

## A AUTOARGUMENTAÇÃO DE DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Stefânio Ramalho do Amaral <sup>1</sup>

**Resumo:** A autoargumentação consiste no metaproceto em que o mesmo indivíduo formula um argumento, antecipa possíveis objeções e a elas responde, sendo um marco central no desenvolvimento do pensamento reflexivo dos indivíduos. Esta pesquisa objetivou explorar possíveis diferenças existentes entre as autoargumentações geradas por uma professora e uma estagiária. O procedimento analítico consistiu na unidade triádica: argumento (ponto de vista e justificativa), contra-argumento e resposta. Os dados consistiram em transcrições de videoregistros de nove aulas de história do sétimo ano de um colégio público federal. Foram observadas autoargumentações em 90% das aulas. A professora gerou muito mais autoargumentações do que a estagiária, tanto em termos absolutos quanto em relação ao conteúdo da aula, e essas ocorrências dependeram do arranjo entre quem lecionou a aula. Este processo reflexivo emergiu em sua maioria de perguntas que elas mesmas faziam. Observou-se também que a professora frequentemente reviu sua proposição inicial (25%) e incorporou elementos da oposição antecipada às suas proposições (50%), enquanto que a estagiária buscava elementos que restringiam as suas próprias proposições. Na discussão dos resultados, considera-se a possibilidade de que este mecanismo de construção de conhecimento e reflexão seria mais frequente caso a argumentação seja deliberadamente implantada em sala de aula.

**Palavras-chave:** Argumentação, Autoargumentação, Aulas de História, Construção de Conhecimento, Metacognição.

### 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo vincula-se ao Núcleo de Pesquisa da Argumentação (NupArg) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e se insere num programa maior de estudos sobre argumentação, que inclui, entre outros, Argumentação e Processos de Construção de Conhecimento. O objetivo geral do referido programa de estudos é investigar o papel que a argumentação tem como mediadora no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos, além de focalizar conexões entre argumentação e desenvolvimento de formas de raciocínio que possibilitam a construção de conhecimento em um contexto específico: as situações instrucionais. Além disto, este programa de pesquisa tem como objetivo analisar como, na argumentação, oportunidades são criadas para que os indivíduos reflitam sobre os fundamentos e limites do conhecimento

---

<sup>1</sup> Doutor em Psicologia Cognitiva e Psicólogo pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), amaral941@gmail.com



construído por eles e expresso em seus discursos (processo este de natureza metacognitiva).

O presente estudo se ancora na ideia de que a argumentação é uma atividade discursiva que se realiza pela justificação de pontos de vista e pela consideração de objeções e perspectivas alternativas, com objetivo final consistente em aumentar (ou reduzir) a aceitabilidade das posições em questão (VAN EEMEREN *et al.*; 1996 *apud* LEITÃO; 2007 b). Observados conjuntamente, o ato de justificar pontos de vista e de considerar perspectivas contraditórias ou alternativas criam no discurso um espaço de negociação que possibilita aos que nele participam o manejo de diferenças de perspectivas relativas a um tópico discutido. Além do papel claro que a argumentação desempenha no manejo e/ou na resolução de conflitos de opinião, a argumentação tem sido vista como um recurso privilegiado de mediação nos processos de construção de conhecimento.

Leitão (2008a, 2008b) propõe também o conceito de autoargumentação (foco deste projeto de pesquisa), que consiste no processo que ocorre quando o mesmo indivíduo assume os papéis dialéticos de proponente e oponente em relação a um ponto de vista, ou seja, quando o mesmo sujeito argumenta, antecipa oposição (contra-argumenta) em relação à posição que ele defende e a esta responde.

Tendo em vista estas ideias, o presente estudo tem como objetivo responder essencialmente às seguintes perguntas: será que professor e estagiário geram autoargumentação em sala de aula? Caso gerem, será que quanto a esta, eles funcionam de forma diferente, por exemplo, quanto à frequência e ao tipo de revisão de perspectiva que fazem?

A execução da presente pesquisa se justificou por agregar ao quadro teórico este tópico sobre manejo e ocorrência da argumentação, tendo em vista que o NupArg tem como metas específicas a formulação de propostas de intervenções educacionais teoricamente fundamentadas e também a formação de professores. Destarte, o presente estudo se soma a outros que buscam esclarecer se e como os professores recebendo formação adequada, conscientizar-se-iam deste processo de reflexão e construção de conhecimento e que, por conseguinte, implantem-no em sala de aula.

Este texto foi organizado de forma que em sua primeira parte será explorada uma revisão da fundamentação teórica aqui adotada, assim como a unidade de análise na qual este trabalho se ancora; na segunda parte serão apresentados os resultados; na terceira, e última parte, estes resultados serão comentados.



## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este projeto de pesquisa se apoia na perspectiva de que as conexões existentes entre a argumentação e os processos de construção de conhecimento são exploradas com base em um conjunto de pressupostos sobre a natureza da argumentação (LEITÃO; 2007 a, 2007 b, 2008 a 2008 b). Pode-se resumi-los assim:

De acordo com Van Eemeren *et al.* (1996 *apud* LEITÃO; 2007b, p. 76),

a argumentação é uma atividade social de natureza eminentemente discursiva que se realiza através da justificativa de pontos de vista e da consideração de perspectivas contrárias, com o objetivo último de aumentar ou diminuir a aceitação de um ponto de vista em questão.

A argumentação é, por definição, um movimento dialógico, por envolver dois ou mais enunciadorees (“vozes”) – mas não necessariamente dois ou mais indivíduos (sujeitos empíricos) e envolve um processo de negociação de posições, que dialeticamente (por opor os enunciadorees envolvidos na questão) assumem os papéis de proponente e oponente. Ao proponente numa discussão cabe trazer seu ponto de vista, formular elementos que apoiem sua perspectiva, apreciar elementos da oposição e, por conseguinte, verificar bases e limites de sua posição inicialmente defendida e oferecer respostas às dúvidas trazidas pela oposição. Ao oponente cabe, então, trazer à discussão dúvidas, críticas, questionamentos, pedir explicações, enfim, qualquer elemento que possa dalguma forma pôr em xeque a posição defendida pelo proponente. Este processo particular gera no discurso um espaço para que operações de raciocínio sejam mobilizadas.

Ainda que a forma como se conceituem fases sucessivas da argumentação varie entre os diversos teóricos da argumentação, aceita-se, em geral, que abranjam: a formulação de um ponto de vista, assim como de elementos que apoiem a posição a ser defendida e a apreciação de formulações opositoras (contra-argumentos). Atente-se ao fato de que estes elementos não precisam aparecer explicitamente no discurso. Um exemplo disto é a argumentação no cotidiano, em que, comumente, estes elementos podem figurar implícita ou explicitamente.

O confronto do sujeito com a oposição, seja esta apresentada de forma real ou potencial, aliado à necessidade de a ela responder, “abre” o ponto de vista do argumentador à revisão, processo este que se acredita ser requisito fundamental para que mudanças de perspectiva possam eventualmente ocorrer (LEITÃO, 2007 b).



Quando vistos em conjunto, o ato de defender pontos de vista e considerar perspectivas alternativas cria, no discurso, um rico espaço para o manejo de concepções sobre o mundo (físico ou social). É quase consenso entre os estudiosos da área que o engajamento na argumentação gera um espaço que possibilite transformação das concepções dos que dela participam, ainda que, segundo Leitão (2007 b), a natureza do mecanismo de construção de conhecimento que possibilita isto e o processo através do qual isto pode ocorrer não estejam plenamente compreendidos. Este processo de negociação de perspectivas no discurso confere à argumentação um potencial de construção de conhecimento e de desenvolvimento de pensamento reflexivo.

## 2.1 Autoargumentação

Leitão (2008 a, 2008 b) propõe ainda o conceito de autoargumentação (AA), foco deste estudo, uma atividade argumentativa que consiste quando o mesmo indivíduo assume os papéis dialéticos de proponente e oponente em relação a um ponto de vista, ou seja, quando o mesmo sujeito empírico argumenta, antecipa oposição (contra-argumenta) em relação à posição que ele defende e responde a esta. Trata-se de um metaprocessos autorregulador que possibilita ao indivíduo voltar sobre suas próprias concepções sobre o mundo.

Na composição “autoargumentação” o prefixo de origem grega *auto-* (αὐτο-; relativo a si mesmo; próprio) captura a existência de uma relação reflexiva entre o sujeito que pensa e fala e o objeto que permeia o seu pensamento e discurso. Definir a relação reflexiva que existe entre estes fenômenos significa assumir que, não basta se conceber cada um deles em seus próprios termos, pois o sujeito e sua cognição estão implicados de uma forma tal que um não pode ser analisado sem que se pressuponha a existência do outro. A reflexividade é compreendida como uma propriedade essencial que estabelece conexão entre o indivíduo que pensa com o objeto de seu pensamento.

## 2.2 Unidade de Análise

Leitão (2008b) propõe que três elementos, no mínimo, constituem uma unidade de análise para capturar o processo argumentativo e os diferentes níveis de reorganização do conhecimento que dele resultam: o argumento, o contra-argumento e a resposta. Estes elementos podem assumir três funções: discursiva, psicológica e epistêmica.



### 2.2.1 O Argumento

O argumento (ARG) consiste no conjunto de ponto de vista (PV) e justificativa (J), podendo algum destes se apresentar implicitamente no discurso. O argumento demarca o ponto de vista que o proponente procura estabelecer, assim como as razões que ele se utiliza para dar apoio ao que ele propôs (função discursiva), pois se trata de uma proposição polemizável. Em termos de funcionamento cognitivo, o argumento estabelece o ponto referencial em relação ao qual o processo de revisão de perspectivas se instala em fases que se sucedem na argumentação (função psicológica). Os conteúdos que formam um argumento capturam a organização momentânea do conhecimento do indivíduo acerca de um tópico (função epistêmica).

### 2.2.2 O Contra-argumento

O segundo elemento, o contra-argumento (CA), captura o modo aberto como o confronto com elementos opositivos desencadeia no discurso um processo reflexivo que o leva à revisão de suas proposições feitas (função psicológica). Sob o aspecto discursivo, o contra-argumento traz para o discurso uma dimensão de alteridade indispensável à ocorrência da argumentação. Epistemicamente, o contra-argumento aponta diferentes possibilidades de organização do conhecimento, em direção às quais o então conhecimento do argumentador pode eventualmente se transformar.

### 2.2.3 A Resposta

O terceiro e último elemento, a resposta (R), compreendida como reação remota ou imediata, do proponente de um argumento à oposição, denota, ao mesmo tempo, a tomada de consciência do indivíduo em relação a concepções que se contrapõem às suas e a forma como a elas reage, incorporando-as a seus argumentos ou refutando-as, de forma parcial ou completa (função psicológica). Sob o aspecto epistêmico, a identificação da resposta é considerada um passo particularmente crítico a uma análise que busca capturar o impacto do confronto de perspectivas sobre o indivíduo.

Segundo Leitão (2007b, p.85):

A comparação entre a formulação inicial do argumento e a retomada deste, em resposta a contra-argumento, é o recurso analítico que permite capturar eventuais mudanças nas posições inicialmente defendidas. Sua presença



captura o estatuto fundamentalmente dialógico da unidade de análise postulada.

É importante salientar que independentemente da modalidade da resposta, existe um processo de construção de conhecimento. Mesmo em casos menos óbvios, em que o ponto de vista é preservado na forma inicialmente apresentada, são tratados como reorganizações do conhecimento, tendo em vista que sobreviveu (e se fortaleceu) diante do alvejamento de contrapartidas trazidas pelo oponente.

### 3 MÉTODO

### 3.1 Procedimento de construção do banco de dados

O banco de dados foi construído pelo NupArg (Núcleo de Pesquisa da Argumentação da Universidade Federal de Pernambuco) vinculado ao projeto Argumentação e Processos de Construção de Conhecimento. Foram videogravadas todas as atividades regulares entre março de 2007 e outubro de 2008 em quatro turmas do ensino fundamental II (uma da 6ª série, duas da 7ª e uma da 8ª; atualmente 7º, 8º e 9º anos). Não se registraram dias nos quais as atividades que estavam sendo realizadas não eram tão discursivas (*e.g.*: provas, viagens), por não darem margem para o surgimento de atividade argumentativa.

### 3.2 Procedimento de construção do *corpus*

O *corpus* usado neste projeto de pesquisa consistiu em um fragmento do banco de dados do NupArg contendo transcrições de nove aulas de história videogravadas no primeiro semestre letivo de 2007 em uma turma de 6ª série (atualmente 7º ano) num colégio público experimental de metodologia pedagógica diferenciada e vinculado a uma instituição federal de ensino superior e que tem como possibilidade campo de estágio aos graduandos desta. A escolha dessas nove aulas se deu em razão da possibilidade de acompanhar integralmente todas as aulas que davam margem ao surgimento de atividades argumentativas em uma mesma turma, disciplina e semestre letivo, de forma que os sujeitos envolvidos no *corpus* não variassem.

Participaram destas aulas 31 discentes (16 meninos e 15 meninas) e duas docentes. O quadro docente consistiu em uma professora e uma estagiária, que era





estudante do curso de licenciatura em pedagogia da universidade à qual o colégio referido se vincula e lecionou a disciplina somente em um semestre letivo.

### 3.3 Procedimento de análise do *corpus*

Para capturar o processo argumentativo e os diferentes níveis de reorganização oriundos deste processo, sucederam-se quatro fases:

1. Na primeira fase ocorreu a identificação de um episódio, sendo este entendido como a aparição de um tópico-alvo nas transcrições e assinalado pelo primeiro e pelo último turno de fala em que este aparece e no qual o tema se mantém (LEITÃO, 2008a);
2. Na segunda parte da microanálise, identificaram-se em tais episódios os movimentos argumentativos (argumento – ponto de vista e justificativa, contra-argumento e resposta) propostos por Leitão (2008 b);
3. Foram especificamente focadas neste trabalho as autoargumentações produzidas pelas docentes (última parte da microanálise), que foram caracterizadas como associadas a temas curriculares (assunto que estava sendo trabalhado no dia da aula) ou não (*e.g.*: acerto para data de entrega de trabalhos escolares);
4. E, por fim, realizou-se a comparação quantitativa e qualitativa das autoargumentações geradas pelas docentes (procedimento macroanalítico).

A partir dos dados que foram analisados, pretendeu-se responder essencialmente às seguintes questões: será que a professora e a estagiária geram autoargumentação em sala de aula? Será que elas funcionam de forma diferente quanto à autoargumentação? Será que elas realizam esta atividade discursiva diferentemente, por exemplo, quanto à frequência e ao tipo de revisão de perspectiva implicados quando a geram?



## 4 RESULTADOS

A tabela 1 apresenta uma síntese quantitativa dos dados encontrados.

Tabela 1: Frequência de episódios argumentativos do sétimo ano por aula

Aula	D	E	T			AA							
			total	p	e	total	r	P		e		di	
								total	R	Total	r	total	r
<b>I</b>	p/e	8	108	2	52	1	1	-	-	1	1	-	-
<b>II</b>	E	6	164	-	89	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>III</b>	P	5	64	35	-	1	1	1	1	-	-	-	-
<b>IV</b>	p/e	7	183	47	48	3	2	3	2	-	-	-	-
<b>V</b>	p/e	5	45	4	15	2	1	1	1	1	1	-	-
<b>VI – 1<sup>2</sup></b>	P	4	91	43	-	5	4	5	4	-	-	-	-
<b>VI – 2</b>	P	2	25	13	-	1		1	-	-	-	-	-
<b>VII</b>	P	2	39	20	-	2	1	2	1	-	-	-	-
<b>VIII</b>	p/e	4	173	4	80	2	-	1	-	1	-	-	-
<b>IX</b>	P	13	100	57	-	8	4	6	3	-	-	2	1
<b>Total</b>		56	992	228	284	25	14	20	12	3	2	2	1

Legendas: D. – docente(s) que lecionou (lecionaram) a aula (p – professora, e – estagiária); E – episódios; T – turnos de fala (p – turnos da professora, e – turnos da estagiária), AA – autoargumentação (p – professora; e – estagiária; di – discente), r – tema da autoargumentação relacionado a tema curricular.

Fonte: o autor (2012).

Os turnos de fala são mais numerosos nas primeiras e últimas aulas, tendo frequência menor na quinta aula. Tal fato pode ser atribuído à frequente leitura de livros na aula (como na aula III), pouca interação de estudantes com as docentes (como na aula

<sup>2</sup> Ainda que as aulas VI-1 e VI-2 remetam à mesma aula, optou-se por mantê-las como dados separados, tendo em vista que houve perda de material durante a gravação por questões de espaço de fita e troca desta. Destarte, deve-se olhar com cautela os dados desta aula, como, por exemplo, na quantidade de turnos de fala.





VII, em que há predomínio dos turnos de fala da professora), ao corte da gravação por uma questão de espaço na fita (como na aula VI-2).

Observa-se que a professora gerou bem mais autoargumentações do que a estagiária, contabilizando vinte da professora e três da estagiária e que em termos absolutos a professora gerou bem mais AAs relacionadas ao tema da aula do que a estagiária. Porém em termos relativos, observa-se que 60% das AAs da professora são relacionadas ao tema da aula enquanto que a estagiária obteve neste mesmo quesito 66,6%. Não se tem a pretensão de analisar estatisticamente aqui sobre a diferença encontrada nessa mensuração, tendo em vista que se trata de uma pesquisa qualitativa, um estudo de caso sobre um recorte de um banco de dados.

Uma regularidade que se observa na qualidade das autoargumentações geradas pelas docentes é a revisão que elas fizeram diante de suas proposições. A estagiária, por exemplo, utilizou-se de frases que restringiam suas afirmações (*e.g.*: “*se existe alguma exceção, ainda não chegou ao meu conhecimento*”). Quanto à docente, foi frequente que a mesma tenha refutado a sua proposição inicial (*e.g.*: “*(o livro) não foi caro, custou 40 reais. Foi caro? Foi caríssimo!*”). Também se observa nas AAs desta, revisões de perspectiva quanto ao manejo e acordos em sala de aula.

## 5 DISCUSSÃO

No *corpus* desta pesquisa, as autoargumentações foram mais frequentes na quinta e nona aulas, escassas nas primeiras e inexistentes na segunda. Poder-se-ia questionar sobre a distribuição da frequência de autoargumentações, usando o argumento de que as aulas poderiam ter sido analisadas sequencialmente e à medida que o analista “passeia” pelas transcrições, tornar-se-ia mais sensível à unidade de análise aqui descrita, de forma que, conseqüentemente, a última aula apareceria como a mais densa e as primeiras como as mais escassas. Tal fato não ocorreu. As aulas foram analisadas sem ordem específica, tendo sido também reanalisadas diversas vezes. À medida que estas análises e reanálises se sucediam, o esboço analítico então mudava.

Um ponto que foi notório foi a diferença da aparição de autoargumentação no *corpus*. Embora ambas as docentes tivessem gerado, a professora gerou bem mais: contabilizam-se vinte dela (sendo destas doze relacionadas ao conteúdo da aula), enquanto que a estagiária gerou três (duas relacionadas ao conteúdo da aula).



Um olhar atento à tabela 1 faz ressaltar que as autoargumentações da estagiária surgiram justamente nas aulas em que ela detinha um maior quantitativo de turnos de fala do que a professora. Não se observou AA na aula que a estagiária lecionou sozinha (nesta aula a professora apareceu apenas em dois momentos breves na porta da sala). Paralelamente, foi nas aulas que ministrou sozinha que se observaram os picos de mensuração de AAs da professora. Este resultado condiz com a proposição trazida por Leitão (2007 a), de que as autoargumentações advêm em momentos nos quais o ato de justificar posicionamentos e análise de ideias alternativas ocorre num primeiro momento como uma resposta à demanda direta de outros indivíduos, porém a necessidade comunicativa de tornar as próprias proposições aceitáveis em face da existência de perspectivas alternativas dá ao indivíduo o impulso que ele precisa para se deslocar da argumentação regulada-por-outro (heteroargumentação) à autoargumentação.

Pode-se visualizar também na tabela 1 a tentativa de explorar ao máximo as possibilidades de fala e manejo em sala de aula: 22,9% dos turnos de fala deste *corpus* foram da professora enquanto que 28,6% foram da estagiária. As AAs foram, em sua maioria, desencadeadas por perguntas que os próprios sujeitos faziam. Uma parcela mínima surgiu espontaneamente. Convém observar outros conjuntos de dados para verificar se itens como estes se tratam de uma configuração peculiar deste *corpus* ou algo que tenha certa regularidade.

O processo de reflexão das bases e limites implicado no discurso das docentes é notório. A estagiária, por exemplo, ao circunscrever suas falas (e.g.: “*se existe alguma exceção, toda regra tem exceção*”) levam seus pensamentos de um nível cognitivo (pensar sobre as coisas do mundo – casamento entre *sikhs* – no exemplo citado) para o nível metacognitivo (pensar sobre as ideias que se tem sobre as coisas do mundo – “*se existe alguma exceção, não chegou ao meu conhecimento*”). No discurso da professora foi mais comum que ela refutasse completamente seu argumento (em 25% dos casos) ou incorporasse elementos de seu contra-argumento à resposta (em 50% dos casos). Além disto, foi frequente a reorganização de conteúdos discursivos relativos à organização de datas e do espaço físico da sala de aula, o que denota uma autonomia bem maior em classe. Sobre este último quesito, a estagiária estaria entre dois patamares: são estudantes, *mas* de um curso superior e são indivíduos em treinamento, porém sem muita autonomia sobre algumas práticas em sala de aula (e.g. contratos, datas, organização).

Alguns aspectos podem ter exercido influências nestes resultados. Convém relembrar que a argumentação acontecia num contexto espontâneo (ainda que estimulado



pela pesquisadora para implementação desta), em que a estagiária estava sendo avaliada continuamente e que tudo isto estava sendo gravado por alguém que lhes era alheio. Além disto, vale ressaltar que a estagiária é uma docente em treinamento e, como tal, está aprendendo o *modus operandi* da profissão e, desta forma (re)organizando seus conhecimentos adquiridos, pois além de (re)aprender conteúdos que teria adquirido há certo tempo (processo cognitivo), terá de aprender como ensinar estes conteúdos aos discentes e “aprender a aprender” melhor, ou seja, buscar mecanismos autorreguladores de sua aprendizagem (“memorizo X melhor se eu estudar da forma Y”) para poder então explorar estes conteúdos com os discentes (“eles memorizam X melhor se eu trazer este conteúdo da forma Y”) (processos de natureza metacognitiva).

## 6 CONSIDERAÇÕES

Neste estudo buscou-se investigar a emergência da autoargumentação de docentes (professora e estagiária) em sala de aula, assim como o funcionamento, frequência e tipo de revisão implicados quando a geram. Fala-se em autoargumentação sempre que o mesmo indivíduo age como proponente e oponente em relação às ideias que ele defende e a estas oferece uma resposta.

Observou-se neste projeto de pesquisa que a AA foi observada em 90% das aulas e que a professora gerou bem mais (em termos absolutos e também quanto às relacionadas a temas curriculares) do que a estagiária. Isto pode ter ocorrido devido a uma multiplicidade de fatores: o *status* que a professora ocupa em sala de aula (ainda que a estagiária tivesse uma parcela maior na quantidade de turnos de fala); o domínio de conteúdo (que seria maior por parte professora, tendo em vista sua experiência profissional, e mais escassa na estagiária, que estaria em treinamento); a autonomia quanto ao manejo da aula (levando em consideração que a professora está num *status* maior do que a estagiária); se elas lecionavam a aula juntas ou não, sendo isto um marco de uma mudança (da estagiária e de um estudante) que parte do engajamento a demandas comunicativas produzidas por outrem para o padrão em que o indivíduo autorregula seu próprio pensamento.

Resultados como estes indicam o potencial que a argumentação no incremento do controle e da reflexão voluntária sobre os fundamentos e limites do próprio conhecimento. Ainda assim, poder-se-ia esperar que processos como este fossem mais frequentes se a argumentação fosse implementada em sala de aula e feita de modo



deliberado, tendo em vista também que argumentação para fins educacionais não é algo a ser improvisado (LEITÃO, DAMIANOVIC; 2011).

O estudo aqui descrito serve como um norte para que outros estudos que possam surgir comparem com outros *corpus* (sejam estes constituídos de transcrições de aula de outras séries deste mesmo banco de dados ou de transcrições de aulas de outras disciplinas, por exemplo) se há alguma regularidade neste processo ou se isto se trata de uma configuração peculiar dos dados aqui analisados.

## REFERÊNCIAS

- LEITÃO, S.. Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), p. 454-462, 2007 a.
- \_\_\_\_\_; DAMIANOVIC, M. C. *Argumentação na Escola: O Conhecimento em Construção*. Campinas. Pontes. 2011.
- \_\_\_\_\_. Auto-argumentação na linguagem da criança: momento crítico na gênese do pensamento reflexivo. In: DEL RÉ, A. & FERNANDES, S.D. (Org.), *A linguagem da criança: sentidos, corpo e discurso. Trilhas Lingüísticas*, v. 15, p. 35-60. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008 a.
- \_\_\_\_\_. La dimensión epistémica de la argumentación. In: KRONMÜLLER, E. & CORNEJO, C. (Eds.), *Ciencias de la mente: Aproximaciones desde Latinoamérica*, pp. 89-119. Santiago: JCSáez, 2008.
- \_\_\_\_\_. Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco. *Proposições*, v. 18, n. 3(54), p. 75-92, 2007b.

