



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS**

ALINE DE SANTANA SANTOS

**ARGUMENTAÇÃO NO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: análise de dois livros didáticos de Língua Portuguesa
aprovados pelo PNLD/2019**

Fevereiro, 2024

São Cristóvão/SE

ALINE DE SANTANA SANTOS

**ARGUMENTAÇÃO NO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: análise de dois livros didáticos de Língua Portuguesa
aprovados pelo PNLD/2019**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade Federal de Sergipe, como requisito à obtenção do título de Mestra em Letras.

Área de Concentração: Estudos Linguísticos.

Linha de Pesquisa: Linguagem, Usos e Tecnologias.

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo.

Fevereiro, 2024

São Cristóvão/SE

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

S237a Santos, Aline de Santana.
Argumentação no primeiro ciclo do ensino fundamental: análise de dois livros didáticos de Língua Portuguesa aprovados pelo PNLD/2019 / Aline de Santana Santos; orientadora Isabel Cristina Michelin de Azevedo. – São Cristóvão, SE, 2024.
146 f.: il.

Dissertação (mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2024.

1. Retórica. 2. Linguagem e línguas. 3. Expressão. 4. Ensino fundamental.
5. Material didático. I. Azevedo, Isabel Cristina Michelin de, orient. II. Título.

CDU 81'42

TERMO DE APROVAÇÃO

ALINE DE SANTANA SANTOS

ARGUMENTAÇÃO NO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL: análise de dois livros didáticos de Língua Portuguesa aprovados pelo PNLD/2019

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade Federal de Sergipe, como requisito à obtenção do título de Mestra em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo.

Dissertação aprovada em 08/02/2024

Banca Examinadora

Profa. Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo
Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Presidente

Prof. Dr. Eduardo Lopes Piris
Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)
Membro externo à instituição

Profa. Dra. Roana Rodrigues
Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Membro interno

Dedico a todos que, direta ou indiretamente,
contribuíram para a realização desta pesquisa.
A meu padrinho José Florêncio (*in memoriam*). Sei
que, na imensidão do universo, uma estrela brilha e
ilumina minha caminhada.

AGRADECIMENTOS

A Deus, destaco toda a base formadora do que sou, um ser entrelaçado entre o amor e a fé. “Você se fez presente em todos os momentos firmes e trêmulos. [...] A tua presença é qualquer coisa como a luz e a vida, e sinto que, em meu gesto, existe o teu gesto e em minha voz, a tua voz” (Vinícius de Moraes).

Aos meus pais, trago-lhes a gratidão por terem me proporcionado a vida. A minha mãe, sobretudo, agradeço pelo amor e pela compreensão. Ao meu pai, pela confiança e força depositadas em mim. Hoje, a minha imagem reflete o elo formado por vocês. “Amor é dado de graça, é semeado no vento, na cachoeira, no eclipse, amor foge a dicionários” (Carlos Drummond de Andrade).

À minha orientadora, Profa. Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo, agradeço pelo acolhimento desde o início desta jornada, por ter me apresentado ao ensino de argumentação e fornecer caminhos para que eu pudesse crescer intelectualmente. Obrigada por acreditar que seria possível! “Educar é crescer. E crescer é viver. Educação é, assim, vida no sentido mais autêntico da palavra” (Anísio Teixeira).

Aos membros da banca examinadora de qualificação e defesa, o Prof. Dr. Eduardo Lopes Piris, pela disponibilidade e generosidade, que, desde o início da minha caminhada impulsionou-me a adentrar no universo da teoria da argumentação, por meio de grupo de estudos e participação em disciplina ministrada por ele. À Profa. Dra. Roana Rodrigues (professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe), pelas valiosas observações aferidas ao longo da minha pesquisa. “Conhecimento é informação com significado, capaz de criar movimento, modificar fatos, encontrar caminhos, construir utilidade” (Eugenio Mussak).

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Letras, que contribuíram para a minha formação desde o início desta caminhada. “Educar é mostrar a vida a quem ainda não a viu” (Rubem Alves).

Aos colegas de mestrado e doutorado, em especial: Vanesca Leal, Edilson Soares, Patrícia Correia, Marlene Santana, Rosely Novais, Lucas Silva, Luiza Exdra. Tenham ciência de que vocês fazem parte da minha família. “Um dia, cada um de nós irá se separar... Sentiremos saudades [...] das descobertas que fizemos, dos sonhos que tivemos [...]” (Fernando Pessoa).

Aos meus amigos, pela compreensão nos momentos de ausência. “Abençoados os que possuem amigos, os que os têm sem pedir. Porque amigo não se pede, não se compra, nem se vende. Amigo a gente sente!” (Machado de Assis).

A todos os meus familiares, em especial: meu irmão Ademir, minha sobrinha Joana, que na sua inocência sempre se orgulhou da sua “titia” (Titia, adulto não estuda, só criança, vamos brincar?). “Ser tia é amar uma pessoinha que não é sua, mas a quem você pertence” (Adamaris Elias).

A todos que se fizeram presentes (in)diretamente. Muitíssimo obrigada!

SANTOS, Aline de Santana. 2024. 145f. **Argumentação no primeiro ciclo do Ensino Fundamental:** análise de dois livros didáticos de Língua Portuguesa aprovados pelo PNLD/2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – concentração em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2024.

RESUMO

O ensino de argumentação no Brasil tem sido direcionado aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, sobretudo em virtude do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e dos vestibulares, acarretando o distanciamento deste campo de estudo das práticas de linguagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, crianças pequenas já demonstram propensão para interações argumentativas em práticas cotidianas, por meio das quais começam a construir e utilizar seus primeiros argumentos. Tais práticas indicam para a escola que as crianças possuem bagagem cultural para argumentar e, por isso, é possível haver o aprimoramento de ações que favoreçam a ampliação e o desenvolvimento de suas capacidades argumentativas. Além disso, o trabalho com argumentação é um campo solicitado pela competência geral sete da Base Nacional Comum Curricular, que, na condição de documento normativo, estabelece direcionamentos para as práticas em sala de aula e, também, para a elaboração de currículos e de formulação de livros didáticos, considerados importantes instrumentos de efetivação das disciplinas escolares. Nesse contexto, esta pesquisa objetiva analisar alternativas favoráveis ao ensino de argumentação como prática social de linguagem a partir de materiais encontrados em dois livros didáticos de Língua Portuguesa. Entende-se que o ensino de argumentação nos anos iniciais é relevante por possibilitar o aprimoramento de capacidades argumentativas, o que pode ser iniciado com base nas proposições encontradas em livros didáticos de Língua Portuguesa que estejam vinculadas às práticas sociais de linguagem. Metodologicamente, esta investigação assume uma abordagem descritiva e interpretativista, de caráter documental e natureza qualitativa, que se fundamenta nos postulados da argumentação na interação e no modelo dialógico de Plantin (2008a). O *corpus* é composto por uma seleção de textos e atividades encontrados nos livros do 1º ano do Ensino Fundamental das coleções *Ápis* e *Buriti Mais*, do PNLD/2019, adotadas pelo Centro Educacional Unificado Monsenhor Francisco José de Oliveira (CEU), em Cícero Dantas/BA. Com o propósito de aprimorar o instrumento analítico, selecionou-se a unidade didática 16 da coleção *Ápis*, denominada *Cartaz de campanha*; a unidade didática quatro da coleção *Buriti Mais*, intitulada *Eu gosto de animais*, cujas perspectivas permitem visualizar possibilidades do ensino de argumentação. A análise foi guiada por um protocolo de análise argumentativa, construído por esta professora/pesquisadora, a partir de um protocolo destinado a avaliar obras didáticas dos anos finais do ensino fundamental da disciplina de matemática, de Couceiro (2020), e do *Guia Digital do PNLD*, publicado em 2019. Também são propostas complementações para possíveis adaptações das atividades didáticas, tendo como referência a perspectiva da argumentação interacional, assumida nesta pesquisa. Assim, espera-se que os resultados contribuam com propostas que auxiliem no planejamento de práticas pedagógicas destinadas ao desenvolvimento de capacidades argumentativas desde os anos iniciais, a fim de que possam ser ampliadas ao longo do processo de escolarização.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de argumentação. Anos iniciais do Ensino Fundamental. Livro didático. Capacidades argumentativas. Práticas sociais de linguagem.

SANTOS, Aline de Santana. 2024. 145f. **Argumentation in the first cycle of Elementary School:** analysis of two Portuguese Language didactic books accredited by the PNLD/2019. Dissertation. (Master's Degree in Letters) – Linguistic Studies, Federal University of Sergipe, São Cristóvão/SE, 2024.

ABSTRACT

In Brazil, the teaching of argumentation has been directed at the final grades of elementary and high school, mostly due to the National High School Exam (Enem) and the admission exams, distancing this field of study from language practices of the beginning of elementary school. However, kids are already prone to argumentative interactions in daily practices, through which they start to build and use their first arguments. Such practices indicate to the school that kids have a cultural background to put forward arguments, and, because of that, the refinement of actions that seek to widen and develop their argumentative skills is possible. In addition to that, the work with argumentation is required by the general ability 7 of the National Common Core Curriculum (BNCC), which as a normative document, establishes directions for classroom practices and also for the elaboration of curricula and didactic materials, which are considered important instruments to make the school disciplines effective. In this context, this research aims at analyzing alternatives that favor the teaching of argumentation as a social language practice from materials found in two Portuguese Language didactic books. The teaching of argumentation at the beginning of elementary school is considered relevant for enabling the improvement of argumentative skills, which may be started based on the propositions found in Portuguese Language didactic books that are linked to social language practices. Methodologically, this investigation assumes a descriptive and interpretive approach of a documentary character and of qualitative nature, which is grounded in the assumptions of argumentation in interaction and Plantin's dialogical model (2008a). The *corpus* is composed of a selection of texts and activities found in the books of the collections *Ápis* and *Buriti Mais*, of the PNLD/2019, used in first grade of elementary school, adopted by the Centro Educacional Unificado Monsenhor Francisco José de Oliveira (CEU), in Cícero Dantas-BA. In order to improve the analytical instrument, unit 16 of the *Ápis* collection, named Campaign Folder (*Cartaz de Campanha*) and unit four of *Buriti Mais*, entitled *I like animals* (*Eu gosto de animais*), whose perspectives allow the visualization of possibilities to the teaching of argumentation, were selected. The analysis was guided by an argumentative analysis protocol built by this teacher/researcher, based on Couceiro's (2020) protocol designed to evaluate Mathematics didactic books of the final grades of elementary school and on the *PNLD Digital Guide*, published in 2019. Possible adaptations and complements to the didactic activities are proposed, having as reference the interactional argumentation perspective assumed in this research. Therefore, the results are expected to contribute to proposals that help the planning of pedagogic practices aimed at the development of argumentative skills since the initial grades, so that they may be widened throughout the schooling process.

KEYWORDS: Teaching of Argumentation. Initial grades of Elementary School. Didactic book. Argumentative skills. Social language practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Distribuição dos livros didáticos na educação básica.....	60
Figura 2 - Leitura - Cartaz de Campanha	92
Figura 3 - Abertura da unidade: Pintura de Jurandi Assis.....	99
Figura 4 - Texto1: Um poema para os insetos.....	101
Figura 5 - Curiosidades sobre a preguiça, o tatu-canastra e o tamanduá-bandeira	105
Figura 6 - Tirinha.....	118
Figura 7 - Cartaz – Coisas que você precisa saber antes de adotar um animal	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teorias da argumentação retórica e linguística: contribuições para a pesquisa.....	28
Quadro 2 - Perspectiva interacional e o modelo dialogal da argumentação: contribuições para a pesquisa	36
Quadro 3 - Funcionamento do PNLD.....	61
Quadro 4 - Organização da obra didática: Buriti Mais: 1º ano do EF	75
Quadro 5 - Organização da obra didática: Ápis Língua Portuguesa: 1º ano do EF	76
Quadro 6 - Coleções Buriti Mais e Ápis Língua Portuguesa, 1º ano do EF.....	76
Quadro 7 - Buriti Mais, 1º ano do EF: unidades didáticas/gêneros constituintes	78
Quadro 8 - Ápis, 1º ano do EF: unidades didáticas/gêneros constituintes	79
Quadro 9 - Critérios para Inclusão dos volumes didáticos: Ápis e Buriti Mais	80
Quadro 10 - Dissertações e Teses sobre livro didático de Língua Portuguesa dos anos iniciais do EF – Buriti Mais e Ápis.....	83
Quadro 11 - Dissertações e Teses sobre o ensino de argumentação nos anos iniciais do EF ..	84
Quadro 12 - Unidade didática 16 “Interpretação de texto”	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEU	Centro Educacional Unificado Monsenhor Francisco José de Oliveira
CGPLI	Coordenação Geral dos Programas do Livro
CME	Conselho Municipal de Educação
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
Colted	Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
EF	Ensino Fundamental
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
Fename	Fundação Nacional do Material Escolar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INL	Instituto Nacional do Livro
LD	Livro didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Manual do professor
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNLP	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa
PL	Projetos de Letramento
Plidef	Plano do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro e do Material Didático
PPGL	Programa de Pós-graduação em Letras
SEB	Secretaria de Educação Básica
TAL	Teoria da argumentação na Língua
TBS	Teoria dos Blocos Semânticos
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 ARGUMENTAÇÃO E ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	20
2.1 Argumentação na perspectiva retórica e linguística	20
2.2 A argumentação na interação.....	29
2.3 Argumentação em práticas sociais de linguagem	36
2.3.1 O ensino de argumentação nos anos iniciais do Ensino Fundamental	43
2.3.2 A noção de capacidades argumentativas	48
3 O LIVRO DIDÁTICO	53
3.1 O livro didático: origem e desenvolvimento no Brasil	53
3.2 O PNLD e o livro didático	58
3.3 A argumentação e o ensino de Língua Portuguesa	64
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	71
4.1 Natureza da pesquisa	71
4.2 Constituição e delineamento do <i>corpus</i> de pesquisa	73
4.3 Procedimentos metodológicos e analíticos	81
4.4 Protocolo de análise argumentativa para livros didáticos de Língua Portuguesa.....	85
5 ANÁLISE DE DADOS E APLICAÇÃO DO PROTOCOLO	91
5.1 Análise da unidade didática 16: <i>Cartaz de campanha</i>	91
5.1.2 Aplicação do protocolo de análise argumentativa na unidade didática 16	95
5.2 Análise da unidade didática quatro: <i>Eu gosto de animais</i>	99
5.2.1 Aplicação do protocolo de análise argumentativa na unidade didática quatro.....	107
6 PROPOSTA DE ADAPTAÇÃO	112
6.1 Unidade didática 16: <i>Cartaz de campanha</i>	112
6.2 Unidade didática quatro: <i>Eu gosto de animais</i>	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS	128
APÊNDICES	137
Apêndice A (Protocolo em branco).	137
Apêndice B (Protocolo preenchido do livro <i>Ápis Língua Portuguesa</i>).	140
Apêndice C (Protocolo preenchido do livro <i>Buriti Mais</i>).....	143

1 INTRODUÇÃO

A motivação para esta pesquisa surgiu quando esta professora/pesquisadora percebeu que as práticas cotidianas vividas pelas crianças são marcadas pelo valor argumentativo, principalmente em ambiente escolar. Assim, optou-se por realizar um trabalho focado no desenvolvimento de capacidades argumentativas¹ desde os anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), objetivando a sua ampliação ao longo da escolaridade.

A experiência como professora permitiu observar que as crianças questionam e justificam suas escolhas, por exemplo: ao serem colocadas em uma roda de conversa sobre alguma temática que lhes chame atenção, é comum que apresentem justificativas para defender ou “criticar” um determinado ponto de vista, no diálogo entre os colegas. Tais práticas podem ser consideradas como ações corriqueiras que acontecem no dia a dia da sala de aula, que podem servir de pontos de partida para o trabalho escolar e, consequentemente, para a efetivação do ensino de argumentação.

A visualização de tais práticas discursivas com crianças pequenas ocorreu no exercício do magistério entre os anos de 2016 e 2022, inicialmente, com estudantes da educação infantil (crianças entre quatro e cinco anos) e, posteriormente, com estudantes do primeiro ciclo do EF, crianças entre seis e oito anos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018a) destaca que os dois primeiros anos do EF, 1º e 2º anos, que compõem o ciclo de alfabetização², visam à apropriação do sistema de escrita alfabética pelos estudantes, em consonância com outras habilidades de leitura e escrita, em associação com as práticas diversas de letramento (Brasil, 2018a).

A BNCC, na condição de documento normativo, estabelece uma articulação entre a Educação Infantil e os anos iniciais do EF, isto é, ambos estão interligados por meio das vivências lúdicas de aprendizagem (Brasil, 2018a). Para tanto, o documento discute a

¹ Embora a BNCC trabalhe com o entendimento sobre competências e habilidades, nesta dissertação, assume-se a noção de capacidades, uma vez que “em perspectiva interacional, a capacidade argumentativa não apenas mobiliza o que foi construído sociocognitivamente, como depende das práticas de linguagem constituídas social e historicamente [...]” (Azevedo *et al.*, 2023, p. 53). Assim, a discussão a ser apresentada visa direcionar para o desenvolvimento de capacidades argumentativas em crianças pequenas, para que possam ser ampliadas ao longo do processo de escolarização.

² O Plano Nacional de Educação (PNE), com período de vigência entre 2014-2024, estabelece que o ciclo de alfabetização deve ocorrer até o 3º ano do EF. A partir de 2019, o Saeb trouxe um novo elemento no tocante ao processo da avaliação da alfabetização de alunos do 2º ano, voltando, assim, ao ciclo de alfabetização nacional, consequentemente, em 2022, o relatório do PNE apresenta uma mudança no Indicador 5A: Percentual de estudantes alfabetizados até o final do 2º ano do ensino fundamental em Língua Portuguesa no Saeb. Por outro lado, a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída através do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, prioriza a alfabetização no 1º ano (Brasil, 2014; 2019).

necessidade de uma progressão sistemática, dadas as mudanças que ocorrem no desenvolvimento infantil (físicas, cognitivas, sociais, entre outras), o que exige, por sua vez, o aprimoramento e a organização de experiências advindas da educação infantil, por meio de “novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos” (Brasil, 2018a, p. 58).

Diante disso, imbricada nessa fase de transição das crianças, entre a educação infantil e os anos iniciais do EF, foi possível perceber que as crianças já trazem para o espaço escolar práticas discursivas, sendo anteriores ao processo de escolarização. Nesse sentido, ensinar exige que o ambiente escolar respeite os saberes dos estudantes, tal como Paulo Freire (1996) questionava: por que a escola não discute a realidade concreta dos discentes, associando tais conteúdos com os componentes curriculares? De acordo com essa visão, cabe à escola o papel de ampliar o espaço de aprendizagem significativa, mediante as interações sociais de que os estudantes participam, na convivência que acontece no ambiente familiar ou entre amigos.

É urgente pensar a escola como um espaço promissor da cultura argumentativa, haja vista o entrelaçar de uma educação formal com as práticas e vivências dos estudantes. Assim, a escola pode se tornar um ambiente frutífero para dialogar sobre diversas temáticas, oriundas do espaço social, pois argumentar, neste contexto, é visto como uma das soluções para buscar a harmonia em meio a diferenças de opiniões e até mesmo da polarização. Argumentar é dar voz, escutar, não concordar, mas nunca silenciar o outro.

A obrigatoriedade de trabalhar a argumentação em todo o ensino básico é proposta pela BNCC. Para Vier e Araújo (2021), a BNCC estabelece referências a serem seguidas tanto na elaboração de materiais didáticos quanto na (re)elaboração de currículos. Dentre as dez competências gerais que a BNCC dispõe, destaca-se a sete, no que compete à argumentação, ao descrever o ato de argumentar como: “[...] argumentar com base em fatos, dados, e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias [...]” (Brasil, 2018a, p. 9). Por tal razão, mediante a competência geral sete da BNCC, o trabalho desde as fases mais elementares da educação básica dá condições para a argumentação ser realizada a partir do uso da linguagem em variadas interações (Vier; Araujo, 2021).

Entretanto, o interesse da escola está vinculado ao texto dissertativo-argumentativo, dedicado ao Ensino Médio, em que o estudante é conduzido ao Enem e, também, ao vestibular, assim afirma Piris (2021, p. 135): “o ensino de argumentação na educação básica brasileira tem sido tomado como ensino de redação dissertativa, sobretudo a partir do Decreto n. 79.298, de 24/02/1977 [...]”. Isso porque o decreto está vinculado à 2ª Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDB), que teve como marco o Regime Militar, que se perpetuou no Brasil durante 21 anos, entre 1964 e 1985. A escola, nesse contexto, passou a exercer o papel de trabalhar um único modelo de argumentação, cuja finalidade subjaz no desenvolvimento das capacidades de ler e escrever, distante das práticas sociais.

A crença de que o trabalho com argumentação só poderá ser alcançado com estudantes mais maduros surgiu do senso comum e alcança os professores, que, conseqüentemente, encontram base no livro didático (LD), dada a falta de atividades que contemplam o ensino da argumentação. Entretanto, segundo Kersch e Oliveira (2014), essa crença pode ser ressignificada na medida em que é possibilitada a oportunidade de o professor refletir sobre sua prática, dando-lhe suporte teórico e analisando resultados através do projeto desenvolvido. Nesse sentido, o professor, ao ser imbricado em práticas reflexivas, pode perceber o LD como um dos recursos do qual dispõe, utilizando-o como suporte para o planejamento de suas aulas.

O livro didático, no Brasil, pode ser considerado como um dos principais recursos didático-metodológicos a que professores e estudantes têm acesso. Segundo Munakata (2016, p. 123), “o livro didático é, em primeiro lugar, o portador dos saberes escolares, um dos componentes explícitos da cultura escolar”. O pesquisador assevera que o LD representa a transição do que era e deveria ser ensinado, correspondente ao momento histórico da escolarização (Munakata, 2016).

Assim, esta pesquisa parte de algumas dificuldades para trabalhar a argumentação nos anos iniciais do EF, a saber: (a) ausência de disciplinas relacionadas à argumentação em cursos de Letras e Pedagogia³; (b) incipiência de saberes argumentativos presentes em LDs de Língua Portuguesa dos anos iniciais do EF. Segundo Azevedo (2016), os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP) discutem sobre a importância do trabalho com a argumentação desde os ciclos iniciais, mas seus idealizadores julgaram que os professores sabem como trabalhar a argumentação, têm ciência de quais são e como funcionam as características fundamentais do ato de argumentar, entre outros, oposição entre discursos.

Todavia, assume-se nesta pesquisa, em detrimento de outras possibilidades (argumentação retórica, argumentação na língua, dentre outras), o ensino da argumentação em uma perspectiva interacional, tendo como base o trabalho com as práticas sociais de linguagem. Para isso, é preciso que o professor possa olhar para o material didático do qual dispõe e propor as devidas alterações na busca de preencher possíveis lacunas que possam existir, bem como primar pelo desenvolvimento de interações argumentativas, em detrimento de uma interação

³ No âmbito regional do Sul da Bahia, Silva (2021) constata a ausência de disciplinas ligadas ao ensino da argumentação e retórica em universidades federais e estaduais.

verbal, espontânea, sem a progressão dos argumentos. Azevedo, Santos, Calhau, Leal e Piris (2023) asseguram que nem toda interação verbal subjaz em interação argumentativa, uma vez que em um diálogo espontâneo os estudantes podem até expor um entendimento, todavia, podem não estar argumentando, uma vez que a “estrutura da interação argumentativa requer a apresentação progressiva de argumentos suscitados por uma oposição de posições” (Azevedo *et al.*, 2023, p. 30).

Em específico, esta pesquisa analisará os LDs *Ápis* e *Buriti Mais* do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), do ano de 2019, dedicados ao ensino de Língua Portuguesa do primeiro ano do EF.

No caminhar da pesquisa, optou-se pela análise do manual do professor (MP), pois permite discutir, além das questões da atividade, as orientações, de forma a averiguar como estão desenvolvidas as propostas de argumentação nos volumes didáticos. Segundo o Edital de Convocação 01/2017 (Brasil, 2017), relacionado ao processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o PNLD 2019, o MP pode ser compreendido como: “aquele utilizado pelo professor, em correspondência com o Livro do Estudante, para aperfeiçoar-se, expandir seus estudos, preparar os planos de aulas e de avaliação formativa e suprir as dificuldades de aprendizagem dos estudantes” (Brasil, 2017, p. 17).

Desse modo, a pesquisa foi conduzida por meio da perspectiva interacional da argumentação assumida por Plantin (2008a; 2008b), de modo a averiguar as atividades relacionadas ao ensino de argumentação nos supracitados volumes didáticos⁴, seguida pela aplicação de um protocolo de análise argumentativa, produto desta dissertação, e possíveis adaptações das atividades, de forma a contribuir com o desenvolvimento de capacidades argumentativas. O protocolo foi elaborado por esta professora/pesquisadora, a partir do trabalho desenvolvido por Couceiro (2020), em que avaliou obras didáticas dos anos finais da disciplina de Matemática. Por fim, outra referência na elaboração do protocolo foi o *Guia Digital do PNLD*, publicado em 2019, material responsável pela aprovação das obras didáticas selecionadas nesta pesquisa: *Ápis* e *Buriti Mais*. Por essa razão, esta investigação guia-se pelo seguinte problema de pesquisa: quais atividades encontradas nas coleções *Ápis* e *Buriti Mais*, PNLD 2019, de Língua Portuguesa, são adequadas ao trabalho com a argumentação como prática social de linguagem e ao desenvolvimento de capacidades argumentativas dos estudantes dos anos iniciais?

⁴ Nesta pesquisa, optou-se por utilizar os termos “volume”, “coleção”, “obra”, “obra coletiva”, ao citar os livros didáticos. Os significados dos termos apresentados estão de acordo com a nomenclatura exposta no glossário do PNLD 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3u2nbBn>. Acesso em: 25 mar. 2023.

Nesse contexto, o objetivo geral consiste em: analisar alternativas favoráveis ao ensino de argumentação como prática social de linguagem a partir de materiais encontrados em dois livros didáticos de Língua Portuguesa, direcionados aos anos iniciais do EF. Na busca por alcançar essa finalidade, os objetivos específicos voltam-se para: (a) descrever as atividades do LD condizentes com o ensino de argumentação como prática social de linguagem; (b) elaborar um protocolo de análise argumentativa para livros didáticos de Língua Portuguesa; (c) aplicar o protocolo de análise argumentativa em atividades alinhadas ao ensino de argumentação nos volumes didáticos selecionados; (d) propor adaptações das atividades alinhadas à argumentação, enquanto prática social de linguagem, numa perspectiva interacional.

De forma geral, esta dissertação organiza-se em seis seções, a primeira apresenta as considerações introdutórias; a segunda e a terceira são teóricas; a quarta, metodológica; a quinta e a sexta, analíticas.

A segunda seção estrutura-se em duas subseções: a primeira trata das concepções de argumentação; já a segunda relaciona-se ao ensino de argumentação. Inicialmente, apresentam-se os pressupostos da Argumentação retórica, com apoio em Aristóteles (2005). Logo após, direciona-se o estudo através da Nova Retórica a partir das contribuições de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014 [1958]); Plantin (2008a) e Fiorin (2016). Em seguida, delinea-se a concepção da Argumentação na língua, com Ducrot (1988; 2009) e Koch (2001). Na sequência, após descrever a argumentação na vertente retórica e linguística, situa-se a argumentação na concepção interacional, mediada por Plantin (2008a; 2008b).

Na segunda parte da seção dois, a argumentação é apresentada pelo viés do ensino. Para isso, a princípio, trata-se da argumentação em práticas sociais de linguagem, com base em Azevedo e Tinoco (2019); Tinoco e Fernandes (2020); Piris e Calhau (2021) e Piris (2021). Em seguida, discute-se sobre os saberes que as crianças já carregam e o que as leva a argumentar na vida cotidiana, com suporte nos trabalhos desenvolvidos por Ribeiro (2009); Holanda (2020); Cavalcanti (2020); Neves (2021); Azevedo, Santos, Calhau, Leal e Piris (2023). Assim, traça-se um diálogo sobre a argumentação nos anos iniciais do EF. Por fim, aborda-se o conceito de capacidades argumentativas (Azevedo, 2013; 2016; 2022), para análise do *corpus* de pesquisa.

A seção três é direcionada ao estudo sobre o LD. A primeira abordagem trata da origem e desenvolvimento do LD no Brasil (Choppin, 2002; 2004; Bittencourt, 2008; Munakata, 2012a; 2012b). Na sequência a discussão é conduzida pela acepção do PNLD e do LD, tendo como base as reflexões de Soares e Dias (2019) e Pita e Nascimento (2020). A terceira parte reflete sobre a argumentação e o ensino de Língua Portuguesa de forma a estabelecer laços que

o impulsionem ao desenvolvimento do fazer argumentativo na sala de aula, sendo pautada nas concepções de Kleiman (2000); Bunzen (2011); Azevedo e Tinoco (2019); Tinoco e Fernandes (2020) e Piris (2021).

A seção quatro trata do percurso metodológico, de todos os passos que circunscrevem a pesquisa, mediante os objetivos propostos. Para tanto, o método adotado pauta-se na abordagem descritiva e interpretativista, de caráter documental e natureza qualitativa, proposta por Gil (2008) e Prodanov e Freitas (2013). Em seguida, apresentam-se os passos que levaram à opção dos volumes didáticos *Ápis* e *Buriti Mais* do 1º ano do EF, fase de transição entre o início do EF e final da Educação Infantil. No que compete aos procedimentos metodológicos e analíticos, a pesquisa prosseguiu com a exposição da revisão sistemática, delimitando a escolha do *corpus*.

Para guiar a análise das atividades e as possíveis adaptações, foi elaborado um protocolo de análise argumentativa para livros didáticos de Língua Portuguesa, a partir de Couceiro (2020) e do *Guia Digital do PNLD - 2019*. O protocolo de análise argumentativa foi dividido em duas etapas: a Etapa I trata da organização da obra didática; a Etapa II descreve os aspectos que se aproximam do ensino de argumentação, tais como: práticas de linguagens, vivências dos estudantes, características da argumentação (apresentar razões e justificativas, refutar ideias, negociar posições, entre outras), finalizando, por sua vez, com a competência geral sete da BNCC (Brasil, 2018a).

Nas seções subsequentes, cinco e seis, apresenta-se a aplicação discursiva do protocolo. Inicialmente, descrevem-se as atividades relacionadas ao ensino de argumentação presentes nas coleções didáticas *Ápis* e *Buriti Mais* do PNLD 2019 e, em seguida, são formulados comentários e sugestões a partir do olhar da pesquisadora. Em virtude da aplicação do protocolo e da análise das atividades, busca-se direcionar as possíveis adaptações e complementações das atividades didáticas, em virtude da perspectiva adotada nesta pesquisa, a partir da concepção interacional de Plantin (2008a).

Por fim, apresenta-se o apêndice, com a estrutura do protocolo, contribuindo, assim, para que outros professores da educação básica possam refletir sobre o LD, bem como identificar o trabalho com a argumentação e, conseqüentemente, propor e/ou aplicar melhorias nas atividades propostas. Todavia, é importante salientar que o foco da dissertação é direcionar o ensino da argumentação, tendo como suporte de pesquisa os LDs de Língua Portuguesa dos anos iniciais do EF e, assim, possibilitar aos estudantes o desenvolvimento de capacidades argumentativas.

Diante do percurso adotado nesta dissertação, espera-se que os resultados propostos possam contribuir para a efetivação do ensino da argumentação nos anos iniciais, pois é através

da pesquisa que novos olhares surgem, mediante problemas que afligem a sociedade. Dessa forma, espera-se que o interesse por trabalhar a argumentação nas séries iniciais possa suscitar novas pesquisas, dada a incipiência de pesquisadores dedicados à temática, fato evidenciado por meio da revisão sistemática. Do mais, espera-se que o estudo contribua para a necessidade de formar o estudante para agir e atuar socialmente no espaço ao qual pertence ou pretende alcançar.

Isso posto, após a exposição de aspectos gerais das seções deste texto, no que compete ao desenvolvimento da pesquisa, convida-se o leitor a acompanhar o caminhar deste estudo, através da sua leitura.

2 ARGUMENTAÇÃO E ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nesta seção são apresentadas as teorias que dão sustentação à discussão proposta nesta pesquisa. Para isso, ela foi dividida em duas partes. Na primeira, apresentam-se concepções gerais sobre a argumentação: a Argumentação retórica, considerando os estudos de Aristóteles (2005); Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014 [1958]); Plantin (2008a) e Fiorin (2016); a Argumentação na língua, através dos trabalhos de Ducrot (1988; 2009); Koch (2001); Nascimento (2022); e, por fim, a Argumentação interacional, teoria que dá sustentação à referida pesquisa, tendo como alicerce a perspectiva assumida por Plantin (2008a; 2008b), para o qual argumentar exige posicionamento crítico em defesa de um ponto de vista.

Na segunda parte, discute-se o conceito de argumentação em práticas sociais de linguagem, por meio dos estudos de Azevedo e Tinoco (2019); Tinoco e Fernandes (2020); Piris e Calhau (2021) e Piris (2021). Em seguida, discute-se sobre o ensino de argumentação nos anos iniciais do EF, tendo em vista os aspectos legais e sociais que circunscrevem a temática. Essa discussão é feita a partir de Ribeiro (2009); Holanda (2020); Cavalcanti (2020); Neves (2021); Azevedo, Santos, Calhau, Leal e Piris (2023), entre outros. Para finalizar, após afirmar que crianças pequenas podem e devem argumentar, e que este processo pode ser iniciado através das atividades dos LDs, vinculadas às práticas sociais de linguagem, disserta-se sobre a importância das capacidades argumentativas, tendo em vista os trabalhos desenvolvidos por Azevedo (2013; 2016; 2022).

2.1 Argumentação na perspectiva retórica e linguística

A concentração em torno do estudo da argumentação não é recente. Data desde Aristóteles, filósofo e polímata da Grécia Antiga, quando se trata de correlacionar os estudos da retórica como arte de persuadir. A retórica pode ser entendida, de certa forma, como filha da democracia, pois nos regimes autoritários não se concebe a divergência entre pontos de vista e, assim, “é na democracia que floresce a contradição, base da retórica” (Fiorin, 2016, p. 26). Embora na história da humanidade muitos tentaram calar as vozes dos opositores, a “marcha da humanidade” demonstra que os momentos de apogeu da retórica caminharam junto com uma maior efervescência da liberdade, segurança e paz (Fiorin, 2016). Dessa forma, a retórica, ao

longo da história, foi marcada paradoxalmente por períodos de valorização e repulsa⁵, mas que fornecem subsídios a serem adotados aos anseios de pesquisas na atualidade (Azevedo; Damasceno-Morais, 2022).

A retórica nasceu na Sicília e, posteriormente, foi para a Grécia, através de uma prática social que, por meio da manifestação oral guiada por palavras e expressões, demonstra um caráter persuasivo (Leal, 2021). Nessa seara, segundo Barthes (2001), o surgimento da retórica se deu com grandes júris populares, em que se reivindicavam propriedades de terras, e a eloquência nos debates tornou-se objeto de ensino.

A retórica (como metalinguagem) nasceu do processo de propriedade. Por volta de 485 a.C., dois tiranos sicilianos, Géron e Hiéron, operaram deportações, transferências de população e expropriações, para povoar Siracusa e distribuir lotes aos mercenários; quando foram derrubados por um levante democrático e se quis voltar ao *ante qua*, houve inumeráveis processos, pois os direitos de propriedade estavam obscurecidos. Esses processos eram de um tipo novo: mobilizavam grandes júris populares, diante dos quais, para convencer, era preciso ser ‘eloquente’. Essa eloquência, participando ao mesmo tempo da democracia e da demagogia, do judicial e do político (o que se chamou depois de deliberativo), constitui-se rapidamente em objeto de ensino [...] (Barthes, 2001, p. 9).

Segundo Fiorin (2016), a retórica representa na história do Ocidente a disciplina que deu começo aos estudos do discurso, isto é, “*rhetoriké* é a arte oratória, de convencer pelo discurso” (Fiorin, 2016, p. 22). Os primeiros professores foram Córax e Empédocles de Agrigento. O ensinamento de Córax aponta para o fato de que “[...] todo discurso pode ser invertido por outro discurso, tudo o que é feito por palavras pode ser desfeito por elas, a um discurso opõe-se um contradiscurso” (Fiorin, 2016, p. 22).

Paralelamente, enquanto disciplina clássica, Plantin (2008a, p. 8-9) descreve a argumentação vinculada à lógica, tratando da argumentação no tocante à “arte de pensar corretamente”; a retórica, cuja representação da argumentação é dada através da “a arte de bem falar”; e à dialética, que se vincula à argumentação por meio da “a arte de bem dialogar”. A compreensão desse conjunto forma a base da qual a argumentação foi pensada, de Aristóteles ao término do século XIX (Plantin, 2008a).

No tocante à *argumentação retórica*, Plantin (2008a, p. 9) a apresenta como uma retórica referencial que inclui “[...] uma teoria dos signos, formula o problema dos objetos, dos fatos, da evidência, mesmo que sua representação linguística adequada só possa ser apreendida no conflito e na negociação das representações”. Para este autor, a retórica é “probatória”,

⁵ A retórica passou por um período de esquecimento de aproximadamente 300 anos, marcada como a arte da enganação e do ornamento.

“polifônica” e “seu caráter eloquente é acessório” (Plantin, 2008a, p. 9-10). No que compete à *argumentação dialética*, ela tem amparo sobre as teses filosóficas, sendo que as técnicas discursivas incidem sobre dois parceiros, num diálogo curto, através de perguntas e respostas (Plantin, 2008a). Assim, enquanto a retórica preocupa-se com a persuasão, através de um discurso longo para a fala pública, a dialética é mais conversacional e dedica-se à fala privada (Plantin, 2008a).

Outro ponto importante recai sobre a retórica enquanto disciplina, mediada pelos procedimentos discursivos. Com esse fim, Meyer (2018, p. 168) diz que “[...] como disciplina, ela engloba a argumentação; como procedimentos ela se opõe”. Para Meyer (2018), a retórica e a argumentação são modos precisos para tratar certas questões e, ainda, para avaliar as respostas que estão à disposição ou, até mesmo, aquelas que podem ter somente a aparência de respostas. Assim, retórica e argumentação, segundo Meyer (2018, p. 171), “[...] remetem, ambas, a uma questão que mede tudo o que separa (ou une, o tempo de ela ser feita, ou o tempo ainda maior se a relação estiver mais caracterizada pelo psicológico)”.

Contudo, para o entendimento da retórica, é preciso descrever suas provas: *éthos* (caráter moral do orador); *páthos* (as emoções sentidas pelo auditório); *lógos* (estuda a mensagem, a verdade e o raciocínio), que, segundo Fiorin (2016), constituem os três livros da *Retórica de Aristóteles*. O entendimento das três provas retóricas é um item indispensável para compreender o discurso persuasivo, bem como o papel da retórica no ensino da argumentação, tendo em vista que as concepções aristotélicas devem ser trabalhadas de forma integrada, em detrimento de apenas uma prova.

De forma geral, a retórica sempre foi uma disciplina flexível que teve sua preocupação lançada para persuasão. De acordo com Aristóteles, a retórica está “[...] mais preocupada com a função retórica do que com a configuração do próprio texto”, isto é, a “retórica e o estudo da retórica têm em vista a criação e a elaboração de discursos com fins persuasivos” (Aristóteles, 2005, p. 23). Tais concepções são frutos de uma longa tradição histórica marcada por Aristóteles, que contribuiu para a retomada dos estudos da argumentação na metade do século XX.

Os estudos retóricos passaram por um declínio de três séculos, quando a retórica foi esquecida. Plantin (2008a) afirma que no final do século XIX a retórica foi retirada do currículo da universidade republicana e severamente criticada como disciplina, sobre o pano de fundo do positivismo, por um grupo clerical que compactuava com um antirrepublicanismo: “[...] com base em uma visão laica e positivista da ciência, da cultura e da sociedade, e essas transformações eram impulsionadas por uma nova concepção do saber, o saber positivo”

(Plantin, 2008a, p. 13). A argumentação, por sua vez, ligada à retórica, “[...] não foi esquecida, ela foi é profundamente deslegitimada” (Plantin, 2008a, p. 20).

Após 1945, os estudos da argumentação ganharam fôlego, tendo em vista a oposição ao cartesianismo, evidenciado pela publicação do *Tratado da Argumentação: uma Nova Retórica* de Chaïm Perelman e Olbrechts-Tyteca, de 1958. O Tratado marca a retomada do Renascimento, no fito da arte de persuadir e convencer, por meio da técnica de deliberação e da discussão, que marcam a nova retórica⁶. Desse modo, “o objeto dessa teoria é o estudo das técnicas discursivas que permitem *provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se lhes apresentam ao assentimento*” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2014 [1958], p. 4, grifo do autor). Por essa razão, o uso da argumentação pressupõe o estabelecer de uma comunidade de espírito, haja vista ser na sua existência a iminência da exclusão da violência (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2014 [1958]). Assim, argumentar é renunciar ao uso da força pela assunção da palavra, do discurso e da persuasão.

Ainda relacionado às contribuições dos estudos de Perelman e Olbrechts-Tyteca, (2014 [1958]), o projeto do “Tratado” apresenta uma nova discussão relacionada ao *lógos*, considerando a “[...] racionalidade do discurso, com uma especificação política, por meio de um conceito autônomo de argumentação [...]” (Plantin, 2008a, p. 21), intercalada com as duas provas retóricas, definidas por Aristóteles, *éthos e páthos*. Do mais, o projeto de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014 [1958]) pauta-se nas técnicas argumentativas que coadunam com a adesão e a persuasão de um auditório, deixando de lado as certezas advindas do cálculo, mas se apoiando no ponto de partida do verossímil, com a finalidade de atingir a persuasão.

A noção de auditório vem da retórica clássica e só existe depois que é criado pelo orador. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca, (2014 [1958], p. 22, grifo do autor), o auditório representa um “[...] *conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação*”, ou seja, para os autores, “cada orador pensa, de uma forma mais ou menos consciente, naqueles que procura persuadir [...]”. Dito isso, pode-se destacar dois tipos de auditórios: auditório particular e auditório universal. O universal parte de um acordo não controverso que é aceito pelo auditório; o particular⁷ consiste na visão ligada à multiplicidade de grupos, ou seja, da não adesão a um auditório universal. Assim, o orador tende a adequar seu discurso a depender do auditório que pretende atingir/persuadir, em virtude da sua argumentação. Por tal razão, uma

⁶ No nicho da nova retórica, ainda se tem a publicação do livro *Os usos dos argumentos*, de Toulmin, em 1958.

⁷ “Cada auditório é particular, porque cada um tem conhecimento, crenças, valores e emoções diversas”. Assim, “o orador sempre escolhe e articula seus argumentos em função de um ponto de vista sobre o auditório” (Fiorin, 2016, p. 74).

argumentação eficaz é aquela que garante a adesão do auditório, de maneira a conhecer aquele a quem se dirige, cuja adaptação é contínua.

Com esse fim, Perelman e Olbrechts-Tyteca, (2014 [1958]) organizam o *Tratado da argumentação* em três partes: a primeira parte destaca os âmbitos da argumentação (orador, auditório, argumentar, dentre outros); a segunda parte pressupõe o ponto de partida da argumentação (premissas da argumentação: acordo e os dados); a terceira parte compreende as técnicas argumentativas (descrição e exemplificação de técnicas argumentativas). De acordo com Herman (2021), as técnicas argumentativas presentes no *Tratado da argumentação* representam uma pesada herança sem herdeiro, cuja crítica é direcionada à falta do discurso argumentativo do cotidiano⁸.

Para Herman (2021) há no *Tratado* um “relativismo da interpretação” e uma “incapacidade de se decidir” entre os tipos de argumentos propostos. Esse autor ainda constrói uma crítica geral direcionada ao projeto de Perelman e Olbrechts-Tyteca, (2014 [1958]); assim, o referido autor delinea como uma “pesada herança sem herdeiro”, pois ela existe, mas uma herança que não apresenta significação, devido à falta de critérios claros na sua elaboração. Dito isso, apesar das críticas identificadas, esta professora/pesquisadora considera importante conhecer a perspectiva retórica e os contrapontos indicados, uma vez que defende o trabalho com a argumentação desde as séries iniciais.

Para tanto, o objetivo aqui proposto não é dissecar todos os elementos do “Tratado”, mas apresentar concepções da argumentação que levem à compreensão sobre a importância de seu ensino. Com esse fim, é preciso entender a retórica e a argumentação desde Aristóteles, para que se possa perceber as influências que os LDs carregam na formulação de suas atividades, naquilo que se pretende alcançar, mediante as escolhas de seus autores.

De modo geral, os estudos da retórica passaram por períodos de repulsa e valorização, fato já descrito nesta dissertação, em virtude da história e do modelo de sociedade que se pretendia construir. Para tanto, a retórica influencia e/ou influenciou diversas manifestações argumentativas que a literatura trabalha, entre elas a noção de persuasão, de provas retóricas delineadas por Aristóteles (*éthos*, *páthos* e *lógos*) e dos tipos de argumentos.

⁸ O artigo intitulado *As técnicas argumentativas, uma pesada herança sem herdeiro*, de Herman (2021) apresenta uma visão crítica sobre o *Tratado da argumentação* de Perelman e Olbrechts-Tyteca, (2014 [1958]), haja vista a análise de que “constata-se muito claramente que o Tratado da Argumentação não é, na parte das técnicas argumentativas aqui abordada, um exemplo prototípico do gênero discursivo denominado tratado. Este é pressuposto como sendo um produto acabado; ora, o trabalho de Schmetz afirma, diversas vezes, a aparência ou o caráter inacabado da obra. Vimos, também, com relação ao argumento de autoridade, a dificuldade intrínseca de compreender o propósito, assim como a falta de afirmações definidas para um leitor poder apoiar-se. Nesse sentido, os critérios de acabamento e o escopo pedagógico, que poderíamos esperar de um texto contendo a palavra ‘tratado’ em seu título, não são realizados” (Herman, 2021, p. 120).

Contudo, apesar da grande extensão temporal dos estudos retóricos, contemporaneamente surgiu um foco menos retórico com um olhar para as questões da língua. Nessa seara, a partir de 1970 surge na França um momento lógico-linguístico, a argumentação linguística, cuja abordagem diverge dos pressupostos retóricos. Somando a isso, na tradição retórica a organização do pensamento depende da linguagem, e a linguagem favorece a construção dos argumentos, assim, optou-se por combinar as discussões referentes à retórica e à argumentação linguística, pois na tradição retórica as formas de pensamento dependem das formas de linguagem mutualmente.

Plantin (2008a) diz que nos anos de 1950 os estudos da argumentação não encontram amparo na França. Todavia, a sua reintrodução no campo das pesquisas em ciências humanas, em específico nas ciências da linguagem, teve seu apogeu através de “Ducrot, em *La preuve et le dire* (1972) e *Dire et ne pas dire* (1973), e de Anscombre e Ducrot, em uma obra de 1983, [...], *L'Argumentation dans la langue*” (Plantin, 2008a, p. 22). Com uma abordagem divergente dos anos de 1950, a argumentação ressurgiu “[...] no campo do estruturalismo, da lógica linguística, do cognitivismo. A argumentação não é um método de regulação racional das diferenças de interesses, de apreciação; ela está na língua, não na fala em circulação” (Plantin, 2008a, p. 22). Embora estruturalista, Ducrot rejeita a concepção de língua enquanto estrutura e regras, que não necessita da enunciação e do contexto, assim, para o linguista francês, não é preciso analisar o contexto para buscar o sentido do texto, uma vez que a fonte do enunciado está na enunciação⁹.

De acordo com Ducrot (2009), a retórica tradicional visa a uma atividade verbal que pressupõe um fazer crer em alguma coisa. Para ele, essa visão é limitadora porque há “[...] muito evidentemente outros meios de levar alguém a fazer alguma coisa que não seja a estratégia um pouco ingênua que consiste em fazê-lo crer que é bom para ele fazer essa coisa” (Ducrot, 2009, p. 19). Assim, Ducrot e colaboradores relacionam a retórica como Teoria tradicional ou Teoria ingênua da argumentação, pois é dado um papel reduzido para língua, tendo em conta a possibilidade de o indivíduo poder fazer outra coisa para além do fazer crer, instituído pela retórica. Dessa maneira, o objetivo da Teoria da Argumentação na Língua (TAL)¹⁰ coaduna com a oposição tradicional do sentido e, também, a oposição tradicional de argumentação.

⁹ Sobre isso Ducrot (1987, p.17) diz: “el linguista y en particular el linguista semanticista debe preocuparse por el sentido del enunciado, es decir debe describir lo que dice el enunciado, lo que éste aporta. De manera que lo que le interesa es lo que está en el enunciado y no las condiciones externas de su producción”.

¹⁰ A TAL teoria da Argumentação na Língua (tradução brasileira) corresponde à versão francesa *Théorie de l'argumentation dans la langue*, nesta pesquisa, é citada em decorrência do olhar direcionado a alguns elementos

Por essa razão, a TAL, desenvolvida por Ducrot e colaboradores, no domínio da Semântica argumentativa, “[...] postula que a argumentação está marcada na própria língua” (Nascimento, 2022, p. 136). Com esse fim, a argumentação deixa de ser elemento constituinte da persuasão, e começa a operar na própria língua. Contudo, Plantin esclarece:

Na teoria da argumentação na língua, a argumentação é reconstruída em um plano exclusivamente linguístico, de acordo com o programa estruturalista em linguística. A intuição fundamental desse modelo é que, quando um indivíduo produz um enunciado, já é possível, exclusivamente sobre essa base, predizer o que ele vai dizer em seguida. O estudo da argumentação é o estudo das capacidades projetivas dos enunciados, da expectativa criada por sua enunciação (Plantin, 2008a, p. 32).

Essa noção projetiva dos enunciados estudada por Ducrot pode ser denominada de “orientação argumentativa”, para a qual a junção entre sentido e orientação é o que dá a continuidade argumentativa. De acordo com Plantin (2008a, p. 33), “a teoria da argumentação na língua é uma teoria da significação”, o que corresponde, por sua vez, a seu sentido. Ducrot afirma que a “[...] significação linguística da palavra *inteligente* não deve ser buscada em valor descritivo de uma capacidade (mensurável por um QI), mas na orientação que seu uso em um enunciado impõe ao discurso subsequente” (Plantin, 2008a, p. 34).

Ao evocar a concepção tradicional de sentido do enunciado, ao qual Ducrot se opõe: “objetiva”, “subjativa” e “intersubjetiva”. A primeira consiste na parte denotativa; a segunda e a terceira, conotativas. Nesse sentido, Nascimento (2022, p. 137) retrata, através do aporte teórico em Ducrot, que “a linguagem ordinária não possui uma parte objetiva, tampouco os enunciados descrevem a realidade”, visto que, para o linguista, se a linguagem ordinária delinea a realidade, isso ocorre em conformidade com os aspectos subjetivos e intersubjetivos, ou seja, o valor argumentativo dos enunciados (Nascimento, 2022).

Dessa forma, por ser a língua eminentemente argumentativa, “[...] a preocupação de Ducrot é com a estrutura e não com o uso dessa estrutura [...]”, sendo que “[...] o valor argumentativo de uma palavra é definido pela orientação que esta palavra dá ao discurso” (Nascimento, 2022, p. 138). De forma geral, o estudo da TAL permite afirmar que argumentação e sentido estão precisamente relacionados, segundo Nascimento (2022).

A TAL, de acordo com Ducrot e colaboradores, trata, ainda, dos fenômenos como os operadores argumentativos, polifonia e a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS)¹¹. Os operadores

linguísticos, mas não cabe uma discussão mais aprofundada sobre os conceitos da teoria, uma vez que não representa o foco da dissertação, por isso, busca-se apoio nos divulgadores da teoria no Brasil.

¹¹ Os elementos citados nesta dissertação têm um intuito de mostrar a teoria de forma geral, não assegurando, entretanto, outros elementos que constituem a TAL, dada a dimensão que a teoria oferece. Assim, a título de ampliação, Nascimento (2022) discute outros fenômenos presentes na TAL, como: “os enunciativos negativos,

argumentativos, segundo Koch (2001, p. 30), servem para “designar certos elementos da gramática de uma língua que têm por função indicar (‘mostrar’) a força argumentativa dos enunciados, a direção (sentido) para o qual apontam”. Do estudo dos operadores argumentativos, Koch (2001) destaca dois conceitos básicos: escala argumentativa e classe argumentativa. A primeira corresponde a dois ou mais enunciados que se apresentam em gradação de força crescente, com vistas à mesma conclusão, na medida em que um enunciado vai se mostrando mais forte que o outro. A segunda, num conjunto de argumentos que servem para uma mesma conclusão (Koch, 2001)¹².

Já a noção de polifonia¹³ é definida por Koch (2001, p. 58, grifo do autor) como fenômeno que “[...] num mesmo texto, se fazem ouvir ‘vozes’ que falam de *perspectivas* ou *pontos de vista* diferentes com as quais o locutor se identifica ou não”. Ducrot utiliza o termo polifonia com o intuito de questionar a unicidade do sujeito falante, bem como dizer que o sentido do enunciado é polifônico. Ducrot (1988) pretende mostrar que o autor de um enunciado nunca se manifesta diretamente no enunciado, mas utiliza várias personagens linguísticas. Assim, segundo Nascimento (2022, p. 140), “a unicidade do sujeito é um postulado linguístico”, em que cada enunciado é marcado, apenas, por uma pessoa que fala.

Os estudos da polifonia delineados por Ducrot e colaboradores representam um terreno fértil para o desenvolvimento da argumentação na escola, tendo em vista a necessidade de o estudante ir além do que está posto/escrito, mas ter condições de “identificar diferentes vozes presentes ou evocadas nos textos [...]” (Nascimento, 2022, p. 161). O LD, com esse fim, pode realizar isso por meio do trabalho com diversos gêneros a fim de mapear o fenômeno da polifonia¹⁴ e, conseqüentemente, perceber a subjetividade e intersubjetividade de cada gênero estudado.

No alinhamento da Semântica argumentativa, referente à fase mais atual da TAL (a partir dos anos noventa), tem-se a Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), que traz uma radicalização dos fatores básicos da Teoria da Argumentação na Língua, proposta por Marion Carel e desenvolvida com Ducrot. Nessa fase, os autores abandonam os estudos referentes ao

humorísticos e irônicos; as estruturas linguístico-discursivas que analisam a polifonia no discurso; a pressuposição; a argumentação por autoridade; e os modalizadores discursivos” (Nascimento, 2022, p. 139).

¹² Em virtude da amplitude da teoria, optou-se nesta dissertação por discutir algumas ideias a partir de estudiosos brasileiros, pois não representa a perspectiva adotada na pesquisa.

¹³ “O termo polifonia é oriundo do universo musical para designar um tipo de composição musical em que se superpõem diversas vozes, é utilizado nos estudos de Michel Bakhtin (2002) sobre os romances de Dostoiévski [...]. Bakhtin (2002) afirma que essa literatura polifônica foi utilizada por Dostoiévski e marca o surgimento de um herói que possui uma voz que se coloca de igual para igual com a voz do autor” (Nascimento, 2022, p. 139).

¹⁴ Aqui, não se pretende citar os tipos de polifonia presentes nos enunciados, mas, apenas, marcá-lo como fenômeno da argumentação.

*topoi*¹⁵, pois os consideram um elemento pertencente ao campo retórico, ou seja, exterior à língua. Bastos (2017, p. 26) diz que a TBS investiga “[...] o sentido como resultado de interdependência entre dois segmentos, ligados por um determinado conector e formando um bloco semântico”. Para tanto, é possível citar alguns princípios básicos da TBS: (a) abandono definitivo da concepção de inferência; e (b) interdependência semântica entre dois elementos que compõem um encadeamento argumentativo. Assim, o fito da TBS é marcado pela relação entre os enunciados, bem como a interdependência semântica coerente, no intervém de um encadeamento argumentativo (Bastos, 2017).

Convém reafirmar, ainda, que a argumentação na língua proposta por Ducrot e colaboradores, em sua versão original, deixa de lado a visão de uma habilidade direcionada para persuadir e convencer, mas como uma característica inerente à língua, isso porque, para Ducrot, a língua é eminentemente argumentativa (Nascimento, 2022). Ao discutir o que a retórica e a argumentação linguística propõem, neste estudo, expõe-se uma síntese com as contribuições diretas dessas teorias, que pode ser observada no Quadro 1.

Quadro 1 - Teorias da argumentação retórica e linguística: contribuições para a pesquisa	
Retórica	Argumentação linguística
• Persuadir/convencer; • Discurso longo para a fala pública; • Elaboração de discursos com fins persuasivos; • Orador; • Auditório particular; • Auditório universal.	• Concepção de língua; • A argumentação em um plano linguístico; • Polifonia; • Operadores argumentativos.

Fonte: Elaboração própria.

Esse Quadro possui a finalidade de exemplificar mais pontualmente as contribuições da retórica e da TAL para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que se parte de tais concepções até alcançar a perspectiva interacional. Assim, percebeu-se, ao chegar aos estudos contemporâneos da argumentação, por meio dos pressupostos básicos da TAL, o distanciamento das práticas sociais, dada a falta de interações no ato de argumentar, sendo necessário, por sua vez, ir além do que se propõe a argumentação linguística. Para isso, é preciso caminhar por uma perspectiva interacional, principalmente quando se pensa no ensino da argumentação nos anos iniciais do EF, pois “[...] é fundamental contextualizar as ações em práticas de linguagem que façam sentido dentro e fora da escola” (Azevedo *et al.*, 2023, p. 29).

¹⁵ “Num sentido genérico pode dizer-se, com Walter Ong, que os *topoi* (singular *topos*) são ‘nódulos de associação activa para ideias’, ou seja, representam categorias e relações que podem funcionar como modelos heurísticos a partir dos quais podemos descobrir modos de abordar e falar sobre os assuntos” (Grácio, 2015, n.p.).

A seguir, evoca-se a perspectiva interacional da argumentação, concepção assumida nesta pesquisa.

2.2 A argumentação na interação¹⁶

Em 1962, o filósofo Chaïm Perelman foi aos Estados Unidos, na condição de professor convidado, e teve seu primeiro contato com a disciplina denominada *A comunicação do discurso*. A partir desse momento, Perelman aproximou-se de diversos estudiosos e pesquisadores da retórica, viabilizando a inserção dos estudos da Nova Retórica no Canadá. Outro fato importante, além do aparecimento dos trabalhos de Perelman, Johnstone Jr. e Toulmin no manual de autoria de Ehniger e Bronckriede, abrindo portas para uma visão interacionista, foi a publicação de um artigo pelo escritor americano Daniel O’Keefe, em 1977, enfatizando que os estudos argumentativos estavam passando de uma abordagem prescritiva para uma abordagem descritiva, o que culminou no interesse pela interação argumentativa. Nessa conjuntura, no final da década de 1970, o teórico americano Charles Arthur Willard inicia os estudos da perspectiva construtivista e interacionista da argumentação com a publicação de duas importantes obras: *Argumentation and the Social Grounds of Knowledge*, de 1983, e *A Theory of Argumentation*, de 1989 (Grácio, 2010).

Willard marca o pioneirismo nos estudos da argumentação na interação ao descrever a argumentação como um processo de interação entre duas ou mais pessoas e destaca que a ideia de oposição constitui elemento indispensável na argumentação. O pesquisador critica a diagramação dos argumentos, pois, segundo ele, não apresenta interação. Para Willard (1976, p. 319), o diagrama¹⁷ construído por Toulmin pode ser adequado para avaliação de argumentos, “[...] mas nunca pretendeu ser um instrumento descritivo para a análise do argumento do dia a dia”. Através dos postulados deste autor, marca-se o argumento como um processo social, ou seja, representa uma “atividade cooperativa”; “uma atividade intencional”; e uma “atividade

¹⁶ A construção da subseção teve apoio no roteiro utilizado por Piris (2020), em que apresentou uma série de videoaulas, por meio do canal Centro de Estudos de Argumentação e Discurso. As aulas foram gravadas no período pandêmico (SARS-CoV-2), de maneira a proporcionar aos estudantes e demais pesquisadores, estudos no viés da teoria da argumentação. Aula 8. Disponível em: <https://bit.ly/3MBGCr4>. Acesso em: 10 fev. 2023.

¹⁷ De acordo com Toulmin (2006 [1958], p. 140), consoante a obra *Os usos do argumento*, o padrão de um argumento é construído por meio de diagrama/*layout*, que consiste em: dados (D), garantias (W), alegação (C), “os dados consistem nos fatos aos quais recorreremos como fundamentos para alegação”, as garantias relacionam “aos padrões práticos ou cânones de argumentos, mencionados nos ensaios anteriores”, a alegação “cujos méritos estamos procurando estabelecer”. Assim, os três elementos citados constituem o modelo mínimo proposto por Toulmin, que pode ser completado com: qualificadores modais (Q), ressalva (R) e apoio (B), tornando o esquema completo com seis elementos.

criativa” (Willard, 1989, p. 40). Portanto, Willard é considerado o primeiro autor a associar os termos argumentação e interação.

Contudo, a perspectiva interacional da argumentação chega à França por meio de Christian Plantin, que tem como base os estudos de Kerbrat-Orecchioni. Plantin ao formular os princípios da argumentação na interação recorre aos postulados da análise das conversações de Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 13), para quem “todo discurso é uma construção coletiva” ou uma “realização interacional”. Para isso, a autora inspira-se nos postulados do cientista social Erving Goffman, ao descrever a fala como uma atividade social, realizada na coletividade. De acordo com Kerbrat-Orecchioni (2006 [1996]), a noção de fala implica “normalmente uma alocação”, “uma interlocução” e “uma interação”. Para a autora, para que haja interação, é preciso, pois, que na troca comunicativa os falantes estejam engajados, “recorrendo a diversos procedimentos de **validação interlocutória**” (Kerbrat-Orecchioni, 2006 [1996], p. 8, grifo do autor).

Ainda segundo a autora, a interação nem sempre ocorre através de elementos linguísticos, mas, muitas das vezes, através de fatores diversos, como, por exemplo, “[...] o fluxo de veículos nos cruzamentos na rua: cada um deve, não ‘falar em seu turno’, mas ‘passar na sua vez’, sendo obrigado tanto a ceder o lugar, quanto a se apossar dele [...]” (Kerbrat-Orecchioni, 2006 [1996], p. 11). De forma geral, ela distingue as interações verbais e as não verbais, a primeira “que se realizam principalmente por meios verbais, como as conversações”; a segunda, através da “circulação, dança, esportes coletivos etc.” (Kerbrat-Orecchioni, 2006 [1996], p. 12).

A junção das interações verbais e as não verbais equivale a uma troca comunicativa mista, isto é, “misturam ações verbais e não-verbais igualmente indispensáveis ao desenvolvimento da interação” (Kerbrat-Orecchioni, 2006 [1996], p. 12). Para exemplificar as comunicações mistas, citam-se: consultas médicas e interações que se realizam em estabelecimentos comerciais. Entretanto, o interesse desta pesquisa encontra-se no desenvolvimento de situações argumentativas específicas no espaço escolar, pela utilização do LD e, conseqüentemente, o aprimoramento¹⁸ de tais ações para outros espaços sociais: família, amigos, trabalho, entre outros.

Outro fator relevante nesta discussão é o interacionismo na linguagem, base do desenvolvimento dos estudos de Plantin. Segundo Morato (2004, p. 311), o interacionismo na Linguística representou, inicialmente, “uma reação das posições teóricas externalistas contra o

¹⁸ A ideia de aprimorar fundamenta-se na concepção de que ao adentrar na escola a criança já possui práticas discursivas diversas, cabendo à escola o espaço de ampliação de tais práticas, ao promover o processo de ensino e aprendizagem.

psicologismo que impregnava a ciência da linguagem nos meados do século XX”. Posteriormente, o interacionismo se tornou uma das perspectivas mais produtivas, ou seja, marcando de maneira evidente as relações da Linguística com outras áreas de estudo, investindo, assim, no “[...] interesse para o campo certas categorias como ‘ação’, ‘outro’, ‘prática’, ‘sociedade’, cognição” e, também, “[...] promovendo análises pluridisciplinares em torno do fenômeno linguístico e obrigando os linguistas a refletir de forma sistemática sobre seu próprio objeto” (Morato, 2004, p. 312).

Outra contribuição pertinente em Morato (2004, p. 312) diz respeito à assunção de que “toda ação humana precede de interação”, o que faz suscitar a importância de não negligenciar ou deixar de lado em Linguística a relação entre língua e falante, correndo o risco de incumbir à falha quando se analisa a linguagem, isto é, torná-la basicamente inacabada ou parcial, parafraseando Morato (2004). Assim, de acordo com Morato (2004, p. 314), “[...] falar, em Linguística, em interação ou em interacionismo é postular determinados modos de existência” bem como aceitar determinadas maneiras de como a linguagem funciona¹⁹.

Para Morato (2004, p. 314), inicialmente, “é recomendável supor que entre os termos interação e interacionismo existem certas distâncias semânticas”, posteriormente, “é importante admitir que nos defrontamos na atualidade com ‘interacionismos e interacionismos’, o que requer que saibamos identificar o peso epistemológico dado à dimensão interacional das ações humanas nos estudos da linguagem”. Do mais, a autora ainda afirma que o interacionismo simboliza um esforço pluridisciplinar, isso significa com o propósito do entendimento das relações entre indivíduo e sociedade (Morato, 2004).

Assim, pode-se dizer que as bases para o desenvolvimento da teoria defendida por Plantin é permeada pelos estudos sobre o interacionismo no campo da linguagem, discutido através de Morato (2004); e os postulados de Kerbrat-Orecchini continuados por Robert Vion, considerando que todo comportamento humano procede da interação. Assim, conforme Grácio (2010, p. 290), uma das marcas de Plantin é a criticidade mediante diferentes teorizações, ao analisar as suas “potencialidades e limites, desenvolvendo [...] um trabalho essencialmente crítico, de problematização e de afinação conceptual”.

Como bem se nota, através da discussão enveredada nesta pesquisa, Plantin se alinha a uma perspectiva interacional, o modelo dialogal, em contraposição ao modelo monologal. O modelo dialogal “propõe a repensar a atividade argumentativa em um quadro ampliado, no qual a enunciação está situada contra o pano de fundo do diálogo” (Plantin, 2008a, p. 63). Segundo

¹⁹ A discussão, segundo Morato (2004), não tem a finalidade de adentrar profundamente no interacionismo no campo da linguagem, mas apenas marcar as bases que sustentam os estudos empreendidos por Plantin (2008a).

o referido autor, os modelos dialogais foram desenvolvidos a partir de Hamblin (1970), cuja perspectiva subjaz a lógica do diálogo, bem como do modelo normativo de argumentação, ancorado na pragmadialética de Van Eemeren e Grootendorst, em face aos modelos pragmático-conversacionais. Na pragmadialética de Van Eemeren e colaboradores, há apenas o proponente e o antagonista, resultantes de dois papéis argumentativos. No modelo dialogal de Plantin, o avanço é considerar o terceiro, especialmente o ato fundamental da argumentação de duvidar/questionar.

Assim, a argumentação dialogal defendida por Plantin (2008a, p. 65) é fruto “da insatisfação decorrente dos modelos puramente monológicos da argumentação que surgiu pelo menos desde os anos de 1980”. Para isso, ele recorre à definição de Schiffrin (1987, p. 17-18 *apud* Plantin, 2008a, p. 65), para quem “a argumentação é um modo de discurso nem puramente monológico nem puramente dialógico, [...] um discurso pelo qual os locutores defendem posições discutíveis”. Portanto, para Plantin (2008a), é preciso levar em consideração o aspecto biface da argumentação, pois “argumentar é uma atividade biface que se exerce sobre um fundo de tensão irreduzível entre monólogo e diálogo, entre trabalho enunciativo e trabalho interacional” (Plantin, 2008b, p. 18), no que compete a seu caráter misto.

É importante salientar a forma prototípica do diálogo, cuja inspiração foi dada a Plantin através do trabalho de Kerbrat-Orechioni, ao tratar das interações verbais, dizendo que ele “supõe o face a face, a linguagem oral, a presença física dos interlocutores e a contínua sequência de réplicas relativamente breves” (Plantin, 2008a, p. 65). Conforme Plantin (2008b, p. 19), “a conversa é um exemplo de interação” em que os falantes estão em comunhão ao direito de fala, numa interação face a face. Contudo, o entendimento sobre polifonia e intertextualidade²⁰ permite expandir o processo de argumentação dialogada ao discurso monolocal. Assim, Plantin (2008a) assevera que:

Na teoria da polifonia, o ‘foro interior’ é visto como um espaço dialógico, no qual uma proposição é atribuída a uma ‘voz’, diante da qual o locutor se situa. Disso resulta um diálogo interior, liberado das restrições do face a face, mas que segue sendo um discurso biface, que articula argumentações e contra-argumentações (Plantin, 2008a, p. 65-66).

²⁰ Koch (2003) discute a noção de intertextualidade em dois sentidos: amplo e restrito. No sentido amplo, ela é a “condição de existência do próprio discurso, pode ser aproximada do que, sob a perspectiva da Análise do Discurso, se denomina interdiscursividade (ou heterogeneidade constitutiva, segundo Authier, 1982)” (Koch, 2003, p. 60). No sentido restrito, refere-se à “relação de um texto com outros textos previamente existentes, isto é, efetivamente produzidos” (Koch, 2003, p. 62).

Nessa conjectura, o autor retoma a noção de polifonia discutida por Ducrot²¹, ao prestar atenção na concepção de múltiplas vozes em um único locutor. Plantin (2008a, p. 66) recorre ao modelo dialogal para atender tanto ao “dialogal propriamente dito, o polifônico e o intertextual, a fim de insistir em um aspecto fundamental da argumentação, o da articulação de dois discursos contraditórios”. Assim, quando Plantin faz uso das perspectivas polifônicas e intertextuais, o que se pretende é agrupar na teoria da argumentação na interação o discurso monolocal, uma vez que no modelo dialogal “a argumentação é definida como o tipo de atividade linguística desenvolvida em uma situação argumentativa” (Plantin, 2008a, p. 75), ou seja, não há requisito mínimo para locutores e interlocutores, mas que haja contradição e que estas sejam ratificadas, emergindo uma situação argumentativa (Plantin, 2008b).

Segundo Grácio (2010), Plantin busca em seus trabalhos o desenvolvimento de uma base descritiva, através de um arcabouço linguístico, seguida de uma discursiva e dialógica e, logo após, dialogal interativa ao teorizar sobre a argumentação. Para isso, ao discutir sobre os postulados de Plantin, é preciso entender, além das bases já apresentadas nesta dissertação, o que vem a ser uma interação eminentemente argumentativa, uma vez que argumentar não é expor apenas pontos de vista opostos sem interação, mas fazer prosseguir no diálogo a oposição no discurso, suscitando novos posicionamentos, para além de um desacordo comum. Para Plantin (2008a, p. 67), “na conversação comum, existe uma ‘preferência pelo acordo’; [...] o interlocutor se alinha com o locutor; dado que o acordo é ponto pacífico, basta uma intervenção mínima (‘sim, sim’, ‘ok’, ‘vamos nessa’) [...]”. Por outro lado, Plantin (2008a) diz que, quando não há uma confirmação positiva, urge um desacordo, ou seja, “a contradição conversacional pode ser reparada por procedimentos de ajuste e de negociação ou evoluir rumo ao aprofundamento do desacordo” (Plantin, 2008a, p. 68).

Em defesa desse postulado, Plantin (2008a) explica que as interações eminentemente argumentativas se apoiam em um desacordo e apresentam algumas características, diferentemente de uma conversação comum. O desacordo argumentativo é organizado por um conflito de opinião ou *estase*, cuja resolução não acontece de forma rápida, mas condiciona um lugar específico para o desenvolvimento da argumentação e, assim, “as intervenções dos participantes são desenvolvidas e planejadas” (Plantin, 2008a, p. 68).

Desse modo, na concepção de Grácio (2010, p. 291), a teoria da argumentação delineada por Plantin “vai para além, quer das teorias da enunciação, quer das teorias da recepção, nas

²¹ Segundo Koch (2003, p. 64-65), Ducrot trouxe o termo polifonia “para o interior da pragmática linguística para designar, dentro de uma visão enunciativa do sentido, as diversas perspectivas, pontos de vista ou posições que se representam nos enunciados”.

quais a interação não é considerada senão de uma forma marginal ou, pelo menos, não centrada na bilateralidade de vozes”. Para isso, opta-se pela máxima da ideia de oposição, isto é, quando o interlocutor se recusa a declarar o assentimento, contrapondo seus argumentos e, conseqüentemente, prosseguindo com a argumentação, mediante uma situação argumentativa, marcada pela oposição de pontos de vista. Nesses termos, Plantin conserva a máxima de Perelman, ao afirmar o argumentar opondo-se à evidência, entretanto, as acepções do duvidar, decidir-se e convencer, elementos retóricos, foram deixadas de lado pelo autor, para evidenciar as do ato de propor, opor-se e duvidar: a pergunta (Plantin, 2008a).

Segundo Grácio (2010, 291), a base teórica adotada por Plantin “é mais centrada nas operações descritivamente fundamentais do argumentar do que na problemática da intencionalidade discursiva considerada na perspectiva da ação retórica sobre os espíritos [...]”. É nesse contexto que Plantin distribui os atos fundamentais da argumentação em: propor, opor-se e duvidar, conseqüentemente associados aos papéis de atuação da argumentação: proponente, oponente e terceiro, que assumem uma função argumentativa. Essa interação argumentativa também é marcada, além dos actantes, pelos atores. Os actantes exercem a função argumentativa, e os atores representam os “indivíduos concretos envolvidos na comunicação” (Plantin, 2008a, p. 78). Para melhor entendimento, Plantin descreve a situação tripolar dos actantes.

Proponente, Oponente, Terceiro. 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, 2008a, p. 76).

Nesse quadro teórico, ao proponente é dada a função de sustentar uma tese; o oponente descreve suas razões para duvidar; e o terceiro representa a dúvida, ou seja, transforma a oposição em pergunta. É importante frisar que, segundo o autor, o papel do terceiro pode ser desempenhado por um ser apático, indeciso ou aquele que se recusa a dar seu assentimento à tese proposta, deixando aberto o diálogo e, conseqüentemente, o surgimento de uma pergunta argumentativa, para que, futuramente, possa pronunciar-se, “com todo o conhecimento de causa” (Plantin, 2008a, p. 78). Assim, de acordo com Plantin (2008a, p. 64), no modelo dialogal, “a situação argumentativa típica é definida pelo desenvolvimento e pelo confronto de pontos de vista em contradição, em resposta a uma mesma pergunta”, essa deve partir de uma situação problemática, difundida através da contradição discurso/contradiscurso.

É na dinâmica da discussão que se assumem os papéis actanciais, isto é, os papéis não são estáticos, mas podem evoluir e mudar no decorrer da situação argumentativa.

[...] em uma interação concreta, o mesmo papel actancial pode ser desempenhado por vários atores (nesse caso, falará da aliança argumentativa). Os atores podem ocupar sucessivamente cada uma das posições argumentativas (ou papéis actanciais) [...]. Um ator pode abandonar seu discurso de oposição por um discurso de dúvida, ou seja, passar da posição de Oponente para a de Terceiro (Plantin, 2008a, p. 79).

Segundo Plantin (2008a), a posição de um actante argumentativo pode ser ocupada por diversos atores, ou seja, por vários indivíduos que se alinham na interação argumentativa, assim, o mesmo ator pode atravessar todos os papéis actanciais. Por fim, Plantin (2008a, p. 79) diz que: “a situação de argumentação só é conflitual quando os atores se identificam com os papéis argumentativos”.

Nessa perspectiva, através dos aspectos que fundamentam o modelo dialogal de Plantin (2008a, p. 64), é que se pode dizer: “a argumentação é uma atividade custosa tanto do ponto de vista cognitivo como do ponto de vista interpessoal”. Pensar em argumentação por esse viés é dizer “[...] só nos engajamos nela pressionados pela resistência à opinião que estamos expondo” (Plantin, 2008a, p. 64). Diante de tal situação, quando morre o conflito, é possível afirmar que acaba a argumentação.

Portanto, a argumentação representa uma atividade de alto nível “que implica a coordenação de saberes e comportamentos diversos e heterogêneos” (Plantin, 2008b, p. 14). Para isso, o autor contrapõe duas ações: o ato de comer uma maçã com o ato de dirigir. Para ele, comer uma maçã refere-se a uma atividade simples, ao passo que dirigir representa uma ação extremamente complexa, equiparando-a à atividade argumentativa. Em menção ao exemplo do autor, pode-se aludir que, quando um indivíduo começa a dirigir um automóvel, ou outro meio de transporte, ele passou por um processo de aprendizagem, o que suscitou na aprendizagem específica para a realização de tal função. Assim como dirigir um automóvel compreende algo que foi ensinado, supostamente é salutar perceber que a argumentação carece ser ensinada e desenvolvida na escola. É por estar de acordo com essa afirmação que, neste trabalho, propõe-se analisar os LDs de Língua Portuguesa dos anos iniciais, de modo a averiguar os potenciais argumentativos das atividades didáticas.

Ainda, mediante a discussão incluída nesta pesquisa, por meio da perspectiva interacional assumida por Plantin (2008a; 2008b), é possível visualizar de maneira específica as contribuições deste autor ao aproximar ao objeto de estudo, o ensino de argumentação nos

anos iniciais do EF, por meio da utilização do LD e Língua Portuguesa, conforme o Quadro a seguir.

Quadro 2 - Perspectiva interacional e o modelo dialogal da argumentação: contribuições para a pesquisa

- Distinção entre uma interação verbal e uma interação eminentemente argumentativa;
- Tese;
- Justificativa;
- Questão argumentativa.

Modelo dialogal:

- Proponente - discurso de proposição;
- Oponente - discurso de oposição.

A distinção entre:

- Papéis actanciais;
- Atores sociais.

Fonte: Elaboração própria, com base em Plantin (2008a).

Em alusão ao Quadro proposto, é importante destacar a ausência do terceiro elemento, referente ao modelo dialogal: o ato de duvidar, o que faz com que se tenha a completude do que Plantin (2008a) propõe. Todavia, ao direcionar a teoria ao público-alvo desta pesquisa, crianças entre seis e sete anos, que se encontram em processo de alfabetização e experimentação de múltiplos letramentos, o que se busca é o desenvolvimento de capacidades argumentativas que podem ser experimentadas e desenvolvidas ao longo do processo de escolarização, o que permite desenvolver o que Plantin (2008a) defende no ato de argumentar: propor, opor e duvidar.

É nesse ponto que a segunda parte desta seção contribui, ao discutir sobre o ensino de argumentação, no que compete, inicialmente, ao ensino de argumentação em práticas sociais de linguagem, haja vista ser a argumentação um processo que visa a uma tomada de ação, mediante uma problemática identificada e sentida entre os sujeitos.

2.3 Argumentação em práticas sociais de linguagem

Como vimos, a retórica nasceu de uma prática social oriunda de discursos orais eloquentes, quando um grupo de pessoas buscou a partir do uso da linguagem reivindicar seus benefícios. A retórica surgiu como um exercício social, marcada pelo uso da palavra e de diversos recursos linguísticos, que visavam à persuasão. Por sua vez, o ensino de Língua Portuguesa, assim como a tradição retórica, apoiado em práticas sociais de linguagem, busca articular os saberes que advêm de um interesse real dos estudantes, aquele que demanda de uma

necessidade coletiva, para, assim, atuarem socialmente. Dessa forma, consoante Kleiman (2008, p. 511), “o elemento estruturante do currículo e, portanto, do ensino seria a prática social, e não o construto formal teórico, seja ele textual, enunciativo ou discursivo”.

De acordo com Silva (2021, p. 38), quando a argumentação é articulada tendo em vista a prática social de linguagem no espaço escolar, é possível “reconhecer a intrínseca relação que há entre a linguagem, o pensamento e a situação comunicativa argumentativa, [sobretudo quando se leva] [...] a cabo uma ação reivindicatória, questionadora, deliberativa ou crítica”. Isso porque a argumentação pensada nesse viés reconhece a função da autonomia dos atores sociais, realizada em situações específicas, em função de objetivos a serem alcançados em práticas de linguagem (Silva, 2021).

Em linhas gerais, alinhada às ideias de Azevedo e Tinoco (2019, p. 25), ao “associar o ensino de argumentação às práticas sociais de linguagem, próprias da vida em sociedade, requer, em primeiro lugar, que o professor conheça os estudantes e, principalmente, os interesses deles”. Com esse fim, a discussão acerca da argumentação pautada em práticas sociais de linguagem solicita que professores e demais profissionais da educação olhem para o estudante de forma a perceber suas necessidades e, conseqüentemente, tentem adequar as atividades em sala de aula para colaborar com uma formação que vá além da escola, por meio de uma perspectiva situada, isto é, ações que levem o estudante a interagir em “[...] situações significativas de uso e de análise do uso” (Brasil, 2018a, p. 85).

Para isso, o planejamento deverá ser o mais próximo possível de situações reais de uso da língua em sociedade e, jamais, fruto de uma idealização destinada a um público inexistente. Nesse sentido, o planejamento pode ser avaliado como inadequado ou adequado, em função dos múltiplos desafios direcionados ao professor, considerando a realidade vigente: como cita Ribeiro (2009, p. 59), a “formação acadêmica deficitária”; a “concepção tradicional de língua vigente”; a “ineficiência ou ausência de formação profissional continuada”, entre outros fatores que dificultam o ensino da argumentação na escola.

Nesse sentido, é preciso ultrapassar as barreiras que se impõem ao trabalho do professor, bem como as limitações existentes do LD, que serve ao poder instituído em cada época. O LD, por exemplo, ao longo da história, pôde ser considerado como um instrumento ideológico e cultural, “sem ser abordado como instrumento pedagógico e didático” (Choppin, 2004, p. 566); e como mercadoria na medida em que serve ao capitalismo (Munakata, 2012b). Na contemporaneidade, o LD, enquanto política pública financiada pelo Estado, almeja a construção de saberes e normas que visam a formar uma sociedade.

Sobre isso, Geraldi (2011 [1984]), seguindo os pressupostos de Paulo Freire, diz que “[...] é preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um de seus caminhos. Se ela serve para bloquear – e disso ninguém duvida –, também serve para romper o bloqueio”. Entende-se, assim, que o trabalho articulado com as práticas sociais de linguagem pode levar a romper esse bloqueio, que aprisiona a escola e, correlativamente, os estudantes.

Nesse caminho, Piris e Calhau (2021, p. 144) incitam os professores a colaborar “para que a escola concretize uma pedagogia que favoreça o educando a pensar sobre o seu papel na sociedade e as ações que pode realizar por meio da linguagem” e, assim, os estudantes, ao fazerem uso dos recursos que provêm argumentação, possam se posicionar socialmente e, neste sentido, venham a romper com as barreiras da opressão e do poder constituído. E complementam:

[...] 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 de argumentação, o educando é um sujeito reflexivo, crítico e 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 (Piris; Calhau, 2021, p. 144).

Piris e Calhau (2021), ao conceber o ensino de argumentação baseado em práticas sociais de linguagem, consideram o estudante a um ser “reflexivo”, “crítico” e “ativo na sua aprendizagem”, o que solicita também do educador uma mudança de postura, pois, enquanto mediador da sala de aula, ele precisa “assumir uma atitude reflexiva perante sua prática [...] uma atitude de dialogar com os educandos e ouvir respeitosamente suas opiniões” (Piris; Calhau, 2021, p. 144). Para isso, é preciso desenvolver capacidades argumentativas nos professores, tal como propõe Azevedo (2022), pois é necessário que eles saibam gerenciar os conhecimentos gerados por meio das práticas transformadoras realizadas com os estudantes.

Segundo Tinoco e Fernandes (2020, p. 83), quando a prática social é o centro da discussão, “[...] situações-problema da vida social são analisadas e, para viabilizar a intervenção dos participantes do projeto, práticas de leitura, escrita e oralidade são desenvolvidas com vistas a intervir, negociando sentidos, saberes e fazeres em função de uma meta compartilhada pelo grupo”. É neste sentido que a presente pesquisa assume o trabalho com as práticas de linguagem, com vistas ao exercício da função social da escola, uma visão oposta a uma atividade didática, fechada e distante das demandas da sociedade, uma vez que o uso da linguagem sem um fim social acaba por transformar a prática linguística em uma série de exercícios que só articulam escrita e leitura, sem um projeto maior de transformação da vida do

estudante. Portanto, defende-se aqui que o projeto do professor e do estudante estejam alinhados a uma mesma finalidade e ao propósito comunicativo dos estudantes (Piris, 2021).

Ainda sobre isso, Azevedo e Tinoco (2019) discutem que não é suficiente o estudante dominar o código alfabético, bem como as regras gramaticais de sua língua, é preciso ir além, isto é, “saber como articular habilidades, [...] saberes conceituais, atitudinais e procedimentais, além de diferentes tecnologias, em função de cada uma das necessidades interacionais de que participamos” (Azevedo; Tinoco, 2019, p. 20). E, para isso, o ensino de argumentação oferece possibilidades para que o discente possa articular saberes, em virtude de suas necessidades sociais/reais que acarretam a vida em sociedade, uma vez que a argumentação está ligada aos usos sociais, bem como a função crítica da linguagem.

Desse modo, o que se pretende é perceber as práticas de linguagem além do trabalho linguístico-textual, mas de maneira articulada com os saberes e as experiências dos estudantes, em busca de desenvolver capacidades argumentativas que possam ser articuladas e experimentadas ao longo da educação básica. Azevedo, Reis e Monte (2021, p. 110) asseguram que no “ensino de língua portuguesa, a linguagem está em posição central, porque é uma atividade social, histórica e cultural que promove relações sociais entre os sujeitos em diálogo [...]”, o que os direcionam a posicionarem-se como sujeitos discursivos, conscientes do papel que exercem na sociedade.

Nesse sentido, assume-se que as atividades embasadas em práticas de linguagem devem ser compreendidas no intermédio da interação. Para isso, Geraldi (2011 [1984]) propõe o trabalho com a “prática de análise linguística”, a “prática de produção de textos”, a “prática de leitura” em sala de aula com vistas a proporcionar a interação pela linguagem²². De acordo com o autor, o uso dessas práticas integradas tem o objetivo de: “(a) tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem; (b) possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita” (Geraldi, 2011 [1984], p. 70). Para esse autor, a partir dessas práticas inseridas em classe, a atividade linguística deixa de ser artificial e ineficaz para a aprendizagem dos estudantes e possibilita superar o fato de que:

Na escola não se escrevem textos, produzem-se redações. E estas nada mais são do que a simulação do uso da língua escrita. Na escola não se leem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso nada mais é do que simular

²² Segundo Geraldi (2011 [1984], p. 34), “a linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala”.

leituras. Por fim, na escola não se faz análise linguística, aplicam-se a dados análises preexistentes. E isso é simular a prática científica da análise linguística (Geraldi, 2011 [1984], p. 71).

Ainda segundo esse autor, essa artificialidade é fácil de comprovar e indica uma situação “caótica” na escola, com práticas dissociadas da realidade do estudante, isto é, pautadas em objetivos opostos: o que a escola ensina e o que o estudante precisa aprender constituem projetos divergentes, o que pode ser alterado com base no uso de práticas concretas de interação. Assim, opta-se, nesta pesquisa, pelo trabalho com práticas de linguagem, cuja finalidade maior é a função social.

Especificamente em relação à prática de leitura, Geraldi (2011 [1984], p. 72) esclarece ser um “processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto”, isso porque ao leitor não é dada uma condição passiva, “mas agente que busca significações”, pois a cada nova leitura são revelados construções e significados do texto. A partir dessa base, assume-se a prática de leitura como um processo social pertencente a uma comunidade, que se realiza através de diversos contextos de interação, aos quais os sujeitos estão ligados (Kleiman, 2004).

De acordo com Kleiman (2004) e Soares (2020), na atualidade, a leitura é concebida com fins sociais e está articulada aos estudos de letramento, uma vez que a noção de letramento está vinculada às práticas sociais e pessoais de uso da língua. A leitura pode ser realizada em diferentes situações de vida, por exemplo, na sala de aula pode ser transformada em uma prática escolar, ao requerer do estudante que responda a questionários, identifique elementos no texto, entre outros. Por outro lado, enquanto prática de linguagem, base defendida nesta pesquisa, a leitura está ligada a uma tomada de ação e exige um conjunto de elementos para sua compreensão. Vale ressaltar que a leitura como prática social de linguagem vincula a outras práticas de letramento, cuja nuance é construída social e historicamente, no que compete a sua realização e conteúdo.

A leitura como prática social requer o envolvimento de sujeitos e de diversos objetos, que se configuram mediante o contexto em que o sujeito está inserido, suas necessidades, seus conhecimentos e seus propósitos comunicacionais. Assim, quando se articula a leitura no espaço escolar, é necessária atenção para que essa prática seja ensinada e sistematizada, considerando ser uma atividade altamente complexa, atinente, Coscarelli (2012, p. 153-154), “ler não é realizar uma ou outra habilidade, mas um conjunto delas, que juntas resultam na construção de sentido(s)”, dentro e fora do espaço escolar.

Embora desenvolver o letramento na escola seja uma necessidade, Azevedo, Reis e Monte (2021) afirmam que esse tipo de ação pedagógica é algo necessário e desafiador;

necessário, uma vez que está presente tanto em práticas de leitura, quanto em práticas de escrita; desafiador, visto que assumir posicionamentos, defender e contrapor ideias são capacidades específicas que requerem da escola um esforço maior na formação dos estudantes, capazes de se posicionar em qualquer contexto social. Vale ressaltar que a visão de leitura assumida aqui refere-se à leitura de textos orais, escritos e multissemióticos²³, ou seja, a leitura como prática indispensável no processo de aprendizagem, possibilitando ao estudante tomar posição e, consequentemente, exercer a cidadania.

Outro destaque dado à leitura encontra-se na BNCC (Brasil, 2018a, p. 71), documento que pensa o eixo da leitura como “práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação”. A BNCC define a leitura na sua completude, ou seja, compreende não somente o texto escrito, “mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (Brasil, 2018a, p. 72). E, nesta dissertação, ancorado nas discussões da BNCC, assume-se a concepção de leitura pautada em expressões sociais, seja escrita ou não.

Quanto ao eixo da oralidade, a BNCC (Brasil, 2018a) esclarece que as práticas de linguagem acontecem em circunstâncias reais, tanto no modelo prototípico (face a face) quanto nas situações que acontecem por meio de diferentes artefatos culturais. O documento ainda ressalta que a prática de oralidade “envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação” (Brasil, 2018a, p. 79). A prática de oralidade está integrada com as demais práticas, principalmente quando relacionada ao ensino de argumentação, que se configura no desenvolvimento de práticas sociais de linguagem. Assim, Azevedo, Santos, Calhau, Leal e Piris (2023, p. 94), ao tratarem das práticas de linguagem destinadas a argumentar, reforçam que elas não perpassam somente a prática escritora, “mas pela prática leitora, de oralidade e de análise linguística, além de permitir

²³ De acordo com a BNCC (Brasil, 2018a, p. 80), “[...] no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão. No caso de textos orais, essa análise envolverá também os elementos próprios da fala – como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc. –, assim como os elementos paralinguísticos e cinésicos – postura, expressão facial, gestualidade etc. No que tange ao estilo, serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero”.

estabelecer relações com questões históricas, culturais, sociais, linguísticas, tanto em situações de acordo quanto de desacordo”.

Ribeiro (2009), por exemplo, desenvolve um trabalho no eixo da oralidade e acredita que as crianças são capazes de argumentar e que essa habilidade pode ser desenvolvida na escola, principalmente através dos gêneros orais. A autora destaca o diálogo argumentativo, o texto de opinião e o debate. Para ela, “as crianças dominam as regras de produção dos gêneros argumentativos primários, como o diálogo, mas os gêneros de domínio público, como o debate, o texto de opinião, a resenha e outros são, geralmente, estranhos ao conhecimento delas” (Ribeiro, 2009, p. 57). Nesse sentido, é dado o papel da escola em trazer para o contexto escolar a prática de tais gêneros, uma vez que a forma como se argumenta depende do uso que é feito da linguagem e depende da forma como se articulam as práticas de linguagem no contexto escolar, ao justificar/sustentar, refutar e negociar em uma situação argumentativa (Ribeiro, 2009).

Relacionado ao eixo da análise linguística/semiótica, a BNCC pontua o envolvimento entre os saberes sobre a língua; sobre a norma-padrão e sobre outras semioses, assim como a relação imbricada com as demais práticas de linguagem. Além do mais, a BNCC (Brasil, 2018a, p. 80) esclarece que o eixo da análise linguística/semiótica “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)”, destaca ainda as “materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido [...]” e a “situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido”, a fim de colaborar com a concretização da prática escritora de estudantes.

Em consonância, no que compete ao eixo da produção de texto, para a BNCC (Brasil, 2018a, p. 76), subjaz “as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos” (Brasil, 2018a, p. 76). Na realização da prática de produção de texto, o documento ainda pontua sobre as dimensões inter-relacionadas de uso e reflexão, a citar: “condições de produção dos textos”; “dialogia e relação entre textos”; “alimentação temática”; “construção da textualidade”; “aspectos notacionais e gramaticais” e “estratégias de produção”, elementos que direcionam para o entendimento sobre a produção de textos na sala de aula e em outros ambientes sociais.

Assim, a exposição das práticas sociais de linguagem (leitura, oralidade, análise linguística e produção textual) requer de professores o entendimento sobre a sua articulação na sala de aula. Nesse intervém, a finalidade maior é a utilização de tais recursos com vistas a promover uma aprendizagem significativa do estudante; para além de atividades que visem à

memorização e ao preenchimento burocrático do diário escolar, mas que busquem a transformação de indivíduos que depositam na educação a possibilidade de quebras de ciclos nas suas famílias e espaços sociais.

Por fim, ancorado em tal reflexão, é preciso pensar o ensino de argumentação na escola desde as séries iniciais. Nesta pesquisa, é imprescindível a sua articulação com as práticas sociais de linguagem, que se orientam para o exercício da argumentação, pois permitem pensar atividades que tenham função social. Nesse sentido, oferecer possibilidades para o desenvolvimento do ensino de argumentação desde as séries iniciais é proporcionar ao estudante uma formação que lhes permita se posicionar e tomar partido frente a questões que exijam defesa e tomada de posição, noção discutida na próxima subseção.

2.3.1 O ensino de argumentação nos anos iniciais do Ensino Fundamental

O ensino de argumentação é apresentado ao estudante de forma tardia, especificamente no final do EF e no Ensino Médio, dada a iminência dos exames de larga escala (Piris, 2021). Esse fato é reforçado pela própria BNCC (Brasil, 2018a). Segundo Vier e Araujo (2021), ao fazer uma pesquisa no documento com o radical “argument”, o que se notou foi a evidência maior do termo nos anos finais do EF, embora “o trabalho com a argumentação não seja realizado somente quando alguma palavra como essa é mencionada” (Vier; Araujo, 2021, p. 74). Para as autoras, a baixa incidência do radical acaba por reforçar a ideia de que o trabalho com a argumentação deve ser desenvolvido nos anos finais do EF e pelo professor de português.

Segundo Vier e Araujo (2021), essa incidência acaba por contrariar uma das próprias competências gerais da BNCC (Brasil, 2018a), a competência sete, visto que “institui que ela [a argumentação] deverá permear todos os níveis de ensino a serem desenvolvidos ao longo de toda a Educação Básica” (Vier; Araujo, 2021, p. 86). Outro destaque citado pelas autoras é o fato de que a argumentação está mais ligada ao uso de argumentos e de alguns conectores do que uma prática social, ponto defendido nesta dissertação, visto que, “quando a prática social estrutura as atividades da sala de aula, o eixo do planejamento é a ação” (Kleiman, 2008, p. 508).

Essa situação contribui para que crianças pequenas se distanciem da prática argumentativa na escola, deixando de lado suas experiências discursivas construídas em suas vivências. Nesse contexto, o que se percebe nos anos iniciais do EF, no trabalho com LDs de Língua Portuguesa, é a prevalência de textos narrativos e descritivos, por serem considerados mais fáceis. Neves (2021), ao comparar o que se propôs no volume didático *Tresolavy* (2020), 1º ano do EF, relacionado às atividades de escrita, com o que propõe a BNCC (Brasil, 2018a),

constatou que: “o livro contém atividades que objetivam ensinar a reconhecer e escrever textos dos seguintes gêneros textuais: parlenda, lista, receita, trava-língua, convite, texto publicitário, bilhete, verbete de enciclopédia, entrevista, curiosidade científica, fábula, poema, conto de fadas” (Neves, 2021, p. 53). Dessa forma, a breve análise realizada por Neves (2021) reforça para esta professora/pesquisadora a ideia de que, para o professor, não há necessidade de trabalhar gêneros argumentativos nessa fase escolar, uma vez que os LDs não dispõem na sua estrutura curricular.

Entretanto, ao consultar Kleiman (2008, p. 508), tem-se que “é a necessidade de agir o que determina o gênero a ser mobilizado e, portanto, ensinado, não vice-versa”. A autora continua a afirmar que, “quando se age pela linguagem em diversas situações sociais, os gêneros são mobilizados segundo necessidades imediatas de comunicação, assim como segundo determinantes macrosociais”. Desse modo, ao buscar um gênero a ser trabalhado para o ensino de argumentação, é preciso antes olhar para as demandas sociais dos estudantes, bem como a prevalência de textos que venham a possibilitar a divergência de opinião.

Esse ponto de discussão também é sugerido por Kersch e Oliveira (2014, p. 121), quando dizem que “o massivo trabalho com o domínio do narrar oferecido e fortemente recomendado pelos livros didáticos institui no imaginário do professor a ideia de que crianças não podem trabalhar suas habilidades argumentativas”. Para elas, “os autores dos livros didáticos partem, possivelmente, da premissa de que se deve trabalhar muito mais fortemente o imaginário das crianças, e as narrativas contribuiriam para isso” (Kersch; Oliveira, 2014, p. 121). Concorde-se que buscar atividades que visem desenvolver o imaginário das crianças é de grande valia na aprendizagem dos estudantes, na medida em que se busca desenvolver habilidades de leitura e escrita. Neste cenário, é imprescindível fazer uso de diversas linguagens, isto é, textos que utilizem a junção de multimodais (imagens, palavras, formas). Portanto, que se façam valer da multimodalidade²⁴.

Contudo, o trabalho com a argumentação não deve ser excluído, tendo em vista a necessidade de integrar nas práticas corriqueiras o direito de argumentar dos estudantes. Então, considera-se que:

²⁴ “[...] um texto é multimodal por resultar da instanciamento, em um mesmo contexto de situação, de dois ou mais sistemas semióticos distintos. Cada sistema (modo) semiótico é uma realização específica do contexto de cultura; porém, em um dado contexto de situação, suas instâncias podem se misturar, se integrar e, portanto, resultar em uma *instância semioticamente heterogênea*. Assim, o texto multimodal é caracterizado pela articulação, em uma só instância, de elementos instanciados por sistemas semióticos diferentes” (Farhat; Gonçalves-Segundo, 2022, p. 438, grifo do autor).

O aluno que, desde seus primeiros anos escolares, estiver envolvido no trabalho com a argumentação, poderá ser mais capaz de ouvir e respeitar a visão do outro, de argumentar e contra-argumentar. O desenvolvimento dessas habilidades pode levá-lo a viver de forma harmoniosa em sociedade, com tolerância e de forma crítica, para não aceitar injustiças e incoerências que acontecem diariamente em seu meio (Kersch; Oliveira, 2014, p. 122-123).

Com base em tal reflexão, a argumentação precisa fazer moradia na escola, independentemente da etapa de ensino, pois representa instrumento de cidadania. Em busca de validar a necessidade do ensino de argumentação nos anos iniciais, Ribeiro (2009) assevera que as crianças não só podem argumentar, mas devem fazer uso da argumentação no contexto escolar. O desenvolvimento de uma criança não pode ser restrito, apenas, à ideia de “maturação cognitiva”, mas também de aprendizagens desenvolvidas no intermédio das atividades do dia a dia, ou seja, mediadas pelas interações sociais.

Para sustentar a discussão sobre a validade de trabalhar a argumentação nos anos iniciais, foram selecionadas três pesquisas nesse escopo²⁵, de forma a buscar entender qual o interesse de pesquisadores, atualmente, relacionado à temática supracitada, assim citam-se os estudos desenvolvidos por Cavalcanti (2020), Holanda (2020) e Neves (2021). As temáticas exploradas não fazem alusão ao trabalho com LDs de Língua Portuguesa, mas fornecem dados que comprovam que as crianças, uma vez instigadas no espaço escolar, podem desenvolver capacidades argumentativas, desde que seja feito um trabalho nesse intuito. Assim, corroborando com tais pesquisas, é possível reafirmar a responsabilidade da escola em desenvolver o ensino de argumentação. O LD, no Brasil, sobretudo, representa um instrumento real das escolas, cujos conteúdos oferecem passos a serem seguidos pelos professores, ao auxiliarem no desenvolvimento do planejamento das atividades.

Cavalcanti (2020), por exemplo, pesquisou o uso dos modificadores em textos infantis e teve por objetivo investigar a utilização dos modificadores argumentativos durante o processo de aquisição da linguagem escrita, ancorando-se na teoria da argumentação na língua, desenvolvida por Oswald Ducrot e colaboradores. Utilizou como *corpus* de análise 15 textos produzidos por crianças entre seis e oito anos de idade (primeiro ao terceiro ano do EF), período subjacente ao ciclo de alfabetização do Plano Nacional de Educação (PNE), adotado pela pesquisadora. O gênero escolhido para os textos infantis foi a carta pessoal (destinada à mamãe), elaborada por estudantes de uma escola pública do município de Cortês, Pernambuco.

Segundo Cavalcanti (2020), o estudo comprovou que, por meio do uso dos modificadores argumentativos Realizantes e Desrealizantes (TBS), “à medida em que se

²⁵ Os critérios estabelecidos para seleção dos trabalhos citados estão descritos na seção metodológica.

desenvolvem as habilidades de ensino de aquisição da escrita, as crianças ampliam suas possibilidades enunciativas e consequentemente argumentativas” (Cavalcanti, 2020, p. 79). Diante do seu estudo, à luz da perspectiva da argumentação linguística, a pesquisadora buscou caracterizar as intenções que as palavras possuíam nas cartas, o que fez “com que se afirme que a argumentação está na língua e que a concepção de interação com o mundo já é refletida e expressa desde a infância” (Cavalcanti, 2020, p. 81).

Holanda (2020) objetivou analisar o desenvolvimento da argumentação entre estudantes de seis e sete anos, no que compete ao primeiro ano do EF, através da mediação de recursos transmídia. Para o estudo, foram selecionadas seis crianças com o intuito de formar duplas. Os estudantes escolhidos para o estudo foram oriundos de uma escola privada, localizada na cidade de Teresina-PI. Para a autora, “os recursos de transmidiação são considerados mediadores do processo argumentativo” (Holanda, 2020, p. 37). Com o estudo foi possível perceber a importância da utilização de estratégias argumentativas, em consonância com o papel desenvolvido pelo adulto ao problematizar situações argumentativas. Assim, Holanda (2020) demonstrou que a argumentação é aprendida na intersubjetividade, tendo em vista a pesquisa sobre mediação de recursos transmídia, que possibilita ao estudante a discussão de temas e a autoavaliação, no intermédio de situações divergentes e, consequentemente, o indivíduo aprende a argumentar em prol da construção de conhecimentos.

Para terminar, o trabalho de Neves (2021) tratou sobre o uso de operadores argumentativos na escrita de crianças no ciclo de alfabetização. Desse modo, apresentou o “objetivo de investigar, por meio de um estudo longitudinal, a emergência e o desenvolvimento do uso de operadores argumentativos na escrita de crianças” (Neves, 2021, p. 12). Fundamentou-se na teoria da argumentação na língua de Oswald Ducrot e na classificação dos operadores, conforme Koch. Utilizou como *corpus* de análise 52 textos escritos por 13 alunos, sendo que cada criança se dedicou à escrita de quatro textos referente à história *Chapeuzinho Vermelho*. O acompanhamento da escrita ocorreu em um período de dois anos.

De acordo com o pesquisador, os operadores argumentativos surgem na escrita das crianças desde os primeiros textos, fase em que ainda estão desenvolvendo a prática escrita, destacando que com o avanço do ciclo de alfabetização vão surgindo novos operadores argumentativos e os estudantes passam a utilizar tanto na língua escrita, quanto na língua falada. Por fim, Neves (2021, p. 78) diz que as crianças empregam “operadores argumentativos que estabelecem as relações de: conjunção, contrajunção, justificativa, conclusão e comprovação”. Assim, a análise empreendida pelo autor mostrou que os textos são carregados de contextos

argumentativos, cujo uso de operadores argumentativos contribui para orientação do discurso e coesão textual.

Nesse sentido, as pesquisas analisadas apontam o potencial de as crianças argumentarem, como mostram Cavalcanti (2020), Holanda (2020) e Neves (2021). Outros professores e pesquisadores anteriores a esses estudos já tratavam da necessidade de trabalhar o ensino de argumentação com crianças pequenas (Azevedo, 2003; Ribeiro, 2009; Kersch; Oliveira, 2014, entre outras investigações). Assim, acredita-se que, por estarem inseridas desde muito cedo em situações que carecem de “utilizar seu discurso para levar as pessoas a aceitarem seus pontos de vista, as crianças têm condições para conviver com os artefatos culturais que promovem a argumentação em diferentes situações sociais” (Azevedo *et al.*, 2023, p. 141).

Do mais, Azevedo, Santos, Calhau, Leal e Piris (2023) dizem que a argumentação apresenta-se em duas vertentes: a primeira consiste numa exigência legal, considerando os documentos norteadores, tais como a BNCC (Brasil, 2018a) e os PCNLP (BRASIL, 1997a); a segunda trata de uma necessidade social, uma vez que argumentar faz parte da vida cotidiana. Assim sendo, a BNCC indica possibilidades do trabalho com argumentação, mas não esclarece como o professor deverá fazê-lo, já os PCNLP, vigentes desde 1998, não apresentam uma visão sistemática sobre a argumentação, destacando apenas dois pontos relacionados à temática, segundo Azevedo (2016).

Vale destacar, por assim dizer, os dois pontos relacionados à argumentação, de acordo com o PCNLP: o primeiro ponto sobre “domínio do diálogo na explicitação, discussão, contraposição e argumentação de ideias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento de atitude de autoconfiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro” (Brasil, 1997a, p. 37); o segundo ponto sobre “casos em que há diferentes interpretações para um mesmo texto, e faz-se necessário negociar o significado (validar interpretações), essa negociação precisa ser fruto da compreensão do grupo e produzir-se pela argumentação dos alunos” (Brasil, 1997a, p. 45).

Contudo, apesar de essas duas linhas de reflexão assegurarem o ensino de argumentação em todo o ensino básico, o trabalho do professor é essencial, pois dele é requerida “uma visão teórico-prática menos linear e mais descentralizada, flexível e capaz de se adaptar às circunstâncias específicas da escola e às políticas em disputa [...]” (Azevedo, 2021, p. 159). Isso porque do docente é esperada uma postura crítica sobre práticas pedagógicas e materiais didáticos, de forma a perceber suas fragilidades e, conseqüentemente, propor possibilidades e adequações, principalmente quando se trata do ensino de argumentação nos anos iniciais.

Por conseguinte, ao reconhecer a predisposição das crianças para argumentar, pode-se discutir sobre o desenvolvimento de capacidades argumentativas nos LDs de Língua Portuguesa. Destaca-se ainda que, através das práticas sociais de linguagem, sejam elas orais ou escritas, cabe ao professor, “partindo do que as crianças já sabem sobre o ato de argumentar, instigar o potencial argumentativo delas, propondo novos desafios para que essa capacidade de linguagem seja aprimorada” (Azevedo *et al.*, 2023, p. 25). E, assim, pensar a argumentação interacional em um processo discursivo social, ao exigir posicionamentos críticos e tomadas de decisão em defesa de um ponto de vista (Plantin, 2008a). Com esse fim, na próxima subseção apresenta-se a discussão sobre capacidades argumentativas, apoiada em Azevedo (2013; 2016; 2022).

2.3.2 A noção de capacidades argumentativas

O interesse pelo entendimento sobre capacidades²⁶ requer de estudiosos um olhar sobre as diversas perspectivas que as cercam. Lima e Piris (2021), com base em um estudo bibliográfico, propuseram discutir o conceito de capacidade, mas, para isso, antes, delinearam as várias linhas de estudo, com a finalidade de perceber como essas perspectivas podem contribuir para amparar o ensino baseado no desenvolvimento de capacidades argumentativas, a citar: Cognitiva; Metacognitiva; Psicolinguística; Interacionista e Histórico-cultural-discursiva. Segundo esses autores, a perspectiva Cognitivista tem como base o trabalho desenvolvido pelo estudioso e professor americano Dale Arguing Skill Hample, cujo entendimento passa pela dimensão analítica do processamento, ou seja, a argumentação é vista através do raciocínio. A perspectiva Metacognitiva é caracterizada por Lima e Piris (2021, p. 688) “como uma vertente que discute a habilidade do ser humano de monitorar e autorregular os processos cognitivos”, tendo como alicerce, segundo Lima e Piris (2021), os estudos de Kuhn (1991), Felton e Kuhn (2001) e Kuhn e Udell (2003).

Em continuidade, a linha Psicolinguística tem o olhar direcionado à idade do sujeito, no tocante ao desenvolvimento das habilidades de justificação e negociação, para Lima e Piris

²⁶ A noção de capacidades está sendo tomada de acordo com os estudos de Roegiers e De Ketele (2004, p. 50), que propõem perceber as capacidades alinhadas ao eixo do tempo; inerente a um conjunto não limitado de conteúdos; uma atividade que pode ser realizada livremente; caráter integrador e não é observável diretamente. Além do mais, por meio de Roegiers e De Ketele (2004), Azevedo (2013, p. 40) resume que as capacidades “podem transitar entre as disciplinas escolares ou áreas de conhecimento (transversalidade), são desenvolvidas ao longo da vida (evolutividade) e interagem, ou seja, combinam-se entre si, gerando novas capacidades (transformação), sempre em situações que colocam as pessoas em relação (relações interpessoais e sociais)” e, também, tem como base a psicologia da aprendizagem de Lev Vygotsky.

(2021, p. 701), “essa perspectiva, de certa forma, desvaloriza qualquer tipo de esforço sobre as ações pedagógicas voltadas para o desenvolvimento das capacidades”, pois apresenta uma “gradação para aquisição das operações argumentativas”. A perspectiva Interacionista “supera a limitação das ciências cognitivas clássicas que se preocupam com os aspectos internos do processamento linguístico”, segundo Lima e Piris (2021, p. 701). Nessa perspectiva, o trabalho com as capacidades pode ser desenvolvido, especialmente, através dos gêneros e, assim, “o objetivo do ensino é o de promover o desenvolvimento das capacidades de linguagens dos alunos em relação a diversos gêneros que circulam no meio social” (Lima; Piris, 2021, p. 702), nas atuações linguísticas, cognitivas e sociais. Com esse fim, Lima e Piris (2021) utilizaram como fonte de pesquisa os estudos dos professores pesquisadores: Dolz (1994; 1996), Camps e Dolz (1995) e Dolz e Schneuwly (2004), que propõem agrupar os gêneros discursivos, tendo em vista as propriedades sociais de comunicação: narrar, relatar, expor, argumentar e descrever.

Por fim, tem-se a perspectiva Histórico-cultural-discursiva, da qual derivam os estudos sobre capacidades argumentativas da professora e pesquisadora Azevedo (2013; 2016; 2022), base teórica desta dissertação. Azevedo (2013; 2016; 2022) expande os estudos propostos por Dolz e Schneuwly (2004), mas a sua vertente teórica sofre inclinação para o domínio do argumentar (Lima; Piris, 2021). Para Azevedo (2013), os gêneros estão integrados a ações cotidianas, sendo considerados como atos sociodiscursivos e que surgem de acordo com as necessidades socioculturais. Assim, o quantitativo de gêneros é medido pelas necessidades sociais humanas, isto é, quanto forem capazes de alcançar, sendo determinadas “pela esfera de circulação, pelas necessidades temáticas, pelas interações do conjunto de participantes e pela vontade enunciativa do locutor” (Azevedo, 2013, p. 41). Portanto, para Azevedo (2013), os gêneros se caracterizam pelas suas funções comunicativas e cognitivas, bem como peculiaridades linguísticas institucionais, um quadro explicativo pode ser consultado em Azevedo (2013).

Neste contexto, cabe aludir à definição de capacidade argumentativa, quando Azevedo (2016) propôs associar capacidade ao termo argumentativo, ao discutir a relação imbricada entre ensino-aprendizagem, argumentação e escola. Segundo a autora, não se trata, simplesmente, de juntar os termos argumentativo e capacidade, isto é, “de um mero atributo agregado à capacidade, mas de um conceito que coloca os discursos em interação” (Azevedo, 2016, p. 173). A junção ao termo capacidade permite articular três áreas de conhecimento: Filosofia, Psicologia e Educação, em contribuição às discussões sobre ensino e aprendizagem. No tocante à Filosofia, destacam os estudos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996 [1958]) sobre a Nova Retórica; da Psicologia, toma-se como base os estudos de Vygotsky, ao trabalhar

as capacidades de linguagem, de acordo com a linha teórica da psicologia histórico-cultural; e da Educação, são retomados os estudos de Philippe Meirieu, ao discutir sobre a organização da aprendizagem. Segundo Azevedo (2016, p. 175), “o desenvolvimento das capacidades argumentativas é um processo complexo e não limitado a um único campo do saber”. Assim, o desenvolvimento das capacidades argumentativas implica a junção de uma base filosófica, psicológica e educacional, da qual, conseqüentemente, derivam uma “condição humana”, uma “ação de linguagem” e uma “expressão discursiva”. Esses conceitos são concebidos no entendimento sobre capacidades argumentativas de forma integrada, a detalhar:

- uma **condição humana** (atividade cognitiva) que inter-relaciona a linguagem verbal e a reflexão sobre os objetos do mundo (construção mental), sem o privilégio da segunda sobre a primeira – como se viu enfatizado durante muitos séculos, especialmente com a divulgação dos trabalhos realizados em Port-Royal, com prevalência do cogito, pois o uso dos signos em eventos culturais promove um processo interpessoal que depois se torna intrapessoal;
- 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– e que se alinha às regras que estabelecem as condições para sua manifestação e compreensão;
- uma **ação de linguagem** que remete à uma oposição discursiva e gera interdependência entre os sujeitos não apenas pela alternância de turnos, mas sobretudo pela polarização de posições enunciativas, o que necessariamente decorre das relações de poder (Azevedo, 2016, p. 175, grifos da autora).

Segundo Azevedo (2022, p. 4), no tocante à perspectiva interacional, a capacidade argumentativa não foca apenas nos aspectos “sociocognitivamente (condição humana), como depende das práticas de linguagem constituídas social e historicamente (ação de linguagem), por isso requer uma maneira específica para compor as ideias e os pontos de vista (expressão linguístico-discursiva)”. Para ela, quando se discute a argumentação, por meio da prática de linguagem, é importante compreender sobre argumentatividade.

A argumentatividade é inerente aos discursos e pode ser focalizada a três níveis principais: 1. Como uma **força projetiva** inerente ao uso da língua (e neste caso estamos a focalizar quer a utilização das palavras na sua relação com os topoi, quer os enunciados e o seu encadeamento através de conectores), sendo que aqui a tónica é posta nos mecanismos de orientação enunciativa. 2. Como uma **força configurativa** inerente ao discurso (e neste sentido estamos a focalizar a ação sobre outrem através das tematizações, vidências, ideias ou imagens esquematizadas no modo de produzir o discurso, configuradoras de posicionamentos e produtoras de influência sobre aqueles a quem são dirigidas), sendo que aqui a tónica é posta nos mecanismos de influência discursiva que preparam a recepção do discurso em termos de interpretação. 3. Como uma **força conclusiva** ou ilativa que corresponde a processos de raciocínio postos em ação no discurso (tipos e esquemas de raciocínio), sendo que aqui a tónica é posta nos mecanismos de inferência (Grácio, 2015, n.p., grifo nosso).

Assim, é pertinente afirmar que a argumentatividade está ligada à linguagem, ao fazer menção ao primeiro nível descrito por Grácio (2015, n.p.), ou seja, “uma força projetiva inerente ao uso da língua”. Agrega-se, então, a primeira definição de argumentatividade com o que Ducrot propõe, ao afirmar que a língua é fundamentalmente argumentativa, “pois o valor argumentativo das palavras é o responsável pela direção argumentativa do discurso” (Azevedo, 2016, p. 171). Grácio (2015, n.p.) diz que a argumentação não pode ser reduzida à compreensão sobre argumentatividade, visto que a ideia central da argumentação se baseia em uma interação, tendo em vista a “oposição entre discursos”, marcada pela “alternância de turnos de palavra polarizados”, que promove uma “progressão para além do díptico argumentativo inicial”.

De forma geral, a ideia de capacidade argumentativa está ligada ao desenvolvimento da aprendizagem e, correlativamente, é visualizada quando o indivíduo realiza uma determinada tarefa, isto é, o conjunto de ações que o impulsionou a realizar uma função. Para Meirieu (1998, p. 183), as capacidades não existem em estado puro, pois subjazem em uma “atividade intelectual estabilizada e reprodutível em diversos campos de conhecimento”. Em paralelo, Azevedo (2013; 2016; 2022), partindo dos estudos de Roegiers e De Ketele (2004), entende que as capacidades são transversais, pois nem sempre seguem um ritmo linear, desenvolvem-se através do eixo do tempo e evoluem ao longo da vida. Assim, as capacidades apresentam três características importantes, de forma resumida: transversalidade; evolutividade e transformação (Azevedo, 2013).

A noção de capacidades argumentativas é tema importante tanto para entendimento de professores, ao direcionar o trabalho na sala de aula, quanto para os estudantes, ao buscar desenvolver as capacidades argumentativas na realização de atividades, mediante o ato de argumentar. Nesse processo, argumentar requer a articulação de discursos contrários para que o sujeito se posicione, defenda seu ponto de vista, e nessa articulação dialógica entre proponente e oponente, para além do díptico argumentativo inicial, possa surgir a dúvida, através do papel actancial do terceiro (Plantin, 2008a).

Em suma, Azevedo (2016, p. 187) declara que a “ampliação das capacidades argumentativas dos estudantes está condicionada ao desenvolvimento dessas capacidades por professores”, uma vez que “a elaboração de atividades didático-pedagógicas voltadas ao ensino da argumentação requer conhecimentos específicos”. Além disso, aos professores cabe o papel de planejar e criar oportunidades que levem os discentes a desenvolver sua aprendizagem. Dessa forma, antes de pensar em desenvolver capacidades argumentativas dos estudantes, é preciso que o professor tenha o entendimento sobre tal prática, dada a incumbência em

organizar e elaborar aulas frente ao ato de argumentar, de forma a articular: ação pedagógica, caminho didático e estratégias de aprendizagem (Azevedo, 2022).

Em síntese, a discussão sobre capacidades argumentativas, por meio de Azevedo (2013; 2016; 2022), teve o intuito de, além de apresentar o conceito, demonstrar a importância do entendimento por parte dos professores e, consequentemente, a possibilidade de desenvolver o trabalho em sala de aula. Mostra, também, que dados os pressupostos de transversalidade, evolutividade e transformação, as capacidades argumentativas devem ser desenvolvidas desde os anos iniciais, pois se trata de incentivar, bem como oferecer mecanismos para seu aprimoramento ao longo das fases escolares. Neste cenário, o LD representa um elemento concreto da sala de aula, instrumento compartilhado por docentes e discentes e, portanto, de grande valia para o trabalho com a argumentação, em virtude de formar sujeitos conscientes, ativos socialmente, em uma sociedade polarizada.

Nesta seção, inicialmente, buscou-se situar o leitor sobre as várias perspectivas que cercam a argumentação, uma vez que é possível olhar para ela de diversos ângulos. Assim, a proposta inicial partiu dos aspectos da argumentação retórica e linguística para chegar a uma perspectiva interacional (Plantin, 2008a; 2008b), uma vez que argumentar requer a confrontação de pontos de vistas opostos, que levem à progressão dos argumentos. No segundo momento, alinhou-se a discussão ao ensino de argumentação, de maneira a articular com as práticas sociais de linguagem, imbricando a coletividade e a tomada de ação frente a um tema polêmico que exija assumir posicionamentos e, posteriormente, sua defesa. A discussão deu continuidade ao assegurar o direito de crianças no início do processo de escolarização de argumentar, por meio das práticas de linguagem, uma vez que as práticas de linguagem estão no mundo antes das crianças adentrarem no espaço formal da escola. E, por fim, situou-se a discussão no desenvolvimento de capacidades argumentativas, dada à necessidade de articular saberes e experiências de cunho argumentativo desde cedo.

A seguir, na seção três, de caráter teórico, o leitor encontra uma explanação pautada na origem e desenvolvimento do LD no Brasil, perpassando pela política pública do PNLD e a relação estabelecida entre a argumentação e o ensino de Língua Portuguesa, para que se possa situar professores e pesquisadores e demais interessados sobre a discussão enveredada nesta dissertação.

3 O LIVRO DIDÁTICO

Nesta seção, aborda-se, inicialmente, a origem e o desenvolvimento do LD no Brasil, tendo como referência os trabalhos de Choppin (2002; 2004), Bittencourt (2008; 2020) e Munakata (2012a; 2012b). Na segunda parte, a discussão trata sobre a política pública instituída por meio do PNLD. Para esta discussão buscou-se apoio em Soares e Dias (2019) e Pita e Nascimento (2020). Por fim, a terceira parte é dedicada à argumentação e ao ensino de Língua Portuguesa. No início, é apresentado um breve relato sobre a disciplina, por meio do trabalho de Bunzen (2011) e, logo após, discute-se a argumentação e o ensino de Língua Portuguesa atrelados às práticas sociais, no bojo de uma formação cidadã e ativa socialmente, proposta de Kleiman (2000), Azevedo e Tinoco (2019), Tinoco e Fernandes (2020) e Piris (2021).

3.1 O livro didático: origem e desenvolvimento no Brasil

O interesse em estudar os LDs é decorrente dos últimos cinquenta anos, especificamente a partir de 1970, quando alguns historiadores voltaram suas pesquisas para os livros e as edições escolares (Choppin, 2002). No Brasil, uma das principais referências, desde então, é a professora e historiadora Circe Bittencourt, como bem reflete Munakata (2012a) em sua tese de doutorado, defendida em 1993, cuja temática de pesquisa foi o livro didático. Em um período de dez anos, os trabalhos relacionados ao tema não passavam de 50 títulos, entre 1970 e 1980, a maioria discutia a condenação da ideologia burguesa presente nos livros escolares. Assim, a referida tese representou um impulso para novos trabalhos que fossem além de uma discussão ideológica²⁷ (Munakata, 2012a).

Na atualidade, o LD, por ser instrumento presente no dia a dia da escola para estudantes, docentes, pais, dentre outros, segundo Choppin (2002, p. 6), “não apresentam nada de raro, exótico, singular; parecem mesmo intemporais, na medida em que transcendem a clivagem entre as gerações”. Mas, para o entendimento do LD, enquanto instrumento pedagógico comum nas escolas, é preciso compreender as fases e transformações decorrentes de sua evolução, uma vez que a constituição do LD pode representar um modelo de sociedade e de Estado vigente.

²⁷ A tese de Circe Bittencourt foi transformada em livro, publicado em 2008, “tratava da questão do livro didático como política pública educacional, mas também enveredava em questões como a produção editorial desse objeto para o mercado, a sua inserção na escola como dispositivo constitutivo do saber e da cultura escolar, a sua importância como suporte de disciplinas escolares (em particular, de história ensinada) e os usos e as práticas que incidem sobre esse material” (Munakata, 2012a, p. 183).

[...] a imagem da sociedade apresentada pelos livros didáticos corresponde a uma reconstrução que obedece a motivações diversas, segundo época e local, e possui como característica comum apresentar a sociedade mais do modo como aqueles que, em seu sentido amplo, conceberam o livro didático gostariam de que ela fosse, do que como ela realmente é. Os autores de livros didáticos não são simples espectadores de seu tempo: eles reivindicam um outro status, o de agente. O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, frequentemente de forma favorável: as ações contrárias à moral são quase sempre punidas exemplarmente; os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciados (Choppin, 2004, p. 557).

Ao pesquisador, cabe o papel de perceber as lacunas que possam vir a existir e, conseqüentemente, buscar entender o porquê de tais faltas na constituição das obras didáticas. Sobre isso, Bittencourt (2008, p. 23) assinala que “a origem do livro didático está vinculada ao poder instituído. A articulação entre a produção didática e o nascimento do sistema educacional estabelecido pelo Estado”. Dessa forma, ao olhar para história do LD, percebe-se que este representava o modelo de Estado e Igreja que todos deveriam seguir. A extensão de um modelo cívico, moral e ético, um projeto de sociedade subserviente e leal aos princípios constituídos daqueles que detinham o poder. Atualmente, no Brasil, essa relação entre o LD e o Estado é constituída através do PNLD, em que o governo adquire as obras didáticas e, posteriormente, as distribui para as escolas públicas (Munakata, 2012b).

Ao traçar um panorama sobre a história do LD no Brasil, é possível dividi-lo em quatro momentos, segundo Bittencourt (2020), a citar: “primeiras gerações de livros escolares - os estrangeiros são nossos modelos”; “nacionalização dos livros didáticos”; “multiplicação dos livros escolares – 1970 – 1996” e “da nacionalização à internacionalização 1996 aos dias atuais”. Segundo Bittencourt (2008), o começo da produção de livros didáticos no Brasil foi no início do século XIX, por meio de projetos que visavam copiar e adaptar os modelos das obras estrangeiras, francesas e alemãs. A primeira tipografia instalada no Brasil foi a Impressão Régia, estabelecida por intermédio do decreto de 13 de maio de 1808, e dedicou-se a traduzir algumas obras, especialmente de professores franceses, considerando o currículo das escolas serem provenientes da França (Bittencourt, 2020). Após a Independência do Brasil, em 1822, surgiram outras editoras em solo nacional, mas ainda com o monopólio estrangeiro, pois eram em sua maior parte de franceses e portugueses, assim, além dessa produção, a inspiração das obras didáticas também sofriam influências de outros países, bem como da Igreja e Estado. Para Bittencourt (2020, p. 5), essa prática foi comum no decorrer do século XX, “tanto para as escolas de primeiras letras como para os colégios e liceus de nível secundário”.

O segundo momento, de acordo com Bittencourt (2020) pode ser entendido em duas fases: a primeira fase, de 1860 – 1930; a segunda fase, de 1930 – 1970 e compreende a

nacionalização dos livros didáticos. As propostas de nacionalização da literatura escolar, por assim dizer, “[...] corresponderam ao período de crescimento da rede escolar, decorrente, em parte, das mudanças sociais surgidas com a urbanização, imigração, do esfacelamento do trabalho escravo e modernizações tecnológicas nos meios de comunicação” (Bittencourt, 2008, p. 26). Ainda para Bittencourt (2008), a proposta de nacionalização da obra didática representava o desejo de um grupo constituído por educadores que desejavam a hegemonia do Estado em detrimento da força exercida pela Igreja, “[...] evidenciando conflitos de setores em luta pelo poder no nível central ou para obter o controle político nas esferas regionais” (Bittencourt, 2008, p. 26).

A primeira fase foi marcada a partir da segunda metade do século XIX, com a reforma do ensino do governo de D. Pedro II, a qual fizeram urgir a necessidade de livros específicos, tais como: História do Brasil e Geografia, destacando, por sua vez, o “Compêndio de História do Brasil”, do então general Abreu e Lima, publicado em 1843, e “As lições de História do Brasil”, publicado em 1861, pertencente ao professor Joaquim Manoel de Macedo (Bittencourt, 2020). Após os anos de 1880, a referida autora ressalta o aumento das escolas no país, o que impulsionou o surgimento de novas editoras no Brasil, com destaque para a editora Francisco Alves, por exemplo, localizada na cidade do Rio de Janeiro, fundada em agosto de 1854²⁸.

Na segunda fase, outras editoras foram surgindo e aprimorando seus serviços, utilizando imagens, melhorando a impressão, para que pudessem dar mais qualidade aos livros didáticos. Dentre elas, pode-se destacar a Weiszflog Irmãos – Estabelecimento Gráfico (1915) e a Companhia Editora Nacional (1925). Assim, com o crescimento das escolas e, conseqüentemente, do número de estudantes a utilizar o LD, foram surgindo novas editoras e conglomerados, isto é, “a produção escolar, em geral, coincide de maneira parcial ou apenas temporariamente, com as atividades de uma editora” (Choppin, 2004, p. 563).

O terceiro momento compreende a multiplicação dos livros escolares. Segundo Bittencourt (2020), em 1970 o país passou por mudanças políticas e sociais, decorrentes do regime militar em 1964. Essas mudanças já vinham marcando a expansão escolar no país, especificamente, desde a primeira LDB, em 1961, que diminuiu “o caráter rígido dos programas para o ensino de Português, uma disciplina obrigatória para todas as séries do ginásio e do colegial” (Bunzen, 2011, p. 899). A segunda LDB, em 1971, “[...] consolidou a tendência não

²⁸ Antes de se tornar editora, tratava-se de uma antiga Livraria Clássica, fundada em 1854 por Nicolau Alves, tio de Francisco Alves, que, posteriormente, o fez transformar em editora, assim, a “editora começou e se solidificou com a publicação de livros didáticos, fazendo da Francisco Alves um nome influente no ainda nascente sistema educacional do Brasil” (Rollemberg, 2016, n.p.).

da maneira que havia sido inicialmente proposta, em 1961, mas acabou transformando a configuração da escola, dos professores e dos alunos” (Bittencourt, 2020, p. 8).

Essas mudanças, para a referida autora, acabaram por impactar a produção dos LDs e, conseqüentemente, exercendo um novo poder no mercado. Assim, as editoras já existentes firmaram parcerias para produção de livros didáticos com o Ministério da Educação (MEC), e outras foram surgindo em virtude do crescimento exponencial da produção didática, além do mais, as novas medidas do governo trouxeram para as editoras a “ampliação da compra de livros para distribuição a alunos com baixo poder aquisitivo, considerando-se que as obras eram, até então, adquiridas pelas famílias ou pelos próprios estudantes que compravam os materiais didáticos” (Bittencourt, 2020, p. 8). Esse avanço marca a evolução do material didático, dando-lhes um novo valor estético.

Nas décadas subsequentes, 1980 e 1990, entrelaçados ao processo de redemocratização e aperfeiçoamento dos currículos, “os livros foram se transformando em material pedagógico essencial para o ensino, sendo que os livros dos alunos passaram a ser invariavelmente acompanhados pelo livro do professor” (Bittencourt, 2020, p. 9), formato de que as instituições escolares usufruem atualmente. Outro evento importante na década de 1980, marcado pela redemocratização do Brasil, subjaz na base para o desenvolvimento do ensino de argumentação, pois esta é fruto da democracia e dos movimentos de liberdade, política, social e econômica.

O quarto momento da nacionalização à internacionalização, de 1996 aos dias atuais, foi promovido por uma política de ampliação de distribuição dos LDs, instituído desde 1985, em virtude do PNLD, efetivado no bojo na nova LDB, em 1996. Atualmente, de acordo com Bittencourt (2020, p. 10): “a produção de livros escolares abrange uma equipe bastante complexa para sua elaboração, além dos autores propriamente ditos. Participam do livro vários técnicos, como revisores, pesquisadores iconográficos, programadores visuais, entre outros”. Assim, é descrita a evolução do LDs ao longo das décadas, bem como o papel exercido nas escolas na constituição do saber e suporte dado a professores nas aulas.

Arelado a isso, outro fato que merece destaque, de forma geral, relaciona-se à fiscalização dessas obras, que durante o Império foi dado a cargo do Estado e da Igreja, extensiva às escolas primárias, secundárias e ao ensino particular. Na República, a fiscalização ficou assegurada, exclusivamente, pelo Estado, através de diretores e inspetores. Entretanto, apesar de separada do Estado, a igreja “[...] continuou a exercer seu domínio sobre a produção didática, conseguindo estender sua rede de ensino a partir do final do século XIX” (Bittencourt, 2008, p. 60). Assim, segundo Bittencourt (2008), o Estado, separado ou conciliado da igreja, sempre buscou formas de controlar a educação, seja nas bases em que o saber era produzido,

ou na sua utilização e disseminação, atrelando o livro didático ao objetivo de controlar o ensino. Ainda segundo a autora,

Os livros didáticos foram concebidos para que o Estado pudesse controlar o saber a ser divulgado pela escola. Os discursos de grupos de intelectuais instalados no poder ou próximos a ele, compostos por administradores, políticos e/ou educadores expressaram a forma como o Estado liberal brasileiro elaborou sua política cultural, procurando disseminá-la, primordialmente, pela instituição escolar. A política do livro escolar representou um dos traços característicos da produção cultural feita por uma elite que procurava se inserir no mundo civilizado, preservando, de maneira intransigente, privilégios de uma sociedade hierarquizada e aristocrática. A manutenção desse controle exigiu a criação de uma legislação para evitar desvios, comprovando que o projeto concebido pelo poder estatal sofria distorções em seu processo de elaboração (Bittencourt, 2008, p. 61).

Por este viés, Bittencourt (2008) discute o papel que o estado desempenhou e/ou desempenha na constituição do LD. Atualmente, essa política de controle é exercida pelo MEC, por meio do PNLD. Além disso, segundo Munakata (2012a, p.185), a materialidade das relações que circunscreve o livro é marcada também pelo mercado, o que ocasiona uma “mercadoria destinada a um mercado específico: a escola”. Em específico, o Brasil consome milhões de exemplares, que infla a indústria e acelera a concorrência entre grandes editoras, de acordo com Choppin (2004). No Brasil, no início do século XX, os LDs asseguravam cerca de dois terços dos livros publicados, já em 1996, representava aproximadamente 61% da produção nacional. Assim, “[...] livro didático [...] é o livro produzido para fins educacionais, visando principalmente ao público escolar” (Munakata, 2012b, p. 58).

Correlativamente, o LD assume diversas funções:

1. Função referencial: também chamada de curricular ou programática, desde que existam programas de ensino;
2. Função instrumental: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades;
3. Função ideológica e cultural: é a função mais antiga. A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos valores das classes dirigentes;
4. Função documental: acredita-se que o livro didático pode fornecer [...] um conjunto de documentos textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno (Choppin, 2004, p. 553).

O entendimento de tais funções permite ao pesquisador perceber o LD não somente como objeto-livro, “papel e tinta formando uma mancha (a área impressa de uma página)” (Munakata, 2012a, p. 184), mas como um instrumento que pode variar a depender do contexto no qual esteja inserido, o momento sócio-histórico, bem como a sua utilização na sala de aula

(Choppin, 2004). Por essa razão, é possível perceber o LD além de um objeto pronto e acabado, e sim como um instrumento de ensino-aprendizagem que sirva tanto a docentes como a discentes no ambiente escolar, implicados em saberes escolares, dentre eles aqueles imbuídos no ensino da argumentação.

Ademais, nas palavras de Munakata (2012a, p. 193), “houve época em que estudar livro didático era visto como desvio de comportamento”. Indo além, houve época em que a vigilância e o controle da produção didática estavam rodeados de normas e imposições, no Estado liberal, por exemplo, “[...] temia os perigos do texto escrito, especialmente daquele que necessariamente estaria ao alcance de um número considerável de jovens e crianças” (Bittencourt, 2008, p. 53). No entanto, “hoje, [...] há uma proliferação de temas e abordagens possíveis para o seu estudo” (Munakata, 2012a, p. 193). Assim, entender minimamente o processo histórico da constituição do LD no Brasil é importante tanto para professores quanto para estudantes, pois são eles que nos ritos da sala de aula utilizam esse instrumento didático e, logo, podem perceber o LD no seu caráter didático e pedagógico. Contudo, é importante que os professores possam utilizar outros métodos, quando julgarem necessário, pois o LD não pode representar um espaço fechado de sentidos, unificado, disciplinador, controlador da prática docente, para ser apenas consumido²⁹ (Grigoletto, 2011).

É nessa relação histórica que se discute a importância do LD, bem como a materialidade das relações entre o Estado e o mercado, cuja dinâmica se constitui na atualidade. Assim, a próxima subseção é dedicada ao estudo da atual política pública relacionada ao LD, o PNLD.

3.2 O PNLD e o livro didático

O PNLD é uma política pública brasileira que integra o quadro dos documentos oficiais do MEC. Atualmente, trata-se de uma política de Estado³⁰ (consolidada, estruturada, para além de um governo específico). Entretanto, o que se concebe hoje é decorrente de um período subjacente, em específico, desde 1929, quando foram dados os primeiros passos em direção a uma legislação ligada ao LD. Na ocasião, o poder instituído era do ministro da educação de

²⁹ Grigoletto (2011) apresenta o LD e o relaciona com o discurso de verdade, haja vista ser, para a autora, um produto fechado tanto para o professor como para o estudante que, muitas das vezes, funciona como poder controlador da prática docente. Assim, afirmando ser “o LD um discurso de verdade, queremos dizer que ele se constitui, no espaço discursivo da escola, como um texto fechado, no qual os sentidos já estão estabelecidos (pelo autor), para ser apenas reconhecido e consumido pelos seus usuários (professor e alunos)” (Grigoletto, 2011, p. 68). Para resumir, “um discurso de verdade é aquele que ilusoriamente se estabelece como um lugar de completude dos sentidos” (Grigoletto, 2011, p. 67-68).

³⁰ O decreto nº 7.084, de janeiro de 2010, institui o PNLD como uma política de Estado.

Getúlio Vargas, Gustavo Capanema (ocupou o cargo entre 1934 e 1945), momento em que o Brasil se encontrava no Estado Novo. Esse período teve como marco a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), que teve a finalidade de primar pela qualidade dos livros produzidos em solo nacional (Soares; Dias, 2019; Pita; Nascimento, 2020).

Pita e Nascimento (2020) destacam que quase uma década depois da criação do INL o Estado criou a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), pelo Decreto-Lei 1.066, de 30/12/38, considerada a primeira política de legislação oficial, “versando sobre a restrição ao professor da escolha do livro didático e também sobre as condições de importação, produção e utilização deste” (Pita; Nascimento, 2020, p. 120). Nos anos subsequentes, como bem refletem as autoras, no final da década de 1960 e início da década de 1970³¹, nasce a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), pelo Decreto n. 59355/66, fruto de um acordo entre a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e o MEC.

A COLTED teve como foco coordenar as ações destinadas à produção, edição e, posteriormente, distribuição do LD. Segundo dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (Brasil, 2023 [2021]), o acordo garantiu ao MEC recursos para aquisição e distribuição gratuita de 51 milhões de livros, a serem consumidos no período correspondente a três anos. Assim, segundo Pita e Nascimento (2020, p. 120), a COLTED buscou “tornar o preço do livro didático mais acessível e estimular a expansão da indústria responsável pela produção do livro, fazendo com que essa demanda pudesse ser atendida na pasta governamental da Educação”.

Em seguida, é criada a Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME), com “[...] a responsabilidade na produção e distribuição dos materiais escolares e didáticos” (Pita; Nascimento, 2020, p. 121). Todavia, devido à falta de recursos suficientes provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das Unidades da Federação, muitas escolas do EF ficaram excluídas do programa (Brasil, 2023 [2021]).

Posteriormente, com o término do convênio entre a USAID e o MEC, o INL torna-se responsável por controlar a produção dos LDs no Brasil (Pita; Nascimento, 2020; Soares; Dias, 2019). Em 1976, com a extinção do INL, a FENAME assumiu o compromisso do programa. Logo após, em 1983, essa função é assumida pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que “teria como adicional perceber os erros que ocorressem nos Livros Didáticos distribuídos”, e também “[...] presença dos professores como partícipes no processo de escolha dos livros”

³¹ O período é marcado pela tendência tecnicista no Brasil.

(Pita; Nascimento, 2020, p. 122), a seguir incorpora-se o Plano do Livro Didático para o EF (PLIDEF). O PLIDEF dá lugar ao PNLD (Pita; Nascimento, 2020, p. 122)³².

Com esse fim, surge o PNLD em 1985, pelo Decreto nº 91.542, de 19/08/85, com a iminência de mudanças:

Indicação do livro didático pelos professores;
Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;
Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias;
Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores (Brasil, 2023 [2021], n.p.).

Com o avanço do programa, foram ocorrendo mudanças e ampliações de políticas anteriores. Uma delas consiste no período de uso da coleção didática. Em 2017, o livro passou a ser utilizado pelo estudante por um período de três anos, mas a normativa implicava que “a substituição e o consequente descarte poderia ser feito com um intervalo maior, [...] assinalando o impacto ambiental acima do econômico” (Muller, 2018, p. 74). Em 2020, o ciclo das coleções didáticas passou para quatro anos, como se observa com as obras *Ápis* e *Buriti Mais*, do PNLD/2019. Outro ponto de destaque são os materiais distribuídos: livros didáticos e literários; formação e gestão; recursos educacionais digitais; livros acessíveis, bem como obras direcionadas a todo o ensino básico, como se pode observar na Figura 1.

Figura 1 - Distribuição dos livros didáticos na educação básica



Fonte: Grellet e Rodrigues (2022, p. 23).

³² A discussão enveredada neste momento tem a função de evidenciar os programas que antecederam o PNLD, não sendo possível, entretanto, maiores detalhes sobre tais programas, dado o limite da dissertação e o foco da seção: PNLD e LD. Para maiores informações sobre as fases que antecederam o PNLD, consultar material disponível em: <https://bit.ly/3o2JjJz>. Acesso em: 18 mai. 2023.

O PNLD garante a distribuição de obras didáticas para todo o ensino básico: Ensino Médio, anos finais do EF, anos iniciais do EF e educação infantil³³. Vale ressaltar, que até chegar às mãos de professores e estudantes, os LDs passam por um rigoroso processo, com a finalidade de assegurar a qualidade das obras didáticas, visualizado no Quadro 3.

Quadro 3 - Funcionamento do PNLD

Editais	Material que apresenta todas as regras do certame referentes a cada edição do programa.
Desenvolvimento das obras	Processo de produção das obras considerando os critérios estabelecidos pelo edital.
Avaliação pedagógica	Processo realizado pela SEB/MEC, com base em normas e diretrizes que fundamentam a educação do país: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96; BNCC-V3, entre outros.
Escolha das obras	Processo realizado utilizando os critérios estabelecidos pelo Guia de livros didáticos, em função da validação das obras. Logo após, pelos de professores e equipe pedagógica.
Negociação	Processo que visa à negociação de preço para aquisição das obras didáticas.
Produção Gráfica	Processo realizado após contrato com o MEC, cuja supervisão técnica é realizada pelo FNDE.
Distribuição	Processo realizado conforme o contrato estabelecido com o FNDE.
Uso do material	Destinado a professores, estudantes e equipe pedagógica.

Fonte: Elaboração da própria autora, com base em Brasil (2017; 2018b), Grellet e Rodrigues (2022).

O processo de escolha das obras didáticas pelo professor é restrito ao que propõe o Guia do LD, desde 1996, através de uma avaliação realizada por uma equipe do MEC (Munakata, 2012a). No início, segundo Cassiano (2007), os livros eram classificados em quatro categorias: não recomendados; recomendados com ressalvas; recomendados; recomendados com distinção. No entanto, apesar de haver livros recomendados, os professores nem sempre faziam suas escolhas baseadas na avaliação do MEC, sendo constante a preocupação do governo. Dessa forma, “passaram a ser *aprovados* ou *excluídos*, assim as diferenças entre os livros podem ser aferidas por meio da leitura das respectivas resenhas acerca de cada coleção” (Cassiano, 2007, p. 62, grifo do autor).

Outro fato relevante presente do Quadro 3 é a “distribuição” dos LDs, pois, até chegar ao patamar de abrangência atual, surgiram dificuldades relacionadas à circulação de livros didáticos no país, em virtude da dimensão geográfica dos estados. Sobre essa questão, Munakata (2012a, p. 184) afirma: “imagine-se, por exemplo, a logística envolvida para que os 160 milhões de exemplares, adquiridos pelo Programa Nacional de Livro Didático (PNLD),

³³ O atendimento das etapas da educação básica ocorre de forma alternada, em anos distintos, porém são enviados livros em caráter de complementação, a depender da necessidade e solicitação junto ao MEC.

cheguem simultaneamente no início do ano letivo em todos os recantos do território brasileiro”³⁴. O PNLD, com o intuito de abranger todas as escolas do território nacional e em tempo hábil, firmou uma parceria entre o MEC e a Empresa de Correio e Telégrafo, permitindo que o LD chegasse, supostamente, à mais longínqua unidade escolar. Segundo Muller (2018), os LDs e as vacinas, em parceria com os Correios e o Exército, representam as únicas políticas públicas capazes de abranger todo o território nacional, desde os centros urbanos até comunidades afastadas: ribeirinhas, zona rural, entre outras.

Arelado ao aspecto “avaliação pedagógica”, a implementação da BNCC trouxe novos desafios, tanto para as editoras quanto para o programa, uma vez que os critérios de análise do LD, descritos por respectivos guias, precisaram incorporar aos novos parâmetros da base instituída. Os livros, após a implementação da BNCC, tiveram que se adequar às novas exigências, não como algo opcional, mas dada a obrigatoriedade que o documento estabelece, após sua homologação. Bunzen (2011, p. 897), ao discutir sobre o LD de português, por exemplo, indica que “a cada novo programa e reforma de ensino, os autores e editores procuravam atender às alterações e sugestões de conteúdos e metodologias”. Nesta instância, pode-se concluir que os “os livros escolares são também mercadorias perecíveis” (Choppin, 2002, p. 6), isto é, quando se relaciona ao valor de mercado, seja decorrente de uma mudança social, ou até mesmo através de uma política pública, a BNCC.

Apesar da obrigatoriedade que a BNCC impõe (Brasil, 2018a), o que se percebe é um descompasso entre a normativa e o LD no tocante ao ensino de argumentação. Azevedo e Damaceno (2017, p. 90), ao analisarem as diretrizes dos documentos oficiais, percebem uma “flutuação no uso dos termos ‘argumentação’, ‘argumentar’ e ‘argumentos’, entre muitos outros”. Dessa forma, a construção do documento acaba por dificultar a prática do professor na sala de aula, pois cabe a ele reconhecer as diferenças e criar métodos para o ensino de argumentação desde os anos iniciais do EF.

Ainda segundo as autoras, “ao longo do documento não há qualquer esclarecimento quanto ao que seja argumentar, talvez indicando que a argumentação esteja sendo tomada como natural, não como um processo que se desenvolve por meio de um processo interacional entre sujeitos” (Azevedo; Damaceno, 2017, p. 90). Assim, acaba por distanciar a argumentação dos projetos de letramentos e, conseqüentemente, das práticas sociais de linguagem. Porém, como já pontuado por Silva (2021), não se espera, por exemplo, que a BNCC venha a contemplar

³⁴ Segundo dados da Anuário Abrelivros (Associação Brasileira de Livros e Conteúdos Educacionais, 2022), nos últimos dez anos foram distribuídos 1,4 bilhão de livros didáticos para as escolas públicas brasileiras, nas três etapas da educação básica.

todos os aspectos pedagógicos, mas dada a sua importância na elaboração de currículos e nas diretrizes que compõem o processo avaliativo do PNLD, espera-se, além de um arcabouço discursivo, o desenvolvimento de uma função prática, não se limitando a um documento de cunho prescritivo.

Com esse fim, torna-se importante para o professor conhecer o que a BNCC traz no que compete à argumentação. Isso porque o entendimento da BNCC relacionado ao que se discute sobre a argumentação implica perceber o processo avaliativo do PNLD, bem como analisar os LDs desde as séries iniciais do EF, quanto ao ensino de Língua Portuguesa. Nesta seara, ao olhar para as seis competências específicas de linguagens para o EF, da BNCC (Brasil, 2018a), percebe-se em três competências (três, quatro e seis) alusão à discussão sobre a argumentação, assim exposta:

3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (Brasil, 2018a, p. 65).

Em virtude das dez competências gerais para a educação básica, o documento propõe, ainda, competências específicas para a área de linguagens: “Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais” (Brasil, 2018a, p. 63). Essa articulação entre os componentes curriculares permite pensar no desenvolvimento de capacidades argumentativas proposto por Azevedo (2013; 2016; 2019), dada a não linearidade das capacidades, podendo transitar entre disciplinas de maneira a fomentar novas capacidades, no desenvolvimento da prática argumentativa. Todavia, ao buscar na BNCC (Brasil, 2018a, p. 87) as dez competências específicas de Língua Portuguesa para o EF, apenas a competência seis faz alusão à argumentação: “analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais”. Dessa forma, pode-se perceber que a argumentação é tratada de maneira geral no documento, mas, mesmo assim, exerce forte impacto nos critérios propostos no Guia do PNLD/2019, pois faz parte da ficha de

avaliação, provocando a necessidade de as editoras trabalharem a argumentação nas atividades dos LDs.

Como foi dito, é importante conhecer o que a BNCC traz sobre a argumentação, para então perceber o que se reflete no PNLD, quando se busca analisar os livros didáticos de Língua Portuguesa nos anos iniciais do EF. Bittencourt (2008, p. 23) afirma que “os documentos oficiais sobre a literatura escolar são indicativos dos limites impostos em sua criação e das interferências institucionais que presidiram sua construção e que antecederam a atuação dos demais agentes participantes de sua confecção”. Portanto, o livro didático, por fazer parte de uma política pública, em virtude dos limites impostos pelo Estado, acompanha as mudanças sociais, políticas, econômicas que acarretam a população de seu país, o Brasil (Pita; Nascimento, 2020). Isso coaduna com o material distribuído nas escolas, em específico, frente à análise dos volumes didáticos *Ápis* e *Buriti Mais* do PNLD/2019, a serem analisados, conforme o protocolo de análise argumentativa.

Em virtude da discussão proposta sobre o PNLD e o livro didático, buscou-se, na próxima subseção, enveredar na articulação entre a argumentação e o ensino de Língua Portuguesa, tendo em conta os pressupostos básicos da dissertação, ao analisar atividades favoráveis ao ensino de argumentação e, conseqüentemente, propor adaptações que auxiliem no desenvolvimento de capacidades argumentativas nos LDs de Língua Portuguesa nos anos iniciais do EF imbricadas em práticas de linguagens.

3.3 A argumentação e o ensino de Língua Portuguesa

O ensino de Língua Portuguesa no Brasil é datado de cerca de 150 anos. Nesse período, a disciplina da qual se conhece na atualidade passou por diversas transformações, fruto da ação de documentos oficiais, mediada por políticas públicas educacionais, formação docente, pesquisas acadêmicas e livros didáticos (Barreto, 2021). De forma geral, ao direcionar a pesquisa para o contexto histórico, atrela-se a constituição da língua nacional com a vinda da família real portuguesa para o Brasil. De acordo com Bunzen (2011), com a chegada dos jesuítas as crianças indígenas e mamelucos foram ensinadas a falar o português europeu e, logo após, introduzidas na leitura e escrita, além das doutrinas religiosas impostas. Segundo o autor, a dita educação jesuíta teve maior ascensão entre 1549-1570, por meio das ideias pedagógicas do Padre Manoel da Nóbrega, “[...] compatíveis com o ideal colonizador e mercantilista” (Bunzen, 2011, p. 888-889). Dessarte, o ensino era pautado pelo interesse daqueles que detinham o poder, fechado e estruturado em regras que, desde então, distanciou o ensino do

Português de uma prática transformadora para os estudantes e, por vez, apresentou as bases para uma educação tradicional que muitos professores ainda insistem em perpetuar na escola.

Após a morte do Padre Manoel da Nobrega, em 1570, a base defendida da catequização de indivíduos tementes a Cristo, até então, foi praticamente eliminada do currículo. Assim, “[...] o currículo voltava-se para a gramática e literatura das línguas clássicas” (Bunzen, 2011, p. 889). Posteriormente, foi através da Reforma Pombalina que se concentrou a maior expansão linguística do Brasil, pois, “do ponto de vista político, foi a maior responsável pelo ensino obrigatório da língua portuguesa em Portugal e no Brasil” (Bunzen, 2011, p. 891). Nesse período, era obrigada aos povos indígenas a aprendizagem da língua portuguesa europeia, sendo proibida a utilização da língua dos povos originários na colônia. Essa visão do ensino de Língua Portuguesa atrelado à gramática normativa perpetua até os dias atuais, uma vez que muitos professores ainda acreditam na ênfase dada à leitura, em detrimento da produção textual e as demais práticas de linguagem, o que acaba refletindo nos exames de avaliação nacional, Enem.

Já após a Independência, o ensino da língua deveria ocorrer por meio da gramática da “língua nacional”, uma vez que a “[...] ‘língua nacional’ passou a ser um dos saberes escolares necessários para a formação dos setores burocráticos e intelectuais da nova ‘nação’. No ensino secundário, a língua portuguesa e sua literatura foram sendo lentamente incluídas no currículo oficial” (Bunzen, 2011, p. 893, grifo do autor). O ensino do vernáculo perdurou durante o século XIX, em dependência ao latim, através das disciplinas: Gramática Geral e/ou Gramática Filosófica, com ênfase nas comparações entre o latim e o vernáculo, como assegura Bunzen (2011).

Outrossim, embora assegurada acima uma crítica ao uso exclusivo das gramáticas nas aulas de Língua Portuguesa, é necessário ressaltar que a gramática normativa é uma evolução tecnológica e precisa efetivamente fazer parte da escola, espaço de formalização de conceitos por excelência. Outra perspectiva revela que é comum nas aulas de Língua Portuguesa o professor utilizar o livro didático como fonte exclusiva, deixando de lado o uso das gramáticas. O livro didático na maioria das vezes apresenta uma análise sucinta sobre as normas da língua, pois classifica as regras gramaticais de maneira mais simples, assim, acredita-se que não há empecilho em conciliar o uso das gramáticas com o que o LD propõe, caso o professor julgue necessário, mediante os interesses da turma. Sobre isso, é importante consultar Araujo (2015, p. 24), quando diz: “o professor precisa buscar outros materiais para dar suporte à elaboração de suas aulas, expandindo, assim, a possibilidade de reflexão sobre o funcionamento da língua”, para além do uso das gramáticas e dos LDs.

Outro fato relevante decorre da criação do cargo de professor de Português, pelo decreto Imperial de 23 de agosto de 1871³⁵. Vale ressaltar que nesse período não havia cursos de formação docente, ficando a cargo dos intelectuais, pertencentes à elite, lecionar a disciplina (Lorenset, 2014). Logo após, passou a ser exigido o exame de Língua Portuguesa para aqueles que pleiteavam uma vaga nos cursos superiores do Império, diferente do que ocorria no início do século XIX, “cujos exames para cursos jurídicos, por exemplo, eram de gramática latina e uma língua estrangeira (francês ou inglês, por exemplo)” (Bunzen, 2011, p. 894). Na atualidade, as universidades já oferecem formação específica para professores de Língua Portuguesa, por meio do curso de Letras, no entanto, o ensino de argumentação não faz parte dos currículos dessas instituições, discussão enveredada por Azevedo (2016).

No início do século XX, como bem salienta Bunzen (2011), o que se configura é a permanência do ensino de português no ensino secundário, por meio de dez aulas semanais. Para o autor, “antes mesmo da emergência do nacionalismo republicano, houve a ascensão do Português como disciplina escolar no currículo da escola secundária brasileira” (Bunzen, 2011, p. 895). Na década de 1930, com a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, vislumbraram-se políticas públicas e as disciplinas escolares³⁶ (Lorenset, 2014). A disciplina foi se reconfigurando no bojo das políticas públicas instituídas pela educação, o que refletiu na própria nomenclatura, transformando-se em: “Gramática Nacional, Português, Comunicação & Expressão em Língua Portuguesa” (Bunzen, 2011, p. 907). Sem mais, no processo de (re)construção, avanços e rupturas, o que se buscou instituir no Brasil foi uma língua falada e escrita em solo nacional, a Língua Portuguesa.

Diante desse breve contexto histórico, quando se procurou observar o ensino de Língua Portuguesa e a sua relação com aspectos atuais, buscou-se situar a discussão em seguida com a criação dos PCN (publicado em 1998) e da BNCC (homologada em 2017). Isso porque os documentos oficiais pregam o caráter normativo e orientações que, necessariamente, acabam por direcionar ações efetivas que se transformam em prática na sala de aula. A BNCC, por exemplo, pode ser: “[...] conjunto de prescrições ao agir docente, [...] lista de conteúdos a serem

³⁵ Versão original do Decreto nº 4.773, de 23 de agosto de 1871: “a Princesa Imperial Regente, em Nome do Imperador, Attendendo a que a experiencia tem demonstrado a necessidade de separar o ensino da lingua vernacula das outras duas disciplinas, Historia e Geographia, que estavam incluidas em uma só aula do curso preparatorio annexo á Escola Militar, Ha por bem, em virtude da autorização conferida pelo art. 298 do Regulamento que baixou com o Decreto nº 3083 de 28 de Abril de 1863, Alterar as disposições do Decreto nº 3705 de 22 de Setembro de 1866, Determinando que no dito curso haja mais um Professor, especialmente destinado ao ensino da lingua vernacula [...]”. Disponível em: <https://bit.ly/41MslOY>. Acesso em: 20 mai. 2023.

³⁶ A discussão buscou salientar alguns pontos referentes ao contexto sócio-histórico do ensino de Língua Portuguesa, mas é de total ciência desta professora/pesquisadora a limitação apresentada de aspectos que antecederam à disciplina. Assim, sugere-se para o aprofundamento da temática consultar Bunzen (2011).

desenvolvidos, [...] ponto de partida ou de chegada do trabalho docente [...]” (Cadilhe; Carnin, 2022, p. 309). Os PCN, no que lhe diz respeito, “constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional [...]” (Brasil, 1997b, p. 13). Assim, os PCN possuem a função de orientar e a BNCC possui um caráter normativo, em virtude de ser um documento obrigatório, tanto na prática da sala de aula, na elaboração dos LDs, na construção de currículos, entre outros.

Azevedo e Tinoco (2019) destacam que há mais de vinte anos os documentos oficiais idealizados para educação brasileira discutem o ensino de Língua Portuguesa no tocante à educação básica. Em relação a esse aspecto, Bunzen (2011) cita os PCN, que apresentam uma crítica ao ensino tradicional, de maneira a delinear o trabalho da língua(gem) em uma perspectiva social. Ainda segundo o autor, é preciso citar a relação imbricada entre os PCN e o PNLD, ou seja, políticas que orientam “para um currículo prescrito de língua materna que enfoquem práticas de usos da língua(gem) e de reflexão sobre os usos” (Bunzen, 2011, p. 905). Assim, tanto os PCN como o PNLD traduzem o texto como unidade de ensino e o gênero como objeto de ensino (Bunzen, 2011).

No que compete à argumentação, os PCN³⁷ “apregoam a necessidade de os professores criarem condições para os estudantes participarem de práticas de linguagem que favoreçam o desenvolvimento da argumentação” (Azevedo; Tinoco, 2019, p. 21). Posteriormente, a BNCC (Brasil, 2018a), pela competência geral sete, articula a importância da argumentação. Assim como os PCN, a BNCC continua a reverberar os mesmos problemas conceituais e a ausência de indicação prática.

Em linhas gerais, a BNCC segue as proposições encontradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) [...], mas insiste nos mesmos problemas: (i) imprecisão conceitual, por exemplo, não há distinção entre as noções de argumentação e argumentatividade; (ii) falta de detalhamento dos conceitos que sustentam as orientações registradas no documento; (iii) ausência de indicações práticas que possam colaborar com o alcance dos objetivos, uma vez que os professores brasileiros carecem de formação específica relativa ao ensino da argumentação tanto na formação básica quanto continuada (Azevedo; Tinoco, 2019, p. 22).

Com isso, é importante discutir sobre a articulação entre argumentação e o ensino de Língua Portuguesa e, nesta pesquisa, isso implica a necessidade de pensar a argumentação em

³⁷ Segundo Bunzen (2011, p. 904), tanto os PCN como o PNLD são políticas públicas criadas nos anos noventa “que procuraram dar continuidade a três processos inter-relacionados: (i) avaliação e distribuição do livro didático, no âmbito de uma política pública e linguística de incentivo à leitura; (ii) normatização/legitimação do ensino que acompanha o surgimento de propostas curriculares oficiais que procuram explicitar diretrizes específicas para cada nível de ensino e disciplina escolar; (iii) estabelecimento sistemático de avaliações em rede da educação básica”.

função dos usos sociais. Isso porque é preciso o entendimento de formar sujeitos para atuar socialmente, seja em ambientes formais ou informais, de maneira a adequar seu discurso e pontos de vista à situação de controvérsia. Tinoco e Fernandes (2020, p. 84) acreditam que “é necessário saber gerenciar os recursos que provêm da argumentação para agir socialmente”. Para as autoras, o importante é ultrapassar os limites de um exercício analítico proposto ao ensino da argumentação ao identificar “elementos centrais do texto argumentativo”; “identificação e classificação de estratégias argumentativas”, mas “focalizar os usos sociais que da argumentação podemos [...] fazer no campo da vida pública, ou seja, na atuação cidadã” (Tinoco; Fernandes, 2020, p. 85). Piris (2021) também trata dessa relação ao discutir a concepção de argumentação atrelada ao ensino de Língua Portuguesa, o que reforça a necessidade da compreensão entre o ensino de argumentação e o processo interacional da argumentação.

É relevante observar, ao discutir sobre como gerenciar os recursos que provêm da argumentação, a diferença entre argumentar e ensinar argumentação, pois isso permite perceber o que o professor precisa entender e, conseqüentemente, articular nas aulas de Língua Portuguesa, extensiva a outros componentes curriculares. De acordo com Azevedo e Tinoco (2019, p. 22), “ao argumentar, o agente exerce a função crítica da linguagem tanto em situações cotidianas quanto em situações institucionalizadas”. Porém, quando se discute o ensino de argumentação, “pode se configurar como um exercício analítico que envolve a compreensão dos elementos centrais do texto argumentativo (tema, recorte temático, tese, argumentos, contra-argumentos, conclusão)” (Azevedo; Tinoco, 2019, p. 22). Entretanto, o conjunto de técnicas não instancia os sujeitos a praticarem a argumentação enquanto prática social, pois “requer o desenvolvimento de um conjunto de habilidades e de saberes articulados a interações sociais específicas” (Azevedo; Tinoco, 2019, p. 22). Argumentar socialmente requer de seus partícipes o entendimento que ultrapasse o domínio de técnicas argumentativas.

Nesse intuito, Tinoco e Fernandes (2020) discutem os Projetos de Letramento (PL), pois “favorecem a construção de uma proposta de ensino de argumentação que se aproxima dos embates da vida em sociedade democrática e, conseqüentemente, da formação cidadã tão necessária” (Tinoco; Fernandes, 2020, p. 81). Nessa perspectiva, conceituam-se os PL:

[...] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas),

transformando objetivos circulares como ‘escrever para aprender a escrever’ e ‘ler para aprender a ler’ em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto (Kleiman, 2000, p. 238).

O que se percebe ao assumir o aspecto social como fio condutor nas práticas escolares é um trabalho que vai além do ensino, mas que visa à aprendizagem dos estudantes. Com os PL, a prática da sala não é finalizada com uma avaliação no término da unidade letiva, isto é, a aprendizagem é contínua e visa desenvolver capacidades que levem o sujeito a perceber os problemas que assolam seu ambiente social e, conseqüentemente, propor debates e soluções que possam ajudar sua comunidade. Assim, o ensino de Língua Portuguesa construído por meio de letramentos configura-se, segundo Azevedo e Tinoco (2019, p. 22), “[...] como uma oportunidade para estudantes, professores e até agentes externos à comunidade escolar, juntos, desenvolverem uma ação social significativa, de necessidade real e que estimula a liberdade de pensamento e de expressão”.

Ao assumir essa perspectiva de trabalho no ensino de Língua Portuguesa, é preciso articular todas as práticas de linguagens, seja no âmbito da escrita, leitura ou oralidade. De acordo com Piris (2021, p. 149), quando se discute o ensino de argumentação, sugere-se que a “educadora e o educador tenham em mente que as práticas de linguagem não estão isoladas daquilo que se faz por meio da linguagem, sob o risco de produzir a artificialidade que tanto tem afastado o interesse de educandas e educandos pela disciplina de língua materna”. Além do mais, esse trabalho deve ultrapassar os limites da sala de aula em um trabalho coletivo, que envolva, além de professores e estudantes, a comunidade escolar, como assegura Azevedo e Tinoco (2019).

Desse modo, ao tomar o ensino de Língua Portuguesa ancorado em práticas sociais de linguagem, esta professora/pesquisadora sugere que o professor se interogue: qual a necessidade real do estudante e o que se pode oferecer? Como o trabalho com as práticas sociais de linguagem podem favorecer aos estudantes desenvolverem uma atividade que tenha como ponto de partida e de chegada uma tomada de ação? Essas questões não trazem uma resposta específica, pois cada estudante é fruto de um meio social, com vivências e experiências diversas. Assim, o que vai determinar o direcionamento das aulas de Língua Portuguesa é conhecer o estudante em suas interações sociais.

Ancorado nisso, ao perceber o ensino de argumentação, o que se pretende é contribuir com o “[...] desenvolvimento de produções discursivas em que esses sujeitos precisam se posicionar diante de temas controversos, em situações de linguagem não simuladas pela escola, mas de **embate real**, entrelaçadas pelas estruturas político-econômicas e suas relações de

poder” (Azevedo; Tinoco, 2019, p. 23, grifo nosso). O embate real proposto pelas autoras é subjacente às práticas cotidianas, inerentes à vida social. Em suma, o ensino de argumentação implica uma tomada de decisão frente a ambientes semeados de contradições, que levem outros sujeitos a ratificar e, nesse intermédio, fazer suscitar uma situação argumentativa (Plantin, 2008b; 2008b).

Por fim, quando se aproxima a concepção de argumentação com o ensino de Língua Portuguesa, é possível compreender a importância de envolver as práticas sociais de linguagem, ou seja, um planejamento que vise aos estudantes, segundo Piri (2021, 147), “realizar o ato de argumentar quer seja para, coletivamente, construir novos conhecimentos e aprender algo ainda desconhecido (argumentação epistêmica) ou para tomar uma decisão conjunta com vistas a realizar uma intervenção social em seu grupo (argumentação prática)”. Assim, quando o professor toma ciência do papel da argumentação nas aulas de Língua Portuguesa, o que se busca é a realização de uma prática consciente das necessidades dos estudantes, bem como da importância da escola em propor atividades condizentes com o que se pretende formar. O LD, neste contexto, torna-se um dos instrumentos utilizados nas aulas de Língua Portuguesa, cabendo ao professor um olhar para suprir as faltas que venham a existir sobre o ensino de argumentação.

Nesta seção, a princípio, foi traçado um panorama histórico sobre o LD no Brasil, pois constitui um elemento presente em instituições escolares. Ao LD é dada a importância em fornecer as bases para o ensino, em virtude da sua constituição mediante os documentos oficiais estabelecidos pelo MEC. Em seguida, foi pontuada a evolução da atual política pública de avaliação ligada ao LD no Brasil, o PNLD, para que se pudesse entender como o LD chega em cada escola e, também, compreender como acontece o processo de aprovação e escolha por parte da comunidade escolar de materiais didáticos. Ao final, estabeleceu-se uma relação entre a argumentação e o ensino de Língua Portuguesa, elemento constituinte desta pesquisa. Nessa relação histórica e atual, o que se percebe é a necessidade de articular o ato de argumentar com os saberes e necessidades de estudantes, tendo em vista que as aulas de Língua Portuguesa oferecem mecanismos para sua efetivação.

A próxima seção permite ao leitor entender o caminho escolhido por esta professora/pesquisadora na constituição e delineamento do *corpus* de pesquisa, por intermédio dos procedimentos metodológicos.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, objetiva-se descrever o percurso metodológico adotado na pesquisa. Para isso, inicialmente, busca-se marcar, de forma geral, os aspectos relacionados à abordagem e à natureza da pesquisa. Em seguida, descrevem-se os procedimentos que levaram à escolha dos volumes didáticos *Ápis* e *Buriti Mais*, PNLD 2019, apresentando os LDs e as atividades que são analisadas. Na sequência, traça-se o percurso metodológico, descrevendo os passos que guiaram e nortearam a escolha da temática, passando pela revisão sistemática de trabalhos já realizados, marcando, assim, a escolha do *corpus*. Por fim, expõe-se o protocolo para análise de livro didático de Língua Portuguesa, organizado em duas etapas, a citar: Etapa I e Etapa II.

4.1 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa tem abordagem descritiva e interpretativista, de caráter documental e natureza qualitativa, pois visa a descrever e interpretar aspectos mais profundos, com ênfase nos processos e nos significados. A delimitação da pesquisa encontra-se fundada nas ciências da linguagem, ancorada nos estudos descritivos de Língua Portuguesa, enquanto língua materna, aplicada ao ensino de argumentação, em uma perspectiva interacional, por meio dos estudos de Plantin (2008a).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na medida em que se relaciona aos aspectos subjetivos, sem a necessidade de quantificar dados. De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 70), “a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa”, sendo que “o processo e seu significado são os focos principais de abordagem”. Assim, esta pesquisa de natureza qualitativa é a que mais se aproxima do objeto de estudo, pois visa à descrição e à interpretação de dados, uma vez que trata sobre o ensino de argumentação nas coleções didáticas *Ápis* e *Buriti Mais*, 1º ano do EF.

A princípio, buscou-se a abordagem descritiva, no tocante à seleção e à análise dos dados, considerando o fenômeno da argumentação. Conforme Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa descritiva pode ser entendida quando o pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados sem realizar nenhuma interferência, de forma a estabelecer relações entre as variáveis. Assim, segundo os autores citados, o pesquisador “[...] observa, registra, analisa e ordena os dados, sem manipulá-los [...]” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 52). Outrossim, pode-se dizer que a pesquisa descritiva se aproxima, habitualmente, dos pesquisadores sociais que discorrerem sobre questões práticas (Gil, 2008).

Com abordagem descritiva e natureza qualitativa, tem-se o fito interpretativista, levando em conta ser parte do processo de análise dos dados referentes às coleções didáticas adotadas. Segundo Michel (2009, p. 36), “a pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica, particular, contextual e temporal entre pesquisador e o objeto de estudo. Por isso, carece de uma interpretação dos fenômenos à luz do contexto, do tempo e dos fatos”. Dessa forma, analisam-se os dados de maneira subjetiva, através da interpretação dos resultados, cuja representação histórica, social e política é marcada na constituição do LD.

Arelado a isso, Choppin (2004) apresenta duas grandes categorias de pesquisa histórica relacionadas ao LD, a primeira subjaz a um documento histórico, em que se analisam os conteúdos, a segunda caracteriza-o como um objeto físico, fabricado, comercializado e distribuído. Segundo Choppin (2004), no viés da pesquisa acadêmica, “a análise científica dos conteúdos é marcada por duas grandes tendências: a primeira [...] refere-se à crítica ideológica e cultural dos livros didáticos; a segunda [...] analisa o conteúdo dos livros didáticos segundo uma perspectiva epistemológica ou propriamente didática” (Choppin, 2004, p. 555). Entretanto, é importante salientar que o objetivo da pesquisa não se baseia no aspecto histórico, mas faz valer dos seus pressupostos, a exemplificar o LD na contemporaneidade, bem como a evolução da Língua Portuguesa no Brasil, ao tratar sobre o ensino de argumentação nos anos iniciais do EF, por meio da utilização de LDs Língua Portuguesa.

No que compete ao levantamento de fontes primárias e análise de *corpus*, com base na pesquisa documental, esta investigação se baseia nos documentos norteadores do MEC: BNCC, PNLD, PCNLP e livros didáticos. Esses documentos descrevem as normas, concepções didáticas, leis, entre outros, que guiam a educação brasileira e servem de arcabouço para elaboração do LD, através da avaliação do PNLD.

Para Gil (2008, p. 51), os passos seguidos para o desenvolvimento da pesquisa documental e bibliográfica são iguais, devendo-se “[...] considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número”. Nesta seara, Gil (2008) trata dos documentos de primeira mão e os de segunda mão. O primeiro representa aqueles que não receberam nenhum tratamento analítico, a destacar: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias etc. O segundo pode ser considerado como os documentos que de alguma forma já foram analisados, a citar: relatórios de pesquisa, teses, dissertações e artigos científicos.

Por fim, Prodanov e Freitas (2013) consideram um documento como qualquer registro que possa servir de fonte de investigação, mas asseguram que este deve passar por uma análise crítica do pesquisador, ao considerar seus aspectos internos e externos. Dessa forma, buscou-

se, com o estudo do LD, fonte de pesquisa, olhar a argumentação no seu contexto de interação, mediado pelas propostas didáticas das coleções *Ápis* e *Buriti Mais*, pois se compreende o LD na sua conjectura social e histórica do fazer docente e discente, enquanto práxis da sala de aula. A próxima subseção é dedicada aos passos que levaram à escolha do *corpus* de pesquisa.

4.2 Constituição e delineamento do *corpus* de pesquisa

Para constituição e delineamento do *corpus* de pesquisa, foram adotadas quatro etapas: (a) escolha do ciclo da educação básica; (b) escolha da coleção didática de Língua Portuguesa; (c) seleção do material utilizado (unidades didáticas) e (d) seleção das atividades pedagógicas. Para a primeira etapa de seleção, foi levada em conta a escola da qual faz parte a pesquisadora, onde exerceu o magistério por seis anos. Trata-se de uma escola de ensino integral, dedicada aos anos iniciais do EF. A única da zona urbana a atender o público entre seis e oito anos, correspondente ao ciclo de alfabetização discutido pela BNCC.

A escola de ensino integral, intitulada CEU, pertence ao quadro municipal de escolas da cidade de Cícero Dantas³⁸, situada no interior da Bahia. A escola CEU possui um quantitativo anual de 301 crianças³⁹ e caracteriza-se como uma escola de médio porte. A escolha do primeiro ciclo de alfabetização deu-se devido à necessidade de trazer a discussão sobre argumentação desde a fase mais elementar de educação formal, uma vez que as crianças já se encontram envoltas em práticas discursivas desde cedo, em virtude das interações sociais diárias, marcadas pelo espaço familiar, escolar, dentre outros (Dolz, 1993).

A segunda etapa encontra-se articulada diretamente com a primeira, diz respeito à escolha da coleção didática e, conseqüentemente, ao volume adotado. Para esta etapa, buscou-se o PNLD mais próximo do início da pesquisa, ou seja, o ano de 2022, em que se inicia o mestrado. O PNLD utilizado na rede municipal, na ocasião, compreendia ao ano de 2019, com duração nos anos de 2019/2020/2021/2022, completando, assim, um ciclo de quatro anos de vigência.

Segundo o *Guia Digital do PNLD - 2019*, elaborado com base no edital de Convocação 01/2017 – CGPLI, os critérios que nortearam a avaliação das Coleções de Língua Portuguesa

³⁸ O município localiza-se a 320 km da capital baiana, Salvador e possui uma população estimada de 32.636 habitantes, segundo a previsão do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), para 2021. A economia concentra-se na agricultura de subsistência, pecuária e comércio local.

³⁹ Informação disponibilizada pelo Conselho Municipal de Educação (CME) e, também, pelo QEdu (portal de dados educacionais brasileiro), através do acompanhamento realizado nas escolas do município: municipais, particulares e filantrópicas, referente ao ano de 2022.

dos anos iniciais do EF regulam em “[...] normas e concepções que fundamentam a educação em nosso país, conforme constam da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), da Base Nacional Comum Curricular - Versão 3 (BNCC-V3), e demais documentos oficiais complementares” (Brasil, 2018b, p. 20). Para o processo avaliativo, utilizou-se o caminho delineado pelo Decreto nº 9.099/2017, bem como as orientações do MEC.

No PNLD 2019, participaram do certame 20 coleções de Língua Portuguesa para os anos iniciais e, desse montante, 13 foram aprovadas⁴⁰, o que corresponde a 65%. Das 13 coleções aprovadas, a escola CEU, representada pelo seu corpo docente, optou pela escolha da segunda e quarta coleção, a citar: *Ápis*, das autoras Terezinha Bertin, Vera Marchezi e Ana Trinconi, da Editora Ática (2017); e *Buriti Mais*, obra coletiva, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna, com Marisa Martins Sanchez como editora responsável, cuja apresentação consta na ficha catalográfica da obra (2017)⁴¹. Todas as coleções didáticas utilizadas são atualizadas conforme a BNCC, dada a exigência no PNLD/2019.

Os livros analisados, primeiramente, partiram da versão digital, MP. Após a solicitação junto à secretaria da escola, em 2022, obteve-se o exemplar *Ápis*, MP e livro do estudante. Referente à coleção *Buriti Mais*, não foi encontrado, inicialmente, o MP em versão física, porque no ano de 2022 a escola utilizou a coleção *Ápis*. Os professores justificaram que o livro *Buriti Mais* foi usado no período pandêmico⁴² e, devido a aula ser remota, acabaram por fazer uso da versão digital ofertada pela editora, pois facilitaria na exposição das atividades.

Relacionado ao volume didático *Buriti Mais*, só foi possível adquirir a versão impressa, MP, após uma nova solicitação no início do ano letivo de 2023, pelo esforço da coordenação pedagógica. No tocante ao livro do estudante, o exemplar adquirido possui algumas páginas respondidas, correspondente à unidade 1, o que não compromete visualizar todas as atividades.

⁴⁰ Segundo o *Guia Digital do PNLD - 2019*, as coleções aprovadas foram: *Akpólô* – Língua Portuguesa; *Ápis* Língua Portuguesa; *Aprender Juntos* Língua Portuguesa; *Buriti Mais* – Português; *Conectados* Língua Portuguesa; *Crescer* – Língua Portuguesa; *Encontros* Língua Portuguesa; *Gosto de Saber* – Língua Portuguesa; *Itororó* – Português; *Meu livro* de Língua Portuguesa; *Novo Potiguar* – Língua Portuguesa; *Vamos aprender* Língua Portuguesa; *Vem Voar* Língua Portuguesa (Brasil, 2018b).

⁴¹ Segundo Muller (2018, p. 75), muitas editoras não expõem a autoria de suas obras, fato decorrente da mercantilização do LD, isto é, “[...] assinam como pertencentes à editora, elaboradas por um grupo, sobre o qual não se tem notícia: quem são, sua formação e atuação não são informações disponibilizadas”.

⁴² No início do ano letivo de 2020, as escolas foram surpreendidas com o fechamento de seus espaços físicos, devido ao medo e à incerteza do que viria pela iminência de um novo vírus, SARS-CoV-2. A sala de aula passou a utilizar o ambiente virtual, conhecido por alguns e desconhecido pela maioria dos professores e estudantes. Repensar o cenário educacional não foi uma questão de escolha, mas de necessidade real para que a engrenagem educacional não fosse parada.

Por fim, após o acesso aos volumes didáticos, nas duas versões – professor e estudante, optou-se pela escolha do Manual do professor que, segundo o Guia do PNLD 219, é um “[...] material essencial para que o docente compreenda a proposta pedagógica da obra e seu princípio organizador, de modo a poder usar, de forma consciente e crítica, o livro didático em sua prática de ensino da Língua Portuguesa” (Brasil, 2018b, p. 26). E nesta contenda delinear os pressupostos teórico-metodológicos da proposta pedagógica.

O livro direcionado ao professor, além do MP, inclui a reprodução do livro do estudante, intercalado por comentários e sugestões na sua estrutura. Assim, justifica-se a escolha de análise, pois a pesquisa também tem um olhar direcionado para o professor, levando em consideração a construção de um protocolo de análise argumentativa e possíveis propostas de adaptação das atividades, o que pode ser ajustado à realidade de outros educadores, tanto na utilização do protocolo, quanto nas propostas de adaptações sugeridas. Assim, direciona-se o olhar para os volumes didáticos *Buriti Mais* e *Ápis*, mas com possibilidades de ampliação para outros LDs.

Dessa maneira, para compor o entendimento sobre o livro do professor, apresenta-se, no Quadro 4, a infraestrutura do volume didático *Buriti Mais*, 1º ano do EF.

Quadro 4 - Organização da obra didática: *Buriti Mais*: 1º ano do EF

Manual do professor	Páginas
Proposta didática da obra	V a LIV
Textos complementares para o trabalho com as unidades	LV a LX
Proposta de trabalho com leitura de livros	LXI a LXIV
Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido com orientações específicas	1 a 216

Fonte: Elaboração da própria autora, com base na Coleção *Buriti Mais*.

A proposta didática está disposta na apresentação do manual do professor, organizado em torno das temáticas: “Como o cérebro aprende a ler e a escrever”, “Concepção de leitura e escrita”, “Gestão em sala de aula”, “Seleção de textos”, “Leitura”, “Gêneros orais e oralidade”, “A arte de contar histórias”, “Escrita”, “Base Nacional Comum Curricular”, “Organização do livro do 1º ano”, “Correspondência entre o conteúdo, os objetos de conhecimento e as habilidades” e “Sugestões de leitura para o professor”. Em seguida, discute-se sobre “Textos complementares para o trabalho com as unidades” e “Proposta de trabalho com leitura de livros”. No final, apresenta-se a reprodução do livro do estudante com as respectivas orientações (Sanchez, 2017).

No Quadro 5, apresenta-se o volume didático direcionado ao professor, *Ápis Língua Portuguesa*, 1º ano do EF, no tocante a sua organização e estrutura.

Quadro 5 - Organização da obra didática: *Ápis Língua Portuguesa*: 1º ano do EF

Manual do professor	Páginas
Parte geral	VI a XXXII
Parte específica	XXXIII a XLVIII
Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido com orientações específicas	1 a 328

Fonte: Elaboração da própria autora, com base na Coleção *Ápis Língua Portuguesa*.

O Manual do professor encontra-se dividido didaticamente em duas partes: “Parte geral” e “Parte específica”. A primeira parte discute os aspectos gerais da coleção, dialoga com a BNCC, apresenta pressupostos teóricos, princípios adotados sobre alfabetização, avaliação e finaliza com sugestões de leituras para aprofundamento do professor. A segunda parte trata sobre a estrutura específica do 1º ano, através de conteúdos, oficinas do projeto de leitura e as habilidades no 1º ano e, por fim, apresenta o livro do estudante em tamanho reduzido, com orientações específicas (Trinconi *et al.*, 2017).

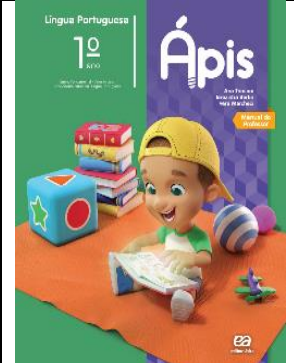
Anotados os aspectos gerais dos volumes didáticos *Buriti Mais* e *Ápis*, são apresentados no Quadro 6 os dados catalográficos das coleções, acrescidos pela composição das unidades didáticas, ponto subsequente da discussão.

Quadro 6 - Coleções *Buriti Mais* e *Ápis Língua Portuguesa*, 1º ano do EF

Coleção	Autoria	Editores	Ano	Unidades didáticas
<i>Buriti Mais</i> 	Obra coletiva	Moderna	2017	Número de unidade didáticas: 8; Número de seções: 8 ⁴³ ;
<i>Ápis Língua Portuguesa</i>	Terezinha Bertin;	Ática	2017	Número de unidade didáticas: 22; Número de seções: 12 ⁴⁴ .

⁴³ Sanchez (2017), ao longo da obra *Buriti Mais* apresenta uma variação entre o número de seções e a ordem delas na composição das unidades didáticas. O autor ressalta que em cada unidade é possível perceber seções comuns, tendo uma variação de oito seções, a citar: “Para começar”, “Ouvir e escrever”, “Texto 1”, “Texto 2”, “Brincar e aprender”, “Comunicação escrita”, “Comunicação oral” e “Saiba mais!”.

⁴⁴ As unidades didáticas não apresentam o mesmo número de seções e nem a mesma ordem, sendo perceptível ao longo da obra variações entre os capítulos. A título de exemplificação, ao apresentar a obra didática, Trinconi, Bertin e Marchezi (2017, p. 4), com o título “Conheça seu livro”, citam as seções: “Assim também aprendo”, “Para

	Vera Marchezi; Ana Trinconi.			
---	---------------------------------------	--	--	--

Fonte: Elaboração da própria autora.

Após a exposição dos dados gerais sobre os volumes adotados, autor, ano e unidades didáticas e seções das coleções *Buriti Mais* e *Ápis*, observou-se a composição e a estrutura do LD, uma vez que para realizar uma análise é preciso conhecer a organização interna de um livro. Para isso, buscou-se entender sobre as unidades didáticas, elemento crucial na composição do que se pretende construir no projeto didático assumido por seus autores. De acordo com Cargnelutti (2020), a unidade didática constitui um elemento organizador das atividades que compreendem o livro didático, encontrando-se entrelaçada com o fazer docente e as condições sócio-históricas, bem como a relação entre o autor e seus interlocutores.

[...] uma unidade didática constitui, no livro didático, um conjunto de uma ou mais seqüências de atividades didáticas que está organizado em torno de um motivo – que pode ser um tema, um gênero, um projeto ou uma prática de linguagem, a depender do livro didático – e que planifica um projeto de ensino a ser executado pelo professor em um dado número de aulas, para levar o aluno a aprender os conteúdos de certa disciplina conforme o que determina o currículo em vigência no sistema educacional nacional, estadual ou municipal (Silva, 2021, p. 58).

A compreensão da unidade didática possibilita olhar para o LD, todavia, para além de um fator estruturante, mas que denuncia um projeto pedagógico, que conversa com professores e estudantes, através de um autor. A unidade didática pode ser compreendida em torno de uma disciplina ou através de projetos interdisciplinares e organizada em torno de leitura, exercícios, atividades, dicas, projetos, entre outros. Assim, a discussão perpassa a terceira etapa, seleção das unidades didáticas que contemplam a argumentação ou oferecem possibilidades para o trabalho com o ensino da argumentação.

Dito isso, a primeira obra a ser destacada, *Buriti Mais*, possui oito unidades didáticas. Segundo o *Guia Digital do PNLD - 2019*, a organização está em torno de gêneros

iniciar”, “Leitura”, “Interpretação de texto”, “Prática de oralidade”, “Aí vem”, “Produção de texto”, “Memória em jogo”, “Palavras em jogo”, “Tecendo saberes”, “O que estudamos” e “Projeto de leitura”.

diversificados, cujas seções pleiteiam os eixos de Língua Portuguesa, amparados na BNCC⁴⁵, através do trabalho com: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais, Educação Literária. O *Guia Digital do PNLD - 2019* diz ainda que “[...] a obra organiza-se tendo em vista a construção, pelos estudantes, das Competências Gerais, Competências específicas da Área de Linguagens, Competências específicas de Língua Portuguesa e Habilidades de Língua Portuguesa previstas para o Ensino Fundamental I” (Brasil, 2018b, p. 67).

Outra característica descrita pelo *Guia Digital do PNLD - 2019* se refere às seções fixas da coleção: “Texto 1” e “Texto 2”, acompanhadas de atividades de compreensão, “Seção oral” e “Seção escrita”, que objetivam a produção oral e escrita. Ademais, ao final dos volumes, encontra-se o tópico “Sugestões de leitura” (Brasil, 2018b). Outrossim, tendo em vista a apresentação do volume didático, apresentam-se no Quadro 7 todas as unidades didáticas e respectivo gênero adotado, no volume didático *Buriti Mais*.

Quadro 7 - *Buriti Mais*, 1º ano do EF: unidades didáticas/gêneros constituintes

Unidades didáticas		Gêneros
Unidade 1	Eu tenho um nome	Cantiga de roda / Conto
Unidade 2	Eu brinco	Parlenda / História de enrolar
Unidade 3	Eu imagino um castelo	Parlenda / Conto
Unidade 4	Eu gosto de animais	Poema / Conto
Unidade 5	Eu faço festa	Poema / Conto
Unidade 6	Eu invento	Poema / Conto
Unidade 7	Eu pratico esportes	Poema / Fábula
Unidade 8	Eu estudo os dinossauros	Poema / História em quadrinhos

Fonte: Elaboração da própria autora, com base na Coleção *Buriti Mais*.

Apresentadas as principais características da coleção *Buriti Mais*, passando por pontos do *Guia Digital PNLD - 2019* e exposição das unidades didáticas, descreve-se a coleção *Ápis*, PNLD 2019.

A Coleção *Ápis* de Língua Portuguesa, 1º ano do EF, é composta por uma diversidade de gêneros orais e escritos, “[...] cujos usos e circulação são sempre discutidos, contribuindo para um aprendizado significativo do gênero textual em estudo e da língua propriamente dita” (Brasil, 2018b, p. 46). O volume selecionado possui 22 unidades didáticas. Para cada uma, apresenta-se um gênero. Segundo o *Guia Digital do PNLD - 2019*, todos os livros trazem uma unidade de introdução, que trata de uma leitura, seguida pelo sumário e uma introdução. No 1º

⁴⁵ Segundo informação da Editora Moderna, em seu ambiente virtual, “A BNCC foi aplicada de modo objetivo para tornar esse período de transição mais tranquilo para professores e alunos”. Disponível em: <https://bit.ly/3KRHeZR>. Acesso em: 20 abr. 2023.

ano, foco desta pesquisa, a leitura temática consiste em: “Ler e escrever é um presente”, seguida pela seção “Assim também aprendo”, cuja finalidade é realizar “[...] uma antecipação de leitura, a mobilização de conhecimentos prévios, assim como é oportunizado um momento de socialização por meio de atividades lúdicas” (Brasil, 2018b, p. 48).

Segundo o *Guia Digital do PNLD* - 2019, a coleção nos dois primeiros volumes, 1º ano e 2º ano *Ápis*, enfatiza o trabalho com práticas sociais letradas, de forma lúdica e participativa, para o estudante. Essas práticas sociais letradas podem ser entendidas, segundo Kleiman (2000), ao descrever sobre PL, como um conjunto de atividades que advém do interesse real na vida dos estudantes, isto é, envolve o uso da escrita e leitura de textos, que são lidos em um trabalho que engloba professor e discente, respeitando sua capacidade. Assim, o que se pretende através dos PL é formar e aprender aquilo que for importante para o desenvolvimento e realização do que se almeja alcançar e, atrelando-se ao ensino de argumentação, aos usos sociais, uma ação coletiva e colaborativa.

Sem o objetivo de descrever toda a constituição da coleção didática *Ápis*, bem como tornar a apresentação extensa, apresentam-se no Quadro 8 as unidades didáticas, acrescidas do gênero presente, haja vista a necessidade de marcar a unidade escolhida, bem como atingir o ponto “d” da seleção das atividades pedagógicas.

Quadro 8 - *Ápis*, 1º ano do EF: unidades didáticas/gêneros constituintes

Unidades Leitura/ Gênero			
Unidade 1	Capa de livro (1)	Unidade 12	Lista
Unidade 2	Capa de livro (2)	Unidade 13	Fábula
Unidade 3	Letra de canção	Unidade 14	Bilhete
Unidade 4	História em quadrinhos (1)	Unidade 15	Convite
Unidade 5	História em quadrinhos (2)	Unidade 16	Cartaz de campanha
Unidade 6	Texto instrucional (1)	Unidade 17	Poema
Unidade 7	Texto instrucional (2)	Unidade 18	História
Unidade 8	Pintura (1)	Unidade 19	Texto informativo
Unidade 9	Pintura (2)	Unidade 20	Poema
Unidade 10	História em versos	Unidade 21	Receita
Unidade 11	Cantiga popular	Unidade 22	Legenda

Fonte: Elaboração da própria autora, com base na Coleção *Ápis Língua Portuguesa*.

Por fim, após uma breve apresentação das coleções didáticas, no fito do *Guia Digital do PNLD* - 2019, por meio da exposição das respectivas unidades e os gêneros destacados, fez-se necessária a seleção das atividades didáticas, bem como estabelecer os critérios de inclusão e exclusão para escolha e aplicação do protocolo. Para a escolha das unidades didáticas, antes da aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, inicialmente foram seguidos os seguintes passos: (1) análise do sumário; (2) análise global do texto; (3) análise da temática ou gênero abordado

em cada unidade didática, com foco nas possibilidades para desenvolver o ensino de argumentação, em perspectiva interacional. Por fim, mediante os resultados, aplicaram-se os critérios de inclusão e exclusão, o que culminou na escolha das unidades didáticas. Vale ressaltar, neste momento, a dificuldade em selecionar uma unidade didática e posterior aplicação do protocolo de análise argumentativa no LD *Buriti Mais*, haja vista a dissonância percebida entre o que é proposto para o desenvolvimento das práticas de linguagem e o que se configura nas atividades didáticas, correspondente ao LD do estudante, que poderá ser melhor compreendido por meio do recorte na subseção 5.2.

Assim, para os critérios de inclusão, foram adotados: (1) unidade didática que trabalhe com todas as práticas de linguagem (leitura, oralidade, escrita e prática de análise linguística); (2) trabalho em torno de um gênero, que ofereça possibilidades para o desenvolvimento do ensino de argumentação; (3) trabalho específico que suscite diferentes perspectivas e comparação entre elas; (4) temática que possibilite o trabalho com a argumentação em perspectiva social; (5) texto e/ ou atividade que não foi explorado na perspectiva da argumentação, mas que possa oferecer possibilidades para a sua ampliação. Relacionado aos critérios de exclusão, é possível citar: (1) não atender a nenhum critério de inclusão; (2) temáticas que não suscitem o trabalho com o ensino de argumentação. Após a aplicação dos critérios mencionados, apresenta-se no Quadro 9 a síntese que levou à escolha do material a ser utilizado⁴⁶.

Quadro 9 - Critérios para Inclusão dos volumes didáticos: *Ápis* e *Buriti Mais*

INCLUSÃO			
<i>Ápis</i>		<i>Buriti Mais</i>	
1	Contempla	1	Contempla
2	Contempla	2	Não contempla
3	Não contempla	3	Não contempla
4	Contempla	4	Contempla
5	Contempla	5	Contempla

Fonte: Elaboração própria.

Aplicados os critérios de inclusão e exclusão, selecionou-se a unidade didática 16 volume didático *Ápis*, denominada *Cartaz de campanha*. No alcance da unidade didática 16, levou-se em consideração a obtenção de 80% dos critérios de inclusão previamente estabelecidos, que apresenta possibilidades de trabalhar o ensino de argumentação. Referente

⁴⁶ Os critérios estabelecidos para inclusão da obra didática foram distribuídos em cinco itens, a serem classificados em: “contempla” e “não contempla”.

aos critérios de exclusão, nenhum item foi alcançado. A escolha considerou o gênero, dentre os critérios estabelecidos, pois ele se caracteriza por ser um texto que visa informar, esclarecer ou, até mesmo, “trazer fotos ou ilustrações e mensagens de convencimento” (Trinconi *et al.*, 2017, p. 179). Trata-se de um gênero de circulação pública que visa ao interesse coletivo, constituído através de múltiplas semioses (cores, imagens, letras, símbolos). No alcance da argumentação prática, o gênero selecionado pode levar a criança a intervir na realidade, por meio de argumentos da vida prática (Gonçalves-Segundo, 2020). Além do mais, a unidade didática trabalha com todas as práticas de linguagem, o que possibilita incluir os estudantes em várias experiências que vão além do processo de leitura e escrita.

Na sequência, referente ao volume didático *Buriti Mais*, elegeu-se a unidade didática quatro, intitulada de *Eu gosto de animais*. Para a seleção da unidade didática quatro, observou-se o alcance de 60% dos critérios de inclusão, assim, culminou na possibilidade de desenvolver o ensino de argumentação⁴⁷. No que compete aos critérios de exclusão, nenhum item foi selecionado. Referente às práticas de linguagem, a obra didática apresentou o trabalho com todas as práticas, em maior ou menor grau, bem como o trabalho com uma temática que oferece possibilidades para o estudante argumentar, pois as crianças podem construir argumentos sobre os animais. De acordo com Sanchez (2017), as unidades didáticas são construídas em torno de uma temática e dentro de cada unidade didática são trabalhados os gêneros. Por fim, apesar das limitações apresentadas na unidade didática quanto ao ensino de argumentação, a escolha da temática possibilita a expansão das atividades, em virtude de um olhar minucioso sobre questões de interesse dos estudantes que os levam a argumentar.

A seguir, a próxima subseção trata sobre os procedimentos metodológicos e analíticos, por meio da realização de uma pesquisa sistemática.

4.3 Procedimentos metodológicos e analíticos

A pesquisa deu-se início pela observação de trabalhos anteriores, em culminância de uma revisão sistemática, ocorrida no mês de janeiro de 2023, que passou por três fases. No primeiro momento, buscou-se o catálogo da CAPES, plataforma que reúne teses e dissertações de diversas áreas da ciência, com o intuito de delinear os passos subsequentes da pesquisa. No

⁴⁷ De acordo com os critérios de seleção, a unidade didática *Eu gosto de animais* foi a que mais obteve índice de aprovação.

segundo momento, utilizou-se o aplicativo *Publish or Perish* ⁴⁸ (Google Scholar), uma vez que não foi encontrado na pesquisa anterior algum trabalho que contemplasse os critérios previamente definidos. No terceiro momento, foi feita uma consulta nos trabalhos disponíveis no Repositório da Universidade Federal de Sergipe, o que confirmou o ineditismo do objeto de estudo. O ineditismo da pesquisa foi marcado por não ter sido encontrado algum trabalho que contemplasse o ensino de argumentação nos livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos iniciais do EF, no período correspondente a 2017 e 2022.

Na primeira fase, por meio de dados *online* da Capes, utilizaram-se as palavras-chave: (a) “ensino argumentação”; (b) “argumentação livro didático”; (c) “argumentação AND anos iniciais”; (d) “argumentação”⁴⁹, além de serem utilizados aspas e operadores booleanos. Diante do quantitativo encontrado na pesquisa, foram adotados critérios de inclusão, tais como: (a) título relevante à temática; (b) proximidade com a temática de estudo que se pretende trabalhar; (c) qualidade do resumo⁵⁰; (d) relação com a grande área de estudo (Grande área conhecimento: Linguística, Letras e Artes⁵¹); (e) estudos que abarquem os livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos iniciais; (f) relação com o ensino e (g) data de publicação igual ou superior a 2017. Quanto aos critérios de exclusão, foram adotados: (a) não atender aos critérios de inclusão; (b) objetivo não é relevante para o estudo e (c) trabalhos duplicados⁵².

No total, foram encontrados 4564 trabalhos. Ao adicionar os filtros da plataforma (CAPES) referentes ao recorte temporal, igual ou superior ao ano de 2017 e Grande área conhecimento: Linguística, Letras e Artes, o número foi reduzido para 434. Em seguida, ao aplicar os demais critérios de inclusão e exclusão, não foi encontrada alguma pesquisa que atendesse a todos os itens, isto é, trabalhos que se relacionassem diretamente ao ensino de argumentação nos anos iniciais do EF, fazendo uso de LDs de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, levasse a uma leitura minuciosa e, posteriormente, à inclusão na investigação.

⁴⁸ O software *Publish or Perish* é um programa que recupera e analisa citações acadêmicas. Ele utiliza base de dados on-line para obter as citações brutas, de forma a analisar e calcular uma série de métricas de citações. Os resultados ficam disponíveis dentro da pesquisa realizada no software e podem ser copiados para a área de transferência do Windows (para colar em outros aplicativos) ou salvos em um arquivo de texto (para futura referência ou análise posterior) (Barleta *et al.*, 2018).

⁴⁹ No que diz respeito ao item destacado, foram alcançadas na busca 418 pesquisas. No entanto, após a análise das primeiras páginas, percebeu-se que os trabalhos selecionados não se relacionavam com a palavra-chave indicada, assim, adotou-se o critério de análise até a décima página, sendo observados 200 textos.

⁵⁰ Prodanov e Freitas (2013), ao tratarem sobre resumos técnicos de trabalhos científicos (livro, artigo, monografia, dissertação, tese, entre outros) relatam a necessidade do resumo “começar informando qual a natureza do trabalho, indicar o objeto tratado, os objetivos visados, as referências teóricas de apoio, os procedimentos metodológicos adotados e as conclusões/os resultados a que chegamos no texto” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 149).

⁵¹ Foi utilizado em todas as buscas filtro oferecido pela plataforma CAPES.

⁵² Os critérios de inclusão e exclusão percorreram as três fases da pesquisa.

A segunda fase foi desenvolvida por intermédio do aplicativo *Publish or Perish*, na ocasião mantiveram-se algumas palavras-chave e adicionadas outras⁵³, a citar: (a) “ensino argumentação”; (b) “argumentação livro didático”; (c) “livro didático anos iniciais” (título – argumentação); (d) “ensino fundamental I” (título – argumentação). Assim, a pesquisa resultou em um quantitativo de 304. Após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, não foi identificado algum trabalho que contemplasse todos os moldes estabelecidos.

A última fase foi marcada pela observação no Repositório da Universidade Federal de Sergipe, sendo encontradas 278 dissertações, 13 teses e 172 dissertações do Mestrado Profissional em Letras, somando 463 trabalhos. Aplicados os critérios estabelecidos, não foi encontrado algum trabalho que se relacionasse à temática estudada, ensino de argumentação no livro didático de Língua Portuguesa dos anos iniciais do EF. A pesquisa no repositório seguiu o seguinte caminho: (a) Teses e dissertações; (b) Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – UFS; (c) Letras, Linguística e Artes; (d) PPGL e (e) Doutorado/Mestrado/Mestrado Profissional em Letras.

Portanto, após percorrer as três fases da pesquisa sistemática, buscou-se saber sobre os trabalhos realizados em torno dos livros didáticos de Língua Portuguesa adotados nesta pesquisa, *Ápis* e *Buriti Mais*, entre os anos de 2017 e 2022, considerando o marco da homologação da BNCC, 20 de dezembro de 2017. Para esta etapa da pesquisa, utilizou-se o catálogo da Capes e o aplicativo *Publish or Perish*, somando 6 trabalhos. No Quadro 10, são apresentados os resultados da pesquisa.

Quadro 10 - Dissertações e Teses sobre livro didático de Língua Portuguesa dos anos iniciais do EF – *Buriti Mais e Ápis*

Autoria	Título	Tipo	Ano	Instituição
ROSAL, Maria Elisabeth Barbosa	O ensino da leitura no 1º ano do Ensino Fundamental: um olhar para o livro didático <i>Ápis</i>	Dissertação	2018 ⁵⁴	Universidade Cruzeiro do Sul
FARIA, Núbia Maire Gomes	O ensino do vocabulário no Ensino Fundamental I: análise de atividades nos livros didáticos da rede municipal de Araguaína-TO	Dissertação	2020	Universidade Federal do Tocantins

⁵³ A decisão por incluir novos itens na segunda etapa da pesquisa foi feita, pois, nesse caso, o aplicativo *Publish or Perish* permite varrer um número maior de pesquisas, para além da plataforma Capes (Teses e Dissertações). Assim, com o intuito de abranger um maior alcance dos dados, incluíram-se novas palavras-chave. Vale ressaltar que com a inclusão de novas palavras não foi refeita a busca na plataforma CAPES, uma vez que esta professora/pesquisadora percebeu semelhanças nos trabalhos filtrados com a primeira fase da pesquisa.

⁵⁴ O volume didático citado não corresponde ao mesmo livro adotado nesta análise, pois se refere ao PNLD 2016-2018. Devido ao recorte temporal igual ou superior a 2017, ele foi filtrado.

MACHADO, Glauber	O texto literário nos livros didáticos do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental: o estudo da coleção <i>Buriti Mais</i>	Dissertação	2021	Universidade Federal de São Paulo
MOLIN, Katiane Dal	O sistema de escrita alfabética no livro didático de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental: uma análise na perspectiva do alfabetizar letrando	Dissertação	2021	Universidade de Passo Fundo
FERRARI, Camila Delatore	Variedades linguísticas e relações entre oralidade e escrita: análise crítica dos livros didáticos de alfabetização de Foz do Iguaçu	Dissertação	2021	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
ROMANO, Adriana Costa	O indígena na constituição federal, na BNCC e no livro didático de português: uma análise no interacionismo sociodiscursivo	Tese	2022	Universidade São Francisco

Fonte: Organizado pela própria autora.

Vale ressaltar, todavia, que os trabalhos no Quadro 10 serviram para demonstrar quais as pesquisas que adotaram as coleções didáticas *Buriti Mais* e *Ápis* de Língua Portuguesa, no período entre 2017 a 2022. Porém, eles não fazem alusão ao ensino de argumentação, ponto principal deste estudo, permitindo, apenas, traçar um panorama sobre o que se buscou estudar em tais coleções didáticas.

No decorrer da pesquisa sistemática também foi possível encontrar alguns trabalhos que discorreram sobre a argumentação nos anos iniciais do EF, o que proporcionou perceber qual interesse de pesquisadores ao atrelar a argumentação a essa fase da educação básica. No Quadro 11, são apresentados três trabalhos frutos desta observação.

Quadro 11 - Dissertações e Teses sobre o ensino de argumentação nos anos iniciais do EF

Autoria	Título	Tipo	Ano	Instituição
CAVALCANTI, Wedja Nívea da Silva	Aquisição da argumentação: o uso dos modificadores em textos infantis	Dissertação	2020	Universidade Católica de Pernambuco
HOLANDA, Lêda Maria de Carvalho Ribeiro	Desenvolvimento da argumentação mediado por recursos transmídia em crianças	Tese	2020	Universidade de Brasília
NEVES, Jailson da Silva	A emergência e o desenvolvimento do uso de operadores argumentativos na escrita de crianças no ciclo de alfabetização	Dissertação	2021	Universidade Federal do Ceará

Fonte: Elaboração da própria autora.

Os três trabalhos acima são de programas no campo da Linguística, Ciências da Linguagem e Psicologia, respectivamente. Encontram-se relacionados à perspectiva da Teoria da Argumentação na Língua e da Psicologia Cultural. As pesquisas referentes aos LDs de Língua Portuguesa e à argumentação com crianças pequenas foram selecionadas em meio aos dados da pesquisa sistemática. Embora não tratem diretamente sobre a discussão deste estudo, possuem elementos que corroboram, de forma indireta, a discussão proposta, o que justifica destacar tais dados.

Tendo em vista os resultados obtidos por meio da pesquisa sistemática, fez-se necessário ampliar a discussão acadêmica sobre a argumentação nos anos iniciais do EF, de forma mais específica através do LD, material distribuído nas escolas de maneira gratuita, desde 1985, com base nas políticas públicas do PNLD. O livro didático é, segundo Munakata (2012b, p. 58), um material “produzido para fins educacionais, visando principalmente ao público escolar”. Para Munakata (2012b), a escola e o LD mantêm uma relação simbiótica. Na medida em que aumenta a escolarização, amplia-se o público leitor de livros didáticos, o que coaduna com a própria escolarização da sociedade. Assim, é dada a importância de analisar o LD atrelado ao ensino de argumentação, uma vez que o LD faz parte da cultura escolar e da formação do estudante. A próxima subseção é dedicada ao entendimento sobre a constituição do protocolo de análise argumentativa para livros didáticos de Língua Portuguesa.

4.4 Protocolo de análise argumentativa para livros didáticos de Língua Portuguesa

Este protocolo foi desenvolvido por esta professora/pesquisadora ao observar a necessidade de um material que viesse a auxiliar professores e demais profissionais da educação quando solicitada a escolha dos materiais didáticos, atinente ao ensino de argumentação em práticas sociais de linguagem, das coleções aprovadas pelo PNLD. O protocolo de análise argumentativa destina-se a avaliar obras didáticas de Língua Portuguesa dos anos iniciais do EF, mas pode ser utilizado em outras etapas da educação básica. Nesse viés, o protocolo partiu da observação de duas bases principais, a primeira referente ao *Guia Digital do PNLD - 2019*; a segunda alusiva a um conjunto de protocolos destinados a avaliar obras didáticas de Matemática (Couceiro, 2020), que são detalhados posteriormente. Dessa forma, pontua-se que o protocolo de análise argumentativa para livros didáticos de Língua Portuguesa é um produto deste mestrado, criado pela pesquisadora diante da ausência de materiais voltados nesse intuito.

A primeira base utilizada na elaboração do protocolo a ser detalhada subjaz ao *Guia Digital do PNLD - 2019*. No Brasil, a seleção de livros didáticos passa por um rigoroso processo

de avaliação, tendo em consideração a necessidade de assegurar um padrão mínimo de qualidade. Segundo o *Guia Digital do PNLD - 2019*, a escolha das obras passa por um conjunto pautado em princípios e critérios eliminatórios em comum com todos os componentes curriculares (Brasil, 2018b). Em específico, no PNLD 2019, em sua constituição, observa-se, além da apresentação e resenha das coleções didáticas aprovadas no referido certame, a ficha de avaliação. As questões destacam aspectos relacionados à estrutura da obra, consenso com normas e leis, princípios éticos e democráticos, diversidade cultural, objetivos didático-pedagógicos, aspectos relacionados à BNCC, entre outros fatores. A constituição da ficha de avaliação requer, de forma geral, de seus analisadores, respostas que versam sobre “sim” e “não”, guiadas por uma justificativa e a página em que ocorreu a observação⁵⁵.

De tal entendimento, após a aprovação das coleções didáticas, as obras são colocadas para escolha dos professores e, posteriormente, é realizada a distribuição em suas respectivas escolas. Entretanto, apesar de as obras já terem passado por um processo de avaliação, ao chegar o momento de escolha nas instituições escolares, os professores, ainda, deparam-se com dúvidas e anseios quanto ao material que melhor representa a sua comunidade escolar, pois são obras destinadas a todo território nacional. Assim, urge a necessidade de um material que contribua para escolha e avaliação das obras didáticas. Em específico, nesta pesquisa, através de um protocolo de análise argumentativa, destinado aos LDs de Língua Portuguesa dos anos iniciais do EF, cuja relevância é delineada ao direcionar o professor para a importância de se trabalhar a argumentação desde as séries iniciais, atentando-se para a competência geral sete da BNCC⁵⁶.

A segunda base utilizada para elaboração do protocolo de análise argumentativa foi a dissertação de mestrado profissional em Matemática⁵⁷, produzida por Couceiro (2020), cujo objetivo versa em:

[...] desenvolver um protocolo de avaliação para obras didáticas, sejam elas dos tipos disciplinares, interdisciplinares ou projetos integradores, que estejam alinhados com as políticas públicas nacionais definidas através do PNE, da BNCC, do PNLD e que também estejam de acordo com as metodologias de avaliação objetivas utilizadas para avaliar as políticas públicas no Brasil (e previstas no PNE), que são o SAEB e o PISA (Couceiro, 2020, p. 13).

⁵⁵ Para visualização do *Guia Digital do PNLD - 2019*, de Língua Portuguesa, consultar o documento completo. Disponível em: <https://bit.ly/3JSyr9f>. Acesso em: 15 jan. 2023.

⁵⁶ A ficha de avaliação do PNLD 2019 no item 2.2.7 descreve a competência geral sete da BNCC, mas não trabalha as especificidades sobre o ato de argumentar.

⁵⁷ O título da pesquisa consiste em: Um protocolo para avaliação de obras didáticas de Matemática.

Couceiro (2020) utilizou-se das políticas públicas brasileiras com a finalidade de alinhar a elaboração de seu protocolo, tais como: Constituição Federal, LDB, PNE, PNLD e BNCC. Para a autora, “com a utilização destes protocolos é possível avaliar e validar todas estas obras, como livros didáticos e paradidáticos, capítulos de livros, sequências didáticas, atividades, projetos e avaliações” (Couceiro, 2020, p. 105). O protocolo elaborado pela pesquisadora foi dividido em quatro etapas: “Etapa I - análise e validação internas, por parte dos autores e equipe de autoria”; “Etapa II - validação por pares: onde outros professores do mesmo nível de ensino e da área da matemática ou outras (conforme demanda o material) devem validar o material didático”; “Etapa III - validação pelos professores regentes e (se possível) pela equipe pedagógica: etapa na qual os coordenadores de área e/ou pedagogos devem validar o material” e “Etapa IV - aplicação/experimentação em sala de aula: onde o professor observa e analisa a reação dos alunos ao material didático utilizado, avaliando se o mesmo atingiu os objetivos almejados” (Couceiro, 2020, p. 105-106). Segundo a autora, as três primeiras etapas direcionam questões a serem analisadas antes da aplicação do material; a quarta etapa propõe avaliar a aplicação ou experimentação do material. Para escolha do livro didático por parte de professores, Couceiro (2020) sugere apenas a etapa III e IV.

Diante dessas duas referências citadas, esta professora/ pesquisadora voltou-se para seu objeto de pesquisa, o ensino de argumentação nos anos iniciais do EF e, conseqüentemente, a criação de um protocolo destinado a avaliar obras didáticas de Língua Portuguesa. Para esse fim, buscou-se não produzir um questionário extenso, uma vez que esse processo já foi realizado pelo *Guia Digital do PNLD*, mas que pudesse aproximar o educador com questões locais de âmbito social dos estudantes e por ventura ocasionasse a aproximação com o ensino de argumentação.

Vale ressaltar que o protocolo de análise argumentativa não visa, entretanto, abonar a qualidade da obra didática, pois esse processo já foi realizado pelo PNLD, mas, sobretudo, trazer a necessidade do diálogo com as práticas sociais de linguagem para os LDs de Língua Portuguesa. Assim, o que se pretende é aplicar o protocolo nas atividades condizentes com o ensino de argumentação nos LDs *Ápis* e *Buriti Mais* e, guiada por tal análise, propor adaptações, tendo em vista a perspectiva interacional da argumentação⁵⁸.

A estrutura consta em duas etapas, “Etapa I” e “Etapa II”. A “Etapa I” foi elaborada com o objetivo de analisar a obra didática de maneira geral, para que se pudesse visualizar

⁵⁸ Tal como já foi detalhado, inicialmente, por esta professora/ pesquisadora, em parceria com Novais (2023), a aplicação de um protocolo de análise argumentativa em atividades condizentes com a leitura argumentativa no LD de Língua Portuguesa *Se liga na Língua*, material do 6º ano do EF.

indícios que levassem o professor a perceber qual projeto de ensino o LD propõe. Esse projeto de ensino, tendo como base o que a BNCC define, no tocante às competências específicas de Língua Portuguesa para o EF, deve proporcionar aos estudantes “[...] experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (Brasil, 2018a, p. 67-78). Por fim, a “Etapa II” possui o objetivo de aproximar a análise para o processo do ensino de argumentação, mediado por práticas sociais de linguagem, em perspectiva interacional (Plantin, 2008a; 2008b).

Na primeira etapa, as questões foram distribuídas no tópico: (a) Estrutura e organização do volume didático. Para a segunda etapa, buscou-se organizar de tal maneira, a citar: (a) Práticas de linguagens; (b) Interesses, vivências e valores culturais dos estudantes; (c) Argumentação; (d) O ato de argumentar; (e) Competência geral sete da BNCC. Do mais, as observações foram classificadas em conceitos qualitativos (ver Apêndice A, p. 137-139): Insuficiente (I), Suficiente (S) e Ausente (A). O item insuficiente (I) deverá ser escolhido quando na obra didática houver pouca informação, com relação ao ponto proposto no protocolo; suficiente (S) quando a questão solicitada for atendida pela obra didática; ausente (A) quando houver inexistência do item solicitado (Couceiro, 2020).

Na Etapa I, referente à estrutura e organização da obra didática, a análise deu-se por aspectos gerais a serem observados nas coleções do componente curricular de Língua Portuguesa, mas extensivo para outras disciplinas. Os itens a serem analisados subdividem-se em: (a) apresenta na capa do livro um convite ao leitor; (b) dispõe de um guia de apresentação claro; (c) apresenta um sumário funcional, claro e organizado; (d) indica nos títulos e subtítulos as perspectivas adotadas relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa e ao ensino de argumentação; (e) indica as referências dos materiais utilizados na obra; (f) possui um projeto gráfico; (g) apresenta um gênero em cada unidade didática; (h) explora imagens; (i) propõe o uso de diferentes linguagens. A compreensão de tais elementos pode levar o professor ao entendimento de qual concepção de Língua Portuguesa e argumentação a coleção adota, bem como perceber se a obra possui elementos que atraem a atenção do estudante, por meio da composição da capa e dos elementos gráficos, visto que nos anos iniciais a ludicidade precisa caminhar junto com elementos necessários à aprendizagem de ler e escrever.

Na Etapa II, o primeiro item discorre sobre as práticas de linguagens: (a) prática de leitura; (b) prática de escrita; (c) prática de oralidade; (d) prática de análise linguística/semiótica; (e) leitura argumentativa. O protocolo também busca saber se há na proposta didática um trabalho que integre todos os quatro eixos de linguagem. Para esta etapa,

é importante destacar que o ensino de argumentação que visa à interação encontra-se pautado nas práticas de linguagem, que subsidiem o desenvolvimento de capacidades argumentativas, “pois investir na capacidade de argumentação do sujeito é permitir que ele saiba posicionar-se diante de uma situação, garantindo cidadania e participação social” (Rocha, 2017, p. 143).

Na acepção da leitura argumentativa, o protocolo busca perceber se há o desenvolvimento de tais leituras, apoiando-se na visão de que realizamos variadas práticas de leitura em sociedade que solicitam do sujeito compreender as posições enunciativas (Azevedo *et al.*, 2023). Para compreensão da leitura argumentativa, com base em: (Azevedo *et al.*, 2021; Azevedo *et al.*, 2023), é possível estabelecer os seguintes passos: (1) identificar o assunto; (2) depreender o assunto colocado em questão; (3) extrair as perspectivas assumidas, frente ao assunto colocado em questão; (4) analisar as justificativas/razões que sustentam as perspectivas assumidas; (5) assumir uma posição. Assim, o desenvolvimento da leitura argumentativa pode levar o estudante a perceber a realidade social para além do espaço escolar, pois a exposição e o confronto de ideias representam uma constância para aqueles que estão envolvidos no ensino de argumentação, desde a fase mais elementar da educação formal.

O segundo item da Etapa II diz respeito aos interesses, vivências e valores culturais dos estudantes. De tal maneira, solicita olhar para os aspectos que envolvem: (a) respeito ao desenvolvimento cognitivo e a realidade sociocultural; (b) permite a conexão entre o conhecimento prévio e o conhecimento novo; (c) estabelece conexões com a cultura do estudante. Segundo Brockriede (2009), os significados não estão nas palavras, e sim nas pessoas, bem como os argumentos não estão nas proposições, mas nas pessoas. Com este olhar, é dada a importância de compreender os aspectos que envolvem as vivências dos estudantes, pois isso permite ao professor propor adaptações nas atividades, de forma a aproximar aos interesses e necessidades da turma.

O terceiro item da Etapa II trata da argumentação, através dos aspectos que a fundamentam. Neste item, o que se pretende é perceber indícios de uma situação argumentativa na obra didática, ou seja, partir da existência do confronto de ponto de vista em contradição, em virtude de uma mesma pergunta, que leve à interação argumentativa (Plantin, 2008a). Desse modo, a ênfase foi dada para: (a) propõe situação problema; (b) contribui com o desenvolvimento da autonomia de pensamento e raciocínio crítico; (c) motiva a análise e discussões de resultados; (d) propõe atividades que promovam a interação.

O quarto item, Etapa II, compreende o ato de argumentar. Nesta seção, os aspectos subdividem-se na compreensão de elementos que compõem a argumentação e permitem o surgimento da interação argumentativa, a citar: (a) apresenta assunto em questão; (b) permite

apenas a exposição de um tema; (c) apresenta temas controversos; (d) permite ao estudante avaliar argumento forte e fraco; (e) apresenta justificativas; (f) permite o desenvolvimento da capacidade de produzir argumentos convincentes. De tal modo, Piris (2021) diz que ensinar a argumentar não é apenas falar de argumentação, através da identificação de argumentos, técnicas argumentativas etc., mas integrar tais aspectos num projeto que tenha como ponto de partida e chegada a interação argumentativa em situação de comunicação.

O último item referente à etapa II trata da exposição da competência geral sete da BNCC, destinada ao ensino de argumentação. Buscou-se identificar os seguintes pontos: (a) permite argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis; (b) permite o desenvolvimento da capacidade de argumentar de maneira ética e responsável; (c) motiva o respeito aos direitos humanos, a consciência sociocultural e o consumo responsável; (d) aponta respeito ao turno de fala. Todos esses itens estão intimamente relacionados ao ensino de argumentação, cujo alcance é buscado pela pesquisa.

A presente seção procurou situar e aproximar os leitores sobre todas as etapas e anseios desta pesquisadora, alusivo aos procedimentos metodológicos. As etapas estabelecidas visaram à criação e aplicação de um protocolo de análise argumentativa para avaliar LDs de Língua Portuguesa, produto desta dissertação. Para isso, foi necessário situar à natureza da pesquisa e, na sequência, por meio de quatro passos estabelecer a constituição do *corpus*, isso posto, definiram-se os dois LDs de Língua Portuguesa: *Àpis* e *Buriti Mais*, objeto de análise. Para concluir, apresentou-se o protocolo de análise argumentativa, de maneira a descrever todas as etapas contidas e a sua finalidade ao analisar o LD. Dessarte, a próxima seção é referente à análise e aplicação do protocolo de análise argumentativa.

5 ANÁLISE DE DADOS E APLICAÇÃO DO PROTOCOLO

A presente seção contempla a análise de dados e a aplicação do protocolo de análise argumentativa. Inicialmente, apresentar-se-á a descrição e análise das atividades que oferecem alternativas favoráveis ao ensino de argumentação, de modo a averiguar como foram idealizadas pelas respectivas autoras. Logo após, direciona-se para as respostas oriundas da aplicação do protocolo.

Cabe ressaltar que, de início, é analisado o volume didático *Ápis Língua Portuguesa*, 1º ano do EF, especificamente a unidade didática 16 – *Cartaz de campanha* (Trinconi *et al.*, 2017, p. 178-189). Na sequência, volta-se a atenção para o volume didático *Buriti Mais*, 1º ano do EF, particularmente por meio da unidade didática quatro – *Eu gosto de animais* (Sanchez, 2017, p. 70-89).

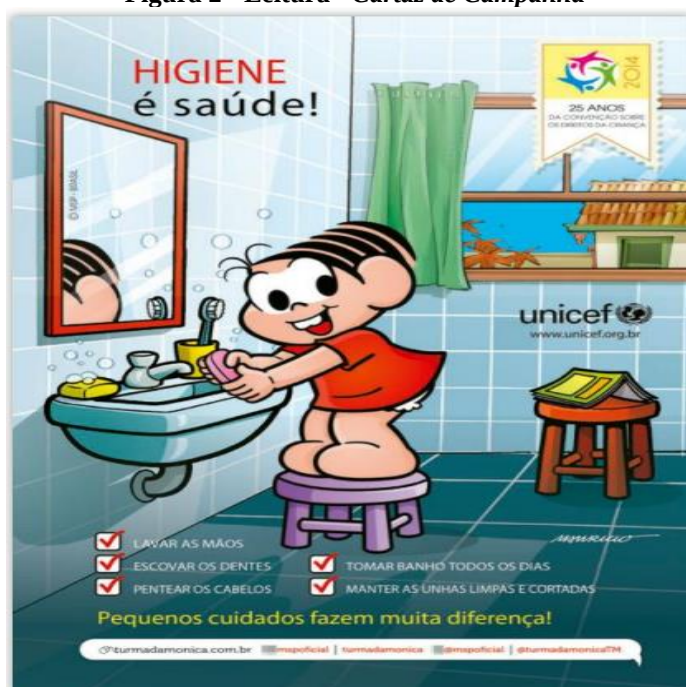
5.1 Análise da unidade didática 16: *Cartaz de campanha*

A unidade didática 16 propõe atividades em torno de hábitos saudáveis⁵⁹, por intermédio da personagem “Helena”, e se articula em: “Leitura – Cartaz de campanha”; “Interpretação do texto”; “Prática de oralidade”; “Produção de texto”; “Palavra em jogo – letra H”; “Pesquisa” e “Memória em jogo”. No início, a seção “Assim também aprendo” apresenta a canção: *Ratinho tomando banho*, de Hélio Ziskind, solicitando a leitura e, posteriormente, gestos e movimentos corporais, de forma a convidar o estudante a acompanhar a unidade. Neste momento, não há evidência do trabalho com a argumentação em perspectiva interacional, pois não se faz alusão a, no mínimo, dois pontos de vista opostos, apenas são destacadas as partes que o “ratinho precisa lavar para ficar limpo e cheiroso”. Em seguida, a personagem da unidade didática apresenta o *Cartaz de campanha – Higiene é saúde!* em alusão ao momento de leitura. Antes de iniciar, questiona: “Por que será que esse cartaz é importante?” (Trinconi *et al.*, 2017, p. 179), o que direciona para predição leitora (antecipação da leitura, evocando os saberes prévios e as pistas que o texto oferece).

O que se percebe na seção destinada à leitura, por meio do cartaz, constituído na combinação de diferentes linguagens: verbal e não verbal, é o reforço de um único ponto de vista, como se pode observar na Figura 2, cuja análise pontuou que poderia ser questionado se colocado no centro de uma situação argumentativa.

⁵⁹ A descrição das atividades segue a ordem da unidade didática proposta por Trinconi, Bertin e Marchezi (2017).

Figura 2 - Leitura - Cartaz de Campanha



Fonte: Trinconi, Bertin e Marchezi (2017, p. 179)⁶⁰.

O texto do cartaz é construído pelo discurso do orador institucional, estabelecido pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)⁶¹, que o assina. A voz do orador é apresentada por meio da personagem Mônica⁶², que integra uma turma de personagens criada pela empresa de publicidade de Maurício de Sousa⁶³, contratada pela UNICEF. Assim, a personagem Mônica é alguém que está a serviço da transmissão da mensagem do orador e ainda representa um elemento de persuasão, pois, por ser conhecida pelas crianças, acaba aproximando-as da ideia defendida no cartaz.

A UNICEF, na constituição do seu discurso, utiliza uma linguagem acessível para as crianças, formada por elementos verbais e não verbais, portanto, multimodal⁶⁴. O aspecto verbal é apresentado por meio das frases: “lavar as mãos”; “escovar os dentes”; “pentear os cabelos”; “tomar banho todos os dias”; “manter as unhas limpas e cortadas”, entre outras, os elementos citados, além de serem frases, são valores compartilhados e que fazem parte da doxa. Na lista de ações, utilizando-se de uma linguagem não verbal, o autor destaca antes da frase um

⁶⁰ A imagem foi produzida por Maurício de Sousa. Almanaque na Turma da Mônica: histórias de duas páginas, n. 9, 2014.

⁶¹ A UNICEF é um fundo criado pela ONU, em 1946, com a finalidade de garantir os direitos de crianças e adolescentes mais vulneráveis.

⁶² Personagem criada em 1963 por Maurício de Sousa, inspirada em sua própria filha.

⁶³ Neste contexto, Maurício de Souza representa, apenas, a empresa de publicidade contratada pela UNICEF.

⁶⁴ Neste momento seria possível explorar outros aspectos ligados à multimodalidade, mas neste trabalho a atenção está direcionada aos aspectos verbais, cabendo a função apenas de situar as imagens devido à presença identificada na unidade didática. Assim, é de total ciência desta pesquisadora a insuficiência ao apresentar aspectos relacionados à multimodalidade.

elemento gráfico já marcado por uma resposta supostamente correta, apresenta também outros objetos, tais como: banco, livro, objetos de higiene pessoal, espelho, janela, cortina, casa, entre outros.

Outro aspecto presente no cartaz são os *slogans* “Higiene é saúde!” e “Pequenos cuidados fazem muita diferença!”. Reboul (1975, p. 39), ao tratar sobre o *slogan* de maneira geral, esclarece ser “uma fórmula concisa e marcante, facilmente repetível, polêmica e frequentemente anônima, destinada a fazer agir as massas tanto pelo seu estilo quanto pelo elemento de autojustificação, passional ou racional que ele comporta”. Assim, pode-se dizer que a reunião das informações constitui o discurso retórico do orador, cuja expectativa é convencer/persuadir as crianças a adotar boas práticas de higiene, vinculados aos respectivos *slogans*.

Em relação à “Interpretação do texto”, as questões versam sobre: (a) localização de informação; (b) localização e constatação de dados; (c) inferências; (d) justificativas. No quesito localização de informação, o volume didático espera que o estudante levante hipóteses sobre significados de palavras, em específico por meio do *slogan* “Higiene é saúde!”, que apresenta multimodais (cor da letra diferente – vermelha; palavra em caixa alta) para chamar a atenção das crianças. Em relação à localização e constatação de dados, o objetivo é que o estudante observe as imagens para chegar à resposta correta (nesta questão é necessária a leitura coletiva do professor). No aspecto inferência, os estudantes precisam depreender por meio dos elementos não verbais do cartaz (Mônica, criança que não alcança a pia do banheiro para lavar a mão) e perceber para qual público se destina o cartaz. Por último, é possível perceber uma justificativa de forma inicial, ao solicitar o porquê da importância sobre os cuidados com a saúde.

Segundo as autoras, “nos primeiros anos há um predomínio de questões de localização de informações no texto. As questões de inferência são mais simples”, de modo que, quando é solicitado ao estudante, “sugere-se que as inferências sejam feitas por meio de conversas, com registros coletivos das respostas [...]” (Trinconi *et al.*, 2017, p. XI). Destarte, o Quadro 12 apresenta exemplos das questões com os fenômenos visualizados na unidade didática, na seção “Interpretação do texto”.

Quadro 12 - Unidade didática 16 “Interpretação de texto”

Tipo	Sequência de atividades/ Exemplos
Questão de localização de informação	1. Copie do cartaz a palavra que aparece em destaque na cor vermelha:
Questão de localização e constatação de dados	2. Ligue cada cuidado de higiene à imagem correspondente. Lavar as mãos. Escovar os dentes. Tomar banho 
Questão de inferência	3. Marque um x no ☐ com a resposta correta. A) o cartaz quer chamar a atenção de: ☐ adultos. ☐ crianças. ☐ jovens.
Questão de justificativa	6. Agora você já sabe por que esse cartaz é importante. Pinte a frase que completa melhor a frase a seguir. O cartaz faz parte de uma campanha de conscientização sobre os cuidados com a higiene e isso é importante porque: () Torna as pessoas mais alegres. () Ajuda a manter a saúde. () Só evita doenças muito graves.

Fonte: Elaboração da própria autora a partir dos dados coletados em Trinconi, Bertin e Marchezi (2017, p. 180-181).

Contudo, a atividade proposta, com base nos elementos citados, não suscita uma questão argumentativa, fato importante no processo de argumentação, apenas possibilita conhecer os aspectos constitutivos do cartaz de campanha, o que não é suficiente para gerar uma interação argumentativa, pois se faz necessário que se oponham pontos de vista, como assegura Plantin (2008a).

Na segunda parte da unidade didática, apresenta-se a prática de oralidade, cuja finalidade, para as autoras do LD, consiste em “conversar, trocar ideias, dar opinião, declamar e também ouvir com atenção. Tudo de modo organizado” (Trinconi *et al.*, 2017, p. 5). Nesta seção, as autoras apresentam a subseção “Conversa em jogo”, com a finalidade geral de propor “uma reflexão sobre aspectos éticos, da convivência e do comportamento das pessoas, contribuindo para a formação integral do aluno” (Trinconi *et al.*, 2017, p. XX). Nessa parte, as autoras propõem que se volte ao cartaz e, logo após, responda à seguinte questão: “Para você, quais são os pequenos cuidados com a higiene que podem fazer a diferença?”. Segue a proposta indicando a necessidade de que cada criança “espere sua vez e fale o que você pensa” e “ouça

com atenção o que os seus colegas têm a dizer” (Trinconi *et al.*, 2017, p. 182). Assim, com relação a esta seção, a atividade possibilita a discussão de um tema, mas não leva o estudante a uma interação argumentativa, uma vez que não possibilita a progressão de argumentos.

Em seguida, na seção “Produção de texto” é solicitada a confecção de um cartaz de campanha em dupla, em função da escolha de uma das temáticas: alimentação saudável; atividade física; e convivência social, previamente descrita na atividade. Esta propõe um planejamento, com questões que versam sobre: destino da campanha; local em que será exposto; e duração da campanha. Logo após, o material descreve os passos que devem ser seguidos para escrita e edição do texto: organização de material; pesquisa em revistas, imagens e palavras sobre o assunto a ser debatido; e criação de um *slogan*. Na consigna, as autoras destacam a palavra “assunto”, em negrito, mas a tratam como um “tema”, pois não há discussão em torno das perspectivas que podem ser assumidas, o que possibilitaria uma progressão argumentativa. É importante salientar que “a escolha de uma temática é o primeiro passo desse trabalho, visto que cada sujeito analisa as situações a partir de um ponto de vista assumido em cada situação” (Azevedo *et al.*, 2023, p. 29).

Por fim, a unidade didática apresenta “Palavras em jogo”, seção destinada à atividade oral e escrita, com ênfase nos estudos sobre a língua, por meio do elemento linguístico “H”. A atividade gira em torno da escrita das palavras. Em seguida, as seções “Pesquisa” e “Memória em jogo” servem de apoio na fixação/memória da letra “H”. Assim, neste momento, não é visível o trabalho com as práticas de linguagem em perspectiva social. Para melhor entendimento da análise da unidade didática 16 do LD *Ápis Língua Portuguesa*, destinado ao primeiro no do EF, a seguir aplica-se um protocolo de análise argumentativa para livros didáticos de Língua Portuguesa.

5.1.2 Aplicação do protocolo de análise argumentativa na unidade didática 16

O protocolo foi construído em duas etapas, Etapa I e Etapa II (Apêndice B, p. 140-142). De início, é discutida a Etapa I, referente à organização do volume didático. O primeiro item trata da capa do LD, formado por elementos verbais e não verbais (imagens, cores, palavras), que instigam o leitor a manuseá-lo. Na guia de apresentação, constatou-se que as informações são suficientes para uma boa localização dos ícones e seções da obra didática. O sumário segue a mesma tendência, pois permite ao professor e estudante serem guiados de forma clara e objetiva, o que proporciona o entendimento sobre a sequência adotada nas unidades didáticas.

Ainda na Etapa I, ao tratar sobre os títulos e subtítulos, o que se percebe é uma insuficiência de informação textual e de conteúdo, ou seja, por meio da leitura inicial de tais tópicos não foi perceptível vislumbrar claramente o caminho que será eleito na unidade didática, o que acarreta a dificuldade de perceber qual perspectiva é adotada quanto ao ensino de Língua Portuguesa. Na mesma direção, foi percebida uma ausência nos títulos e subtítulos da perspectiva assumida do ensino de argumentação. Contudo, para os professores que fazem uma leitura atenta do MP, ele pode levar a crer que, na prática de oralidade, na subseção “Conversa em jogo”, pode haver o trabalho com o ensino de argumentação, pois propõe a discussão de temas contemporâneos que estejam imbricados na realidade do estudante, podendo ser “objeto de reflexão, troca de opiniões, argumentação, posicionamento em relação ao que tal tema propõe, relato de fatos exemplares de atitudes e de procedimentos vivenciados na comunidade [...]” (Trinconi *et al.*, 2017, p. XX).

No que diz respeito às referências dos materiais utilizados na obra didática, analisou-se suficiente, pois a canção, o poema e a tirinha possuem indicação das referências, o que permite a localização e ampliação das informações, uma vez que as editoras nem sempre colocam o texto de forma completa nos LDs, como foi possível observar na canção “Ratinho tomando banho”. Em relação ao projeto gráfico, considerou-se suficiente, pois contribui para organização e aprendizagem dos estudantes. Na análise, também foi possível identificar em cada unidade didática o trabalho com um gênero, somando dezessete gêneros, assim, analisou-se o item como suficiente. Vale ressaltar que, segundo Trinconi, Bertin e Marchezi (2017), o volume didático privilegia os gêneros literários, tais como: poemas, letra de canção, história em quadrinho etc., o que impulsiona os estudos sobre a argumentação na vertente da literatura.

Por fim, em relação aos itens imagens e múltiplas semioses, percebeu-se ser suficiente a exploração das autoras, uma vez que no primeiro ciclo do EF é importante que se utilize de diversas estratégias para a aprendizagem dos estudantes, de forma a buscar motivá-los por meio de múltiplas linguagens (cores, formas, imagens, fotografias). Assim, em relação à Etapa I, a maioria dos itens foi analisada como suficiente, em detrimento dos aspectos insuficientes e ausentes, o que provém do processo criterioso de análise do PNLD.

Na Etapa II, inicialmente, questionam-se as práticas de linguagem. Os itens prática de leitura e prática de análise linguística/semiótica foram marcados como insuficientes. Embora exista o trabalho com tais elementos, não foi possível visualizar uma relação social de maneira concreta, ou seja, que pudesse levar o estudante a agir socialmente. Nos itens sobre escrita e oralidade, observou-se uma maior relação social com as práticas de linguagem, pois pode permitir ao estudante posicionamentos frente à temática. Assim, segundo Kleiman (2008),

quanto mais o docente souber sobre seus alunos, a bagagem cultural que carregam, mais chances têm de criar atividades significativas de aprendizagem.

Em consonância, por meio da aplicação do protocolo, analisou-se que as práticas de linguagem não são trabalhadas de modo integralizado, sendo avaliadas como insuficientes. Na análise do referido item, percebeu-se que não ficou clara a junção de todas as práticas de linguagem nas atividades, uma vez que na composição da unidade didática cada prática é colocada em um local específico, e os enunciados das questões não direcionam para o trabalho da integração. Nesse sentido, a mediação do professor é indispensável ao propor novos desafios frente ao que o LD apresenta, tendo em vista o ensino de argumentação pelas práticas de linguagem. Quanto ao item sobre leitura argumentativa, observou-se uma ausência, visto que a atividade de leitura se fundamenta na interpretação de texto, não suscitando posicionamentos opostos que levassem a, no mínimo, uma avaliação. De acordo com Grácio (2013, p. 51), a leitura argumentativa pressupõe “[...] uma leitura crítica que se realiza tendo um olho na produção de um contradiscurso”, para qual “produzir sequências contradiscursivas nas quais se verifica a retomada do discurso do outro”. Assim, o que foi possível depreender é que ensinar argumentação vai além das atividades didáticas, requer um esforço para integrar as práticas de linguagens em um projeto que possibilite ao estudante “a prática da argumentação por meio de projetos de intervenção social” (Piris, 2021, p. 152).

No que compete às vivências e aos valores culturais dos estudantes, todas as análises desse tópico foram suficientes, em razão de a discussão ter partido de uma prática comum a todos - hábitos saudáveis. O trabalho com a exploração da canção, a leitura coletiva contribui para adequar as atividades à idade das crianças, cujo momento encontra-se em fase de alfabetização. O tópico seguinte trata de maneira específica sobre o processo de argumentação, no qual todos foram insuficientes. E, embora já descrita nesta dissertação, a unidade didática possui alternativas favoráveis ao ensino de argumentação, mas é preciso propor alterações para que haja o desenvolvimento da argumentação que se possa ultrapassar o exercício de identificação de temas e localização das informações, uma vez que argumentar pressupõe exercer a função crítica da linguagem (Azevedo; Tinoco, 2019).

No item sobre o ato de argumentar, os tópicos versaram em suficiente e insuficiente. De início, ao tratar sobre “assunto em questão”, o item foi analisado insuficiente, pois a atividade não deixa claro o incentivo à progressão dos argumentos, bem como argumentar em diferentes perspectivas. No que compete ao “tema”, a questão foi analisada suficiente, uma vez que questiona o estudante sobre os pequenos cuidados com a higiene, ou seja, é possível conversar sobre o tema com os colegas. Sobre os temas controversos, entende-se que as temáticas

sugeridas (hábitos de higiene, alimentação saudável, atividade física, convivência social) podem ativar conflito de pontos de vista. Porém, a maneira como está disposta na atividade foi analisada insuficiente, pois não descreve caminhos para gerar a controvérsia.

Na mesma seção, em relação à avaliação de argumentos fortes e fracos, a unidade didática oferece mecanismos para ativação desse item, uma vez que o material é construído com base em fontes confiáveis. Com esse fim, o MP na seção sobre oralidade, subseção “Conversa em jogo”, descreve a interdisciplinaridade da atividade: “esta atividade estimula o desenvolvimento de habilidades da área de Ciências ao **discutir as razões** pelas quais os hábitos de higiene do corpo são necessários, contribuindo para a manutenção da saúde” (Trinconi *et al.*, 2017, p. 182, grifo nosso). Nesse momento, o livro encaminha o professor a perceber, por meio das orientações para o desenvolvimento da seção, que existem razões e justificativas que podem ser utilizadas em defesa de um ponto de vista. Ademais, essa constatação demonstra a preocupação das autoras quando discutem temáticas de conscientização social, levando em conta a necessidade de os estudantes apresentarem razões e justificativas referentes aos posicionamentos adotados frente a questões argumentativas.

Em relação ao item sobre apresentação de justificativas, analisado como suficiente, foi possível constatar no volume didático questões que trabalham nesta perspectiva, mesmo que de forma inicial, por exemplo, ao propor que assinalem a questão (atividade de Interpretação de texto, questão seis⁶⁵). Por fim, no item sobre o desenvolvimento da capacidade de produzir argumentos convincentes, a análise foi considerada insuficiente pela falta de textos que apresentem temas controversos, ou uma discussão pautada neste caminho.

A última seção do protocolo trata da competência geral sete da BNCC (Brasil, 2018a). Nela, todos os itens foram analisados suficientes, pois permitem que se argumente com base em fatos confiáveis, de maneira ética e responsável, com respeito aos direitos humanos, bem como fornecem caminhos para que se respeite o turno de fala. O volume didático, por ter passado por um processo rigoroso do PNLD, já garante que alguns aspectos sejam respeitados, de forma a “assegurar a ausência de erros conceituais, de preconceitos e inconsistências metodológicas” (Cassiano, 2013, p. 109).

Diante dessa análise, percebe-se a prevalência da argumentação retórica, cujo objetivo é convencer/persuadir o interlocutor. Além do mais, verifica-se a necessidade de uma didática voltada a construir a criticidade do estudante, que possibilite o debate entre seus pares, no

⁶⁵ Propõe-se que volte ao Quadro 12, no qual a questão está descrita.

espaço de coletividade, dentro e fora da escola. A próxima subseção é dedicada à análise da unidade didática quatro: *Eu gosto de animais*, do LD *Buriti Mais*.

5.2 Análise da unidade didática quatro: *Eu gosto de animais*

A unidade didática quatro desenvolve atividades relacionadas aos animais, que se articulam nas seguintes etapas: “Para começar”; “Texto 1”; “Quero escrever”; “Texto 2”; “Brincar e aprender”; “Comunicação escrita”; “Saiba mais!”; “Comunicação oral”; “Ouvir e escrever”⁶⁶. Inicialmente, apresenta-se a temática por meio da abertura da unidade, neste momento, a autora expõe a obra *Momento de ternura* do artista Jurandi Assis⁶⁷, como se pode observar na Figura 3.

Figura 3 - Abertura da unidade: Pintura de Jurandi Assis



Fonte: Sanchez (2017, p. 70-71).

Em uma tentativa de trabalhar a descrição da imagem a autora faz menção a situações que remetem a uma cena doméstica (Sanchez, 2017, p. 70-71). O que se pode perceber é uma

⁶⁶ A descrição das atividades segue a ordem da unidade didática idealizada por Sanchez (2017).

⁶⁷ Para maiores detalhes da vida e da obra do artista nascido no interior da Bahia, em 1939, consultar: <https://bit.ly/41DS7Vn>. Acesso em: 9 dez. 2023.

descrição de imagem como se faz há muito tempo na escola, que não considera a natureza do estilo de pintura e, conseqüentemente, toma os objetos como objetos reais. A descrição pode ser tomada como um equívoco, pois tudo é uma representação. A análise pontuou que a autora apresenta uma imagem com características campestres, mas a proposição das questões não dialoga com isso, desconsiderando o estilo de pintura do autor, a composição das cores etc., embora sejam encontradas informações acerca da obra no MP. No entanto, pelas imagens não serem objeto desta dissertação, o que será trabalhado é o que está sendo cobrado aos estudantes em termos de conteúdo, por exemplo, pensar na relação entre as crianças e os animais domésticos e silvestres.

Na abertura da unidade didática, Sanchez (2017) introduz alguns questionamentos orais a serem direcionados aos estudantes, como: “O que a menina está fazendo?”; “Que animais estão à sua volta?”; “O que você observa na imagem além dos animais?”; “Você tem algum animal de estimação?”; “Qual é seu animal preferido?”. Os questionamentos propostos possuem a finalidade de propor uma temática aos estudantes, mas não suscitam uma questão argumentativa, isto é, uma questão que proporcione ao menos dois pontos de vista opostos. No entanto, nas orientações da atividade encontrados no MP, a autora apresenta pontos que, se levados em consideração pelo professor, poderiam culminar no desenvolvimento do ensino de argumentação.

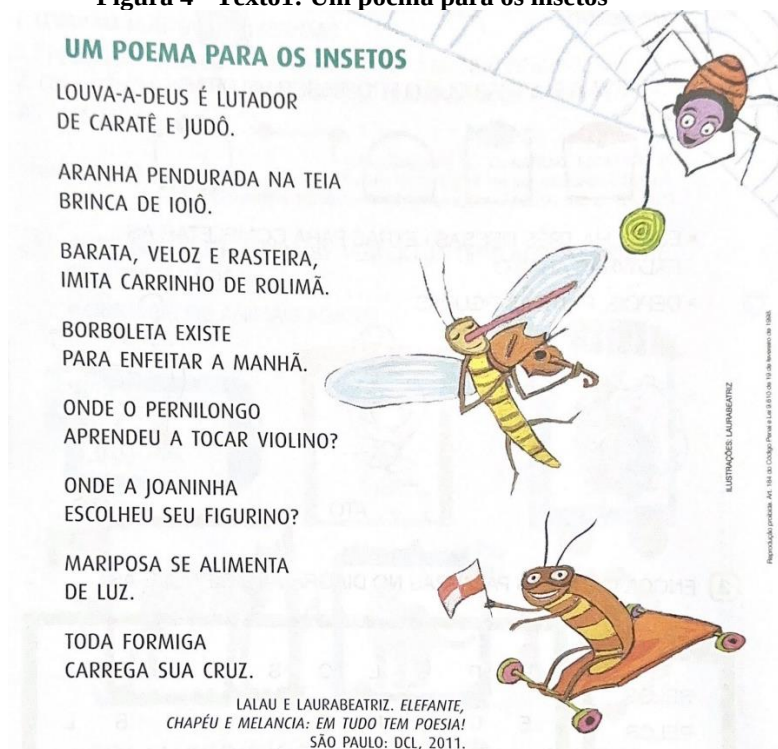
De acordo com Azevedo, Santos, Calhau, Leal e Piris (2023, p. 31), ao trabalharem a argumentação na escola, é preciso diferenciar *assunto* de *assunto em questão*, visto que “o primeiro pode ser definido como o tema da interação; o segundo constitui o elemento desencadeador de diferentes perspectivas sobre um tema”. Assim, por exemplo, pode ser considerado como *assunto* a discussão sobre cuidados dos animais de estimação, a partir do qual poderia ser colocado o *assunto em questão* por meio do questionamento: todas as pessoas cuidam adequadamente de seus animais de estimação? Diante dessa questão, o estudante precisa assumir uma posição (sim ou não) e apresentar as justificativas que podem sustentar cada uma delas. Dessa forma, seria possível suscitar uma troca de ideias entre todos e suscitar o levantamento de diferentes perspectivas.

Outro ponto citado se relaciona ao *assunto* animais silvestres, o que foi realizado por meio da descrição: “um animal silvestre é um animal que nasce na selva e que cresce e vive sem cuidados especiais. Não é possível ter um animal silvestre de estimação, a não ser que ele tenha sido adquirido legalmente” (Sanchez, 2017, p. 70). O assunto poderia ser colocado em questão, entre outras possibilidades, da seguinte forma: é possível ter animais silvestres como

animais de estimação?⁶⁸. Ao discutir essa questão, seria possível tratar da legalidade da criação de animais silvestres, bem como das implicações ambientais associadas a tal problemática. Contudo, ao longo da unidade didática, a autora coloca o *assunto* animais domésticos e animais silvestres sem aprofundar a questão, delimitando-se a traçar perfis e destacar curiosidades superficiais acerca deles, sem um trabalho que direcione o estudante a refletir sobre o que está sendo proposto.

Na seção “Para começar”, destinada ao desenvolvimento da prática de escrita, propõe-se, após um breve texto adaptado de uma notícia da UOL⁶⁹, o estudo relativo aos nomes de animais, às letras necessárias para a escrita, chama atenção para a letra inicial, com questões restritas à escrita das palavras e à identificação de sílabas comuns, tais como: *lula* e *mula*. Logo após, o “Texto 1”, no âmbito da prática de análise linguística, apresenta “Um poema para os insetos”, de Lalau e Laurabeatriz (2011), que pode ser visualizado na Figura 4.

Figura 4 - Texto1: Um poema para os insetos



Fonte: Sanchez (2017, p. 74).

⁶⁸ Para a discussão dessa problemática, julga-se necessário ser apresentado aos estudantes aspectos sobre a legalidade da questão, isto é, que tipo de registro precisa ter para retirar um animal do seu habitat natural; pesquisar sobre as leis que regem e protegem os animais silvestres e quais órgãos ambientais protegem os animais silvestres, dentre outras possibilidades.

⁶⁹ Sanchez (2017) não apresenta no LD o título da notícia, que consiste em: “Ter um animal de estimação traz alegria, qualidade de vida e saúde”. Disponível em: <https://bit.ly/3TET3a6>. Acesso em: 18 dez. 2023.

Na seção em que o poema é encontrado, a autora indica o trabalho com palavras que rimam com outras palavras presentes no texto, direcionando a atividade para a compreensão do sistema alfabético, a descrever: “4. Copie do poema a palavra que rima com MANHÃ” (Sanchez, 2017, p. 75), no que compete a prática de análise linguística. Porém, a análise pontuou que a autora utilizou o poema com a finalidade de trabalhar o texto como pretexto para inserir a temática apenas para a apropriação do sistema alfabético, dissociada de propósitos comunicativos. De acordo com Geraldi (2011 [1984], p. 75), “não vejo por que um texto não possa ser pretexto (para dramatizações, ilustrações, desenhos, produção de outros textos, etc.)”, uma vez que, para o autor, “[...] é preciso retirar os textos dos sacrários, dessacralizando-os com nossas leituras, ainda que venham marcadas por pretextos”. Todavia, utilizar de um gênero poético na pretensão de trabalhar o copie e cole de palavras e a superficialidade das rimas não configura uma “retirada dos textos dos sacrários”, conforme Geraldi (2011 [1984]), mas uma desculpa para continuar perpetuando o estudo ortográfico sem associação com os elementos lexicais associados a cada palavra. Além disso, ao analisar a atividade, não foi perceptível algum direcionamento que levasse o estudante a explorar a natureza do poema enquanto gênero discursivo nem houve devida ampliação da relação entre som e escrita (relação fonética/ortográfica), tão importante no processo de alfabetização.

Em face a esta discussão, Marisa Lajolo (2009), ao revisitar uma obra escrita em 1982, intitulada “O texto como pretexto”, propõe pensar, 26 anos depois, que o texto não é pretexto, mas contexto, “pois é *do texto no contexto* de sua produção, de sua circulação e de sua leitura que deve ocupar-se a escola, pois talvez os equívocos de trabalhos escolares com texto residam no *apagamento* desse contexto” (Lajolo, 2009, p. 107-108, grifo da autora). Para a autora, a escola deve proporcionar experiências de leituras que lidem com a imprevisibilidade fora da escola, exigidas pelo contexto social em que os estudantes estão inseridos, mediante as práticas sociais de leitura e escrita.

Na seção “Ouvir e escrever”, destinada à prática de escrita e análise linguística, Sanchez (2017, p. 76) dispõe dos seguintes objetivos: “reconhecer o valor sonoro e/ou a representação gráfica de uma palavra [...]”; “analisar palavras em fragmentos menores”; “escrever nomes de tubarões pela escrita espontânea”, assim apresentada por meio das questões: “2. Conheça algumas espécies de tubarão. Forme os nomes como no modelo. Tubarão – Tubarão-baleia” (Sanchez, 2017, p. 76), as demais questões buscam trabalhar o valor sonoro e/ou representação gráfica das palavras, *casaco/casa*, entre outras. Assim, até esse ponto não foi possível perceber o desenvolvimento das questões discutidas na apresentação da unidade didática e nas sugestões da autora: cuidados com os animais de estimação.

Outro ponto que merece destaque é a falta de cuidado ao selecionar os animais para compor a unidade didática, pois não se trata de um animal doméstico, tampouco é possível criar um tubarão por parte das crianças. Também se observa que a escolha da palavra *tubarão* está distante do conhecimento de mundo de algumas crianças, sobretudo das que residem no interior, com pouco acesso a variados meios de comunicação, o que dificulta a ativação de conhecimentos prévios durante o trabalho didático. Confirma-se, portanto, que a autora restringe o trabalho à reflexão relativa ao nível fonológico e ortográfico da palavra e não considera a necessidade de um trabalho conjunto com o campo lexical.

Para isso, é preciso considerar a dupla rota de leitura (rota lexical e rota fonológica), em um trabalho articulado que visa à formação do leitor proficiente. A discussão sobre a dupla rota de leitura, em específico sobre a leitura em voz alta, vem sendo discutida desde meados de 1970, mas ainda encontra barreiras nas escolas, quando elegem uma rota em detrimento de outra. A leitura pela via da rota lexical envolve, segundo Coltheart (2013, p. 27), “procurar uma palavra em um léxico mental que contém conhecimento sobre as grafias e pronúncias de sequências de letras que formam palavras reais”. Em contrapartida, a leitura fonológica, ou seja, a rota não lexical, “não faz referência a esse léxico, mas envolve fazer uso de regras que relacionam segmentos da ortografia com segmentos da fonologia” (Coltheart, 2013, p. 27). Em síntese, a rota lexical atua no acesso global das palavras, bem como ao significado delas, e a rota fonológica possibilita a decodificação das palavras, incluindo as irregulares e desconhecidas.

Na sequência, o “Texto 2”, por meio da prática de leitura, apresenta o conto “O pequeno pirata que não sabia nadar”, de Christelle Chatel, para o qual se sugere a identificação do personagem principal, nome da autora do texto, localização e escrita das palavras, a citar: “1. quem são os personagens do conto? – Ligue o nome da personagem ao seu desenho [...] 2. O que o capitão bigode preto é de Pierre? Assinale. () Pirata () Professor () Pai” (Sanchez, 2017, p. 80). A ideia de leitura que a atividade propõe remete à identificação e localização de personagens e palavras do texto, uma concepção de leitura limitada aos elementos explícitos na superfície textual, distante do que se encontra no *Guia Digital do PNLD - 2019*, ao avaliar o LD *Buriti Mais*: “o eixo da Leitura é bem trabalhado na obra, contribuindo para a formação de um leitor autônomo e crítico” (Brasil, 2018b, p. 75).

Assume-se aqui que a concepção limitada de leitura é fortalecida pelas questões de interpretação de texto, ou seja, trata-se de uma obra aprovada pelo PNLD, mas que continua a insistir em questões de níveis básicos de compreensão. Nesse sentido, é preciso considerar a tipologia de perguntas para compreensão construída com base na análise de LDs, organizada

por Marcuschi (2008) nos anos de 1980-1990. Na época, esse pesquisador mapeou os tipos de perguntas encontradas em exercícios nos LD de Língua Portuguesa, mediante as estratégias utilizadas pelos autores das obras didáticas. No entanto, passados mais de 40 anos, essas questões ainda encontram espaço nos LDs de Língua Portuguesa, aprovados pelo PNLD. Para exemplificar tal concepção, tomam-se como referência duas tipologias propostas por Marcuschi (2008): a *cópia* - “Escreva do que Pierre tinha medo?”; a *objetiva* - “Quem o ajudou a perder esse medo?”⁷⁰. Observa-se que Sanchez (2017) reafirma o exercício de leitura ao tratamento superficial do texto e não propõe questões que possam explorar a complexidade da composição textual.

Na seção “Brincar e aprender”, direcionada à prática de análise linguística, há uma atividade de recorte e cole de imagens com animais marinhos, cujo objetivo é formar um alfabetário, mas não há dentro da atividade uma discussão prévia sobre a temática. A atividade pode ser vista com a finalidade de aprimorar o sistema de escrita das crianças, porém distante do que a BNCC discute no eixo da prática de análise linguística, ou seja, não há o direcionamento para procedimentos metacognitivos (controle sobre a própria compreensão) de análise e avaliação, “[...] durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos)” (Brasil, 2018a, p. 80). Tais ações podem ser repensadas caso a autora do LD buscasse a formação de um alfabetário, por exemplo, com peixes de cada região do país, cabendo ao professor primar pela região em que os estudantes pertencem, de maneira a classificar, buscar os nomes dos peixes, em um trabalho no âmbito da sociolinguística.

Nesse sentido, o que se pode perceber por meio da análise é que a autora segue construindo a unidade didática com os mesmos direcionamentos, por meio de escolhas aquém da realidade dos estudantes, isto é, distante do conhecimento de mundo das crianças, primando pelo fortalecimento de atividades que visam priorizar a parte fonética, fonológica e ortográfica. Esses dados indicam a necessidade de ratificar a importância de um trabalho que articule sempre a parte fonética, fonológica, ortográfica com ações associadas ao âmbito lexical, por meio das duas rotas, pois só é possível construir o leitor proficiente se trabalhar os dois níveis conjuntamente, uma vez que uma ação não impede o desenvolvimento da outra.

Na sequência, na seção “Comunicação escrita”, destinada à prática de leitura e escrita, solicita-se que os estudantes, após conhecerem algumas curiosidades sobre a *preguiça*, o *tatu-canastra* e o *tamanduá-bandeira*, escolham algumas das curiosidades e transcrevam-nas para exposição no mural da sala ou no mural da biblioteca. Para isso, as questões da atividade

⁷⁰ Para conhecer as demais Tipologias das perguntas de compreensão em livros didáticos de língua portuguesa nos anos de 1980 – 1990, sugere-se a leitura de: Marcuschi (2008, p. 271-272).

propõem: “Você já conhecia essas curiosidades?”; “Agora, reúna-se com seu grupo e escolha uma dessas curiosidades para escrever um ‘você sabia?’”; “Escreva aqui, da melhor forma que conseguir, a informação escolhida por seu grupo?” (Sanchez, 2017, p. 85). As curiosidades podem ser visualizadas por meio da Figura 5.

Figura 5 - Curiosidades sobre a preguiça, o tatu-canastra e o tamanduá-bandeira



Fonte: Sanchez (2017, p. 84).

Nesta seção, a autora recupera informações acerca de animais silvestres, traçando como objetivo elaborar um texto expositivo, usando o sistema alfabético de escrita. Percebe-se que não há um direcionamento que vise à ampliação da rede lexical dos estudantes, isto é, possibilitando a ampliação de pesquisas em torno de outros animais silvestres da fauna local, que possam ser objeto de curiosidade por parte das crianças, para que pudessem ser acrescentados à lista e, posteriormente, fossem escolhidos para a realização da atividade. Destarte, o que se pode concluir é a necessidade de proporcionar às crianças em processo de alfabetização atividades que vão além da passividade de copiar e colar, em um trabalho que mobilize aspectos cognitivos, e não apenas reconhecer letras e reproduzi-las, ao articular somente com a rota ortográfica.

A seção “Saiba mais!”, destinada à prática de oralidade apresenta um texto expositivo “Eu amo filhotes: curiosidades incríveis”, de Steve Parker, com informações sobre um filhote de panda-gigante, cujo objetivo é aprender sobre o respectivo animal, mediante a leitura do professor. As questões da atividade incluem informações sobre as características dos animais,

quando nascem e quando crescem. Para a seção, o MP destaca ser uma atividade ligada à prática de oralidade, com “estratégias de escuta de textos orais em situações específicas de interação” (Sanchez, 2017, p. XXXIX). Todavia, ao olhar para a atividade, não é possível perceber o desenvolvimento desta prática, assim como preconiza a BNCC (Brasil, 2018a), ou seja, a oralização de textos em situações socialmente significativas. A atividade solicita que os estudantes pintem palavras relacionadas às características do panda-gigante, e respondam como é o crescimento do animal, resposta que pode ser recuperada facilmente na leitura do texto. Nas orientações da atividade, solicita-se que o professor faça a leitura das questões e que os estudantes ditem a resposta, remetendo a uma concepção de prática de oralidade passiva, sem uma ação efetiva dos estudantes, distante de uma prática de oralidade como práticas sociais de linguagem.

Ribeiro (2009) trata da importância de trabalhar com gêneros orais desde o início da formação das crianças na escola, pois oferecem uma oportunidade para desenvolverem práticas argumentativas. Segundo a autora, “a argumentação oral [...] mostra-se como uma atividade de grande relevância no espaço escolar, considerando os usos que fazemos dela nas mais diversas circunstâncias sociais, sejam elas formais ou informais” (Ribeiro, 2009, p. 106). Porém, o que se percebeu no LD foi uma falta de cuidado na seção ao desenvolver a prática de oralidade, o que acaba por se relacionar com o que Ribeiro salienta “os ideais de formação de cidadãos críticos parecem estar presentes somente no plano organizacional dos projetos político-pedagógicos, pois a escola [...] não se aventurou a tirá-los do papel” (Ribeiro, 2009, p. 58). Esta professora/pesquisadora confirmou que os LDs analisados também não o fizeram.

Na sequência, a seção “Comunicação oral”, reservada à prática de oralidade e leitura, propõe uma discussão em grupo e solicita aos alunos que escolham um dos animais apresentados ao longo da unidade para que pesquisem curiosidades sobre eles, em seguida escrevam e ilustrem a escolha do animal. Para finalizar, os estudantes devem apresentar o trabalho para os colegas⁷¹. A análise pontuou que na seção “Comunicação oral” não há um trabalho direcionado ao ensino de argumentação, mas há indícios, pois os estudantes podem pesquisar, ilustrar e escrever por que selecionaram determinado animal. Além do mais, os professores podem ampliar a atividade ao solicitarem uma pesquisa direcionada aos animais da fauna local, bem como direcionar a busca por dados que podem compor o cartaz baseado na síntese relativa de características do animal. Assim, possibilitar ao estudante a aprendizagem tanto na sala de aula, quanto no convívio com seus pares, mediante a “[...] necessidade de as

⁷¹ A atividade apresenta similaridade com a seção “Comunicação escrita”, que pode ser observada ao voltar o texto na seção requerida, bem como apresenta as mesmas deficiências, já apontadas.

educandas e os educandos vivenciarem o ato de argumentar em situações concretas” (Azevedo; Piris, 2023, p. 104).

Relacionado aos objetivos da atividade, Sanchez (2017, p. 87) cita: “apresentar informações para uma audiência (os colegas da classe)”; “expressar-se clara e objetivamente, usando vocabulário adequado a uma exposição formal de conhecimentos”; “falar com tom de voz adequado, para se fazer ouvir por todos”. A exposição dos objetivos demonstra a preocupação da autora do LD sobre a organização formal da fala das crianças, mas não as direcionam para avaliar um argumento, discutir razões, entre outros.

Por fim, a seção “Ouvir e escrever”, direcionada à prática de escrita e análise linguística, segue a mesma dinâmica de questões anteriores, já citadas, “escrita de palavras escondidas dentro de outra reconhecendo seu valor sonoro e/ou sua representação gráfica. Escrita de palavras com base em partes de outras palavras” (Sanchez, 2017, p. XL). Portanto, não há indícios do trabalho com as práticas de linguagem em perspectiva social.

Sem mais, é importante destacar que a unidade didática desenvolve o trabalho em torno de uma temática: os animais. A análise do LD *Buriti Mais* pontuou a insuficiência e/ou ausência de atividades ligadas ao ensino de argumentação e ao desenvolvimento de capacidades argumentativas, mas se destaca que, ao ampliar a discussão da temática, é possível desenvolver a argumentação em perspectiva interacional (Plantin, 2008a), pois discutir a relação entre animais domésticos ou silvestres é de interesse dos estudantes, uma vez que em muitas casas os animais podem integrar a composição familiar. Assim, acredita-se que, ao ampliar e adequar a atividade, é possível suscitar o ensino de argumentação e apresentar possibilidades ao professor no momento de utilizar o LD, pois o LD não pode representar um objeto fechado em sentidos e regras a serem seguidas.

Em busca de compreender melhor a composição do LD *Buriti Mais*, a seguir aplica-se um protocolo de análise argumentativa, produto desta pesquisa de mestrado.

5.2.1 Aplicação do protocolo de análise argumentativa na unidade didática quatro

A primeira parte do protocolo aplicada corresponde aos aspectos gerais do LD *Buriti Mais*, Etapa I. Ao iniciar, observou-se a capa do LD e seus aspectos constituintes, tais como: imagens, cores, texto, que envolto à ludicidade instigam o estudante a conhecer a obra didática. No item sobre o guia de apresentação, observou-se clareza nas informações, o que possibilita ao professor e estudante guiar-se de forma rápida e objetiva ao folhear o LD. O sumário

apresenta-se de maneira funcional, clara e organizada, o que permite ao leitor situar-se na unidade didática, bem como poder localizar conteúdos e atividades específicas.

No desdobramento da Etapa I, direcionou-se a análise para os títulos e subtítulos, tendo como resultado uma insuficiência de informação, pois, ao deparar-se com a formação de tais itens, não foi possível perceber qual a perspectiva de ensino de Língua Portuguesa o volume didático adotou, isto é, não há clareza linguística ou da base teórica assumida. Na sequência, procurou saber se o LD indica nos títulos e subtítulos a perspectiva adotada quanto ao ensino de argumentação, constatando-se, posteriormente, a ausência. Assim, é preciso adentrar na obra didática para poder entender qual a proposta de seus idealizadores na constituição do LD, uma vez que não se obteve clareza nos itens citados.

No que compete às referências utilizadas por Sanchez (2017), constatou-se uma suficiência nas informações, pois é possível ampliar os dados por meio do indicativo do material, por exemplo, ao iniciar a unidade didática tem-se uma obra de Jurandi Assis *Momento de ternura*, em que consta ano, tipo de tela, seguida do *site* oficial do artista. Ao direcionar a análise para o projeto gráfico, considerou-se suficiente, visto que a forma como as informações são colocadas contribuem para dinamicidade da aula e, como resultado, a aprendizagem dos discentes. O item sobre os gêneros foi analisado como insuficiente, pois o LD destaca um tema para cada unidade, tais como: “eu gosto de animais”, objeto de análise do protocolo, porém, ao longo da unidade didática, outros gêneros são apresentados. Segundo Sanchez (2017, p. XVI), “a seleção dos textos orienta-se pelo tema de cada unidade e visa abarcar gêneros diversos: história em quadrinhos, conto, notícia, fábula, mito etc.”, a autora continua “nossa intenção não foi realizar uma descrição exaustiva dos gêneros, mas garantir a aproximação dos alunos a essas formas de discurso”.

Para concluir a Etapa I, analisou-se o trabalho com as imagens e as múltiplas semioses de forma suficiente. Isso porque, nos anos iniciais, os professores utilizam diversas estratégias que visam à aprendizagem do estudante, pois muitos deles ainda não dominam o código escrito da língua portuguesa, sendo necessário recorrer a diversos recursos, tais como: imagens, música, dança, entre outros. Portanto, a maioria dos itens da Etapa I foram analisados como suficientes, o que atesta a seriedade no processo de aprovação dos materiais didáticos aprovados no certame do PNLD, relacionado à estrutura e organização do volume didático.

Ao adentrar na Etapa II, a análise, de início, buscou saber sobre o trabalho com as práticas de linguagem. Para esta seção todos os itens relacionados à prática de linguagem foram julgados insuficientes, ainda que na unidade didática seja direcionado um trabalho que contemple todas as práticas de linguagem, o que não possibilitou perceber de forma concreta

como tais atividades podem influenciar um trabalho coletivo, que vise à transformação social dos discentes, frente à temática estudada. Assim, a referida análise pode levar a crer que a obra didática direciona a um trabalho que aspira o fortalecimento de ações que contemplem a fase de alfabetização dos estudantes, com destaque para o trabalho com a rota fonológica, em detrimento da rota lexical.

Em consonância, ao buscar saber sobre o trabalho que envolve a integralização de todas as práticas de linguagem, avaliou-se insuficiente, uma vez que foi perceptível a tentativa de trabalhar mais de uma prática em determinadas atividades, mas ainda de forma incipiente, isto é, não houve a junção de todos os elementos. Segundo Ribeiro (2009, p. 19), é preciso “[...] redefinir o ensino da língua materna, tomando como referência práticas sociais de linguagem institucionalizadas, tanto na escrita quanto na fala”. Por esse viés, o trabalho do professor é imprescindível, pois pode direcionar sua prática às lacunas que o LD apresenta, com direcionamentos e novas proposições nas atividades, que visem a um trabalho direcionado às necessidades dos discentes.

Alusivo ao item sobre leitura argumentativa, analisou-se ausente em toda a unidade didática, uma vez que as atividades relacionadas à leitura visam à identificação e localização de elementos no texto, não apresentando pontos de vista opostos que levem à assunção de posicionamentos divergentes. De acordo com Santos e Novais (2023, p. 110), “a leitura argumentativa contribui, dentre outras possibilidades, para que os estudantes se posicionem criticamente e possam entender a argumentação do outro”, além do mais, para as autoras, “a leitura é tomada como um processo de uso da linguagem, que promove a interação entre os sujeitos” (Santos; Novais, 2023, p. 112).

Na seção sobre os interesses, vivências e valores culturais dos estudantes, todos os itens foram analisados insuficientes, em razão da disparidade entre o que foi proposto e a realidade das crianças. Embora o trabalho com animais seja uma temática próxima à realidade da criança, as opções utilizadas pela autora, na maioria das seções, distanciaram do conhecimento de mundo dos estudantes, por exemplo, o trabalho com a palavra *tubarão*.

A próxima seção trata sobre o ensino de argumentação, para o qual todos os itens foram analisados insuficientes. Vale ressaltar que a unidade didática oferece possibilidades para desenvolver o ensino de argumentação por meio da proposta inicial da temática, mas ao longo da unidade didática esse trabalho foi se esvaziando, o que torna o trabalho do professor de grande valia, pois pode ampliar as propostas e levar ao alcance da argumentação em perspectiva interacional ao proporcionar ao estudante que desenvolva capacidades argumentativas desde cedo. Isso porque pensar o trabalho do ensino da argumentação ancorada em práticas sociais

de linguagem é uma maneira de ressignificar o processo de ensino-aprendizagem; além do mais, “o trabalho com a argumentação passa a ser um meio privilegiado para formar sujeitos com posicionamentos políticos que demonstrem raciocínio lógico, plausível e ético dentro e fora da escola” (Azevedo; Tinoco, 2019, p. 33).

Na seção sobre o ato de argumentar (tópico 4), as questões foram analisadas como: insuficiente, suficiente e ausente. No item “assunto em questão”, analisou-se ausente, uma vez que ao longo da atividade não há a construção de problemática que suscite, no mínimo, a assunção de dois pontos de vista opostos, o que solicita dos argumentadores diferentes posicionamentos (Azevedo *et al.*, 2023). Relacionado ao “tema”, o item foi analisado suficiente, uma vez que é possível conversar sobre a temática com os estudantes.

No que compete aos “Temas controversos”, analisou-se insuficiente, pois a unidade didática trata apenas de animais de estimação e animais silvestres, sem um trabalho que direcione a um conflito de pontos de vista sobre a temática. Na sequência da seção, buscou-se saber sobre a promoção ao avaliar argumento “forte” e “fraco” e a presença de “justificativas” nas atividades, os dois itens pontuaram de maneira insuficiente. Salienta-se que a avaliação do PNLD prima pela seriedade das informações nas obras didáticas, de maneira a evitar erros conceituais, no entanto, isso não garante que seja realizado um trabalho que possibilite ao estudante avaliar argumentos fortes e fracos, sendo necessário o auxílio dos professores nesta mediação ao ampliar as possibilidades da atividade. No que concerne à apresentação de justificativas, a construção da atividade não solicita do estudante que justifique pontos de vista, com exceção da abertura da unidade didática (nas orientações da atividade), quando Sanchez (2017, p. 71), na tentativa de descrever uma imagem, solicita aos estudantes que “justifiquem suas respostas revelando por que e como chegaram a essa conclusão”.

Ao concluir a seção, o protocolo tratou sobre a capacidade de produzir “argumentos convincentes”, para os quais o item foi analisado ausente em virtude da falta de textos que possibilitem a identificação de uma temática que faça suscitar um assunto em questão e, posteriormente, leve o estudante a perspectivar um tema colocado em questão. Nesse sentido, proporcionar aos estudantes atividades que priorizem o desenvolvimento de capacidades argumentativas, que levem a: “analisar uma questão; selecionar uma perspectiva; focalizar os aspectos escolhidos, entre vários outros; assumir um modo de dizer a partir da avaliação da comunicação alheia” (Azevedo, *et al.*, 2023. p. 50). Assim, fazer com que o estudante possa produzir argumentos convincentes e, por ventura, leve-o a uma participação ativa na sociedade.

Para finalizar a aplicação do protocolo, Etapa II, a última seção dispõe sobre a competência geral sete da BNCC (Brasil, 2018a), que se refere, especificamente, ao ensino de

argumentação. Nesta seção os itens foram analisados suficientes e insuficientes. No que compete à possibilidade de construir argumento com base em fatos e informações confiáveis e à capacidade de argumentar de maneira ética, os itens foram julgados suficientes, dada a seriedade das informações apresentadas no LD. No item que trata sobre a motivação ao respeito, aos direitos humanos, consumo responsável, analisou insuficiente, pois não foi proposta uma discussão que levasse o estudante a refletir sobre tais aspectos.

Por fim, ao tratar sobre a necessidade de respeitar o turno de fala, foi julgado insuficiente. É importante que o direcionamento da questão esteja claro, com informações e comandos objetivos. Por exemplo: Sanchez (2017, p. 87), quando solicita, por meio da prática de oralidade, ao estudante a apresentação da atividade, escreve: “o grupo deve ficar diante da classe; cada componente do grupo apresenta uma das curiosidades escolhidas; mostrem os desenhos que fizeram enquanto apresentam a curiosidade”. Nota-se que nas orientações da obra didática é instruído ao estudante que “faça então um ensaio observando a clareza, a objetividade, o uso de vocabulário adequado a uma situação formal de comunicação e o tom de voz audível a todos” (Sanchez, 2017, p. 87), esses encaminhamentos buscam organizar a atividade, sem prezar pelo desenvolvimento de um processo que leve à argumentação, isto é, não remete ao passo a passo que pode possibilitar a interação entre as crianças.

Segundo Azevedo, Santos, Calhau, Leal e Piris (2023, p. 38), na prática de oralidade, “[...] é importante que o docente enfatize o valor da escuta ativa por parte de todos e oriente todos a respeitarem o turno de fala de cada um”, para que possa ressaltar nos encaminhamentos didáticos o valor da defesa pacífica de pontos de vista durante o ensino de argumentação.

Perante o exposto, as respostas provenientes da aplicação do protocolo de análise argumentativa levam a supor indícios de uma argumentação retórica, de maneira a persuadir/convencer as crianças sobre os cuidados com os animais, sejam eles de estimação ou silvestres. Dessa maneira, a seção seguinte é pautada por propostas de adaptação que visam à argumentação na interação, construída nas/pelas práticas sociais de linguagem, inicialmente com o LD *Ápis* e, logo após, com o LD *Buriti Mais*.

6 PROPOSTA DE ADAPTAÇÃO

A seção apresenta a proposta de adaptação das atividades condizentes com o ensino de argumentação, respeitando a ordem descrita, de início, por meio da unidade didática – *Cartaz de Campanha*, LD *Ápis* (Trinconi *et al.*, 2017), em seguida, na acepção da unidade didática – *Eu gosto de animais*, LD *Buriti Mais* (Sanchez, 2017).

6.1 Unidade didática 16: *Cartaz de campanha*

A proposta de adaptação partiu da unidade didática 16 - *Cartaz de campanha*. A princípio, verificou-se que a unidade didática trabalha com alternativas favoráveis ao ensino de argumentação, haja vista o desenvolvimento das práticas de linguagem (leitura, oralidade, linguística e escrita). Em relação à prática de leitura, embora o cartaz inicie a unidade com o desenvolvimento da leitura, a análise pontuou que não há argumentos opostos que impulsionam a progressão dos argumentos. Na prática de oralidade, a unidade didática trouxe uma seção específica para que os estudantes pudessem desenvolver essa prática, sendo necessária a mediação do professor, para o alcance da argumentação. Na prática de escrita, a partir da análise, julgou-se necessário que as crianças buscassem temáticas oriundas da necessidade coletiva do grupo, o que direcionou para adaptações da proposta. Por fim, na prática linguística, as autoras pautaram-se na leitura e escrita das palavras, deixando de lado sua função social. Dessa forma, foram sugeridas adaptações e complementações em todas as práticas, frente à composição da unidade didática proposta no LD.

Posteriormente, é apresentada a proposta de adaptação. A organização adotada seguirá as etapas: (a) prática de leitura (Preparando-se para a leitura; Leitura: *Cartaz de campanha*; Interpretação de texto); (b) prática de oralidade (Subseção - Conversa em jogo); (c) prática de análise linguística (Banho Não! Canção de Palavra Cantada); (d) prática de escrita (Produção de texto).

Vale ressaltar que as adaptações das atividades não possuem a finalidade de desqualificar a obra didática, mas de buscar mecanismos que levem o estudante a argumentar em perspectiva interacional. A argumentação interacional é inerente da perspectivação de um assunto, isto é, possibilita que posições sejam colocadas em confronto. Isso porque o interesse é propor adaptações e complementações que possam contribuir para o desenvolvimento de capacidades argumentativas desde as séries iniciais.

Na prática de leitura, inicialmente, a unidade didática traz a canção *Ratinho tomando banho*, de Hélio Ziskind, para a qual se propõe agregar com a canção: *Banho não!* (Palavra Cantada).

Banho Não
Canção de Palavra Cantada

Gosto sim de tomar banho
Mas só se for banho de rio
No rio eu entro no calor
No rio eu entro até no frio

Gosto sim de tomar banho
Só se for banho de mar
O mar parece um mar de sonho
O mar foi feito para brincar

O banho de cachoeira
Ou mesmo banho de chuva
Só não gosto de chuveiro
E de me encher de espuma

Todo dia me molhar
Depois passar o sabonete
E ainda ter que escovar
Bem os dentes

Eu já sou desse tamanho
Tenho minha opinião
Que se deve tomar banho
Um dia sim, um dia não

O dia não é dia não
Mas eu mudei de opinião
Dia sim, talvez
Pode ser não outra vez

Na minha humilde opinião
O dia não é dia não
O dia sim, se tiver quente
Porque, então refresca a gente

Tomar banho em dia frio
Não dá mais pra encarar
É chato aquele arrepio
Ao secar

Pauleco, não se esqueça

De lavar atrás da orelha
Sandreca, se esfrega

E se enxágua bem depressa

Agora passar
Perfuminho gostoso
Mamãe quer beijar
Um filhinho cheiroso

Sandreca, 'tá na hora
Toma banho e não demora
Pauleco, não enrola
Que 'cê veio imundo da escola

Agora passar
Perfuminho da hora
Papai quer beijar
A filhinha cheirosa

Fonte: Banho Não - Palavra Cantada (letra da música) - Cifra Club. Disponível em: <https://bit.ly/3SuVQSQ>. Acesso em: 16 jun. 2023.

A canção é proposta, pois, para o trabalho com a argumentação, é necessário que sejam identificadas perspectivas divergentes relacionadas à temática. Sem essa exigência mínima, não é possível desenvolver a prática argumentativa. Assim, tem-se como objetivo possibilitar aos estudantes textos imbricados pelo viés da leitura argumentativa, para que eles possam se posicionar frente a uma situação estruturada por uma contradição. Em seguida, propõem-se, com base em Azevedo, Santos, Calhau e Santos (2021), os passos seguintes.

Preparando-se para a leitura

- Antes de iniciar a roda de conversa, recomenda-se que o professor organize as crianças em um espaço aconchegante. Esse espaço pode ser denominado de “cantinho da leitura”, local onde podem ser expostos os livros da semana, bem como outros que possam ser de interesse dos estudantes, no intuito de despertar o gosto pela leitura. No entanto, caso a sala de aula não disponha de um espaço específico, o professor pode utilizar outros ambientes, tais como: biblioteca ou áreas abertas;

- Apresentar aos estudantes a temática: “Higiene é saúde!”, utilizar um roteiro rápido com os principais passos que acontecem ao longo da semana, para que se possa criar expectativas ou adequar a atividade, diante dos anseios da turma. Em seguida, pontuar que ao longo das atividades todos podem apresentar seu ponto de vista sobre o que é discutido, bem como aprender a escutar com atenção e respeitar o ponto de vista do colega.

- Para o início da roda de conversa, utilizar uma “Roleta mágica⁷²” com palavras que fazem parte da canção: “banho de chuveiro”, “banho de piscina”, “banho de mar”, “banho de cachoeira” etc. Logo após, o professor pode questionar: você gosta de banho? Você toma banho todos os dias? Além do banho de chuveiro, você costuma tomar outro tipo de banho? Existe algum tipo de banho que você não goste? Existe um banho mais divertido?

Após a exploração inicial da canção, apresenta-se o cartaz da campanha “Higiene é saúde” e pode-se fazer a relação com a canção inicial (Banho não!), de forma que os estudantes percebam diferenças e semelhanças entre os textos (estrutura e discurso). Neste momento, é importante que a canção esteja exposta na sala de aula em papel madeira ou na lousa, para que possam perceber as opiniões distintas na canção. Retomar a opinião de Pauleco e Sandreca sobre o banho. Ademais, ao explorar o cartaz, algumas perguntas podem ser realizadas: o cartaz

⁷² O recurso pedagógico pode ser confeccionado com material reciclado: papelão, caixa de sapato, imagens em livros de recorte.

que observamos falou sobre o quê? Quais são os pequenos cuidados para mantermos nossa higiene? De acordo com o cartaz, por que devemos lavar nossas mãos, escovar os dentes? Após o diálogo, pode-se realizar a atividade “Interpretação de texto” (Trinconi *et al.*, p. 180-181).

Em seguida, propõe-se desenvolver a prática de oralidade. Esta é um importante caminho nesta fase de alfabetização, pois pode alcançar crianças que ainda não dominam a leitura e a escrita, mas possuem conhecimentos prévios que permitem a sua interação. Neste momento é importante que as crianças tenham conhecimento acerca da temática discutida, ou seja, que possam ativar as capacidades argumentativas: retomar o tema; reconhecer o problema suscitado; reconhecer informações explícitas no texto. Assim, feitas as devidas adaptações, é possível realizar a atividade da subseção “Conversa em jogo” (Trinconi *et al.*, p. 182), descrita na seção anterior.

Segundo Ribeiro (2009, p. 55), “o desenvolvimento de habilidades argumentativas inicia desde muito cedo, quando a criança se apropria da linguagem oral e dos usos que pode fazer dela”. Para a autora, quando a criança vai crescendo e, conseqüentemente, desenvolvendo cognitivamente e interagindo por meio da linguagem, suas habilidades argumentativas vão sendo desenvolvidas e aprimoradas. Assim, são capazes de negociar, ou seja, “negociar uma decisão dos pais ou uma brincadeira com um colega, justificar sua opinião, contrapor-se a uma posição etc. Ela já se deu conta de que é possível convencer o outro, modificar o posicionamento do outro em função do nosso, dependendo do que se diz e como se diz” (Ribeiro, 2009, p. 56).

Dando continuidade, tem-se a prática de análise linguística. Por meio da discussão de Azevedo, Santos, Calhau e Santos (2021), sugerem-se que seja retomada a canção inicial (Banho Não!, do grupo Palavra Cantada) e, conseqüentemente, com a ajuda do professor, identificar o elemento linguístico “mas”, responsável pela oposição de discurso. Nesta fase da atividade, busca-se, por meio da argumentação linguística, o uso dos operadores argumentativos, responsáveis pelo progresso do enunciado. De acordo com Koch (2001, p. 35), o “mas” classifica-se num conjunto de “operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias”. Assim, é salutar que se questione: ao expressarem ideias contrárias, Pauleco e Sandreca utilizam qual palavra? Existe outra palavra para que possamos substituir o “mas” e manter o mesmo sentido? Exemplifique.

Por fim, a prática de escrita tem como referência a atividade do LD, seção “Produção de texto”, descrita no capítulo anterior. Para realização da atividade, sugere-se que outros temas possam ser discutidos pelas crianças, devido à necessidade social que cada grupo carrega. No âmbito do ensino de argumentação apoiado em práticas sociais, é preciso, pois, atentar para as necessidades dos estudantes e a escolha do tema da interação deve ser proveniente deste cenário

real. Dessa forma, podem solicitar, por exemplo, discussão sobre o lixo (caso enfrente problemas no seu bairro ou no entorno da escola); qualidade da água (crianças adoecem com mais frequência nos espaços em que não existe saneamento básico), entre outros. O professor pode questionar: quais ações podem culminar em hábitos saudáveis e, conseqüentemente, melhorar a vida em comunidade? Feito isso, os estudantes podem escolher o *slogan* para compor o cartaz, optando pelo argumento mais forte apresentado na interação e, assim, gerar o efeito desejado, convencer/persuadir o público. Vale ressaltar que o papel do professor é de grande valia, pois através da sua mediação é que as crianças conseguem avançar na argumentação.

As sugestões apresentadas visam a contribuir para o desenvolvimento das capacidades argumentativas, tais como: identificar pontos de vista opostos e desenvolver a própria opinião (campo da leitura); articular opiniões e argumentos com o objetivo de defender um ponto de vista (campo da oralidade); selecionar e identificar marcadores linguísticos que contribuem para o discurso argumentativo (campo da análise linguística); planejar as ideias que compõem um discurso argumentativo; ordenar as ideias com a finalidade de persuadir/convencer o leitor (campo da produção textual). Ademais, o desenvolvimento das capacidades argumentativas no primeiro ciclo do EF contribui para que seja assegurado o direito de argumentar desde o início da educação formal, de maneira articulada com os saberes e experiências orientadas nos espaços sociais. A próxima subseção é guiada por meio da proposta de adaptação da unidade didática quatro: *Eu gosto de animais*, do LD *Buriti Mais*.

6.2 Unidade didática quatro: *Eu gosto de animais*

Olhar para o LD, em específico o LD de Língua Portuguesa, é um trabalho minucioso que requer objetivos claros sobre seu projeto de ensino, portanto, não é louvável descartá-lo com a justificativa: não se adequa a minha turma, sem antes folheá-lo e questionar-se: qual o meu papel diante do que o LD propõe e o que os estudantes necessitam? Segundo Grigoletto (2011), o professor recebe um pacote pronto, fechado e espera-se dele que o utilize, essa visão o caracteriza como usuário e não como analista, ou seja, apenas consumidor do produto, mediante o que o autor do LD estabelece. Nesta dissertação, o que se sugere é que o professor seja um analista, construtor e difusor de conhecimentos na sala de aula e, para isso, é tangente propor e ampliar novas alternativas ao utilizar o LD, trabalho que se busca realizar nesta subseção, por meio da unidade didática quatro, LD *Buriti Mais*.

A proposta de adaptação teve como base a unidade didática quatro – *Eu gosto de animais*. Na ocasião, observou-se que a unidade didática oferece possibilidades para desenvolver o ensino de argumentação, ao propor a temática sobre os animais, no alcance das práticas de linguagem, em perspectiva social. No que compete à prática de leitura, a análise destacou a falta de textos que impulsionassem o desenvolvimento da leitura argumentativa.

Na prática de oralidade, percebeu-se que a unidade didática não contribui com atividades socialmente significativas, pois a autora trata a temática sobre os animais de maneira distante da realidade do estudante, sendo necessária a intervenção do professor no sentido de aproximar a discussão dos conhecimentos que os estudantes já possuem sobre os animais e, consequentemente, visando a aprimorar e expandir os conhecimentos e a argumentação. Na prática de escrita, a unidade didática tencionou seus esforços para atividades no âmbito da apropriação do sistema alfabético, sem considerar a dupla rota de leitura (rota lexical e rota fonológica). Ao final, na prática linguística, o trabalho foi direcionado ao nível fonológico, como já pontuado na prática de escrita, sem priorizar um trabalho que integre o campo lexical.

Assim, para a proposta de adaptação, elegeram-se as seguintes etapas: (a) prática de leitura (Poema – *Animais de estimação*); (b) prática de oralidade (Comunicação oral); (c) prática de análise linguística (Poema – *Animais de estimação*); (d) prática de escrita (Comunicação escrita). Para adaptação da unidade didática é eleita uma atividade que contemple cada prática de linguagem, na incumbência de servir de base para ampliação de outras propostas. Assim, os esforços são direcionados para propor adaptações que levem o estudante a argumentar em perspectiva interacional e, nesse intuito, oportunizar o desenvolvimento de capacidades argumentativas.

Ao iniciar, é necessário apresentar aos estudantes a temática: “Animais domésticos e silvestres”, em seguida expor o planejamento com as principais atividades que são desenvolvidas, deixando reservado um espaço para sugestões, questionamentos ou dúvidas. Logo depois, explicar aos estudantes que para a realização da proposta didática é importante que todos participem expondo suas ideias, respeitando a ideia do colega e escutando com atenção, para poder se posicionar.

Ao iniciar a atividade, recomenda-se a comparação da imagem *Momento de ternura* com a tirinha de Armandinho⁷³, com a finalidade de instigar os estudantes a refletirem sobre os animais que estão mais próximos do seu convívio, os animais de estimação, alusivos à Figura 6.

⁷³ Armandinho é um personagem das tirinhas criadas pelo ilustrador Alexandre Beck.



Fonte: Alexandre Beck. Disponível em: <https://bit.ly/3REQVwi>. Acesso em: 15 dez. 2023.

Para este momento, recomenda-se que o professor organize as crianças em uma roda de conversa, que pode ser realizada dentro ou fora da sala de aula. Em seguida, o professor apresenta a tirinha e faz a leitura, é importante que exponha a autoria da tirinha e discorra sobre o personagem principal, Armandinho. A tirinha precisa estar exposta, para que as crianças possam visualizá-la, possibilitando a observação de todos os detalhes. Logo após, o professor pode direcionar perguntas aos estudantes, a citar: quais os animais de estimação mais comuns que vocês conhecem? Por que o sapo causa estranheza? Você tem algum animal de estimação? Qual o nome do seu animal? Qual o seu animal preferido? Qualquer animal pode ser criado em casa⁷⁴?

Após a exploração inicial da temática, por meio da tirinha, propõe-se desenvolver a prática de leitura, por ser um importante caminho no viés da argumentação, pois pode oferecer às crianças o desenvolvimento de temáticas que levem a argumentar, na acepção da leitura argumentativa - a proposta de adaptação pode servir de base para o professor refletir nas seções: “Texto 2”; “Comunicação escrita”; “Comunicação oral”, dedicadas à prática de leitura, segundo Sanchez (2017). Neste momento, para agregar a prática de leitura, sugere-se o poema “Animais de estimação”, de Maria do Rosário Macedo (Rosarinho).

⁷⁴ Caso as crianças citem um animal que não possa ser criado em casa, é necessário o professor explicar um pouco sobre animais silvestres.

Animais de estimação

Eu queria um gato, que fosse mansinho,
brincava com o novelo, e dormia no
cestinho.

Eu queria um coelho, meigo e fofinho,
fazia-lhe festas, no pelo branquinho.

Eu queria um canário, de pena amarela,
comprava uma gaiola, para o pôr na janela.

Eu queria um peixe, no aquário a nadar,
passava o tempo, a vê-lo rodar.

Eu queria um cão, de cauda a abanar,
guardava a casa, e ia brincar.

Eu queria mesmo, era um animal de
estimação, mas a mãe continua, a dizer-me
que não...

Maria do Rosário Macedo (Rosarinho)

Nesta etapa, recomenda-se que o professor exponha o poema em local visível na sala de aula e, em seguida, faça a leitura⁷⁵, brincando com os gestos e os sons dos animais do texto, caso julgue necessário utilizar uma “caixa mágica⁷⁶” com as imagens dos animais do poema, para auxiliar na leitura⁷⁷. Sugere-se, também, que o professor possa questionar sobre outros animais que a autora do poema poderia citar, destacando o porquê da escolha, o que possibilita ampliar o repertório dos estudantes, por meio do trabalho com a rede lexical. Ademais, ao explorar o poema, pode retornar a tirinha e perceber as diferenças entre os textos, a forma de escrita, os animais citados e a intenção gerada em cada texto. Além disso, o professor pode trazer alguns questionamentos sobre o poema: quais são os animais citados no poema? Você tem algum desses animais? Qual a palavra que indica a recusa da mãe em criar um animal de estimação? Você acha que seria possível convencer a mãe sobre criar algum animal de estimação? Qual argumento poderia convencer a mãe a criar um animal de estimação?

Em seguida, propõe-se desenvolver a prática de oralidade, por ser um importante caminho nessa fase de alfabetização das crianças, pois possibilita aos estudantes um espaço de exposição de ideias, tomada de posição, entre outros. Para a realização desta atividade, recorre-se à seção “Comunicação oral”, atividade marcada por Sanchez (2017) para a prática de oralidade, mas que apresenta discrepância na sua constituição⁷⁸. Assim, propõe-se que o professor solicite aos estudantes formarem grupos (dois ou mais a depender da quantidade de crianças). Caso tenham dificuldades, pode auxiliá-los, em seguida propõe, inicialmente, que o estudante observe toda a unidade didática, para que possa relembrar os animais silvestres já expostos. Logo após, amplia-se a pesquisa com direcionamento aos animais silvestres da fauna

⁷⁵ O professor pode auxiliar na leitura do poema, uma vez que os estudantes se encontram em processo de alfabetização e nem todos dominam o processo de decodificação (observar a realidade de cada turma).

⁷⁶ Recurso didático que o professor pode utilizar para despertar a curiosidade da criança, frente à discussão.

⁷⁷ O professor também pode utilizar outros recursos didáticos que incentivem ou desafiem o estudante no desenvolvimento da prática leitora.

⁷⁸ As ideias propostas podem ser trabalhadas na seção “Comunicação escrita”, pois compartilham de similaridades.

local⁷⁹, é importante que registrem o nome desses animais em uma lista. Feita a pesquisa, o professor pode questionar: quais outros animais silvestres vocês conhecem? O que vocês sabem sobre esses animais? Logo após, as crianças podem relatar o que mais chamou atenção na pesquisa, é importante que uma roda de conversa seja montada para que eles entendam este momento como um espaço aberto para expor suas ideias.

Posteriormente, o professor solicita ao grupo que escolham um ou dois animais do acervo da pesquisa, podem recorrer à lista montada dos animais e, mediante suas principais características, possam escolher uma palavra e um gesto que sintetize sua principal peculiaridade, por exemplo: grande, esperto, rápido, manso, para que consigam associar com a característica do animal. Logo depois, o professor organiza a sala para a apresentação dos grupos, é importante que todos possam participar e, assim, questionar: qual a palavra e gesto que caracteriza os animais escolhidos pelo grupo? Qual o animal que o grupo apresentou? Vocês conseguem reconhecer o animal escolhido pelo grupo? Vocês concordam com a característica apresentada? Caso discordem, qual outra característica que possa sintetizar o animal escolhido?⁸⁰

Mediante a proposta da atividade, conclui-se que o processo de sumarização em uma única palavra é capaz de ajudar as crianças a pensarem o que é um assunto e identificar o assunto no texto, pois podem ativar a capacidade de síntese. Além do mais, quando é solicitado que o estudante chegue a uma característica síntese do animal, o que se propõe é uma atividade produtiva, pois a palavra não existe em um trabalho cognitivo bastante exigente. Esse trabalho precisa ser iniciado desde as séries iniciais, para que, além de uma atividade de “ditar” para o professor uma resposta, que normalmente já se encontra no corpo do texto, sem um direcionamento que exija aspectos cognitivos, o professor possa articular as duas rotas de leitura, conjuntamente. Essa reflexão pode ajudar o professor a ampliar a discussão associada à seção “Saiba mais”, dedicada à prática de oralidade, segundo Sanchez (2017). Assim, é preciso, independente da prática de linguagem, olhar para alfabetização e não se limitar ao nível fonético, fonológico e ortográfico, mas com um trabalho articulado ao nível lexical, exigindo que os estudantes reflitam sobre a linguagem, visto ser preciso “deixar as crianças pensarem é fundamental: o erro é corrigido com o tempo, mas o processo educativo permanece” (Cagliari, 1997, p. 185).

⁷⁹ Para maiores esclarecimentos sobre os animais do bioma caatinga, consultar: <https://bit.ly/3H3DHnT>. Acesso em: 16 dez. 2023.

⁸⁰ A construção desta atividade pode ativar todas as práticas de linguagem.

Na sequência, sugere-se desenvolver a prática de análise linguística. Neste momento, devido ao fato de a unidade didática ofertar apenas atividades que visam à apropriação do sistema alfabético de escrita, sugere-se que seja retomado o poema “Os animais domésticos”. Logo após, é importante identificar o elemento linguístico que introduz a oposição aos desejos da criança ou, no caso, um obstáculo a um conjunto de desejos apresentados durante o texto. Esse obstáculo é marcado pelo elemento linguístico “mas”, que pode ser classificado como um operador argumentativo, segundo Koch (2001), tomando de empréstimo Ducrot que o define como um operador argumentativo por excelência, ou seja, o “mas” tem a função de orientar para conclusões contrárias. Em seguida, o professor pode questionar: qual a palavra que indica a quebra de expectativa da criança em criar um animal de estimação? Existe outra palavra que traduza a posição assumida pela mãe sobre a criação de animais? Exemplifique. Qual o desejo da mãe e da criança relacionado aos animais de estimação? Qual palavra a mãe poderia usar, caso aceitasse criar um animal de estimação?

Para finalizar, propõe-se trabalhar a prática de escrita, com referência na seção do LD, “Comunicação escrita”, descrita anteriormente. Solicita-se que, ao invés de explorar as curiosidades sobre alguns animais, já trabalhada na prática de oralidade, que seja criado um cartaz⁸¹, com o desenvolvimento da temática: “Cuidados aos animais de estimação”. Para iniciar, o professor pode solicitar aos estudantes, com referência em Azevedo, Santos, Calhau e Santos (2021), os seguintes passos: (1) façam uma pesquisa sobre os principais animais criados pela turma; (2) exponham com a ajuda do professor os resultados para a turma; (3) expliquem o que levaram a adoção dos animais e quais os principais cuidados para mantê-los saudáveis; (4) mediante os resultados, produzam um cartaz sobre a adoção responsável de animais de estimação. Além dos passos descritos, é importante que o professor oriente os estudantes a perceberem as características constitutivas do gênero cartaz, uma vez que pode servir ao anúncio ou à transmissão de informações de interesse coletivo. Para ilustrar a temática e a composição do cartaz, o professor pode apresentar a seguinte imagem (Figura 7).

⁸¹ Os estudantes também podem elaborar panfletos para distribuírem aos colegas de outras turmas, com a finalidade de conscientizar sobre “Cuidados aos animais de estimação”.

Figura 7 - Cartaz – Coisas que você precisa saber antes de adotar um animal

COISAS QUE VOCÊ PRECISA SABER ANTES DE ADOTAR



Fonte: <https://bit.ly/3RFk6iS>. Acesso em: 10 dez. 2023.

Com o cartaz o professor pode explorar articuladamente os elementos do gênero: título, imagens e texto verbal. Logo após, as crianças podem discutir sobre a responsabilidade ao adotar um animal de estimação e, só assim, produzir o cartaz, para isso, é importante que sejam escolhidas frases curtas sobre a temática, com a finalidade de conscientizar outras pessoas sobre a necessidade de cuidar dos animais, a escolha da composição do cartaz deve ser tomada coletivamente. Em seguida, podem transcrever para o cartaz e solicitar a ajuda do professor, caso a turma não acompanhe a escrita da lousa e, logo após, ilustrar com desenhos e recortes de imagens, com orientação em Azevedo, Santos, Calhau e Santos (2021). Para direcionar na escolha dos argumentos, o professor pode questionar: quais os principais cuidados que devemos ter com nossos animais de estimação? Feito isso, revisem o cartaz com a ajuda do professor,

logo após podem fixar o cartaz no mural da escola para que outras crianças possam ter acesso e serem conscientizadas sobre a responsabilidade ao adotar um animal de estimação.

Todas as ideias e/ou sugestões apresentadas ao longo da proposta de adaptação da unidade quatro “Eu gosto de animais” visam a desenvolver o ensino de argumentação, pois é de entendimento desta professora/pesquisadora a necessidade de oferecer possibilidades de a criança argumentar no espaço formal da escola, desde cedo, aproveitando toda bagagem cultural que possuem. Argumentar em perspectiva social é uma tentativa de colocar os estudantes na busca por decisões coletivas, que tragam melhorias para a comunidade em que vivem, isto é, que apontem soluções oriundas das discussões estabelecidas na sala de aula. Para isso, há necessidade de trabalhar as práticas de linguagem em perspectiva social, longe de uma atividade didática fechada aos muros da escola.

Ademais, oportunizar aos estudantes atividades que visem ao desenvolvimento de capacidades argumentativas é uma forma de possibilitar que opinem, questionem e discutam sobre temáticas de interesse da sua faixa etária. Assim, relacionado às práticas de linguagem em perspectiva social, o que se propôs desenvolver, em virtude das propostas de adaptação, foi na: (a) prática de leitura: identificar a temática discutida, identificar justificativas implícitas e explícitas, ter a própria opinião dentro da discussão; (b) prática de oralidade: articular informações que sintetizem a principal característica do animal; (c) prática de análise linguística: identificar elementos no texto que marquem uma oposição ou ideia contrária; (d) prática de escrita: organizar os argumentos de maneira a persuadir o interlocutor, ordenar as ideias de forma clara e objetiva e trabalhar o sentido das palavras no texto.

Em síntese, o desenvolvimento de capacidades argumentativas deve ser pensado desde o planejamento das atividades na sala dos professores, em conjunto ou individualmente, para que possam ser concretizadas na sala de aula. Para isso, é importante que os professores tenham conhecimento sobre o ensino de argumentação e como podem criar estratégias que tenham como ponto de partida o desenvolvimento de capacidades argumentativas⁸². Esse trabalho é urgente, pois não se pode tirar o direito de a criança argumentar no espaço escolar, ao adentrar na escola.

⁸² Com o objetivo de ampliar os saberes de professores e demais interessados na temática sobre o ensino de argumentação, sugere-se a leitura do artigo intitulado: “Formação de professores com foco no trabalho com a argumentação no ensino fundamental”, de Azevedo e Santos (2023). Esse e outros textos se encontram no número especial sobre o ensino de argumentação da *Revista Linha D'Água*. Disponível em: <https://bit.ly/4ci4sUj>. Acesso em: 10 fev. 2024.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto de partida desta dissertação ocorreu a partir da observação desta professora/pesquisadora, ao perceber que as crianças no início da sua formação escolar possuem possibilidades para argumentar. Segundo Ribeiro (2009), as crianças entre seis e sete anos, quando recebem uma resposta evasiva de seus pais ou de algum adulto, por exemplo, “Porque sim”, ela acaba por revidar “Porque sim não é resposta”, “isso revela, embora de forma ainda rudimentar, o conhecimento que ela tem acerca das operações discursivas envolvidas no processo argumentativo” (Ribeiro, 2009, p. 55). Assim, para a autora, a criança entende o porquê do adulto como uma maneira utilizada por este para convencê-la, ou seja, apresentando razões que as levem a agir de uma determinada maneira.

Ribeiro (2009) salienta que as crianças que argumentam em situações espontâneas de comunicação indicam para a escola que as práticas cotidianas vividas por elas, em espaço social, permitem a construção de um repertório cultural e, dessa forma, asseguram que as crianças têm condições de argumentar no ambiente escolar. Ainda, pesquisas realizadas em Letras, Educação e Psicologia já apontam a necessidade de trabalhar a argumentação desde o início da educação básica, como asseveram: Azevedo (2003), Ribeiro (2009), Kersch e Oliveira (2014), Cavalcanti (2020), Holanda (2020) e Neves (2021). Logo, essa realidade reafirmou o interesse por aproximar a discussão dos anos iniciais do EF, por meio do LD de Língua Portuguesa, em virtude da necessidade de analisar um *corpus* a que todos os professores tivessem acesso.

O objetivo geral desta dissertação foi analisar alternativas favoráveis ao ensino de argumentação como prática social de linguagem a partir de materiais encontrados em dois livros didáticos de Língua Portuguesa, direcionados aos anos iniciais do EF. Os objetivos específicos constituíram-se em: (a) descrever as atividades do LD condizentes com o ensino de argumentação como prática social de linguagem; (b) elaborar um protocolo de análise argumentativa para livros didáticos de Língua Portuguesa; (c) aplicar o protocolo de análise argumentativa em atividades alinhadas ao ensino de argumentação nos volumes didáticos selecionados e (d) propor adaptações das atividades alinhadas à argumentação, enquanto prática social de linguagem, numa perspectiva interacional.

Isso posto, considera-se o alcance de todos os objetivos, que teve como direcionamento a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, exposto na seção metodológica, da qual resultou na seleção de duas unidades didáticas para trabalhar o ensino de argumentação indispensáveis ao desenvolvimento das capacidades argumentativas (*Cartaz de campanha* e *Eu*

gosto de animais, LDs *Ápis* e *Buriti Mais*, respectivamente). A dificuldade encontrada relacionada ao primeiro objetivo consistiu em obter dentro da unidade didática atividades alinhadas ao ensino de argumentação como prática social de linguagem, assim, buscou-se por possibilidades que levassem ao desenvolvimento da argumentação. Os demais objetivos conduziram aos passos seguintes da pesquisa, que culminaram na aplicação do protocolo de análise argumentativa e mediante os resultados foram propostas as devidas adaptações no alcance da argumentação em perspectiva interacional, no bojo das práticas sociais de linguagem. Com essa discussão foi possível perceber que os LDs de Língua portuguesa do 1º ano do EF oferecem possibilidades para trabalhar o ensino de argumentação, mas é preciso que as atividades sejam direcionadas para esse intuito a partir da ação docente.

As coleções selecionadas para análise foram a *Ápis* e a *Buriti Mais* do 1º ano do EF, PNLD/2019, trata-se de coleções adotadas na escola de ensino integral CEU, dedicada ao público do 1º e 2º anos, localizada na Cícero Dantas-BA, lócus de trabalho desta professora.

Esta dissertação procurou responder à seguinte problemática: quais atividades encontradas nas coleções *Ápis* e *Buriti Mais*, PNLD 2019, de Língua Portuguesa, são adequadas ao trabalho com a argumentação como prática social de linguagem e ao desenvolvimento de capacidades argumentativas dos estudantes dos anos iniciais? Com a incumbência de responder ao questionamento proposto, apoiou-se no estudo da argumentação em perspectiva interacional assumida por Plantin (2008a; 2008b), com apoio em Rui Alexandre Grácio, ancorada no estudo das práticas sociais de linguagem, haja vista perceber o ensino de argumentação direcionado a um fazer real, uma tomada de ação que pode partir da escola e alcançar outros espaços sociais.

Neste trabalho, ainda foi possível criar/propor um protocolo de análise de livro didático de Língua Portuguesa, cujo objetivo foi possibilitar ao professor um instrumento para analisar os LDs no que compete ao ensino de argumentação. O protocolo foi construído em duas etapas, a primeira etapa partiu-se das concepções gerais sobre a estrutura e organização do LD; a segunda etapa possibilitou tratar sobre aspectos da argumentação, que correspondem ao ato de argumentar, a citar: justificar/sustentar, refutar e negociar. A aplicação do protocolo permitiu perceber como o LD, na unidade específica, estava trabalhando ou não o ensino de argumentação e, conseqüentemente, levasse à construção de propostas para melhoria das atividades. Por fim, pontua-se que o protocolo de análise argumentativa para LDs de Língua Portuguesa foi criado para atender ao público dos anos iniciais do EF, bem como auxiliar o professor a fazer análises do LD, por meio do direcionamento de questões que o levem a refletir sobre o ensino de argumentação.

A pesquisa mostrou que as atividades da coleção *Ápis*, no desenvolvimento da unidade didática *Cartaz de campanha*, oferece possibilidades para desenvolver o ensino de argumentação, caso os estudantes tenham condições de ativar conhecimentos prévios e desenvolver capacidades argumentativas. No entanto, essas ações solicitam o entendimento dos professores em torno da argumentação, para que possam ampliar as questões, pois a unidade didática acaba por fortalecer a construção de atividades no alcance do domínio do código escrito, ou seja, o trabalho está limitado ao conhecimento de alguns elementos do sistema alfabético. Outro ponto que merece destaque relaciona-se à prática de leitura, em específico, uma vez que se restringe à identificação de informações literais, com pouca relação com o trabalho com a leitura argumentativa, ponto que demonstra um esforço maior por parte do docente, pois não foi possível identificar um texto que apresentasse no mínimo dois pontos de vista opostos, que levasse a uma avaliação na seleção realizada pelos autores da obra didática.

No que compete ao LD *Buriti Mais*, a unidade didática *Eu gosto de animais* oferece possibilidades para desenvolver o ensino de argumentação. Porém, a unidade didática direciona o trabalho para questões ligadas à alfabetização, com atividades que tencionam para direção fonética, fonológica e ortográfica, em detrimento da rota lexical. Assim, propõe mais atenção para atividades direcionadas à rota fonológica, ou seja, a decodificação dos fonemas, transformando fonema em grafema, excluindo, dessa forma, o trabalho com os significados das palavras. Nesse sentido, outros aspectos merecem atenção, a exemplo de possibilitar aos estudantes que identifiquem um tema, que formulem um assunto em questão e, posteriormente, que possam identificar um ponto de vista em torno de uma questão (Azevedo *et al.*, 2023), ações que levariam o estudante a ultrapassar o processo simples de decodificação.

O trabalho com as práticas de linguagens mostrou-se aquém do que a BNCC propõe, ao situar a participação dos estudantes em diversas práticas sociais, sejam elas escritas ou não. Assim, pode-se considerar em ambas as unidades didáticas, em maior ou menor grau, o trabalho direcionado à vertente da alfabetização, com atividades que visam ao processo de escrita das palavras, sendo mais perceptível no LD *Buriti Mais*.

Desse modo, foi possível propor adaptações na unidade didática, para que possa servir de base para outras atividades. Nota-se que, para isso acontecer, é preciso que o professor tenha acesso a processos formativos específicos, tanto no âmbito inicial quanto de formação continuada, com disciplinas próprias à retórica e à argumentação, para que ele possa compreender a argumentação e melhorar a análise e prática de uso do LD. Desse modo, terá possibilidades de transformar a prática de usuário e consumidor do LD, para um analista - discussão já descrita, por meio de Grigoletto (2011), que percebe as lacunas e consegue

completar as faltas, mediante as necessidades dos estudantes. E, assim, proporcionar às crianças, dentro da escola, e independente da série em que estejam matriculadas, o direito de argumentar, garantido, por meio da BNCC, na acepção da competência geral sete.

A trajetória estabelecida nesta dissertação permitiu mostrar que os LDs de Língua Portuguesa representam um instrumento didático que precisa ser avaliado pelo professor antes de ser proposto aos estudantes, com base no tipo de trabalho pedagógico que se quer praticar. O protocolo de análise argumentativa desenvolvido nesta pesquisa contribui com as ações do professor ao realizar esse trabalho, pois este deve ser capaz de pensar o ensino de argumentação e encontrar meios para partir dele quando quer desenvolver capacidades argumentativas dos estudantes. Em suma, almeja-se que esta pesquisa de mestrado também possa motivar outros professores no escopo de proporcionar o desenvolvimento de práticas argumentativas desde os anos iniciais do EF, possibilitando às crianças uma educação de qualidade, no que compete à práxis na sala de aula e além dela, em diferentes situações sociais.

Por fim, entende-se encontrar aqui um estudo que pode servir de referência para outras pesquisas que direcionem seus esforços no ensino de argumentação e no desenvolvimento de capacidades argumentativas nos anos iniciais do EF, além de servir de apoio para a ampliação da discussão sobre leitura argumentativa, em virtude da carência de trabalhos específicos quanto a essa temática.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Andréia Silva. O futuro do pretérito como estratégia de polidez: o que dizem as gramáticas? *In: FREITAG, Raquel Meister Ko.; DAMACENO, Taysa Mércia dos Santos Souza. Livro didático-gramática, leitura e ensino da língua portuguesa: contribuições para prática docente.* São Cristóvão: Editora UFS, 2015. p. 19-24.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução e notas: Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/2JyUq57>. Acesso em: 05 abr. 2023.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan. A argumentação na escrita de crianças de nove anos. *In: 26ª Reunião Anual ANPED, 2003, Poços de Caldas. Novo Governo - Novas Políticas? O papel histórico da Anped na produção de políticas educacionais. Anais [...]* 2003. Disponível em: <https://bit.ly/3LGudBf>. Acesso em: 05 mai. 2023.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan. Desenvolvimento de competências e capacidades de linguagem por meio da escrita de textos de opinião. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 4, p. 35-47, jun. 2013.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan. Capacidades argumentativas de professores e estudantes da educação básica em discussão. *In: PIRIS, Eduardo Lopes; OLÍMPIO-FERREIRA, Moisés (org.). Discurso e argumentação em múltiplos enfoques.* Grácio Editor: Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3pjk1Vo>. Acesso em: 10 abr. 2022.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan; DAMACENO, Taysa Mercia dos Santos Souza. Desafios do BNCC em torno do ensino de língua portuguesa na educação básica. **Revista de estudos de cultura**, Itabaiana/SE, n. 7, p. 83-92, 2017.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan; TINOCO, Glícia Marili Azevedo de Medeiros. Letramento e argumentação no ensino de língua portuguesa. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 18-35, jan./abr. 2019.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan. Práticas pedagógicas e ensino de argumentação em aulas de língua portuguesa. *In: GONÇALVES SEGUNDO, Paulo Roberto; PIRIS, Eduardo Lopes. Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso.* Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 155-188.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan; REIS, Louriane Ribeiro; MONTE, Nadija Santos. Leitura argumentativa na escola: propostas didáticas fundadas na perspectiva interacional da argumentação. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 34, n. 03, p. 108-131, set./dez. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3G8vO0T>. Acesso em: 20 set. 2022.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan; SANTOS, Maristela Felix dos; CALHAU, Soade Pereira Jorge; SANTOS, Alexandre Roberto P. S. **Caderno de Projeto: formação para o ensino de argumentação.** São Cristóvão: DLEV – UFS – Departamento de Letras Vernáculas, 2021. p. 3-60. Disponível em: <https://bit.ly/3NYxKwy>. Acesso em: 10 jan. 2023.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin; DAMASCENO-MORAIS, Rubens. Desafios e procedimentos da análise retórica e argumentativa. In: AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin; DAMASCENO-MORAIS, Rubens (org.). **Introdução à análise da argumentação**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 17-39.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin. **Como desenvolver capacidades argumentativas: Guia teórico-prático para professores de educação básica**. 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3NZiPSQ>. Acesso em: 10 jun. 2022.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin; SANTOS, Maristela Félix dos; CALHAU, Soade Pereira Jorge; LEAL, Vanesca Carvalho; PIRIS, Eduardo Lopes. **Dez questões para o ensino de argumentação na educação básica: fundamentos teórico-práticos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin; PIRIS, Eduardo Lopes. Pedagogia da esperança e argumentação emancipadora. In: REICHMANN, Carla Lynn; MEDRADO, Betânia Passos; COSTA, Walison Paulino de Araújo (org.). **Nas fronteiras e margens: desenvolvimento de professores de línguas como território de esperanças**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023. p. 83-106. Disponível em: <https://bit.ly/Alinesantos123456>. Acesso em: 18 dez. 2023.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin; SANTOS, Maristela Felix. Formação de professores com foco no trabalho com a argumentação no ensino fundamental. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 36, n. 03, p. 7-25, set. dez. 2023. Disponível em: <https://bit.ly/4ci4sUj>. Acesso em: 10 fev. 2024.

BARRETO, Janaina da Nóbrega. **Ensino de argumentação em livro didático**. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

BARLETA, Márcia Christina Ferreira; SILVA, José Luiz Alves da; DIAS, Júlio Rosa. Uso do *Publish or Perish*. **Mestrados em Administração na PUC-SP**, São Paulo, agosto 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3StsCli>. Acesso em: 23 fev. 2023.

BARTHES, Roland. A antiga retórica. In: BARTHES, Roland. **A aventura semiológica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 3-100. Disponível em: <https://bit.ly/2xzkDOc>. Acesso em: 03 abr. 2023.

BASTOS, Ana Carolina Vieira. **De quem é essa voz?** um estudo sobre as marcas de subjetividade em monografias de conclusão de curso. 2017. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

BITTENCOURT, Circe. Livro didático e construção do saber do saber escolar. In: **Livro didático e saber escolar (1810 - 1910)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 23-61.

BITTENCOURT, Circe. Momentos do livro didático brasileiro. In: GRELLET, Beatriz; RODRIGUES, Eduardo Henrique Kruel (org.). A história do livro didático brasileiro. **Anuário Abrelivros 2020**. Disponível em: <https://bit.ly/3H2Allj>. Acesso em: 10 de set. 2023.

BRASIL. Decreto Nº 4.773, de 23 de agosto de 1871. **Coleção de Leis do Império do Brasil - 1871**. Rio de Janeiro, vol. 1 pt. II, p. 464, ago. 1871. Disponível em: <https://bit.ly/41MslOY>. Acesso em: 20 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** (Ensino de primeira à quarta série.). Brasília: MEC, 1997a. Disponível em: <https://bit.ly/30yjLYx>. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. (Ensino de primeira à quarta série.). Brasília: MEC, 1997b. Disponível em: <https://bit.ly/3G2n0Jn>. Acesso em: 14 abr. 2022.

BRASIL. **O Plano Municipal de Educação:** Caderno de Orientações. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/48CMtoR>. Acesso em: 10 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro e do material didático PNLD 2019.** Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2019: Língua Portuguesa – guia de livros didáticos** - Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização.** Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3RM7kPT>. Acesso em: 10 mai. 2023.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Histórico.** 2023 [2021]. Disponível em: <https://bit.ly/3o2JjJz>. Acesso em: 17 mai. 2023.

BROCKRIEDE, Wayne. Onde está a argumentação? Tradução: Ricardo Grácio e Rui Grácio. **Comunicação e sociedade**, Braga, v. 16, p. 13-20, 2009.

BUNZEN, Clecio. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/48tbHq8>. Acesso em: 08 fev. 2023.

CADILHE, Alexandre José; CARNIN, Anderson. A Base Nacional Comum Curricular e a formação de professores/as de Língua Portuguesa. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro de (org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literatura.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 297-322.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística.** São Paulo: Scipione, 1997.

CAMPS, Anna; DOLZ, Joaquim. Introducción: Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. **Comunicación, Lenguaje y Educación**, nº 25, p. 5-8, 1995.

CARGNELUTTI, Joceli. A unidade didática e seus objetos de ensino: deslocamentos ao longo das décadas. **Caminhos em Linguística Aplicada**, Taubaté, v. 22, n. 1, p. 139-160, 2020.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil:** da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007). 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/3BDweJP>. Acesso em: 18 mai. 2023.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI.** São Paulo: Editora Unesp. 2013.

CAVALCANTI, Wedja Nívea da Silva. **Aquisição da argumentação:** o uso dos modificadores em textos infantis. 2020. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2020.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. Tradução: Maria Helena Camara Bastos. **Revista História da Educação**, Pelotas, v. 6, n. 11, p. 5-24, abr. 2002. Disponível em: <https://bit.ly/3Wch73a>. Acesso em: 7 jan. 2023.

CHOPPIN, Alain. História dos livros didáticos e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

COLTHEART, Max. Modelando a leitura: a abordagem da dupla rota. In: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles (org.). **A Ciência da Leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 24-41.

COSCARELLI, Carla. Texto versus hipertexto na teoria e na prática. In: COSCARELLI, Carla. (org.). **Hipertextos na teoria e na prática**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 147-174.

COUCEIRO, Karen Cristine Uaska dos Santos. **Um protocolo para avaliação de obras didáticas de matemática.** 2020. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3Dkmp19>. Acesso em: 05 jan. 2023.

DIAS, Maurício (ed.). Convívio com cães e gatos traz benefícios para seres humanos, mas é preciso responsabilidade para que relação seja saudável para ambos. **Revista Arco**. Disponível em: <https://bit.ly/3RFk6iS>. Acesso em: 10 dez. 2023.

DOLZ, Joaquim. Pour un enseignement précoce de l'argumentation. **Journal de l'Enseignement Primaire**, v. 43, n. 18/21. p. 18-21, 1993. Disponível em: <https://bit.ly/3Hgzy01>. Acesso em: 20 mar. 2023.

DOLZ, Joaquim. La interacción de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación. **Comunicación, Lenguaje y Educación**, nº 6: v. 3, p. 17-27, 1994.

DOLZ, Joaquim. Learning Argumentative Capacities A Study of the Effects of a Systematic and Intensive Teaching of Argumentative Discourse in 11-12 Year Old Children. **Argumentation**, nº10, p. 227-251, 1996.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ, Joaquim;

SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. São Paulo: Pontes, 1987.

DUCROT, Oswald. **Polifonía y argumentación**: conferencias del Seminario Teoría de La Argumentación y Análisis del Discurso. Cali: Universidad del Valle, 1988.

DUCROT, Oswald. A argumentação retórica e a argumentação linguística. **Letras de hoje**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 20-25. jan./mar. 2009.

FARHAT, Theodoro Casalotti; GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. Análise multimodal: noções e procedimentos fundamentais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 61, v. 2, p. 435-454, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3vvmIsd>. Acesso em: 25 nov. 2022.

FELTON, Mark; KUHN, Deanna. The development of argumentive discourse skills. **Discourse Processes**, 2001, p. 135-153, 2001.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011 [1984].

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

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. Metáforas multimodais e argumentação prática: discutindo efeitos retóricos e modos de articulação entre modalidades. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 28, n. 2, p. 801-844, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3vyxVZ4>. Acesso em: 16 nov. 2022.

GRÁCIO, Rui Alexandre. **Para uma teoria geral da argumentação**: questões teóricas e propostas didáticas. 2010. Tese (Doutoramento em Ciências da Comunicação, área Semiótica da Comunicação) – Universidade do Minho, 2010.

GRÁCIO, Rui Alexandre. **Perspectivismo e argumentação**. Coimbra: Grácio Editor, 2013.

GRÁCIO, Rui Alexandre. **Vocabulário de argumentação**. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/43ugCVK>. Acesso em: 12 abr. 2023.

GRELLET, Beatriz; RODRIGUES, Eduardo Henrique Kruel (org.). **Anuário Abrelivros 2022**: PNLD. Disponível em: <https://bit.ly/428eVLP>. Acesso em: 18 mai. 2023.

GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, Maria José (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 2011. p. 67-77.

HAMBLIN, Charles Leonard. **Fallacies**. Londres: Methuen, 1970.

HERMAN, Thierry. **As técnicas argumentativas, uma pesada herança sem herdeiro?** Tradução: Melliandro Mendes Galinari. In: ANGENOT, Marc; BERNIER, Marc André;

CÔTÉ, Marcel (org.). **Renascimentos da Retórica**: Perelman hoje. Coordenação da tradução: Helcira Maria Rodrigues de Lima e Eduardo Lopes Piris. Coimbra: Grácio Editor, 2021 [2016]. p. 105-122.

HOLANDA, Lêda Maria de Carvalho Ribeiro. **Desenvolvimento da argumentação mediado por recursos transmídia em crianças**. 2020. Tese (Doutorado em Psicologia de Desenvolvimento e Escolar) – Universidade de Brasília: Brasília, DF, 2020.

KERBRAT-ORECCHIONI, Cathérine. L'approche interactionnelle. In: **Les Interactions Verbales**. Tome I. Paris: Armand Colin Éditeur, 1990. p. 9-24.

KERBRAT-ORECCHIONI, Cathérine. **Análise da conversação**: princípios e métodos. Tradução: Carlos Piovezani Filho. Parábola: São Paulo, 2006 [1996].

KERSCH, Dorotea Frank; OLIVEIRA, Ariadne Machado. Argumentar é bem a fase deles...: crenças de professores sobre a argumentação em sala de aula. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 13, n. 2, 2014, p. 115-140.

KLEIMAN, Angela B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. **O ensino e a formação do professor**: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: ARTMED, 2000. p. 223-243.

KLEIMAN, Angela B. Abordagens da leitura. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 2004.

KLEIMAN, Angela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 2003.

KUHN, Deanna. **The Skills of Argument**. New York: Cambridge University, 1991.

KUHN, Deanna; UDELL, Wadiya. The development of argument skills. **Child Development**, nº 74, p. 1245-1260, 2003.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?. In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. (org.). **Escola e leitura**: velha crise - novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p. 99-112.

LALAU; LAURABEATRIZ. **Elefante, chapéu e melancia**: em tudo tem poesia! São Paulo: DCL, 2011.

LEAL, Vanesca Carvalho. **Análise do gênero infográfico no Jornal Digital Folha de São Paulo com base nos pressupostos da retórica visual**. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) –Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3aZXbNC>. Acesso em: 19 mai. 2022.

LIMA, Sheyla Fabrícia Alves; PIRIS, Eduardo Lopes. A noção de capacidade argumentativa em diferentes perspectivas de estudo da argumentação. **Fólio - Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 2, p. 683-705, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3vw3fHY>. Acesso em: 10 jan. 2023.

LORENSET, Rossaly Beatriz Chioquetta. A historicidade do ensino de Língua Portuguesa no Brasil: trilhando (entre)caminhos. **Unoesc & Ciência - ACHS**, v. 5, n. 2, p. 155-162, jun./dez. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3O1J0s6>. Acesso em: 10 mai. 2023.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual: análise de gêneros compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008. p. 270-272.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** Tradução: Vanise Dresch. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MEYER, Michel. Como repensar a relação entre a retórica e a argumentação? In: GRÁCIO, Rui Alexandre; OLÍMPIO-FERREIRA, Moisés (org.). **Contingência, incerteza e prudência: caminhos da retórica e da argumentação**. Coimbra: Grácio Editor; Grupo ELAD – Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso, 2018. p. 167-173.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MORATO, Edwiges Maria. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 311-351.

MULLER, Fernanda. O livro didático de Língua Portuguesa na perspectiva da escola. In: SILVA, Simone Bueno Borges da; PEREIRA, Júlio Neves (org.). **Língua Portuguesa e literatura n livro didático: desafios e perspectivas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 63-81.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 12, n. 3, p. 179-197, set./dez. 2012a. Disponível em: <https://bit.ly/3DCVhOu>. Acesso em: 02 fev. 2023.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**, v. 23, n. 3, p. 51-66, set./dez. 2012b. Disponível em: <https://bit.ly/3S8i0ba>. Acesso em: 10 jun. 2022.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. **Hist. Educ. (online)**, Porto Alegre v. 20 n. 50 set./dez., 2016. p. 119-138.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. A teoria da argumentação na língua e a polifonia enunciativa: argumentando com a voz do outro. In: AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin; DAMASCENO-MORAIS, Rubens (org.). **Introdução à análise da argumentação**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 135-162.

NEVES, Jailson da Silva. **A emergência e o desenvolvimento do uso de operadores argumentativos na escrita de crianças no ciclo de alfabetização**. 2021. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

PERES, Sandra; TATIT, Zé. Banho Não. CD: As aventuras de Pauleco e Sandreca no Planeta Água. **Youtube**. Duração: 2 h 35. Disponível em: <https://bit.ly/3SuVQSQ>. Acesso em: 16 jun. 2023.

PIRIS, Eduardo Lopes. Aula 8. A perspectiva interacional da argumentação. **Youtube**. 10 jun. 2020. Duração: 1 h 44. Disponível em: <https://bit.ly/48d7BC8>. Acesso em: 10 mai. 2023.

PIRIS, Eduardo Lopes. O ensino de argumentação como prática social de linguagem. In: GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; PIRIS, Eduardo Lopes (org.). **Estudos de linguagem, argumentação e discurso**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 135-153.

PIRIS, Eduardo Lopes; CALHAU, Soade Pereira Jorge. Ensino de argumentação por meio de assembleias de classe: planejamento de uma prática de linguagem. In: MARTINS, Ana Patrícia Sá; KERSCH, Dorotea Frank; TINOCO, Glícia Azevedo; AZEVEDO, Isabel Cristina Michelin (org.). **Letramentos e argumentação: o ensino de línguas como prática social**. Campinas, SP: Pontes, 2021. p. 143-164.

PITA, Julianne Rodrigues; NASCIMENTO, Iara de Sousa. As veleidades do Plano Nacional do Livro Didático: do Estado Novo à contemporaneidade. In: LIMA, Álisson Hudson Veras; GOMES, Ana Paula de Oliveira; LIMA, José Natanael Nunes Pereira (org.). **Teoria e prática docente: onde estamos e para onde vamos?** São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 116-130.

PLANTIN, Christian. **A argumentação: história, teorias, perspectivas**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008a.

PLANTIN, Christian. **A argumentação biface**. In: LARA, Gláucia; MACHADO, Ida; EMEDIATO, Wander (org.). *Análises do discurso hoje*. v. 2. Lucerna: Rio de Janeiro, 2008b. p. 13-26.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Freevale, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2YS7DRe>. Acesso em: 15 out. 2021.

REBOUL, Olivier. **O slogan**. Tradução: Ignácio Loyola Brandão. São Paulo: Cultrix, 1975.

RIBEIRO, Roziane Marinho. **A construção da argumentação oral no contexto de ensino**. São Paulo: Cortez, 2009.

ROCHA, Juliano Guerra. A argumentação em textos narrativos escritos por crianças em processo de alfabetização. **Revista Entrelinhas**, v. 11, n. 2, jul./dez. 2017.

ROEGERS, Xavier; DE KETELÉ, Jean-Maire. **Uma pedagogia da integração – Competências e aquisições no ensino**. 2. ed. Tradução: Carolina Huang. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROLLEMBERG, Marcello. **Livro analisa trajetória da Editora Francisco Alves**. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3tEKbqr>. Acesso em: 15 mai. 2023.

SANTOS, Aline de Santana; NOVAIS, Rosely Melo Matos. 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. 03, p. 106-127, set.-dez. 2023. Disponível em: <https://bit.ly/3RIIdUXg>. Acesso em: 28 dez. 2023.

SILVA, Elionai Mendes. **A argumentação no livro didático de Português**: análise do volume 6 da coleção didática Apoema aprovada pelo PNLD/2020. Dissertação (Letras) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Ilhéus, BA: UESC, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/48QMqfK>. Acesso em: 04 jan. 2023.

SOARES, Jandson; DIAS, Margarida. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 202-208.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

TINOCO, Glícia Azevedo; FERNANDES, Vaneíse Andrade. Potencial argumentativo do projeto de letramento. In: KERSCH, Dorotea Frank; TINOCO, Glícia Azevedo; MARQUES, Renata Garcia; FERNANDES, Vaneíse Andrade (org.). **Letramentos na, para a, e além da escola**. Campinas, SP: Pontes, 2020. p. 81-110.

TOULMIN, Stephen. O layout de argumentos. In: TOULMIN, Stephen. **Os usos do argumento**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1958]. p. 135-169.

VIER, Sabrina; ARAUJO, Victória Kennedy. Argumentação na BNCC: desafios e potencialidades. In: MARTINS, Ana Patrícia Sá; KERSCH, Dorotea Frank; TINOCO, Glícia Azevedo; AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan (org.). **Letramentos e argumentação: o ensino de línguas como prática social**. Campinas, SP: Pontes, 2021. p. 69-88.

WILLARD, Charles Arthur. On the utility of descriptive diagrams for the analysis and criticism of arguments. **Communication Monographs**, 1976.

WILLARD, Charles Arthur. **A theory of argumentation**. Tuscaloosa; London: The University of Alabama Press, 1989.

Fontes

SANCHEZ, Marisa Martins (ed.). **BURITI mais**: português – 4º ano. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2017.

TRINCONI, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. **Ápis** - Língua Portuguesa, 1º ano: ensino fundamental, anos iniciais. São Paulo: Ática, 2017.

APÊNDICES

Apêndice A (Protocolo em branco).

Protocolo para análise de livro didático de Língua portuguesa – Etapa I
Protocolo para análise de livro didático de Língua portuguesa
Volume didático selecionado:
Período de vigência da coleção didática:
Nível de escolaridade pertencente:
Etapa I: (análise da infraestrutura e organização geral do volume didático)
Conceito: Insuficiente (I) - Suficiente (S) – Ausente (A)
1. Estrutura e organização do volume didático
1.1 Apresenta na capa do livro um convite ao leitor, de forma a instigar o estudante a revelar seus mistérios.
()I ()S ()A
1.2 Dispõe de um guia de apresentação claro, para que o estudante e/ou professor se localize e não se perca nos ícones, seções, entre outros.
()I ()S ()A
1.3 Apresenta um sumário funcional, através da rápida localização das informações da obra.
()I ()S ()A
1.4 Apresenta um sumário claro e organizado, o que permite o entendimento sobre a sequência adotada na unidade didática.
()I ()S ()A
1.5 Indica nos títulos e subtítulos as perspectivas adotadas relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa.
()I ()S ()A
1.6 Indica nos títulos e subtítulos as perspectivas adotadas no que compete ao ensino de argumentação.
()I ()S ()A
1.7 Indica a referência dos materiais utilizados nos textos (título, autor, local e data de publicação).
()I ()S ()A
1.8 Possui um projeto gráfico que contribui para a organização e aprendizagem dos estudantes, a citar: cores, tamanho das letras, diagramação das páginas, imagens legíveis, etc.
()I ()S ()A
1.9 Apresenta um gênero em cada unidade didática, de forma a motivar o trabalho com a leitura e escrita.
()I ()S ()A
1.10 Explora imagens que motivam a reflexão do estudante.
()I ()S ()A
1.11 Propõe um trabalho com múltiplas semioses, através do uso de diferentes linguagens (cores, formas, imagens, fotografias).
()I ()S ()A
Sugestões e/ou comentários:

Fonte: Elaboração própria com base em Couceiro (2020) e Brasil (2018b).

Protocolo para análise de livro didático de Língua portuguesa – Etapa II

Protocolo para análise de livro didático de Língua portuguesa	
Volume didático selecionado:	
Período de vigência da coleção didática:	
Nível de escolaridade pertencente:	
Unidade didática e/ ou atividade analisada:	Unidade didática 16 – Cartaz de campanha
Etapa II:	(análise das práticas de linguagens, vivências dos estudantes, aspectos da argumentação, e competência geral sete da BNCC)
Conceito: Insuficiente (I) - Suficiente (S) – Ausente (A)	
1. Práticas de linguagens	
1.1 Desenvolve o trabalho com a prática de leitura.	()I ()S ()A
1.2 Desenvolve o trabalho com a prática de escrita.	()I ()S ()A
1.3 Desenvolve o trabalho com a prática de oralidade.	()I ()S ()A
1.4 Desenvolve o trabalho com a prática de análise linguística/semiótica.	()I ()S ()A
1.5 Abrange nas atividades os quatro eixos da linguagem de forma integralizada.	()I ()S ()A
1.6 Propõe atividades que desenvolvam a leitura argumentativa.	()I ()S ()A
Descomplicando A concepção de leitura argumentativa se apoia na realização de “variadas práticas de leitura em sociedade que solicitam dos sujeitos compreender as posições enunciativas, os argumentos construídos por meio de diferentes recursos [...], depreendidos por meio da compreensão dos discursos” (Azevedo <i>et al.</i>, 2021, p. 111).	
()I ()S ()A	
Sugestões e/ou comentários:	
2. Interesses, vivências e valores culturais dos estudantes	
2.1 Respeita o desenvolvimento cognitivo e a realidade sociocultural dos estudantes.	()I ()S ()A
2.2 Permite a conexão entre o conhecimento que o estudante já possui com o conhecimento novo adquirido na sala de aula.	()I ()S ()A
2.3 Estabelece conexões com a cultura da qual o estudante está inserido.	()I ()S ()A
2.4 Contribui para o desenvolvimento cultural dos estudantes.	()I ()S ()A
()I ()S ()A	
Sugestões e/ou comentários:	
3. Argumentação	
3.1 Propõe situações problemas que instigue o estudante a refletir sobre a temática.	()I ()S ()A
3.2 Contribui para o desenvolvimento da autonomia de pensamento e do raciocínio crítico.	()I ()S ()A
3.3 Motiva a observação, curiosidade, interpretação, análise e discussões de resultados.	()I ()S ()A
3.4 Propõe atividades que promovem a interação entre os estudantes.	()I ()S ()A

()I ()S ()A
Sugestões e/ou comentários:
4. O ato de argumentar
4.1 Apresenta um assunto em questão.
 Descomplicando Segundo Azevedo, Santos, Calhau, Leal e Piris (2023), um assunto é colocado em questão quando permite ao sujeito desencadear diferentes perspectivas sobre um tema, gerando posicionamentos opostos.
()I ()S ()A
4.2 Permite apenas a exposição de opinião sobre um tema (tema da interação).
 Descomplicando De acordo com Azevedo, Santos, Calhau, Leal e Piris (2023), neste tipo de interação os sujeitos podem apenas conversar sobre o assunto, sem promover a divergência de opiniões.
()I ()S ()A
4.3 Apresenta temas controversos para ativar o conflito de pontos de vista.
()I ()S ()A
4.4 Permite ao estudante avaliar o argumento forte e fraco. O primeiro com base em dados e fontes confiáveis, o segundo mal construído, por meio de informações não confiáveis.
()I ()S ()A
4.5 Apresenta justificativas ou outro tipo de questões.
()I ()S ()A
4.6 Permite o desenvolvimento da capacidade de produzir argumentos convincentes, para compreender e atuar no mundo.
()I ()S ()A
Sugestões e/ou comentários:
5. Competência geral 7 da BNCC
 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, 2018a, p. 9)
5. 1 Permite argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis.
()I ()S ()A
5. 2 Permite o desenvolvimento da capacidade de argumentar de maneira ética e responsável.
()I ()S ()A
5.3 Motiva o respeito aos direitos humanos, a consciência sociocultural e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.
()I ()S ()A
5.4 Aponta a necessidade de respeitar o turno de fala.
()I ()S ()A
Sugestões e/ou comentários:

Apêndice B (Protocolo preenchido do livro *Ápis Língua Portuguesa*).

Protocolo para análise de livro didático de Língua portuguesa – Etapa I	
Protocolo para análise de livro didático de Língua portuguesa	
Volume didático selecionado: <i>Ápis Língua Portuguesa</i>	
Período de vigência da coleção didática: 2019/2020/2021/2022	
Nível de escolaridade pertencente: 1º ano do ensino fundamental	
Etapa I: (análise da infraestrutura e organização geral do volume didático)	
Conceito: Insuficiente (I) - Suficiente (S) – Ausente (A)	
1. Estrutura e organização do volume didático	
1.1 Apresenta na capa do livro um convite ao leitor, de forma a instigar o estudante a revelar seus mistérios.	() I (X) S () A
1.2 Dispõe de um guia de apresentação claro, para que o estudante e/ou professor se localize e não se perca nos ícones, seções, entre outros.	() I (X) S () A
1.3 Apresenta um sumário funcional, através da rápida localização das informações da obra.	() I (X) S () A
1.4 Apresenta um sumário claro e organizado, o que permite o entendimento sobre a sequência adotada na unidade didática.	() I (X) S () A
1.5 Indica nos títulos e subtítulos as perspectivas adotadas relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa.	(X) I () S () A
1.6 Indica nos títulos e subtítulos as perspectivas adotadas no que compete ao ensino de argumentação.	() I () S (X) A
1.7 Indica a referência dos materiais utilizados nos textos (título, autor, local e data de publicação).	() I (X) S () A
1.8 Possui um projeto gráfico que contribui para a organização e aprendizagem dos estudantes, a citar: cores, tamanho das letras, diagramação das páginas, imagens legíveis, etc.	() I (X) S () A
1.9 Apresenta um gênero em cada unidade didática, de forma a motivar o trabalho com a leitura e escrita.	() I (X) S () A
1.10 Explora imagens que motivam a reflexão do estudante.	() I (X) S () A
1.11 Propõe um trabalho com múltiplas semioses, através do uso de diferentes linguagens (cores, formas, imagens, fotografias).	() I (X) S () A
Sugestões e/ou comentários: O volume didático apresenta caráter suficiente nos itens relacionados à capa do LD, guia de apresentação, sumário, referências dos materiais, gênero, imagens e múltiplas semioses; As informações relativas a títulos e subtítulos são insuficientes, quando relacionadas à perspectiva do ensino de Língua Portuguesa; No que compete ao ensino de argumentação, não há indicativo da perspectiva adotada.	

Fonte: Elaboração própria com base em Couceiro (2020) e Brasil (2018b).

Protocolo para análise de livro didático de Língua portuguesa – Etapa II

Protocolo para análise de livro didático de Língua portuguesa	
Volume didático selecionado: <i>Ápis Língua Portuguesa</i>	
Período de vigência da coleção didática: 2019/2020/2021/2022	
Nível de escolaridade pertencente: 1º ano do ensino fundamental	
Unidade didática e/ ou atividade analisada: Unidade didática 16 – Cartaz de campanha	
Etapa II: (análise das práticas de linguagens, vivências dos estudantes, aspectos da argumentação, e competência geral sete da BNCC)	
Conceito: Insuficiente (I) - Suficiente (S) – Ausente (A)	
1. Práticas de linguagens	
1.1 Desenvolve o trabalho com a prática de leitura.	(X) I () S () A
1.2 Desenvolve o trabalho com a prática de escrita.	() I (X) S () A
1.3 Desenvolve o trabalho com a prática de oralidade.	() I (X) S () A
1.4 Desenvolve o trabalho com a prática de análise linguística/semiótica.	(X) I () S () A
1.5 Abrange nas atividades os quatro eixos da linguagem de forma integralizada.	(X) I () S () A
1.6 Propõe atividades que desenvolvam a leitura argumentativa.	
 Descomplicando A concepção de leitura argumentativa se apoia na realização de “variadas práticas de leitura em sociedade que solicitam dos sujeitos compreender as posições enunciativas, os argumentos construídos por meio de diferentes recursos [...], depreendidos por meio da compreensão dos discursos” (Azevedo <i>et al.</i> , 2021, p. 111).	
	() I () S (X) A
Sugestões e/ou comentários: As práticas de linguagem precisam estar articuladas ao longo da unidade didática, haja vista que a aprendizagem não acontece de forma isolada.	
2. Interesses, vivências e valores culturais dos estudantes	
2.1 Respeita o desenvolvimento cognitivo e a realidade sociocultural dos estudantes.	() I (X) S () A
2.2 Permite a conexão entre o conhecimento que o estudante já possui com o conhecimento novo adquirido na sala de aula.	() I (X) S () A
2.3 Estabelece conexões com a cultura da qual o estudante está inserido.	() I (X) S () A
2.4 Contribui para o desenvolvimento cultural dos estudantes.	() I (X) S () A
Sugestões e/ou comentários: A análise apontou que o trabalho na unidade didática é suficiente para relacionar aos interesses e vivências dos estudantes.	
3. Argumentação	
3.1 Propõe situações problemas que instigue o estudante a refletir sobre a temática.	(X) I () S () A
3.2 Contribui para o desenvolvimento da autonomia de pensamento e do raciocínio crítico.	(X) I () S () A
3.3 Motiva a observação, curiosidade, interpretação, análise e discussões de resultados.	(X) I () S () A
3.4 Propõe atividades que promovem a interação entre os estudantes.	(X) I () S () A
Sugestões e/ou comentários:	

Nesta seção todos os itens foram analisados insuficientes, o que acarreta a não ausência, por isso, acredita-se que é preciso desenvolver os aspectos relativos à argumentação.	
4. O ato de argumentar	
4.1 Apresenta um assunto em questão.	
 Descomplicando Segundo Azevedo, Santos, Calhau, Leal e Piris (2023), um assunto é colocado em questão quando permite ao sujeito desencadear diferentes perspectivas sobre um tema, gerando posicionamentos opostos.	
	(X)I ()S ()A
4.2 Permite apenas a exposição de opinião sobre um tema (tema da interação).	
 Descomplicando De acordo com Azevedo, Santos, Calhau, Leal e Piris (2023), neste tipo de interação os sujeitos podem apenas conversar sobre o assunto, sem promover a divergência de opiniões.	
	()I (X)S ()A
4.3 Apresenta temas controversos para ativar o conflito de pontos de vista.	
	(X)I ()S ()A
4.4 Permite ao estudante avaliar o argumento forte e fraco. O primeiro com base em dados e fontes confiáveis, o segundo mal construído, por meio de informações não confiáveis.	
	()I (X)S ()A
4.5 Apresenta justificativas ou outro tipo de questões.	
	()I (X)S ()A
4.6 Permite o desenvolvimento da capacidade de produzir argumentos convincentes, para compreender e atuar no mundo.	
	(X)I ()S ()A
Sugestões e/ou comentários: Nesta seção é possível falar de argumentação e do ato de argumentar. Assim, relacionado ao assunto em questão, analisou-se insuficiente; quanto ao tema, suficiente; Na questão sobre controvérsia, insuficiente; nos itens sobre argumento forte/fraco e a presença de justificativa, suficiente; por fim, ao analisar a possibilidade do desenvolvimento de capacidade argumentativa, analisou-se insuficiente.	
5. Competência geral 7 da BNCC	
 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, 2018a, p. 9)	
5. 1 Permite argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis.	
	()I (X)S ()A
5. 2 Permite o desenvolvimento da capacidade de argumentar de maneira ética e responsável.	
	()I (X)S ()A
5.3 Motiva o respeito aos direitos humanos, a consciência sociocultural e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.	
	()I (X)S ()A
5.4 Aponta a necessidade de respeitar o turno de fala.	
	()I (X)S ()A
Sugestões e/ou comentários: Nesta seção todos os itens foram analisados de maneira suficiente, haja vista o processo criterioso realizado por meio do PNLD, o que permite a seriedade da coleção didática.	

Fonte: Elaboração própria com base em Couceiro (2020) e Brasil (2018b).

Apêndice C (Protocolo preenchido do livro *Buriti Mais*)

Protocolo para análise de livro didático de Língua portuguesa – Etapa I	
Protocolo para análise de livro didático de Língua portuguesa	
Volume didático selecionado: <i>Buriti Mais</i>	
Período de vigência da coleção didática: 2019/2020/2021/2022	
Nível de escolaridade pertencente: 1º ano do ensino fundamental	
Etapa I: (análise da infraestrutura e organização geral do volume didático)	
Conceito: Insuficiente (I) - Suficiente (S) – Ausente (A)	
1. Estrutura e organização do volume didático	
1.1 Apresenta na capa do livro um convite ao leitor, de forma a instigar o estudante a revelar seus mistérios.	() I (X) S () A
1.2 Dispõe de um guia de apresentação claro, para que o estudante e/ou professor se localize e não se perca nos ícones, seções, entre outros.	() I (X) S () A
1.3 Apresenta um sumário funcional, através da rápida localização das informações da obra.	() I (X) S () A
1.4 Apresenta um sumário claro e organizado, o que permite o entendimento sobre a sequência adotada na unidade didática.	() I (X) S () A
1.5 Indica nos títulos e subtítulos as perspectivas adotadas relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa.	(X) I () S () A
1.6 Indica nos títulos e subtítulos as perspectivas adotadas no que compete ao ensino de argumentação.	() I () S (X) A
1.7 Indica a referência dos materiais utilizados nos textos (título, autor, local e data de publicação).	() I (X) S () A
1.8 Possui um projeto gráfico que contribui para a organização e aprendizagem dos estudantes, a citar: cores, tamanho das letras, diagramação das páginas, imagens legíveis, etc.	() I (X) S () A
1.9 Apresenta um gênero em cada unidade didática, de forma a motivar o trabalho com a leitura e escrita.	(X) I () S () A
1.10 Explora imagens que motivam a reflexão do estudante.	() I (X) S () A
1.11 Propõe um trabalho com múltiplas semioses, através do uso de diferentes linguagens (cores, formas, imagens, fotografias).	() I (X) S () A
Sugestões e/ou comentários:	
A obra didática apresenta caráter suficiente nos itens relacionados à capa do LD, guia de apresentação, sumário, referências dos materiais, projeto gráfico, imagens e múltiplas semioses;	
As informações referentes a títulos e subtítulos são insuficientes, quando relacionadas à perspectiva do ensino de Língua Portuguesa;	
No que cabe ao ensino de argumentação, não há indicativo da perspectiva adotada;	
Relacionado à apresentação de um gênero em cada unidade didática, constatou-se que o LD dispõe de uma temática a ser trabalhada na unidade e dentro dela o direcionamento para diversos gêneros.	

Fonte: Elaboração própria com base em Couceiro (2020) e Brasil (2018b).

Protocolo para análise de livro didático de Língua portuguesa – Etapa II

Protocolo para análise de livro didático de Língua portuguesa	
Volume didático selecionado: <i>Buriti Mais</i>	
Período de vigência da coleção didática: 2019/2020/2021/2022	
Nível de escolaridade pertencente: 1º ano do ensino fundamental	
Unidade didática e/ ou atividade analisada: Unidade didática 16 – Cartaz de campanha	
Etapa II: (análise das práticas de linguagens, vivências dos estudantes, aspectos da argumentação, e competência geral sete da BNCC)	
Conceito: Insuficiente (I) - Suficiente (S) – Ausente (A)	
1. Práticas de linguagens	
1.1 Desenvolve o trabalho com a prática de leitura.	(X)I ()S ()A
1.2 Desenvolve o trabalho com a prática de escrita.	(X)I ()S ()A
1.3 Desenvolve o trabalho com a prática de oralidade.	(X)I ()S ()A
1.4 Desenvolve o trabalho com a prática de análise linguística/semiótica.	(X)I ()S ()A
1.5 Abrange nas atividades os quatro eixos da linguagem de forma integralizada.	(X)I ()S ()A
1.6 Propõe atividades que desenvolvam a leitura argumentativa.	()I ()S (X)A
 Descomplicando A concepção de leitura argumentativa se apoia na realização de “variadas práticas de leitura em sociedade que solicitam dos sujeitos compreender as posições enunciativas, os argumentos construídos por meio de diferentes recursos [...], depreendidos por meio da compreensão dos discursos” (Azevedo <i>et al.</i> , 2021, p. 111).	
Sugestões e/ou comentários: A obra didática dispõe de maior atenção para as práticas de escrita e análise linguística, seguida pela leitura e oralidade, o que se pode comprovar por meio da descrição da unidade didática no MP, bem como no desenvolvimento das atividades. Entretanto, esse trabalho não visa o fortalecimento das práticas de linguagem em perspectiva social.	
2. Interesses, vivências e valores culturais dos estudantes	
2.1 Respeita o desenvolvimento cognitivo e a realidade sociocultural dos estudantes.	(X)I ()S ()A
2.2 Permite a conexão entre o conhecimento que o estudante já possui com o conhecimento novo adquirido na sala de aula.	(X)I ()S ()A
2.3 Estabelece conexões com a cultura da qual o estudante está inserido.	(X)I ()S ()A
2.4 Contribui para o desenvolvimento cultural dos estudantes.	(X)I ()S ()A
Sugestões e/ou comentários: A análise da unidade didática pontuou o trabalho insuficiente ao relacionar interesses e vivências dos estudantes.	
3. Argumentação	
3.1 Propõe situações problemas que instigue o estudante a refletir sobre a temática.	(X)I ()S ()A
3.2 Contribui para o desenvolvimento da autonomia de pensamento e do raciocínio crítico.	(X)I ()S ()A
3.3 Motiva a observação, curiosidade, interpretação, análise e discussões de resultados.	(X)I ()S ()A
3.4 Propõe atividades que promovem a interação entre os estudantes.	

(X)I ()S ()A
Sugestões e/ou comentários: Nesta seção todos os itens foram analisados insuficientes, o que acarreta a não ausência, assim, acredita-se que, ao buscar problematizar a temática proposta, é possível desenvolver o ensino da argumentação.
4. O ato de argumentar
4.1 Apresenta um assunto em questão.
 Descomplicando Segundo Azevedo, Santos, Calhau, Leal e Piris (2023), um assunto é colocado em questão quando permite ao sujeito desencadear diferentes perspectivas sobre um tema, gerando posicionamentos opostos.
()I ()S (X)A
4.2 Permite apenas a exposição de opinião sobre um tema (tema da interação).
 Descomplicando De acordo com Azevedo, Santos, Calhau, Leal e Piris (2023), neste tipo de interação os sujeitos podem apenas conversar sobre o assunto, sem promover a divergência de opiniões.
()I (X)S ()A
4.3 Apresenta temas controversos para ativar o conflito de pontos de vista.
(X)I ()S ()A
4.4 Permite ao estudante avaliar o argumento forte e fraco. O primeiro com base em dados e fontes confiáveis, o segundo mal construído, por meio de informações não confiáveis.
(X)I ()S ()A
4.5 Apresenta justificativas ou outro tipo de questões.
(X)I ()S ()A
4.6 Permite o desenvolvimento da capacidade de produzir argumentos convincentes, para compreender e atuar no mundo.
()I ()S (X)A
Sugestões e/ou comentários: Nesta seção é possível aproximar do ato de argumentar. Dessa forma, pertinente ao assunto em questão, analisou-se ausente; quanto ao tema, suficiente; No item sobre controvérsia, insuficiente; nos itens sobre argumento forte/fraco e a presença de justificativa, insuficiente; ao final, ao analisar a possibilidade do desenvolvimento da capacidade de produzir argumentos convincentes, analisou-se ausente.
5. Competência geral 7 da BNCC
 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, 2018a, p. 9)
5. 1 Permite argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis.
()I (X)S ()A
5. 2 Permite o desenvolvimento da capacidade de argumentar de maneira ética e responsável.
()I (X)S ()A
5.3 Motiva o respeito aos direitos humanos, a consciência sociocultural e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.
(X)I ()S ()A
5.4 Aponta a necessidade de respeitar o turno de fala.
(X)I ()S ()A
Sugestões e/ou comentários:

Nesta seção, os itens 5.1 e 5.2 foram analisados de maneira suficiente. Os itens 5.3 e 5.4 foram analisados insuficientes.

Fonte: Elaboração própria com base em Couceiro (2020) e Brasil (2018b).