasil, 2016.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XoZrZ7qPqio>. Acesso em 31 maio 2025.

3. Na sua opinião, as respostas dadas pelas pessoas no vídeo *Invisible Players* eram as esperadas? Por quê?



Professor(a)!

Os vídeos *#LikeAGirl?* e *Invisible Players* são indicados para a prática da oralidade. Contextualize os conteúdos abordados neles com os estudantes. O primeiro é uma campanha da marca de absorvente Always que faz uma crítica direta à expressão “como uma menina”, utilizada em muitos contextos esportivos de forma pejorativa para, geralmente, criticar os esportistas quando o desempenho deles é comparado ao das atletas do gênero feminino.

O segundo vídeo apresenta uma campanha publicitária, levada ao ar pelos canais da ESPN, no dia 08 de março de 2016, em comemoração ao Dia Internacional da Mulher, que marcava o lançamento do portal *EspnW*, uma plataforma digital esportiva com foco no público feminino. O propósito do vídeo é apresentar um pequeno experimento, no qual diversas pessoas deveriam se referir aos principais ídolos esportivos a partir da exibição de imagens da silhueta de atletas do futebol, do basquete e do surfe, sem que fosse possível distinguir o atleta responsável pela jogada. Observa-se que todos os participantes do experimento, inclusive as mulheres, atribuíram os grandes lances a atletas do gênero masculino, fazendo jus ao título do vídeo: jogadoras invisíveis.

Os questionamentos elaborados a partir deles têm o objetivo de provocar uma reflexão acerca da gravidade de comportamentos machistas ou patriarcais e como isso afeta a vida das pessoas. Esse momento é oportuno para tratar da situação-problema identificada na escola – desigualdade de gênero nas aulas práticas de Educação Física –, discutir os motivos que causam essa situação e se os conteúdos dos vídeos condizem com essa realidade vivenciada por eles no ambiente escolar.

Durante a interação entre os estudantes, por meio da socialização da atividade, ao exporem seus argumentos sobre o ponto de vista que defendem, é importante incentivá-los a apresentar seus contra-argumentos, quando houver discordância em relação à opinião do colega. Essa prática contribui para o desenvolvimento das capacidades argumentativas dos alunos.

Aproveite a oportunidade para explicar o significado dos termos, informando-lhes que **argumentos** são razões, fatos, dados utilizados para sustentar uma opinião, enquanto o **contra-argumento** é um argumento contrário que a pessoa apresenta para discordar da opinião de outra pessoa. É importante frisar que esse processo deve ocorrer de forma respeitosa, sem brigas ou ofensas.

A partir da leitura e discussão dos textos apresentados nesta etapa e, após o trabalho desenvolvido nas aulas de língua portuguesa referentes aos conteúdos específicos da argumentação interacional, você pode elaborar uma atividade a partir de uma situação-problema e, depois, propor aos estudantes que construam, em equipes, um organograma articulando o assunto, assunto em questão/tematização e perspectivação.

Veja um modelo, acessando o *link* a partir deste QR code.



Quadro 4 – Síntese da atividade 3 da segunda etapa do módulo didático

ATIVIDADE(S) PROPOSTA(S)	OBJETIVO(S) DA(S) ATIVIDADE(S)	CONTEÚDO(S)	MATERIAIS/ RECURSOS DIDÁTICOS	DURAÇÃO PREVISTA
Leitura argumentativa de textos audiovisuais. Compreensão leitora a partir de perguntas dirigidas.	Desenvolver a capacidade de justificar um ponto de vista. Construir argumentos contrários ou a favor de determinada opinião.	Leitura argumentativa. Construção de argumento e contra-argumento.	Vídeos #LikeAGirl? e Invisible Players. Notebook. Projetor. Caderno Caneta.	3 aulas de 50 minutos, cada.

Fonte: elaborado pela autora.

FIM DA SEGUNDA ETAPA

Atividades da etapa III – Colocando os argumentos em ação



Primeira atividade: divida a turma em três equipes e explique as regras do jogo informando que cada uma recebe cinco cartas (embaralhadas), as quais apresentam conteúdos da argumentação interacional. Na primeira rodada, devem colocar na ordem correta o que é solicitado nas seis primeiras cartas, ou seja, a que apresenta um assunto, coloca o assunto em questão e apresenta uma perspectiva relacionada ao assunto em questão. Na segunda rodada, a partir da sétima carta, os estudantes respondem às perguntas, exceto a que apresenta a questão argumentativa “a legalização das drogas pode reduzir a violência?”, usada na primeira rodada.

Acesse as cartas por meio deste QR Code. →



Segunda atividade: organize uma interação argumentativa, na qual os estudantes participem com o objetivo de deliberar sobre o assunto em questão: “Há equidade de gênero nas aulas práticas de Educação Física de sua escola?”. Os estudantes precisam argumentar e contra-argumentar a partir dos papéis actanciais: proponente, oponente e terceiro. Sugerimos a distribuição de pinos (ou tampinhas) com três cores diferentes para representação dos três papéis actanciais. Quando o estudante estiver defendendo seu ponto de vista, pega o objeto na cor do actante que representa naquele momento e substitui a cor em mãos toda vez que mudar de posição.



Professor(a)!

Conforme dissemos, esta etapa é fundamental para você avaliar a aprendizagem dos estudantes sobre os conteúdos abordados da argumentação na perspectiva interacional. Caso seja necessário, faça uma retomada dos aspectos que eles apresentaram mais dificuldade, modificando a metodologia da aula.

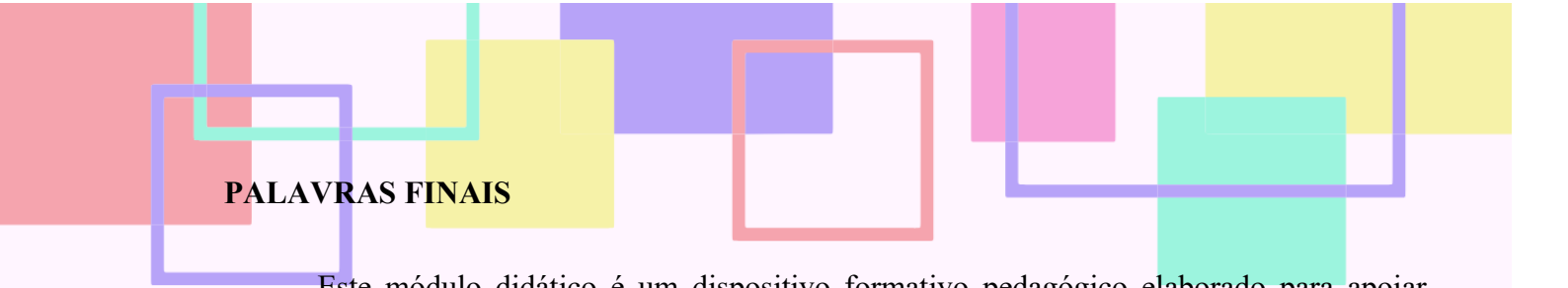
Antes de realizar a segunda atividade, estabeleça combinados com todos os participantes da interação argumentativa, entre eles, reforce a importância da escuta ativa, de modo que o turno de fala de cada um seja respeitado. Segundo Freire (1996, p. 113), “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele [...]”. Esse também é um momento oportuno para lembrar a diferença entre actantes e atores, pois confundi-los pode gerar conflitos.

Quadro 5 – Síntese da atividade 1 da terceira etapa do módulo didático.

ATIVIDADE(S) PROPOSTA(S)	OBJETIVO(S) DA(S) ATIVIDADE(S)	CONTEÚDO(S)	MATERIAIS/ RECURSOS DIDÁTICOS	DURAÇÃO PREVISTA
Jogo da argumentação interacional. Roda de conversa argumentativa.	Verificar a compreensão dos conteúdos estudados de forma diagnóstica e dinâmica, permitindo a observação de possíveis dúvidas ou lacunas de aprendizagem. Desenvolver as capacidades argumentativas por meio de uma prática real de uso da linguagem. Ser capaz de posicionar-se a partir do assunto em questão.	Assunto. Assunto em questão. Perspectivação. Atores e actantes. Papéis actanciais: proponente, oponente e terceiro.	Cartas em papel vergê para desenvolvimento do jogo. Objetos em cores sortidas.	Quatro aulas de 50 minutos, cada.

Fonte: elaborado pela autora.

FIM DA TERCEIRA ETAPA



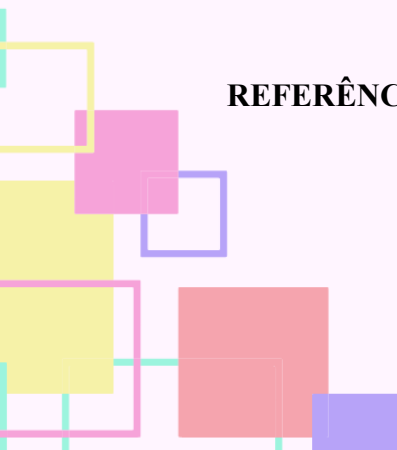
PALAVRAS FINAIS

Este módulo didático é um dispositivo formativo pedagógico elaborado para apoiar professores de língua portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental no ensino de argumentação em sala de aula. Não se trata, portanto, de uma receita pronta, mas sim de uma alternativa para abordar essa área do conhecimento de maneira a envolver os estudantes em práticas reais de uso da linguagem, além de apresentar a perspectiva interacional da argumentação, possivelmente, desconhecida por muitos docentes.

A temática abordada, relacionada ao meio esportivo, pode motivar os estudantes a argumentar, pois se trata de um tema de interesse. Aliado a isso, podem compreender a importância do respeito à equidade de gênero nas aulas práticas de Educação Física; afinal, este trabalho está em conformidade com a competência geral sete da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018): o estudante deve “argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, respeitando e promovendo os direitos humanos [...]” (Brasil, 2018, p.11).

Diante disso, entendemos que o trabalho com a leitura argumentativa no ensino da argumentação, a partir da temática proposta, além de ressignificar o ensino de língua portuguesa nesta área do saber, também contribui para a promoção de uma cultura de paz. Dizemos isso, especialmente, pelas discussões que são propostas em torno de assuntos como desigualdade e estereótipos de gênero no esporte, fundamentais para a desconstrução de preconceitos, bem como de ideias machistas e misóginas, ainda tão presentes no contexto social polarizado em que vivemos.

Desse modo, é possível contribuir com a formação de estudantes críticos e atuantes na sociedade, por meio do ensino da argumentação na perspectiva interacional, uma vez que ela favorece o confronto de ideias e não o conflito entre os indivíduos. Por fim, esperamos que este módulo seja para você, professor(a), um material que amplie seus conhecimentos sobre argumentação e que, ao utilizá-lo em sala de aula, seus estudantes sintam-se motivados a levar os conhecimentos construídos para além dos muros da escola.



REFERÊNCIAS

AZEVEDO, I. C. M. de. Capacidades argumentativas de professores e estudantes da educação básica em discussão. *In: Discurso e argumentação em múltiplos enfoques*. Coleção Contradiscursos. Coimbra: Grácio Editor. 2016. p.167-190. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/654525940/AZEVEDO-Capacidades-Argumentativas-deProfessores-e-Estudantes-Da-Educacao-Basica-Em-Discussao>. Acesso em: 04 mai. 2024.

AZEVEDO, I. C. M. de; FREITAG, R. M. Ko. **Registros de Práticas Pedagógicas**: o potencial do caderno pedagógico e do módulo didático. Campinas: Pontes Editores, 2020.

AZEVEDO, I. C. M. de *et al.* Leitura argumentativa na escola: propostas didáticas fundadas na perspectiva interacional da argumentação. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 108-131, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/186499> Acesso em: 18 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 04 maio 2024.

COUTINHO, L. **Laerte**. Folha de São Paulo, 29 maio 2010. Disponível em: <https://app.planejativo.com/questao/42264/portugues-charges-e-tirinhas>. Acesso em 31 maio 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRÁCIO, R. A. **Perspetivismo e argumentação**. Coimbra: Grácio Editor. 2013.

GRÁCIO, R. A. **A argumentação na interação**. Coimbra: Grácio Editor. 2016.

PLANTIN, C. **A argumentação**: História, teorias, perspectivas. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SUGESTÕES DE FILMES E DOCUMENTÁRIOS



DOCUMENTÁRIO: MANIA DE MUSA: AS ATLETAS SEGUNDO A MÍDIA ESPORTIVA.

PRODUÇÃO: GÊNERO E NÚMERO (EQUIPE DE JORNALISTAS).

DURAÇÃO: 5MIN11SEG.

SINOPSE:

O documentário "As atletas segundo a mídia esportiva" (também referido como parte da reportagem "Mania de Musa") aborda a disparidade no tratamento e na cobertura midiática dedicada às



Documentário Coragem: A luta de mulheres que fizeram do esporte parte de sua história

Ano de produção: 2018 duração: 30 min.

Sinopse:

O documentário Coragem é o trabalho de Graduação feito em 2018 na Universidade de Taubaté por duas jornalistas, Maria Clara Thomaz e Rafaela Pereira, admiradoras de esportes e apaixonadas por contar histórias. Este filme, que conta a trajetória, as lutas e as conquistas de grandes atletas das mais variadas modalidades tem por intuito refletir sobre o preconceito, fomentando o respeito e a visibilidade com as mulheres atletas, mães, esposas, filhas que, todos os dias, lutam pelo seu espaço no esporte”.



Filme: Gracie

País de produção: EUA, 2007

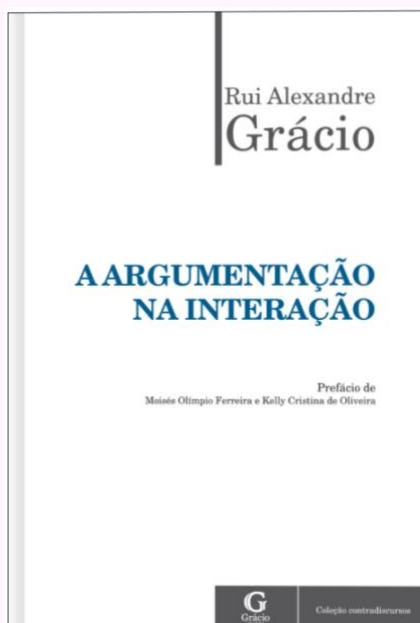
Duração/gênero: 1h37min/Drama

Sinopse:

O ano é 1978 e a jovem Gracie Bowen (Carly Schroeder), de 15 anos, é fanática por futebol. Seu pai, seus três irmãos e seus vizinhos compartilham dessa mesma paixão e frequentemente marcam uma partida noturna para se divertir e treinar. O sonho da adolescente é jogar bola com seus amigos, mas seu pai não acha que esse é um esporte para mulheres. A única pessoa na família que a apoia é seu irmão mais velho Johnny (Jesse Lee Soffer), um atleta respeitado na região que acredita que Gracie tenha técnica suficiente para jogar com os garotos. Quando ele se envolve num grave acidente de carro a jovem se oferece para substituí-lo em uma competição regional. A bela menina de personalidade forte irá enfrentar o preconceito e até sua própria família para mostrar para todos o futebol feminino deve ser respeitado.

SUGESTÕES DE LEITURA





ANEXOS

ANEXO A – GRADE CURRICULAR DE FORMAÇÃO INICIAL EM LETRAS VERNÁCULAS DAS PROFESSORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARTICIPANTES DA PESQUISA

PERÍODO	CÓDIGO	DISC			
2004/1	-----	Concurso Vestibular (1)		2005/1	ED0005 ESTUDOS EPISTEMOLÓGICOS DA APRENDIZAGEM
	-----	Matriculado		2005/1	ED0006 PRÁTICA PEDAGÓGICA III
2004/1	CI0001	ESTUDOS FILOSÓFICOS		2005/1	ED0007 SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA III
2004/1	LE0001	LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO I		2005/1	ED0008 NOVAS TECNOLOGIAS EM EDUCAÇÃO
2004/1	LE0002	SIGNIFICAÇÃO E CONTEXTO		2005/1	LE0037 RELAÇÕES SINTÁTICAS NA LÍNGUA
2004/1	LE0003	MORFOLOGIA E A CONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO		2005/1	LE0039 O ESTÉTICO E O LÚDICO NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL
2004/1	LE0004	TEXTO LITERÁRIO E A FORMAÇÃO DO LEITOR		2005/1	LE0040 LITERATURA E OUTRAS ARTES
2004/1	LE0005	CONSTRUÇÃO DO SENTIDO NO TEXTO LITERÁRIO		2005/2	----- Matriculado
2004/1	LE0006	PRÁTICA PEDAGÓGICA I		2005/2	ED0030 CURRÍCULO E SOCIEDADE
2004/1	LE0007	SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA I		2005/2	ED0031 PRÁTICA PEDAGÓGICA IV
2004/2	-----	Matriculado		2005/2	ED0032 SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA IV
2004/2	ED0001	ESTUDOS SÓCIO-ANTROPOLÓGICOS		2005/2	LE0038 ESTUDOS TEÓRICOS DO TEXTO LITERÁRIO
2004/2	ED0002	PRÁTICA PEDAGÓGICA II		2005/2	LE0063 A FUNÇÃO SOCIAL DA LEITURA E DA PRODUÇÃO TEXTUAL
2004/2	ED0003	SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA II		2005/2	LE0064 ESTUDOS FONÉTICOS E FONOLÓGICOS
2004/2	LE0033	LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO II		2005/2	LE0065 DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA
2004/2	LE0034	TEXTO E DISCURSOS		2005/2	LE0066 CÂNONES E CONTEXTOS NA LITERATURA BRASILEIRA
2004/2	LE0035	TRADIÇÃO E RUPTURA EM LITERATURA DA LÍNGUA PORTUGUESA		2005/2	LE0067 ESTUDOS DA PRODUÇÃO LITERÁRIA BAIANA
2004/2	LE0036	ESTUDO DA PRODUÇÃO LITERÁRIA NO BRASIL		2006/1	----- Matriculado
2005/1	-----	Matriculado		2006/1	ED0009 ESTÁGIO I
2005/1	ED0005	ESTUDOS EPISTEMOLÓGICOS DA APRENDIZAGEM		2006/1	ED0010 SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA V
2005/1	ED0006	PRÁTICA PEDAGÓGICA III		2006/1	LE0015 ASPECTOS SÓCIO-PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
2005/1	ED0007	SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA III		2006/1	LE0030 CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO
2005/1	ED0008	NOVAS TECNOLOGIAS EM EDUCAÇÃO			
2005/1	LE0037	RELAÇÕES SINTÁTICAS NA LÍNGUA			
2005/1	LE0039	O ESTÉTICO E O LÚDICO NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL			
2005/1	LE0040	LITERATURA E OUTRAS ARTES			
2005/2	-----	Matriculado			
PERÍODO	CÓDIGO	DISC			
2006/1	LE0032	ESTUDOS DA FIÇÃO BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA	2007/2	-----	Matriculado
2006/1	LE0042	LÍNGUA E CULTURA LATINAS	2007/2	ED0013	ESTÁGIO III
2006/2 F	-----	Matriculado	2007/2	LE0048	ASPECTOS DA LITERATURA PORTUGUESA
2006/2 F	LE0045	LÍNGUA, LITERATURA E CULTURA LATINAS	2007/2	LE0049	CRÍTICA TEXTUAL: EDIÇÕES E ESTUDO
2006/2	-----	Matriculado	2007/2	LE0051	LÍNGUA ESTRANGEIRA INSTRUMENTAL II
2006/2	ED0011	ESTÁGIO II	2007/2	LE0124	PROCESSOS DE LEITURA
2006/2	ED0012	SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA VI	2007/2	LE0125	TIPOLOGIA TEXTUAL
2006/2	LE0041	FORMAÇÃO HISTÓRICA DAS LÍNGUAS ROMÂNICAS	2008/1	-----	Matriculado
2006/2	LE0044	LÍNGUA ESTRANGEIRA INSTRUMENTAL I	2008/1	ED0015	ESTÁGIO IV
2006/2	LE0046	LITERATURA: CRÍTICA, HISTÓRIA, CULTURA E SOCIEDADE	2008/1	LE0052	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC)
2006/2	LE0047	LITERATURA E IDENTIDADE CULTURAL	2008/1	LE0126	LÍNGUA E CULTURA INDÍGENAS
2007/1	-----	Matriculado	2008/1	-----	Conclusão do Curso
2007/1	ED0014	SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA VII	2007/2 F	-----	Matriculado
2007/1	LE0031	CÂNONES E CONTEXTOS NA LITERATURA PORTUGUESA	2007/2 F	LE0043	CONSTITUIÇÃO DAS LÍNGUAS ROMÂNICAS
2007/1	LE0050	ESTABELECIMENTO DOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS			
2007/1	LE0092	LÍNGUA, CULTURA E SOCIEDADE			
2007/1	LE0093	LÍNGUA E CULTURA AFRICANAS			

Fonte: elaborado e fornecido pela Universidade Estadual da Bahia – UNEB (2008)