



Universidade Federal de Sergipe

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



PROFLETRAS

**ARGUMENTAÇÃO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
PROPOSTAS ORGANIZADAS EM UM CADERNO PEDAGÓGICO**

ANDREY CÉSAR SILVA DE CASTRO LOUZADA

**SÃO CRISTÓVÃO – SE
2025**

**ARGUMENTAÇÃO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
PROPOSTAS ORGANIZADAS EM UM CADERNO PEDAGÓGICO**

Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Sergipe-núcleo São Cristóvão, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de conhecimento: Linguagens e Letramentos.

Linha de Pesquisa: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Isabel Cristina Michelan de Azevedo.

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

L895a Louzada, Andrey César Silva de Castro.
Argumentação nos anos finais do ensino fundamental:
propostas organizadas em um caderno pedagógico / Andrey César
Silva de Castro Louzada; orientadora Isabel Cristina Michelan de
Azevedo. – São Cristóvão, SE, 2024.
101 f.: il.

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

1. Letramento. 2. Retórica. 3. Ensino fundamental. 4. Professores -
Formação. 5. Língua portuguesa – Estudo e ensino (Educação
permanente). 6. Livros didáticos I. Azevedo, Isabel Cristina Michelan de,
orient. II. Título.

CDU 808.5

ATA DE DEFESA DA COMISSÃO JULGADORA DA DISSERTAÇÃO DO MESTRANDO APRESENTADA, PELO ESTUDANTE **ANDREY CÉSAR SILVA DE CASTRO LOUZADA** PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE-PROFLETRAS.

Aos vinte e sete dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e cinco, as quatorze horas, na didática 07, sala 408b, reuniu-se a Comissão Julgadora da Dissertação do Mestrando **ANDREY CÉSAR SILVA DE CASTRO LOUZADA**, composta pelas (os) Professoras (os) Doutoradas (os): **ISABEL CRISTINA MICHELAN DE AZEVEDO** (Presidente da Banca) **ADRIANA DALLA VECCHIA** (membro interno) **MARIA CECÍLIA CAMARGO MAGALHÃES** e (membro externo ao programa) para examinar o trabalho apresentado sob o título Letramento crítico: **ARGUMENTAÇÃO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PROPOSTAS ORGANIZADAS EM UM CADERNO PEDAGÓGICO**, A professora Isabel Cristina Michelan de Azevedo, na qualidade de presidente da banca, passou palavra o candidato, informando tempo limite de 20 minutos para a apresentação inicial. Terminada a exposição do mestrando, a Presidente passou a palavra a cada um dos membros da Comissão Julgadora, informando que o tempo previsto para a arguição era de trinta minutos. Após a arguição, a comissão deliberou sobre o resultado da avaliação do trabalho. Em relação ao título de “Mestre Profissional em Letras”, o mestrando foi considerado:

- () APROVADO
() APROVADO COM RESTRIÇÃO
() REPROVADO

Parecer:

O trabalho atende aos requisitos necessários para defesa do Mestrado no
Profletras, oferece uma discussão bem-organizada e um Caderno Pedagógico
orientado para professores da educação básica com potencial para o
uso em outros espaços docentes.

Documento assinado digitalmente
 **ISABEL CRISTINA MICHELAN DE AZEVEDO**
Data: 07/03/2025 21:15:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

ISABEL CRISTINA MICHELAN DE AZEVEDO
PRESIDENTE

Documento assinado digitalmente
 **ADRIANA DALLA VECCHIA**
Data: 10/03/2025 08:15:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

ADRIANA DALLA VECCHIA
EXAMINADORA INTERNA

Documento assinado digitalmente
 **MARIA CECILIA CAMARGO MAGALHAES**
Data: 08/03/2025 15:59:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

MARIA CECILIA CAMARGO MAGALHAES
EXAMINADOR EXTERNO

AGRADECIMENTOS

“Vivo é o Senhor, em cuja presença estou.” (1Rs 17,1; 18,15) É com as palavras do Profeta Elias que inicio agradecendo a Deus. Sem Ele, “nada do que foi feito se fez.”

O ser docente sempre fez parte de mim, mas sempre fui motivado. Foram as professoras de português que encontrei na educação básica as minhas grandes inspirações. Com isso, honro Lourdes Maria Barreto Dantas, Lígia Sales e Ivani Lobão. No pouco do meu ser professor há muito de vocês e que bom que pude tê-las em meu caminhar. Obrigado!

No percurso acadêmico, seja na graduação ou no mestrado, a continuidade das inspirações não faltou. Aqui, meu agradecimento todo especial à minha orientadora e sempre professora Dr^a Isabel Cristina Michelan de Azevedo, que me fez percorrer o itinerário da argumentação e se dispôs a me auxiliar nesta jornada. Obrigado por tudo, professora.

A jornada em conjunto vale sempre mais. Por isso, dispenso todo meu afeto aos meus amigos da turma IX do Profletras *campus* São Cristóvão. Foram tardes de muitas trocas e entusiasmos, que construíram, além dos conhecimentos, verdadeiros vínculos. Como é bom ter vocês, meus amigos! Neste lugar, destaco a presença da professora e amiga Dr^a. Adriana Dalla Vecchia, pela sensibilidade e profissionalismo com que sempre conduziu seus trabalhos. A senhora é gigante, professora!

Agradeço à SEMED de São Cristóvão, na pessoa da minha secretária e amiga Deise Barroso, pela força de me possibilitar, todos os dias, fazer a educação dar certo em nossas terras. Nesta dimensão, meu agradecimento ao Colégio Uni +, na pessoa do meu professor e amigo Digenal Cerqueira, pela oportunidade de me oferecer um lugar tão belo em que eu posso ser Andrey. Ali está o meu chão!

Meu reconhecimento à equipe diretiva na EMEF Araceles Rodrigues Correa, nas pessoas de Rubiane e Antônio da Paixão, pela abertura da escola e dos corações. Vocês fizeram com que esse trabalho pudesse se materializar. Aos alunos do 7^o ano B e à professora Maristela Felix, minha amiga, meu abraço pela condição que me deram de passar tardes inteiras refletindo sobre a argumentação.

Gratidão aos meus familiares pelas trocas e, de forma toda especial, à minha tia e minhas primas que alicerçaram a minha infância, acompanharam-me no suscitar das primeiras letras; e à minha mãe pelas renúncias e esforços para que tudo isso fizesse sentido.

Por fim, encerro abraçando todos os meus amigos. Abraço e honro todos vocês, por acreditarem em mim todos os dias. Foi esse acreditar que me faz chegar aonde nem eu imaginaria que estivesse. E não paro aqui!

É preciso ir em direção ao eu como quem vai em direção a uma meta. E esse não é mais um movimento apenas dos olhos, mas do ser inteiro que deve dirigir-se ao eu como único objetivo. Ir em direção ao eu é ao mesmo tempo retornar a si: como quem volve ao porto ou como um exército que recobra a cidade e a fortaleza que a protege (Foucault, 2010, p.192).

RESUMO

O ensino argumentação é recomendado pelos documentos curriculares que direcionam o trabalho pedagógico na Educação Básica brasileira, como a *Base Nacional Comum Curricular*, a fim de orientar como as práticas de linguagem podem ser desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental. Entretanto, esses documentos carecem de precisão quanto aos conceitos relativos à argumentação, o que dificulta a aplicabilidade de ações pedagógicas em sala de aula. Assim, esta pesquisa procurou responder à seguinte questão: “Quais recursos didáticos-pedagógicos podem ser oferecidos ao professor para o trabalho com argumentação em sala de aula?” A partir dessa problemática, o presente trabalho propõe recurso de intervenção, um Caderno Pedagógico (Azevedo e Freitag, 2020), que foi planejado como um projeto de ensino com a finalidade de contribuir com a solução de um problema prático: ser um material didático que pode ser utilizado em escolas de Educação Básica, uma vez que há falta de propostas teórico-metodológicas alinhadas ao ensino da argumentação. Este produto, portanto, apoia-se no objetivo geral de apresentar os modelos teóricos metodológicos da argumentação na interação, desenvolvido a partir do livro *Dez questões para o ensino da argumentação na Educação Básica* (Azevedo et al., 2023). O Caderno Pedagógico, doravante CP, apresenta um modelo integrado para o professor e para o estudante. O referencial teórico fundamenta-se, sobretudo, nos estudos sobre argumentação, no modelo dialogal da argumentação, de acordo com Christian Plantin (2008), bem como na perspectiva da argumentação na interação, defendida por Rui Alexandre Grácio (2010, 2011, 2016, 2018). Também são assumidos o ensino da argumentação como prática social de linguagem, conforme Pirus (2021), e as perspectivas de letramento docente, conforme Azevedo e Santos (2023), a fim de dialogar com temas relacionados à BNCC, ao livro didático e ao ensino de língua portuguesa. Metodologicamente, esta pesquisa tem natureza qualitativa, fundamentada em Bortoni-Ricardo (2008), e recorre à pesquisa-ação, baseada em Tripp (2005), para a aplicação do processo de invenção na escola. Com a aplicação da atividade 1 do CP, os resultados obtidos, após análise desenvolvida a partir dos postulados de Padilla, Douglas e López (2011) e dos princípios de leitura argumentativa propostos por Azevedo, Reis e Monte (2021), apontam que o trabalho com a argumentação na Educação Básica, quando parte de atividades que surgem do cotidiano do alunado, não fica restrito à modalidade escrita, pois busca promover a interação real entre os sujeitos e as situações de uso da linguagem. Também foi observado que a perspectiva interacional motiva a participação discente nas atividades organizadas pelo professor. Desse modo, conclui-se que tal abordagem colabora para o desenvolvimento da capacidade de identificar, analisar e mobilizar argumentos em situações comunicativas socialmente organizadas, além de promover o letramento docente, corroborando a formação do professor em serviço, à medida que ele se insere nas atividades elaboradas.

Palavras-chave: Ensino de argumentação. Educação Básica. Caderno pedagógico.

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Índice de figuras

Figura 1- Breve cenário da formação de professores - Pedagogia e Letras	16
Figura 2 - Oralidade em foco - A	38
Figura 3 – Oralidade em foco - B	39
Figura 4 - Evolução da distorção idade-série - ESCOLA MUNICIPAL ARACELES RODRIGUES CORREA	49
Figura 5 - Evolução do IDEB - ESCOLA MUNICIPAL ARACELES RODRIGUES CORREA	50
Figura 6 - Fichas com registro de falas	59
Figura 7 - Leitura e discussão das fichas em grupo	60
Figura 8 - Manchete 1 utilizada na Etapa 2 da atividade	61
Figura 9 - Discussão da manchete 1	62
Figura 10 - Aplicação da Etapa 4 - Produção de Texto	65

Índice de quadros

Quadro 1 – Síntese das versões da BNCC	23
Quadro 2 - Diferenças entre habilidades - Currículo de Sergipe e de São Paulo	28
Quadro 3 - Comparativo entre Editais do PNL D	33
Quadro 4 – Descrição do box contido no Caderno Pedagógico	54
Quadro 5 - Termos relacionados às etapas de desenvolvimento do Caderno	55
Quadro 6 - Divisão das atribuições dos grupos	65
Quadro 7 - Detalhamento das etapas da Atividade 1 do Caderno	66
Quadro 8 – Respostas dos estudantes referentes ao item b da seção mão na massa da Atividade 1.	72
Quadro 9 - Síntese dos níveis de análise da argumentação segundo a proposta de Padilla, Douglas e López (2011).	76

Índice de tabelas

Tabela 1 - Habilidades da BNCC e do Currículo de Sergipe	28
--	----

LISTA DE SIGLAS:

CNE – Conselho Nacional de Educação.

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Estado da Educação.

CP – Caderno Pedagógico

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

LP – Língua Portuguesa

PNE – Plano Nacional de Educação.

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação.

Sumário

1. INTRODUÇÃO	15
2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	21
2.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E OS DOCUMENTOS ORIENTADORES.....	21
2.2 O LIVRO DIDÁTICO “PORTUGUÊS: LINGUAGENS” E A PERSPECTIVA DA ARGUMENTAÇÃO NA INTERAÇÃO	32
2.3 A ARGUMENTAÇÃO NA INTERAÇÃO.....	40
3. METODOLOGIA	45
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA E DA TURMA.....	48
3.3 DE PROFESSOR A PROFESSOR-PESQUISADOR	51
3.4 O CADERNO PEDAGÓGICO	53
3.5 DESCRIÇÃO DAS ETAPAS DE INTERVENÇÃO COM AS ATIVIDADES DO CADERNO PEDAGÓGICO.....	57
3.5.1 Etapa 1 - Contextualização	58
3.5.2 Etapa 2 - Ampliando a discussão	60
3.5.3 Etapa 3 – A Língua em uso	64
3.5.4 Etapa 4 – Produção de texto.....	64
4. ANÁLISE E DISCUSSÕES SOBRE OS RESULTADOS.....	68
4.1 Etapa 1 – Contextualização	68
4.2 - Etapa 2 – Ampliando a discussão.....	69
4.3 - Etapa 3: A Língua Em Uso.....	76
4.4 - Etapa 4: Produção De Texto	77
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
6. REFERÊNCIAS.....	84

1. INTRODUÇÃO

Compreender a argumentação na Educação Básica é, antes de mais nada, deslocar-se do lugar-comum da dissertação argumentativa ou do artigo de opinião – tipologia e gêneros que comumente recebem a missão de ensinar a argumentar – para a compreensão de que a argumentação, muito mais do que um “assunto escolar” deve ser experienciada, sobretudo na Educação Básica, como uma prática social, não se limitando aos estudos na área de língua portuguesa, mas materializando-se nas interações entre os sujeitos.

Neste sentido, ao longo dos anos que este professor-pesquisador transita entre o magistério público e privado, nos mais variados níveis e modalidades que a Educação Básica possui, observou a dificuldade de a escola aprimorar o trabalho com a argumentação. O foco para esse eixo partiu daquilo que vem por meio dos suportes didáticos-pedagógicos que chegam às salas. Saindo do livro didático, seja ele do PNLD ou de sistemas de ensino variados, as atividades e conceitos lá dispostos são o que se reproduzem para o alunado em geral, dada a praticidade de já se ter um material impresso e unânime. Entretanto, nem sempre as atividades e discussões lá propostas promovem uma didática da argumentação (Grácio, 2010) em que o “o fulcro do ensino da argumentação, para além de munir o estudante de competências de leitura, deve ser o de o tornar capaz de interagir com o discurso do outro a partir de um posicionamento que identifica como seu” (Grácio, 2010, p. 384).

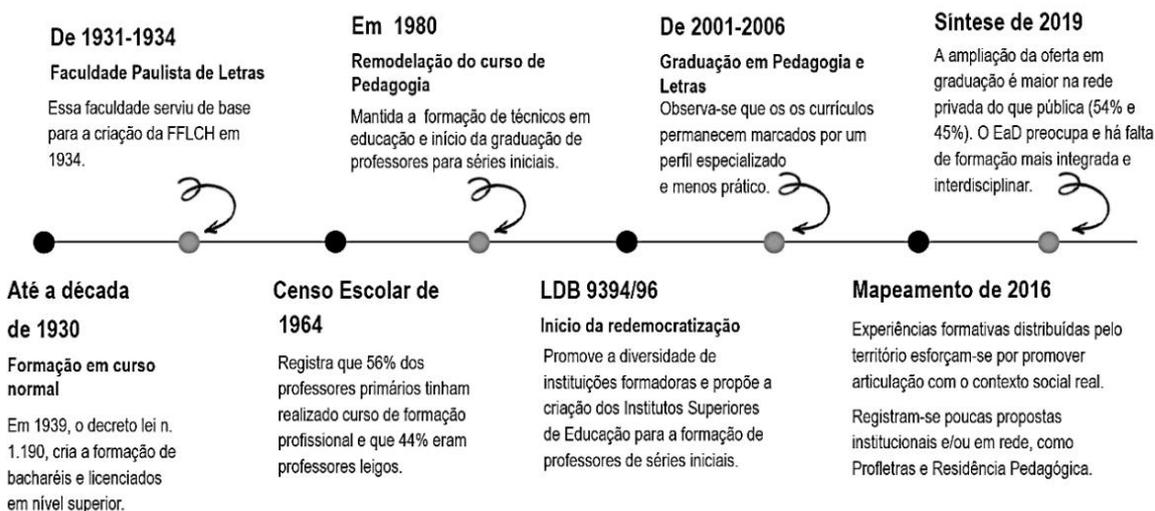
Atrelado a isso, é importante considerar a necessidade de aprimoramento da formação docente no que tange ao ensino da argumentação. Em 2017, com a homologação da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), o documento, que reúne uma relação de competências gerais, destina, à competência sete: “Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias [...]” (Brasil, 2018, p. 9), o que torna o ensino da argumentação obrigatório em toda fase da educação básica. Isso corrobora o fato de o professor ter necessidade contínua de formação, não só para a argumentação, mas para diferentes teorias e metodologias requeridas pelo

documento federal. O perfil inicial da formação dos professores brasileiros, apresenta a seguinte realidade:

1. a formação de bacharéis é priorizada em relação a de licenciados em Pedagogia, e a formação de professores de anos iniciais em nível superior é adiada até a década de 1980 (Tanuri, 2000);
2. é apenas com a promulgação da LDB de 1996 que há diversificação de Instituições de Ensino Superior voltadas à formação de professores no país e incentivo à formação continuada (inciso II do parágrafo 67);
3. em pleno século XXI, os cursos de formação de professores mantêm currículos marcados por um perfil especializado e menos prático (Gatti; Nunes, 2009);
4. somente nos últimos cinco anos, as experiências formativas passam a tentar promover articulações com o contexto social real (Gatti *et al.*, 2019);
5. não há orientação institucional nacional destinada à formação dos professores para o ensino da argumentação, embora conste na BNCC (Brasil, 2019) uma competência geral destinada a toda a educação básica (Azevedo; Santos, 2023, p. 11-12).

O cenário que se comenta abre espaço para discussões que revelam a fundamental importância da consolidação de boas práticas formativas e dos incentivos, seja por parte das esferas governamentais, seja por parte das Universidades e instituições de ensino, à formulação de políticas que visem à formação dos docentes nos aspectos que concernem ao trabalho com o ensino da argumentação.

Figura 1- Breve cenário da formação de professores - Pedagogia e Letras



Fonte: Azevedo; Santos (2023, p. 12).

Com o interesse de aprimorar tal perspectiva por meio de formação continuada, foi proposto o projeto extensionista Ensino de Argumentação na Escola (ENARE) que

é um projeto extensionista de natureza teórico-prática que está alinhado às ações desenvolvidas por graduandos e pós-graduandos da Universidade Federal de Sergipe (UFS) empenhados em colaborar com a formação continuada de professores para o ensino da argumentação acontecer desde os anos iniciais do ensino fundamental e até a educação de jovens e adultos. Situa-se na intersecção dos campos da linguística aplicada, dos estudos da argumentação e das metodologias de ensino, com particular destaque para as direcionadas tanto ao ensino presencial quanto ao híbrido. As atividades planejadas visam à construção de conhecimentos quanto ao processo de ensino-aprendizagem da argumentação em classes de língua materna e/ou língua adicional, bem como à produção de materiais didáticos diversificados a fim de colaborar com a organização das ações docentes (Azevedo; Santos, 2023, p. 14).

O ENARE teve início em 2020 sendo, inicialmente, desenvolvido em escolas de Aracaju, sob a coordenação da Prof^a. Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo (UFS/SE). Em 2022, o escopo do projeto foi ampliado e passou a ser realizado em parceria com secretarias municipais de educação. Já foram realizadas ações formativas junto à Secretaria Municipal de São Cristóvão (SE), de Ilhéus (BA) e de Barra dos Coqueiros (SE). Até 2024, foram realizadas atividades junto aos professores de anos finais nos municípios de Barra dos Coqueiros e Tobias Barreto (SE) e nos de Ilhéus e Itajuípe (BA), estando essa última sob a coordenação do Dr. Eduardo Lopes Piris e de Soade Calhau (UESC).

A partir das ações desenvolvidas por tal projeto e da percepção da necessidade de fomentar o posicionamento dos alunos, o assumir pontos de vistas e o interesse de suscitar o empoderamento por meio de práticas argumentativas, houve, por parte deste professor, o interesse em pesquisar questões relacionadas à argumentação e, a partir das leituras e análises, surgiram as dificuldades que giram em torno da materialização dessas discussões em sala de aula da Educação Básica, além da dificuldade de encontrar materiais didáticos que aprimorem as ações em classe. Nesses encontros, a proposta de trabalhar com o livro *Dez questões para o Ensino da Argumentação na Educação Básica: fundamentos teórico-práticos*¹ (Azevedo et al., 2023) suscitou o interesse em partir dos fundamentos teóricos na construção de materiais didáticos que auxiliassem os docentes na aplicabilidade do trabalho

¹ Livro publicado em 2023 pela editora Pontes que reúne textos cujas discussões são fundamentais para a teoria da argumentação partindo da perspectiva interacionista da argumentação. São 10 capítulos organizados em questionamentos que visam suscitar no leitor a reflexão sobre os conceitos da argumentação.

com argumentação em sala de aula, com o interesse de responder a seguinte questão “Quais recursos didáticos-pedagógicos podem ser oferecidos ao professor para o trabalho com argumentação em sala de aula?”

Com base em tal inquietação, esta proposta interventiva se apoia no objetivo geral de apresentar os modelos teóricos-metodológicos da argumentação na interação, propostos pelo livro *Dez questões para o ensino da argumentação na Educação Básica* (Azevedo et al., 2023), num formato de Caderno Pedagógico (Azevedo e Freitag, 2020), doravante CP, em um modelo integrado para o professor e o estudante. O livro apresenta

explicações claras e farta exemplificação, que possibilitam apreender conceitos complexos de modo agradável e aprofundado. Às discussões sobre os estudos da argumentação se aliam reflexões sobre educação, que se voltam a distintos temas, como aprendizagem, desenvolvimento, capacidades e competências, letramentos, dentre outros assuntos. Por tal razão, o livro torna-se uma referência importante para docentes de múltiplas áreas de conhecimento que ainda possam se ver desamparados no que diz respeito às formas de trabalho com o questionar, o ponderar, o argumentar, o refletir e o decidir, de forma cooperativa, em sala de aula (Azevedo et al., 2023, p. 9).

Para realizar o previsto no objetivo geral, foram propostos três objetivos específicos: (i). promover o letramento docente (cf. Azevedo; Santos, 2023.); (ii). inserir os estudantes em situações de argumentação por meio de práticas pedagógicas; (iii). propor uma didática da argumentação como metodologia a ser aplicada na Educação Básica.

Assim, a elaboração do CP irá subsidiar os professores em suas práticas didáticas, com base nas orientações teórico-metodológicas encontradas no livro *Dez questões para o ensino da argumentação na Educação Básica* (Azevedo et al., 2023). A escolha por elaborar um CP dá-se pelo fato de esse tipo de recurso ter a função de

“ensinar a fazer algo, por isso apresenta indicações precisas relativas aos materiais necessários à sua efetivação, às etapas de realização e aos modos de fazer as ações, mesmo quando a orientação prescritiva parece estar subentendida ou mesmo diluída no intertexto” (Castro, 2013 *apud* Azevedo e Freitag, 2020, p. 70).

Considerando que o livro que subsidia este trabalho apresenta poucas propostas práticas, o recurso didático que será produzido visa à consolidação de um *Caderno*, com o interesse de

dar visibilidade à unidade das práticas docentes, uma vez que as atividades que concretizam as teorias indicam as conexões que foram estabelecidas. Como criar situações de aprendizagem que

efetivamente possibilitem superar dificuldades identificadas nas turmas é sempre algo desafiador, a partilha das atividades desenvolvidas pode servir de referência para os professores possam acessar os CPs, mas não tenham tido a oportunidade de se matricular em um curso de formação continuada *stricto sensu* (Azevedo; Freitag, 2020, p. 82).

Para consolidar os resultados alcançados ao longo deste trabalho, este relatório está organizado da seguinte maneira: 1) introdução, seguida dos pressupostos teóricos que embasaram esta pesquisa; 2) o percurso metodológico-analítico desenvolvido para a intervenção na realidade dos estudantes, agregando-se, ainda, a descrição do contexto da pesquisa (escola e estudantes); 3) a sistematização das etapas do CP para auxiliar a prática pedagógica dos professores; 4) a descrição das atividades desenvolvidas com discussões e análises a partir da aplicação; 5) análise dos resultados obtidos e, por fim, 6) as considerações finais.

Os pressupostos teóricos articulam os autores que referendam as perspectivas da argumentação na interação, que é a abordagem seguida por este trabalho para a produção de seu produto final. São apresentadas as concepções basilares para a compreensão da argumentação enquanto processo de interação e enquanto prática social, com vistas a referendar todo o trabalho pedagógico e atender ao objetivo geral desta pesquisa: propor um CP que trabalhe com o ensino de argumentação na Educação Básica, ampliando para os direcionamentos propostos nos objetivos específicos.

A seção destinada à apresentação da metodologia tem início com as perspectivas de abordagem qualitativa, conforme Bortoni-Ricardo (2008) e na pesquisa-ação Tripp (2005) e, em seguida, personalizando a Unidade Escolar e a turma onde foi realizada a intervenção, o perfil do professor-pesquisador e sua relação com a docência, além da apresentação do CP e das etapas concernentes a ele.

Na análise e discussão dos resultados, os procedimentos de análise dos níveis argumentativos, do modo como propõem Padilla, Douglas e López (2011) e os princípios de leitura argumentativa propostos por Azevedo, Reis e Monte (2021) fundamentaram as conclusões, funcionando como instrumentais para a análise e categorização das conclusões, demonstrando que os resultados partem de uma teoria bem delineada e que subsidia a aplicabilidade do que se observou.

Por fim, são feitas as considerações finais, que reúnem a experiência do que se pretendeu produzir, as conclusões a que se chegaram com base nas análises qualitativas e como os resultados atendem às expectativas geradas e intencionadas ao longo da presente pesquisa. Da mesma forma, atesta como o CP pode colaborar para o trabalho com a argumentação na Educação Básica, favorecendo aos professores o letramento docente e a oportunidade de possuir um ponto de partida para as práticas vindouras.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E OS DOCUMENTOS ORIENTADORES

Discutir, neste trabalho, o ensino de língua portuguesa, com base os documentos orientadores, ajuda-nos a refletir acerca da argumentação na Educação Básica que não necessariamente encontra articulação com os documentos governamentais que concorrem para o trabalho com português enquanto componente curricular. Assim, antes do tudo, é necessário compreender como tais documentos são elaborados e publicados em âmbito oficial e como são referendados pelo Ministério da Educação (MEC), uma vez que são dispositivos políticos (Vidon, 2023). Nesse sentido, tais documentos refletem concepções ideológicas, tanto de seu momento de produção quanto de momento de circulação e materialização nas salas de aula.

Observando um escopo mais geral, voltamo-nos para a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) de número 5.692 promulgada no ano de 1971. A tônica da segunda LDB do Brasil era normativa e partia da perspectiva do ensino de LP pautado, principalmente, pela “Teoria da Comunicação, que traz uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação” (Stieg; Alcântara, 2017, p. 18). O próprio Componente Curricular Língua Portuguesa ganhou nova denominação, passando a se chamar *Comunicação e Expressão* nas séries iniciais e *Comunicação em Língua Portuguesa* nas séries consecutivas e finais (Stieg; Alcântara, 2017). Entretanto, embora assumindo nova identidade no aspecto legal, o ensino da língua materna na escola permaneceu voltado a aspectos da língua, embora de uma forma descritiva:

o ensino muda de um aspecto normativo para descritivo, em outras palavras, de um foco numa gramática normativa para a descritiva, o que em muito pouco influencia na promoção de mudanças significativas nas aulas de Língua Portuguesa, pois, apesar de se atentar para a descrição das diferentes variedades linguísticas, o que acaba por ser enfocado é a descrição da norma padrão (variedade culta da língua), considerada a variedade “correta” a ser seguida tanto na modalidade oral quanto na escrita (Stieg; Alcântara, 2017, p. 18).

Esses autores recuperam discussões que são encontradas, em 1996, assim que foi promulgada a LDB, e que permanecem em vigência até hoje. Embora tenha passado por algumas alterações, o documento define, em seu Art. 26 que

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996).

Apesar dessa orientação, inicialmente não houve a consolidação de uma base nacional como disposto pela Lei, mas a criação de *Parâmetros Curriculares Nacionais*, doravante PCN, entre 1997 e 1998 (de 1ª a 4ª séries e de 5ª a 8ª séries, respectivamente) que passaram a referenciar a construção de propostas curriculares nos sistemas de ensino e nas unidades escolares. Na elaboração de toda proposta que tivesse por referência as diretrizes curriculares, inevitavelmente foram encontradas projeções que demarcavam o anseio por parte do terceiro setor² (Marchelli, 2021), indicando a presença do interesse privado, voltado à obtenção de lucros nas perspectivas das políticas educacionais, também nas ações realizadas em escolas públicas. Isso indica que há interferências variadas atuando nos interesses relativos ao “capital humano” (D’Ávila, 2013, p. 11558 *apud* Marchelli, 2021) e faz da educação um celeiro para “garantir o processo de mundialização e acumulação de capital” (D’Ávila, 2013, p. 11558 *apud* Marchelli, 2021, p. xx).

Em sequenciando o percurso dos documentos orientadores para o ensino de LP, os PCN, que permanecem válidos, apresentam questões de bases conceituais para o Ensino da LP, entretanto, não partem de uma ampla discussão com os sujeitos que trabalham diretamente com o ensino-aprendizagem de língua portuguesa (Stieg; Alcântara, 2017). No que tange aos aspectos relacionados à argumentação, esse cenário é ainda mais desafiador. Há um recorte em que “a perspectiva retórica passa a ser enfatizada, uma vez

² uma rede formada por grupos econômicos que, espalhados pelo mundo, se mostram dispostos a influir nas tomadas de decisões pelos governos, para fazer prevalecer seus interesses em relação às políticas educacionais (Fiera, 2019 *apud* Marchelli, 2021, p. 4).

que o estudante é tomado como alguém que pode ter um papel mais ativo no processo de ensino-aprendizagem” (Azevedo, Santos, 2024, p. 162).

Em sendo a *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2017), doravante BNCC, um movimento que é resultado de outros documentos de caráter educacional e legal já, inclusive, mencionados no percurso deste trabalho, encontramos-la como

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2017, p. 7).

Entretanto, para chegar à versão que concebemos hoje, este documento de caráter normativo passou por etapas significativas, às vezes quase sem serem percebidas. Historicizá-la é fundamental, com o interesse de dar compreensão a um processo democrático que necessita do interesse e da participação popular, mas que nem sempre foi possível. O marco aqui instaurado não pretende ampliar discussões acerca do papel político-social do referido documento, mas destina-se à incorporação das ações de implementação e do quanto esse processo pôde ter impactado na concepção dos eixos estruturantes para o trabalho com língua portuguesa na educação básica.

O quadro-síntese abaixo, sistematiza a linha do tempo de concepção da BNCC desde seu marco inicial até a sua versão homologada.

Quadro 1 – Síntese das versões da BNCC

Versão/ano	Disponibilizada para consulta pública	Responsáveis pela sistematização dos relatórios após as consultas
1ª versão – 2015	entre outubro de 2015 e março de 2016	pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ)
2ª versão – 2016	entre 23 de junho e 10 de agosto de 2016	grupo de trabalho composto por Consed e Undime, com base em análise realizada pela UnB
3ª versão – 2017	Entre junho e setembro de 2017	Conselho Nacional de Educação

Fonte: Adaptado pelo autor com base em Castro (2020, p. 98).

A terceira é a última versão e corresponde às etapas da educação infantil e do ensino fundamental, sendo aprovada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e homologada “após receber novas sugestões para seu aprimoramento nas audiências públicas realizadas nas cinco regiões brasileiras,

com ampla participação da sociedade” (Castro, 2020, p.98). O documento referente ao ensino médio se alinha às reformas propostas pela Lei nº 13.415, 2017 e “Após debates, críticas e sugestões por meio das audiências públicas feitas pelo CNE, foi instituída a BNCC do ensino médio pela Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018.” (Castro, 2020, p.98)

Embora haja muito equívoco por parte dos profissionais da Educação, não é a BNCC que assume a perspectiva curricular a ser projetada e aplicada nas salas de aula de todo Brasil. Ela serve como

referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (Brasil, 2017, p.8).

É, justamente, levando em consideração essa perspectiva de formulação dos currículos dos sistemas que se dá a produção do *Currículo de Sergipe* para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. Aqui, cabe-nos ressaltar o presente instrumento curricular, por considerar o foco do nosso trabalho o chão da escola pública municipal, que se arrouba deste Currículo para materializar as práticas docentes dos profissionais de ensino.

O percurso das discussões inerentes ao *Currículo de Sergipe* se deu por meio do regime de colaboração entre Estado (representado pela Secretaria de Estado da Educação – SEDUC) e pelos 75 municípios, por meio das Secretarias Municipais de Educação que elegeram articuladores municipais para capitanearem as ações disseminadas.

Após a apresentação de uma versão preliminar do documento ser colocada à disposição dos interessados para sugestões, a versão final, que incorporava as propostas oriundas da consulta pública, foi entregue ao Conselho Estadual de Educação para apreciação e emissão de parecer. Em 2018, foi publicada no Diário Oficial do Estado a Resolução Normativa nº 4, de 29 de novembro de 2018, que regulamenta a implementação do *Currículo de Sergipe* nas instituições educacionais integrantes do seu sistema de ensino (Sergipe, 2018).

É curioso e oportuno destacar o percurso aligeirado que orbitou tais construções. Da submissão da versão preliminar à publicação da Resolução Normativa 04/2018/CEE/SE, respectivamente 10/08/2018 e 29/11/2018 (Marchelli, 2021), tem-se uma média de 3 meses, o que, possivelmente,

levou o currículo sergipano a alcançar um elevado grau de clareza sobre as necessidades educacionais mais prementes do Estado, mas por outro lado também limitou a abrangência conceitual necessária para se chegar a um documento autenticamente original (Marchelli, 2021, p. 8).

Seria essa a justificativa para algumas lacunas oportunamente presentes no documento? A temporalidade consideravelmente intensa pretendeu dar cabo aos prazos estabelecidos, o que dificultou a ampliação das discussões, que possibilitariam um currículo mais próximo do ideal, ou a perspectiva de interesses que operam como pano de fundo se legitimaram também na produção do *Currículo de Sergipe*, repetindo o mesmo *modus operandi* que orbitou a construção de outras proposituras inerentes e de interesse para as políticas educacionais em voga. É o que João Wanderley Geraldi vai salientar, considerando a mesma dinâmica temporal para a elaboração da BNCC:

A nossa pouca experiência democrática associada à urgência dos problemas a serem resolvidos e à pretensão de condensar o processo histórico de mudança social em passos de curta duração (como passes de mágica ou como milagres de magos) encerram esse tempo vivido sob o signo da participação popular, reemergindo no cenário brasileiro um novo conjunto de políticos “competentes, eficientes, capazes e sábios” que poderiam concretizar as mudanças com a rapidez com que tinham tido sucesso no plano econômico (com a implantação da nova moeda, o real, “esquecendo” por completo que a estabilização da moeda que ocorre então em vários países era uma necessidade do processo galopante da globalização). Encerra-se o período da participação, que exige “desperdício de tempo” e, por isso, não é eficiente. Os técnicos, os especialistas, os consultores competentes trazem as respostas: basta agrupá-los. E, em lugar da participação, poderia haver a consulta àqueles especialistas que não estavam no grupo de assessores. Foi o que aconteceu, por exemplo, com os Parâmetros Curriculares Nacionais, cuja versão praticamente definitiva foi encaminhada a muitos professores universitários para que emitissem pareceres e sugestões. Obviamente estes jamais saberiam o que se faria com essas sugestões, que seriam compulsadas pelos técnicos e os assessores especializados (Geraldi, 2016, p. 383).

Ainda assim, o *Currículo de Sergipe* apresentou um número significativo de sugestões encaminhadas pelos agentes educacionais de vários setores.

Na plataforma foram computados 1.446 (um mil quatrocentos e quarenta e seis) cadastros, que representam os acessos com contribuições individuais e coletivas (escolas, municípios, regionais, grupos de professores, dentre outros), que totalizaram em 83.864 (oitenta e três mil, oitocentas e sessenta e quatro) contribuições, sendo, 3.687 (três mil seiscentos e oitenta e sete) sugestões de redação para alteração dos textos introdutórios, dos objetivos de aprendizagem e das habilidades, inclusive com sugestões de novas habilidades. Nos 8 (oito) Seminários Regionais realizados nos territórios sergipanos, tivemos a participação efetiva de 1.415 (um mil

quatrocentos e quinze) educadores. Nos Dias “C”, foram computados oficialmente 5.626 (cinco mil seiscentas e vinte e seis) participantes (Sergipe, 2018, p. 3).

Embora havendo, numericamente, diversas contribuições, não se pode deixar de perceber que essa dinâmica imediatista fragiliza as perspectivas de discussão que poderiam aprimorar o documento e torná-lo mais claro do ponto de vista teórico. Ao longo deste trabalho, serão refletidas algumas ausências – sobretudo no campo de Linguagens, com ênfase no trabalho de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental –, que será a área delimitada nesta discussão.

Essa informação nos oferece uma mostra da carência de políticas públicas curriculares em âmbito regional. Perceber, por exemplo, que 70 municípios não possuíam, legalmente constituídos, propostas curriculares vigentes, leva à compreensão das fragilidades e dificuldades dos profissionais docentes em consolidar ações pedagógicas uníssonas, que garantam a continuidade de um trabalho e não se limitem, como costumeiramente vemos, à utilização do livro didático como ferramenta curricular, ou outras ferramentas metodológicas engessadas e tradicionais. Há que se considerar, também, a qualidade desses cinco existentes, uma vez que, possivelmente, considerando as inúmeras dificuldades nas próprias discussões sobre perspectivas curriculares, talvez não atendam aos ditames propostos por eixos teóricos mais recentes.

Em termos de formatação, o *Currículo de Sergipe* apresenta:

texto introdutório; exposição da etapa da Educação Infantil com sua caracterização histórica e política locais, seus fundamentos filosófico-pedagógicos e os elementos da sua organização curricular segundo os campos de experiências definidos pela Base; abordagem sobre a etapa do ensino fundamental, compreendendo sua contextualização local e apresentação do currículo em termos das competências e formação de habilidades específicas dentro das cinco áreas de conhecimento definidas pela Base que lhe são pertinentes: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso (Marchelli, 2021, p. 20).

Para o componente curricular Língua Portuguesa, o documento, no texto que o introduz, traz especificações de sua composição.

Tecendo o comentário acerca da exposição dos objetos do conhecimento e das habilidades, o documento inova:

A estrutura curricular ainda expõe os objetos de conhecimento e as habilidades, auxiliando, dessa forma, o professor em sala de aula. Essas habilidades estão separadas por anos o que facilita o docente quanto ao seu uso. **Durante a composição do trabalho, percebeu-se a carência de um melhor entendimento do referencial e, para isso, foi criada uma nova coluna, dentro da tabela, a qual denominou-se *Especificação dos objetos de conhecimento*.** Assim, a aprendizagem será desenvolvida com base na contextualização do conhecimento voltado para as práticas sociais, dentro e fora da escola, tendo como foco principal formar um aluno integral e apto, socioemocionalmente, para atender às demandas das constantes transformações sociais (Sergipe, 2018, p. 282, grifos nossos).

Ao que se pode notar, como no *Currículo de Sergipe*, a construção dos “objetos do conhecimento” (Brasil, 2017, p. 24) se deu numa reprodução fiel aos contidos na BNCC, restariam dúvidas por parte dos docentes sobre a aplicabilidade das ações neles contidas, uma vez que a BNCC serve para nortear a construção dos currículos. A constância genérica de informações como “utilização de tecnologia digital” (Brasil, 2017, p. 96), que é um objeto do conhecimento recomendado, no documento, para o trabalho com produção de texto do 1º ao 5º ano, coloca o docente em torno de uma abstração para o que se pretende, não havendo uma especificidade mais contundente de como se aplicar. Quando acrescida da especificação “utilização de *software* na edição e publicação de textos” (Brasil, 2017, p. 76) como estratégia de produção de texto, o professor é capaz, associando-se à habilidade pretendida, de pensar alternativas pedagógicas para consolidar tal ação, o que torna muito valiosa a inovação trazida pelo *Currículo de Sergipe*.

Em termos de divisão,

Os quadros de habilidades do componente estão organizados em 6 (seis) blocos: 1º ao 5º ano, 1º e 2º anos, 3º ao 5º ano; 6º ao 9º ano; 6º e 7º anos; e 8º e 9º anos. Os quais possuem habilidades comuns e especificadas de cada ano (Sergipe, 2018, p. 282).

Em termos de quantitativos, as habilidades do *Currículo* apresentam o mesmo número que as da BNCC, sem nenhuma alteração, perfazendo:

Tabela 1 - Habilidades da BNCC e do Currículo de Sergipe

Ano do Ensino Fundamental	Habilidades na BNCC	Habilidades no Currículo de Sergipe
6º ao 9º	56	56
6º e 7º anos	38	38
6º ano	12	12
7º ano	14	14
8º e 9º anos	37	37
8º ano	16	16
9º ano	12	12

Fonte: Elaborado pelo autor.

Já que a BNCC não é um currículo, mas serve como ponto de partida para a elaboração deles, não foram encontradas novidades que apresentassem especificidades do território sergipano, tampouco uma projeção mais especificada de consolidação das habilidades inerentes à Língua Portuguesa. Considerando os avanços nas discussões em termos de currículo e no pioneirismo na proposta de integração e articulação do sistema de ensino de São Paulo, que em 2008 lança a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, que passa, ao longo do tempo, por rediscussões, tomamos o Currículo da Cidade de São Paulo (2019) para estabelecermos alguns comparativos. Abaixo, faz-se uma descrição específica para a análise que se segue.

Quadro 2 - Diferenças entre habilidades - Currículo de Sergipe e de São Paulo

Habilidade na BNCC	Habilidades no Currículo de Sergipe	Habilidades no Currículo da Cidade de São Paulo
(EF06LP06) Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto).	(EF06LP06) Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto).	(EF06LP41) Realizar – na produção de textos – a concordância nominal adequada, reconhecendo as possibilidades de flexão dos adjetivos, artigos e substantivos. (EF06LP42) Realizar – na produção de textos – a concordância verbal adequada, reconhecendo as possibilidades de flexão dos verbos em número e pessoa.

Fonte: Elaborado pelo autor.

É perceptível que a adoção de especificidades nas habilidades, bem como nos outros espaços da construção curricular corroboram uma prática pedagógica mais autêntica e mais próxima do fazer pedagógico local. A ausência delas, por sua vez, engessa o processo. Quando o que é pré-determinado não subjaz uma

reflexão, é tendenciosa a incorporação de práticas trazidas dos processos formativos da base. É comum, por exemplo, professores de Língua Portuguesa reproduzirem, em suas metodologias, práticas de quando eram estudantes sem, no entanto, abrirem espaço para a percepção do estudante de hoje. O foco deve ser sempre no redimensionar da proposta curricular nas escolas. No *Guia de perguntas frequentes sobre a Base Nacional Comum Curricular*, o MEC esclarece:

A BNCC é uma referência obrigatória mas não é o currículo. A Base estabelece os objetivos que se espera alcançar e o currículo define como alcançar os objetivos. As redes de ensino têm autonomia para elaborar ou adequar os seus currículos de acordo com o estabelecido na Base – assim como as escolas têm a prerrogativa de contextualizá-los e adaptá-los aos seus projetos pedagógicos (Brasil, 2017, p. 1).

Tomada a análise feita no quadro, por exemplo, quando a BNCC apresenta a habilidade, o *Currículo de Sergipe* deveria, considerando as especificidades que nascem no chão da escola, delimitar os espaços para o emprego das concordâncias, como tão bem fez o Currículo da Cidade de São Paulo, atendendo à proposta de contextualizar e adaptar as habilidades à sua proposta pedagógica. Quando isso não acontece, cerceiam-se os espaços de construção de sentido, dada a ausência de contextualização, o que promove as imposições gramaticais, inclusive na oralidade, que é repositório de variantes próprias e específicas. Pouco, ou quase nada, se aponta de variação linguística no *Currículo de Sergipe*, embora a BNCC assegure:

Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado. Esses conhecimentos linguísticos operam em todos os campos/esferas de atuação (Brasil, 2017, p. 81).

Aqui, fica clara a necessidade de se repensar, em âmbito estadual e em cada Unidade Escolar, a organização do *Currículo*. Ante tudo que se expôs até agora, há que se qualificar a organização desse material, que, inclusive, em várias vezes se intitula como “o referencial”, fazendo-nos retomar Marcos Masetto que, no que se refere à organização do currículo, suas características e objetivos, afirma:

[...] organizar um currículo é definir as características que pretendemos que os profissionais formados por este curso desenvolvem quanto ao conhecimento, às habilidades humanas e profissionais e aos valores e atitudes; exige princípios claramente postos com relação à integração da teoria com a prática e à integração das áreas de conhecimento e, por conseguinte, das disciplinas e atividades propostas; impõe a definição de princípios para um trabalho docente colaborativo e integrado, e dos princípios que orientarão o processo de aprendizagem, a seleção de recursos e meios (técnicas), a seleção e organização dos conteúdos a serem tratados e o processo de avaliação. Não se poderá deixar de considerar a relação esperada entre os participantes do processo de aprendizagem (Masetto, 2003, p. 69).

Em termos de construção original, por parte dos redatores do *Currículo de Sergipe*, bem como considerando as inúmeras contribuições, já expostas nessa discussão, durante o período de consolidação do *Currículo*, nada se acrescentou ou se criou ao componente curricular língua portuguesa, como pudemos elencar ao que já comprovamos.

O professor Paulo Sergio Marchelli³ produziu um artigo intitulado “A BNCC e o Currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em Sergipe”⁴ apresentando as discussões também oriundas de uma Roda de Conversa sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) realizada, na UFS/SE, em 19 de fevereiro de 2020, iniciada às 19h, com professores universitários, representantes das Secretarias Municipais, Estaduais e diversos órgãos educacionais e sindicais, como parte da programação do II Colóquio Interfaces Acadêmicas entre Graduação e Pós-Graduação, promovido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação (FOPTIC). Lá estavam presentes alguns redatores do *Currículo de Sergipe*, que tratariam, das especificidades da construção do documento e, conforme o que se lê, as dificuldades e fragilidades. Na discussão, dentre as considerações dos diversos presentes, interessa-nos a fala do Marcos André de Souza⁵ que destacou o fato de a BNCC incluir quase 400 habilidades, número

³ Graduado em Filosofia pela Universidade de São Paulo, é mestre e doutor em Educação pela mesma instituição, com pós-doutorado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal de Sergipe, atuando no curso de Licenciatura em Pedagogia e no Programa de Pós-graduação em Educação <https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/docente/portal.jsf?siape=1699741>, acesso em 18 de jun. de 2023

⁴ <https://doi.org/10.18593/r.v46i.23976>

⁵ Técnico em Educação da SEMED de Aracaju como Articulador de Língua Portuguesa do Programa Hora de Estudos e relator do Currículo de Sergipe no Componente Língua Portuguesa.

suficiente para não haver acréscimos por parte da equipe que trabalhou no documento de Sergipe. Também destacou que a necessidade de se considerar as discussões internacionais em torno dos pontos encontrados em ambos os documentos.

A fala do professor-redator só corrobora para o que apontamos ao longo desse trabalho no que diz respeito tanto à dificuldade de compreensão do que é o Currículo, quanto à complexidade de incorporação do trabalho com competências e habilidades, sobretudo quando se trata da redação ou adequação do que se propôs na *Base*.

Nesse sentido, ao serem analisados os aspectos relacionados ao ensino de língua portuguesa e os documentos orientadores produzidos em âmbito nacional, percebemos as lacunas de base teórica e de construção pedagógica, que dificultam a apropriação, por parte do docente, de um trabalho mais sólido em sala de aula e exige a formação continuada de professores, na perspectiva do *letramento docente*, que, conforme definido, remete

às práticas de letramento que são exercidas por professores enquanto sujeitos que transformam as próprias experiências de uso da linguagem em práticas escolares que se articulam aos conceitos apreendidos em cursos de formação inicial e continuada. Nesse processo, o docente analisa os modelos vigentes em sociedade, os valores que sustentam as ações humanas, os diferentes modos de expressão em interações verbais, as práticas individuais e cooperativas etc. para selecionar e organizar as práticas se alinham mais adequadamente aos usos da linguagem dentro e fora da escola, a fim de que os estudantes consigam desenvolver capacidades e agir no mundo (Azevedo; Santos, 2023, p.10).

É a partir dessas considerações que, a seguir, analisar-se-á o livro didático, como ferramenta que, notadamente, funciona como manual de ensino, na realidade das escolas de São Cristóvão, e não apenas como um guia que possibilita o professor a propor novas considerações e interagir com outros conceitos e atividades, devendo ter a habilidade necessária para tal conduta, conforme discutido nesta seção.

Ademais, cumpre ressaltar que os aspectos relacionados à argumentação presentes nesses documentos chamados, neste capítulo de, *orientadores para o ensino de língua* serão apresentados e debatidos ao longo dos capítulos subsequentes, uma vez que aqui se objetivou historicizá-los e pontuar sua relação para o ensino de língua materna na educação básica.

2.2 O LIVRO DIDÁTICO “PORTUGUÊS: LINGUAGENS” E A PERSPECTIVA DA ARGUMENTAÇÃO NA INTERAÇÃO

Especificando o escopo que tomaremos para a análise desta seção, será examinada, como base, uma obra do PNLD, por possuir abrangência nacional e ser submetida a editais de credenciamento dispostos pelo MEC, o que se apresenta com uma solidez mais valorosa, no tocante às normas definidas pelo Governo Federal. Considerando a experiência pessoal e docente deste professor-pesquisador, a obra eleita para a análise será a coleção *Português: linguagens* (Cereja; Vianna, 2022), notadamente o volume destinado ao oitavo ano do Ensino Fundamental. A escolha se dá por esta, além de ser a obra adotada para a rede municipal de ensino de São Cristóvão, ser, também, uma das obras mais utilizadas no Brasil. Conforme o último boletim do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, datado de 2017, o referido livro foi distribuído numa triagem de 5.792.929 exemplares (FNDE, 2017, p.1). Considerando a relevância de acesso por parte dos professores e estudantes, o *corpus* eleito favorece a análise.

O objetivo de se discutir os aspectos relacionados ao livro didático visa a compreender, de início, se esse material tem subsidiado a tomada de decisões dos professores regentes que atuam em sala de aula. Se tomarmos, como ponto de análise as escolas da rede pública de São Cristóvão, encontraremos as dificuldades inerentes à falta de recursos materiais como cópias para atividades diversas, alguns recursos tecnológicos e, em significativa parte, a falta de conhecimento para utilizar tecnologia que nelas existem. É isso, inclusive, que o processo de formação continuada visa oferecer.

Compreendendo essa realidade, a LDB n. 9394/96, em seu artigo 4º, inciso VII faz menção aos programas de apoio ao material pedagógico por parte do governo federal: “O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante garantia de atendimento do educando no Ensino Fundamental, por meio de programas suplementares de material didático [...]” (Brasil, 1996, p. 3).

É considerando essa obrigatoriedade de suplementação que temos o PNLD que, atualmente,

o Plano Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD/2020 (BRASIL, 2018) se apresenta como uma ação promovida pelo governo federal, mediada pelo Programa do Livro, junto ao Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), todos esses subsidiados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia responsável pela operacionalização dos Programas do Livro, executados no âmbito do Ministério da Educação (MEC). Cabe ao PNLD avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, às escolas públicas de educação básica para o ensino fundamental (Mendes da Silva, 2021, p. 42).

Com isso, o programa alinha-se às diretrizes emanadas pela BNCC, conforme explicitado no Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas, Literárias e Recursos Educacionais Digitais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2024-2027:

2.1.9. As coleções didáticas devem abordar todas as competências gerais, específicas e habilidades de cada componente curricular, conforme estabelecido pela BNCC, realizando distribuição proporcional dessas competências entre os volumes da coleção (Brasil, 2024, p. 3).

Nesse sentido, espera-se que as obras reúnam as diretrizes emanadas pelo documento que normatiza as perspectivas que devem circundar as etapas da educação básica nos seus mais variados componentes curriculares.

É válido considerar, ainda, que, em se tratando dos Editais que regulamentam as chamadas para submissão das obras didáticas do 6º ao 9º ano para análise, houve, para o aspecto voltado à argumentação, consideráveis e significativas mudanças, conforme observado no quadro a seguir:

Quadro 3 - Comparativo entre Editais do PNLD

EDITAL DE CONVOCAÇÃO 01/2018 – CGPLI	EDITAL DE CONVOCAÇÃO 01/2022 – CGPLI
<p>CRITÉRIOS PARA A AVALIAÇÃO DE OBRAS DIDÁTICAS</p> <p>1. Considerações Gerais – Características e objetivos dos Anos Finais do Ensino Fundamental:</p> <p>[...] Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de</p>	<p>ANEXO I</p> <p>GLOSSÁRIO DO PNLD 2024</p> <p>13. Letramento matemático: definido como as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, 26 fatos e ferramentas matemáticas.</p>

<p>imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar.</p>	
<p>2 CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO</p> <p>2.1.8 Qualidade do texto e a adequação temática</p> <p>a. Contribuir para o desenvolvimento da autonomia de pensamento, do raciocínio crítico e da capacidade de argumentar do estudante;</p>	<p>2. Critérios Eliminatórios Comuns da Avaliação</p> <p>2.1.2 Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano em prol da democracia. Em respeito ao arcabouço legal disposto e vigente, os quatro volumes da coleção, de forma continuada, interseccional e assertiva, devem:</p> <p>i. Promover práticas (orais e escritas) de argumentação fundamentada em dados científicos a respeito dos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano em prol da democracia;</p>
	<p>2.1.4 Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos</p> <p>Respeitando tanto as realizações científicas das áreas de conhecimento representadas nos componentes curriculares quanto os princípios de uma adequada mediação pedagógica, as coleções devem:</p> <p>c. Disponibilizar estratégias pedagógicas que trabalhem com o ensino da argumentação e da inferência, possibilitando, por exemplo, a identificação de falácias;</p>
	<p>2.1.5 Adequação e a pertinência das orientações prestadas ao professor por meio do manual.</p> <p>O manual do professor deverá:</p> <p>k. Oferecer orientações claras e precisas de como ensinar estudantes de diferentes perfis (vide glossário) a desenvolver a capacidade de argumentar (em textos orais e escritos);</p>
	<p>2.1.8 Qualidade do texto e a adequação temática.</p> <p>Os materiais didáticos deverão:</p> <p>e. Assegurar o tratamento da argumentação, da leitura inferencial e de noções de pensamento computacional (identificação de padrões) nos textos e/ou atividades;</p>
	<p>CRITÉRIOS ESPECÍFICOS PARA A AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA DAS OBRAS DIDÁTICAS</p> <p>5. MATEMÁTICA</p> <p>h. Oportunizar o desenvolvimento dos diferentes tipos de raciocínio lógico-matemático (indução, dedução, abdução e raciocínio por analogia) por meio de diversos problemas, atividades e vivências, especialmente para promover práticas (orais e escritas) de argumentação e de inferência.</p> <p>k. Proporcionar o desenvolvimento do letramento matemático (raciocínio, representação, comunicação e argumentação).</p>

	<p>l. Explorar a importância da comunicação em linguagem matemática com o uso da linguagem simbólica, da representação e da argumentação.</p> <p>m. Explorar a leitura de textos matemáticos de modo a desenvolver a compreensão, análise e avaliação da argumentação matemática e o desenvolvimento do senso crítico em relação à argumentação neles utilizada.</p>
	<p>6 CIÊNCIAS</p> <p>k. Propiciar a análise de textos obtidos em fontes diversificadas com o intuito de desenvolver no estudante a capacidade de identificar e superar fragilidades argumentativas, tais como digressões, generalizações indevidas, incoerências internas, carências de dados e uso de informações não confiáveis e possíveis conflitos de interesse;</p>
	<p>7 HISTÓRIA</p> <p>j. Propiciar a análise de textos com o intuito de desenvolver no estudante a capacidade de identificar e superar fragilidades argumentativas, tais como digressões, generalizações indevidas, incoerências internas, carências de dados e uso de informações não confiáveis;</p> <p>n. Favorecer o exercício do pensamento histórico ancorado no método científico, que possibilite aos estudantes distinguir assunções pessoais racionais de pressupostos emocionais ou orientados por visões parciais; argumentar e contra-argumentar face a pontos de vista distintos e divergentes dos seus; analisar e generalizar os elementos da realidade por meio do pensamento conceitual; construir narrativas metodologicamente plausíveis e eticamente fundamentadas que considerem a pluralidade de versões historiográficas existentes</p>
	<p>1.2.7. Na estruturação de todos os projetos das obras de Projetos Integradores, deve-se:</p> <p>1.2.7.10. Propor práticas sistemáticas de argumentação, de leitura inferencial e de noções de pensamento computacional (identificação de padrões).</p>
	<p>1.4. Critérios eliminatórios específicos da obra didática de Planos de Desenvolvimento (4 propostas por ano)</p> <p>1.4.1. Os Planos de Desenvolvimento devem trabalhar prioritariamente com as competências gerais 7 e 9 da BNCC, bem como as habilidades de cada componente curricular guia a respeito de processo cognitivos relacionados a argumentar, debater, discutir, defender pontos de vista.</p>
	<p>1.5. Critérios eliminatórios específicos da obra didática de Avaliação Diagnóstica e Progressiva (4 propostas por ano)</p>

	<p>1.5.1. A Avaliação Diagnóstica e Progressiva, deverá apresentar:</p> <p>1.5.2. A Avaliação Diagnóstica e Progressiva, individual e coletiva, para diagnóstico, acompanhamento e para resultados da aprendizagem dos estudantes, no que se refere, prioritariamente, às competências gerais 7 e 9 da BNCC, bem como as habilidades de cada componente curricular guia a respeito de processo cognitivos relacionados a argumentar, debater, discutir, defender pontos de vista.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Brasil (2018) e Brasil (2024).

Numa análise estrita, no Edital de 2018, apenas dois registros do termo “argumentar” foram encontrados, conforme pode ser percebido no destaque realizado pelo autor. Entretanto, para o Edital de 2022, foram percebidos dezessete registros para os termos “argumentar” e “argumentação”, o que, a grosso modo, já apresenta uma perspectiva de adesão às concepções que subjazem os aspectos relacionados a esses eixos.

Enquanto o Edital de 2018 considera a capacidade de argumentar como características e objetivos dos anos finais do Ensino Fundamental, o de 2022 aponta para vários segmentos em que a argumentação deve ser considerada, inclusive nos componentes curriculares que não estão associados à área de linguagens. Curiosamente, em LP, não aparece nenhuma especificidade ao trabalho com argumentação. O que mais se aproxima de uma perspectiva de interação é o contido em:

p. Envolver, por meio de atividades relacionadas ao campo da oralidade, práticas diversas, como planejamento e produção de textos orais, reflexões sobre gestos e entonações, compreensão dos turnos de fala, oralização de textos em situações socialmente significativas e adequação dos textos orais em razão dos propósitos interlocutivos (Brasil, 2024, p. 50).

É válido considerar que o próprio Edital de 2022, mesmo com a gama de eixos que se destinam aos aspectos da argumentação, afirma:

À imagem do PNLD 2021, no qual a Competência Geral 7 da BNCC (argumentação) foi priorizada, no PNLD 2024, por sua vez, prioriza-se a Competência Geral 9 (empatia e cooperação), uma vez que, em contexto pandêmico e pós-pandêmico, cresce a urgência de proporcionar aos/às estudantes práticas educacionais que gerem conforto e apreço pela coletividade (Brasil, 2024, p. 64).

Em que pese à presencialidade dos termos contidos na tabela que ilustra as recorrências, evidentemente seguindo a lógica proposta pela BNCC, há que se considerar o disposto por (Azevedo; Damaceno, 2017, p. 90):

Como não há esclarecimento acerca do conceito de argumentação que o documento adota, há, por exemplo, flutuação no uso dos termos “argumentação” (BRASIL, 2015, p. 37 e BRASIL, 2017, p. 109), “argumentar” (BRASIL, 2015, p. 42 e BRASIL, 2017, p. 51), “argumentos” (BRASIL, 2015, p. 49 e BRASIL, 2017, p. 66), entre muitos outros. Assim, a tarefa do professor torna-se mais árdua, pois terá que sozinho reconhecer as diferenças e ainda encontrar meios para desenvolver a argumentação na sala de aula desde as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Em sendo o livro didático oferecido pelo PNLD, o “aglutinador do currículo nacional brasileiro” (Mendes da Silva, 2021, p. 42), as definições por ele apresentadas ganham repercussão de âmbito nacional, uma vez que chegam às salas de aula e são mitigadas por todos os profissionais que as acessam, “como parte integrante de um poder institucionalizado que, já em seus primórdios, demarca quem deve aprender o quê” (Bittencourt, 2008 *apud* Mendes da Silva, 2021, p. 46).

Voltando-se para a estrutura do livro *Português: linguagens* (Cereja; Vianna, 2022), tomado, como já mencionado neste capítulo, como *corpus* de análise, o material traz, entre seus capítulos, uma seção intitulada “Oralidade em foco”, cujo objetivo destina-se a

trabalhar a argumentação oral por meio da organização de rodas de discussão e de debates em torno de temas abordados no texto de abertura do capítulo, como oportunidades para os alunos exercitarem a argumentação e o convívio social, ouvindo de forma respeitosa a opinião do outro; aprendendo a apresentar argumentos ou contra-argumentos consistentes; enriquecendo sua perspectiva sobre um tema com base na multiplicidade de pontos de vista apresentados pelos colegas; aprendendo a posicionar-se de forma educada e respeitosa (Cereja; Vianna, 2022, p. XLVI).

Nesta seção, ter-se-ia a perspectiva de trabalhar a argumentação, sem necessariamente vinculá-la a uma perspectiva (na interação, por exemplo). Entretanto, pela objetividade com que o percurso metodológico da referida seção é definido, mantém-se uma proximidade com a argumentação vista na interação, uma vez que tal abordagem ancora-se “na forma específica de comunicação que é simultaneamente uma arte prática, ou seja, como interação entre

argumentadores que tematizam as suas dissensões sobre um assunto em questão” (Grácio, 2011, p. 119).

Além disso, os objetivos da obra se conservam alinhados às perspectivas de argumentação enquanto prática social de linguagem, conforme Piris (2021), entretanto, as práticas direcionadas nas atividades não se alinham às fundamentações explicitadas no manual, conforme a análise que se segue.

Ao considerar a obra e a definição de “trabalhar a argumentação” (Cereja; Vianna, 2022, p. XLVI), assegura-se que o disposto na definição para a seção, há inteira correspondência com o postulado por (Grácio, 2018, p. 208):

Com efeito, uma coisa são os discursos postos a circular e a produzirem efeitos comunicativos das mais variadas espécies; outra são os discursos produzidos no contexto confrontacional de uma interação organizada dialogicamente por turnos de palavra. Neste último caso a compreensão do episódio comunicativo deve ser realizada tendo em consideração a dinâmica tensional que faz com que os diversos posicionamentos sejam essencialmente interdependentes, isto é, surjam simultaneamente como resposta contextualizada ao assunto em questão e como resposta ao discurso do outro.

Observa-se que o papel da argumentação na interação deva estabelecer relação entre os pares envolvidos naquele movimento, favorecendo a “situação de argumentação em que a dimensão de interação por turnos de palavras seja fundamental” (Grácio, 2018, p. 202).

Entretanto, no capítulo do livro didático, que visa ao trabalho com o gênero textual crônica, após o exercício de interpretação comumente dado, a seção “*Oralidade em foco*” apresenta-se com a seguinte proposta:

Figura 2 - Oralidade em foco - A

▶ RODA DE DISCUSSÃO

Em círculo, discuta com os colegas as questões a seguir. Na sua vez de falar, apresente seus argumentos e ouça atentamente os argumentos dos colegas. Se for contestá-los, faça de modo respeitoso, sem levar a discussão para o plano pessoal.

1. Há quem considere que os brasileiros têm o hábito de se atrasar nos encontros e eventos.
 - a) De seu ponto de vista, o texto de Antonio Prata faz uma crítica ao comportamento dos brasileiros? Por quê?
 - b) Caso considere que os brasileiros têm esse hábito, você acha isso um problema? Por quê?
2. A possível falta de rigidez dos brasileiros quanto a horários é só um exemplo da falta de rigidez de nosso povo em relação a outros valores e a outros aspectos da vida pessoal e social? Por quê?

17

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 17).

O trabalho proposto pelo livro se interessa, no dado capítulo, a que o estudante “identifique” que o texto gira em torno de uma crítica e solicita que identifique o porquê disso. Ademais, gera, no item b, a propositura de um debate que não suscita opiniões divergentes, afinal, quem acha que se atrasar não é um problema? Em situações da vida cotidiana, por exemplo, um médico se atrasar para uma cirurgia, o motorista de ônibus se atrasar para o início do seu labor ou o professor para as atividades docentes não criam um problema de ordem macro, inclusive? Aqui, vale a compreensão de que um assunto colocado em questão não é aquele em si questionável, mas o que coloca em debate diferentes perspectivas (Grácio, 2013 *apud* Azevedo *et. al.*, 2023, p. 32).

O livro destinado ao professor apresenta orientações que subsidiam a prática docente durante as aulas. Na mesma página da propositura da atividade, o manual orienta o professor.

Figura 3 – Oralidade em foco - B

Oralidade em foco
Roda de discussão

BNCC
Competência específica de Linguagens: 3
Competências específicas de Língua Portuguesa: 3, 5
Habilidades: EF69LP13, EF69LP15

Na realização da **Roda de discussão**, auxilie os alunos na organização espacial na sala de aula (disposição em círculo), a fim de garantir que todos possam olhar para os colegas enquanto falam. Antes de iniciar a atividade, é fundamental reforçar a ideia de que os turnos de fala devem ser respeitados e que as contestações mediante discordâncias precisam ser feitas com respeito.

Fonte: Cereja e Vianna (2022, p. 17).

Note-se que a orientação ao professor gira em torno de como organizar o espaço físico e “reforçar a ideia de que os turnos de fala devem ser respeitados e que as contestações mediante discordâncias precisam ser feitas com respeito” (Cereja; Vianna, 2022, p. 17), sem apresentar perspectivas de como, a partir da temática, fazer surgir elementos que desencadeiem diferentes perspectivas sobre o tema.

A questão a ser considerada é que interação argumentativa é diferente de interação comum, e as perspectivas de argumentar e contra-argumentar interagem

a partir de temas que promovam a possibilidade de serem colocados em questão, ou seja, sugerirem possibilidades controversas, devendo, portanto, haver uma seleção para isso. A temática, eleita, por exemplo, expõe um fato e suscita a discussão desse fato: *é um problema o brasileiro se atrasar*, sem promover uma proposta em que ocorra a contraposição de posições (Azevedo *et. al.*, 2023, p. 34).

Considerando que “argumentação é diálogo”, conforme Piris e Calhau (2021, p.161), percebe-se a necessidade de se aprimorar as questões e a orientação dada aos docentes. É justamente por considerar tal fragilidade que surge a elaboração deste material e, conseqüentemente, colabora para o objetivo já descrito no início deste trabalho. Aqui, ilustra-se bem a necessidade do fortalecimento de um material que dê pistas ao professor para a elaboração de suas práticas argumentativas e o estimule a compreender as nuances da aplicabilidade de tais conceitos em atividades outras. Como o foco deste trabalho fundamenta-se na ideia de que a argumentação está na interação, que é “um processo complexo, multidimensional e discursivo” (Azevedo; Santos, 2023, p.11) propõe-se que tal abordagem seja conceituada por parte dos docentes, de modo que se possa atender aos objetivos desejados. No item a seguir, fundamentar-se-á melhor tal perspectiva de argumentação.

2.3 A ARGUMENTAÇÃO NA INTERAÇÃO

Esta seção destina-se a discutir as perspectivas de argumentação na interação, tal como formulada por Plantin, em seu Dicionário da Argumentação:

A argumentação é o conjunto de atividades verbais e semióticas produzidas numa situação argumentativa instituída a partir de uma questão argumentativa a qual os argumentadores oferecem respostas contraditórias organizadas em um discurso e um contradiscurso; uma situação argumentativa pode se manifestar em diferentes graus e tipos de argumentatividade, de acordo com os modos de relação estabelecidos entre discurso e contradiscurso e os parâmetros interacionais e institucionais que enquadram a situação de discurso (Plantin, 2016, p. 76, tradução nossa).

Assim, a opção por assumir a argumentação na interação como ponto chave deste trabalho instaura um modelo teórico-pedagógico que vai delinear todo o contorno das atividades pensadas para o CP. O valor dado a tal perspectiva comunga-se à ideia estabelecida por Grácio (2018, p. 201) que coloca como questionamento:

Uma das perguntas que me tenho colocado com persistência é a de saber se as práticas pedagógicas ligadas ao ensino da argumentação preparam realmente as pessoas para lidarem com situações de argumentação em que a dimensão de interação por turnos de palavra é fundamental.

É válido sublinhar que a reflexão do autor apoia-se nas práticas comumente vistas na sociedade e mais especificamente nas escolas em que, como já mencionado, o lugar da argumentação ocupa-se apenas com textos de gêneros argumentativos como artigo de opinião, dissertação argumentativa, sobre a qual, inclusive, Azevedo (2009), em seu estudo com 249 redações do ENEM/2004, concluiu que, encerrado o ensino médio e submetidos ao Exame Nacional, a maioria dos estudantes apresentava capacidades argumentativas semelhantes às encontradas em textos produzidos por estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, o que torna evidente que as perspectivas para o trabalho com a argumentação devem se inserir em situações concretas, uma vez que apenas a adoção de produção de textos escritos de natureza argumentativa limita a ampliação das capacidades argumentativas dos estudantes, tal como insistem Azevedo (2015), Vidon (2017; 2018) e Piris (2021), entre outros.

É, portanto, na interacional que a atividade argumentativa ocorre, de modo que, no plano dialogal, a dúvida promove a necessidade de um posicionamento dos interlocutores frente a uma questão, suscitando a tomada de posição entre eles. Desse modo, a dúvida é compreendida como

uma atividade custosa, tanto do ponto de vista cognitivo como do ponto de vista interpessoal; só nos engajamos nela pressionados pela resistência do outro à opinião que estamos expondo. Simetricamente, a dúvida não pode permanecer como "gratuita"; o oponente deve, por sua vez, justificar suas reservas, desenvolvendo quais são suas razões para duvidar, seja manifestando argumentos orientados para outro ponto de vista, seja refutando as razões dadas em sustentação da proposição original (Plantin, 2008, p. 63).

Com isso, as proposituras para a atividade argumentativa deve promover a tomada de posição, partindo de uma questão (dúvida), que intente as tensões discursivas e a assunção dos presentes frente ao que assumem como questionamento.

Gracio (2011, p.122-123) vai, ainda, caracterizar a argumentação na interação em três aspectos:

(i) A existência de uma oposição entre discursos (ou seja, em que é requerida a presença de um discurso e de um contradiscurso numa situação de interação entre, pelo menos, dois argumentadores); (ii) A

alternância de turnos de palavras polarizados num assunto em questão, tendo em conta as intervenções dos participantes; (iii) Uma possível progressão para além do díptico argumentativo inicial, em que é visível a interdependência discursiva, ou seja, em que de algum modo o discurso de cada um é retomado e referenciado no discurso do outro.

O papel da argumentação visa, assim, à interação entre partes, a fim de que a capacidade de argumentar, de forma oral ou escrita, seja exercida. Nesses espaços de discussão, estabelece-se um acordo entre as partes envolvidas para que apresentem, entre si, suas escolhas e assumam posicionamentos acerca de temas específicos. Alinhado a essa visão, Plantin (2011) assume a argumentação em sua condição de interação social, defendendo que

[...] a argumentação não está localizada nem ‘na língua’, nem como uma simples postura enunciativa pela qual o locutor coloca em cena e gere, em um discurso monológico, imagens do mundo, dos objetos, dos interlocutores e de seus discursos, mas como uma forma de interação problematizante formada de intervenções orientadas por uma questão (Plantin, 2011, p. 18).

É nesse sentido que é fundamental haver “uma consciência dos modos plurais e abertos que presidem a construção dos pontos de vista, em função dos quais cada um tematiza, desenvolve e reforça através de argumentos a sua perspectiva” (Grácio, 2010, p. 387). Em contextos de debates, por exemplo, em que pessoas discutem, é comum que elas sejam submetidas a concordar com o que é instado naquele momento. Por isso é fundamental que o assunto colocado em questão possibilite o assumir de papéis, corroborando para que

A definição de argumentação numa perspectiva interacional pressuponha uma situação comunicativa em que as distintas posições de seus participantes fazem emergir um discurso e um contradiscurso em interação, como possíveis respostas a uma questão argumentativa (Alves, 2022, p. 4).

Isso reforça a ideia de que o ato de argumentar na perspectiva da interação pressuponha questões argumentativas que instiguem divergências, admitindo a ideia que a “atividade argumentativa é desencadeada quando se põe em dúvida um ponto de vista” (Plantin, 2008, p. 63).

Segundo Plantin (2008, p. 64), “a situação argumentativa é definida pelo desenvolvimento e pelo confronto de pontos de vista em contradição, em resposta a uma mesma pergunta”. Daí a importância de se ter, nas possibilidades de interação argumentativa, a condição de se colocar o assunto

em questão, como forma de garantir o exercício dos pares. Isso evidencia, inclusive, a conclusão de que o exercício argumentativo se envolve, de forma basilar, com uma atividade pareada, não de forma monológica. Assim,

podemos dizer que a base da argumentação na interação é a ideia de oposição, da oposição entre discursos, em que discurso e contradiscurso interagem, admitindo, portanto, a articulação entre dois discursos contraditórios, em que um é o avaliador do outro (Plantin, 1998, p. 25 *apud* Mendes da Silva, 2021, p. 29).

É por isso que, no trabalho didático com argumentação, as atividades precisam ser pensadas e desenvolvidas a partir de ações concretas de interação. Nessa mesma linha de trabalho, Grácio (2016) caracteriza a argumentação na interação sob o mesmo viés, enfatizando que

[...] a argumentação na interação se caracteriza pela presença de, pelo menos, dois argumentadores, por uma dissonância entre as suas posições, pelo interesse em ver o que pode resultar do aprofundamento dessa dissonância, por turnos de palavra e pela crítica do discurso de um pelo discurso do outro. Ou seja, o ponto de partida, desta concepção, [...] não é a análise dos mecanismos linguísticos ou discursivos (que não serão, todavia, descurados, remetendo para um plano mais micro), nem a análise de raciocínios lógicos, ou de formas de esquematizar as ideias, mas sim a noção de situação argumentativa enquanto episódio de interação social no qual as pessoas assumem um comportamento específico, ou seja, se veem como argumentadores (Grácio, 2016, p. 19-20).

Na admissão de assumirem papéis de argumentadores, a situação argumentativa é sustentada por modalidades discursivas. Os parceiros realizam atos performativos que são fundamentais para a compreensão da situação argumentativa e para a percepção de como funcionam e se comportam dentro do contexto interacional.

Segundo o filósofo português Rui Alexandre Grácio, na interação argumentativa, os parceiros se colocam em torno de um assunto em questão. Para ele, a expressão *em questão* “implica a presença efetiva de um discurso e de um contradiscurso, ou seja, uma situação de conflito e de dissonância em que se dá a crítica do discurso de um pelo discurso do outro” (Grácio, 2016, p. 43). É a partir dele que a interação argumentativa ocorre, possibilitando a assunção de posicionamentos discursivos contrários e a (re)elaboração de argumentos e contra-argumentos. É nessa direção que a propositura de colocar um assunto em questão aparece como base de todas as atividades propostas no CP.

Nessa direção, as proposituras pensadas para o CP atendem às teorias discutidas nesta seção e delimitadas para subsidiar o trabalho. É importante considerar que o percurso seguido nesta seção se interessa por demonstrar o que propõem os documentos curriculares para o ensino de língua materna; como aparece a argumentação em partes deles; como determinado livro didático se mostra frente às atividades de argumentação e a argumentação na interação como proposta para as atividades do CP aqui elaborado.

À medida que cada ação foi articulada na elaboração do CP, as teorias da argumentação na interação foram mobilizadas com o interesse de apresentar sua extrema funcionalidade no tocante ao desenvolvimento de práticas de argumentação na educação básica.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo são apresentadas as estratégias metodológicas adotada no presente trabalho, o contexto no qual se desenvolve a pesquisa, perfil do público-alvo, os procedimentos metodológicos e as etapas do desenvolvimento do trabalho, bem como a estrutura concernente ao Caderno Pedagógico.

Metodologia, conforme definido por Gerhardt e Silveira (2009, p. 11), é “o corpo de regras e procedimentos estabelecidos para realizar uma pesquisa”. Nesse sentido, a estrutura metodológica do presente trabalho, ancora-se na metodologia da pesquisa bibliográfica (Fonseca, 2002 *apud* Gerhardt; Silveira, 2009), na intervenção pedagógica (ou pesquisa-intervenção) com abordagem qualitativa, conforme Bortoni-Ricardo (2008) e na pesquisa-ação Tripp (2005).

Como ferramenta procedimental metodológica, em primeiro aspecto, será utilizada a pesquisa bibliográfica, que

é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de *web sites*. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. (Fonseca, 2002, p. 32 *apud* Gerhardt; Silveira, 2009, p. 11).

Tal procedimento se dá à medida que as atividades partem da BNCC e dos documentos curriculares à análise de um livro didático em específico, com o interesse de identificar a fragilidade de tal material no tocante ao trabalho com argumentação, notadamente fazendo o recorte de uma obra destinada ao oitavo ano do Ensino Fundamental.

Considerando que as normativas do PROFLETRAS, a Resolução 02/2018, em seu inciso I define que

A pesquisa deverá ser de natureza obrigatoriamente interventiva e ter como tema/foco/objeto de investigação um problema da sala de aula da Educação Básica em que atua mestrando no que concerne ao ensino e aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura (Brasil, 2018, p. 1).

A aplicabilidade interventiva surge à medida que são instrumentalizadas as atividades, que promovem resultados e vão dando o delinear da pesquisa. É nesse sentido que esta pesquisa também se ancora na perspectiva da

“investigação-ação”, que corresponde aos diversos formatos de estudos em que se busca aprimorar “a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela” (Tripp, 2005, p. 445).

Desse modo, por elegermos a propositura de um trabalho que relacione sujeitos numa perspectiva educacional, a pesquisa-ação se mostra eficaz como ponto de partida de análise uma vez que

é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos [...] (Tripp, 2005, p. 445).

Nesta seara, os processos investigativos direcionam-se para o processo educacional e sua prática, com o fito de melhorá-la. À medida que os processos vão se dando, há o interesse de que se aprenda mais, tanto no que concerne à prática, quanto ao que se investiga (Tripp, 2005).

É à luz de tal condição que este trabalho se fundamenta, uma vez que a problemática foi percebida com base na experiência escolar deste professor-pesquisador, considerando as vivências cotidianas do trabalho com língua portuguesa na educação básica, a dinâmica das aplicações com os estudantes vai contornando as ações desta pesquisa que, por vezes, precisa ser direcionada, sobretudo, pelas percepções “dos sujeitos-alvo da intervenção” (Damiani *et al.*, 2013, p. 59) e pelas contribuições dos demais envolvidos na construção de cada proposta.

“A solução de problemas, por exemplo, começa com a identificação do problema, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia” (Tripp, 2005, p. 446). No contexto da coleta e análise dos dados, a pesquisa corroborou para a ideia apresentada por esse autor, uma vez que o desafio de trabalhar com argumentação na educação básica por meio da elaboração de um CP se deu como objetivo para este trabalho. A aplicação da atividade 1 do Caderno Pedagógico que é fruto deste trabalho resultou na validação de que as questões utilizadas durante as atividades fomentaram a perspectiva de interação argumentativa e os dados da aplicação do CP comprovaram que os estudantes inseridos na execução da tarefa lograram êxito nas atividades propostas. A eficácia do Caderno

Pedagógico e do trabalho desenvolvido se mostrou real, nos termos do contido na análise sobre a qual se debruça o capítulo 4 deste trabalho.

Nessa direção, Bortoni-Ricardo (2008) apresenta um modelo para o trabalho com pesquisa educacional: a pesquisa qualitativa. A autora orienta ainda, que

Na área da pesquisa educacional, o paradigma positivista, de natureza quantitativa, sempre teve maior prestígio, acompanhando o que ocorria nas ciências sociais em geral. No entanto, as escolas, e especialmente as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo (Bortoni-Ricardo, 2008, p.41)

É a partir dessa condição que este pesquisador fortalece a propositura de como professor conjugar tal metodologia ao trabalho pedagógico, refutando a ideia que

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem (Bortoni-Ricardo, 2008, p.41)

Neste trabalho, a análise das perspectivas pedagógicas que surgiram com os resultados atesta a compreensão de Bortoni-Ricardo (2008). A aplicabilidade, que em alguns momentos precisou ser redesenhada, dada a dinamicidade própria da sala de aula, promoveu um aperfeiçoamento deste professor-pesquisador e delineou uma sala de aula viva e pulsante, decifrando as nuances que nenhum trabalho nunca será e estará pronto. É isso, pois, que fez com que fossem eleitos apenas dois capítulos para a elaboração das atividades para composição do CP. É essa ideia de aperfeiçoamento exarada por Bortoni-Ricardo (2008) que faz deste trabalho um protótipo que deve chegar às escolas e aos colegas professores como um ponto de partida para o trabalho com argumentação na Educação Básica, mas nunca como uma atividade fim.

Por fim, a ideia de professor-pesquisador, fez surgir, mais à frente, uma subseção que se dedica a breve historicização da carreira docente deste pesquisador que, como professor, só descobriu a potência da pesquisa a partir da leitura deste aspecto metodológico tão bem delineado por Bortoni-Ricardo (2008).

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA E DA TURMA

A EMEF Araceles Rodrigues Correa localiza-se na cidade de São Cristóvão, na Avenida Horácio Souza Lima, 156, bairro Alto da Divineia. A Unidade conta com aproximadamente 455 estudantes, distribuídos nos turnos matutino e vespertino, atendendo, apenas, os anos finais do ensino fundamental. Possui 21 professores, divididos em suas respectivas áreas do conhecimento. Quanto ao aspecto físico, conta com prédio em um bom estado de conservação. 9 salas de aula, sala de Atendimento Educacional Especializado, sala de professores, secretaria, biblioteca (adaptada), almoxarifado, cantina, arquivo morto, dispensa, cozinha, 8 sanitários: para estudantes, administração e professores, depósito, pátio interno, sendo a área construída 2.500m², e área do terreno 7.265 m². Quadra Poliesportiva coberta e local para estacionamento de veículos.

A maioria das salas é ampla, assim como os corredores. A conservação em geral é boa, graças ao trabalho de conscientização de estudantes e comunidade visando à preservação do prédio escolar. Por tratar-se de uma construção de grande porte, são muitas as despesas para limpeza, manutenção e conservação do imóvel, nem sempre havendo recursos financeiros para todas as intervenções necessárias, mas havendo uma contrapartida bastante significativa por parte da Secretaria Municipal de Educação.

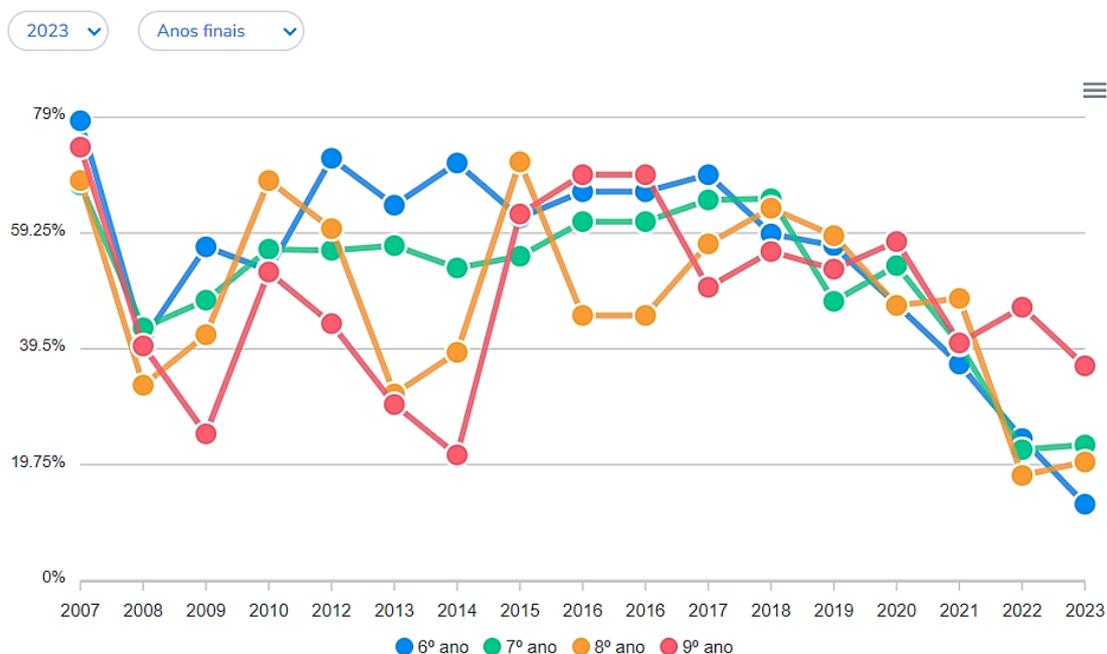
Quanto aos estudantes público-alvo da EMEF Araceles, o Projeto Político Pedagógico descreve os educandos dessa escola como não diferentes dos de outras escolas públicas da periferia de São Cristóvão: carentes de modo geral, muitas vezes desnutridos, provenientes de lares desfeitos ou desestruturados pela falta de emprego ou atividade econômica, alcoolismo e uso de drogas. A delinquência entre os jovens é comum e a convivência diária com o crime banaliza a violência e a marginalidade. Conforme descrito, esse contexto transforma os educandos em verdadeiros sobreviventes, para os quais o dia a dia se transforma em batalha pela manutenção da vida e dos poucos bens materiais de que dispõem. Dentro desse quadro, estudar, para uns, torna-se a única forma de escapar desse ambiente e, para outros, uma atividade de rotina, desvinculada das finalidades que nos levam - direção, coordenação e docentes

- a tarefa diária de oferecer-lhes as melhores condições possíveis de educação e inserção no ambiente social.

Com base nas informações fornecidas pela própria escola, no ano de 2022, apresentou taxa de aprovação de 100 % nos anos iniciais, uma vez que naquele ano a Escola possuía turmas de 5º ano, que foram extintas no ano de 2023 e apresentou taxa de aprovação de 95% nos anos finais do ensino fundamental.

Em termos de distorção idade-série⁶, a Escola apresenta as informações dispostas no quadro a seguir.

Figura 4 - Evolução da distorção idade-série - ESCOLA MUNICIPAL ARACELES RODRIGUES CORREA



Fonte: Indicador de Distorção idade-série - INEP, 2023

Fonte: QEDU (*print da tela*). Disponível em <https://gedu.org.br/escola/28021290-escola-municipal-araceles-rodrigues-correa/distorcao-idade-serie> acesso em 02 ago. 2024.

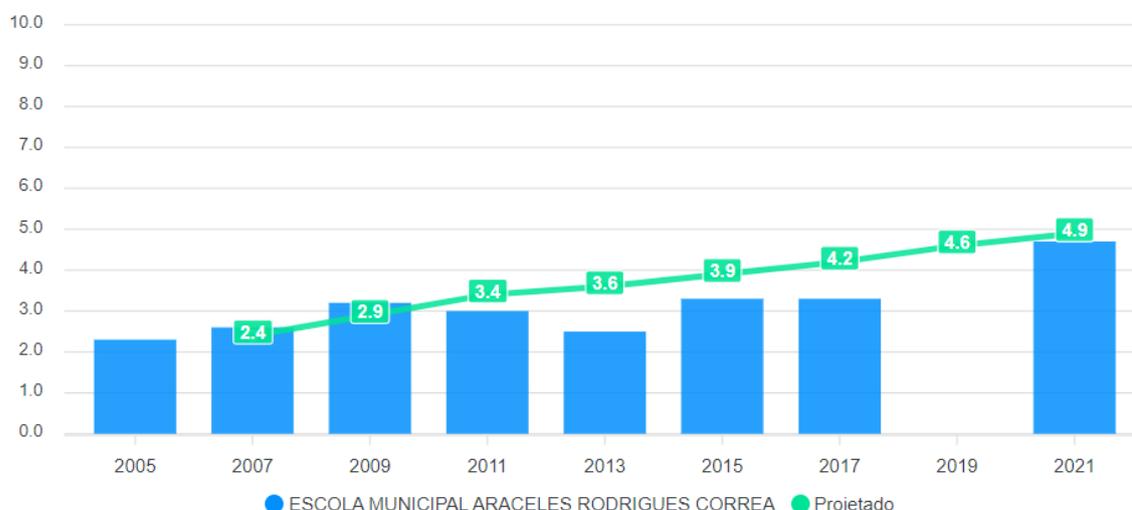
Na Figura 3, observa-se que, embora a distorção venha diminuindo, no 9º ano atinge níveis que chegam a quase 40%. Essa informação também nos levou a buscar informações relativas ao IDEB⁷. Como veremos a seguir, as

⁶ É a condição em que se encontra o aluno que está cursando uma série com idade superior a que seria recomendada ou prevista. É também denominada defasagem Idade-Série (Saraiva, 2010, p. 1).

⁷ O IDEB, portanto, passou a ser, além de proponente de políticas públicas, o indutor de ações das escolas e dos sistemas de ensino para efetivação da qualidade. Embora seja um indicador

informações relativas à escola municipal Araceles Rodrigues Correa, confirma as preocupações que anteriormente apontadas.

Figura 5 - Evolução do IDEB - ESCOLA MUNICIPAL ARACELES RODRIGUES CORREA



Fonte: IDEB 2021, INEP.

Fonte: QEDU (*print da tela*). Disponível em <https://qedu.org.br/escola/28021290-escola-municipal-araceles-rodrigues-correa/ideb>. Acesso em: 02 ago. 2024.

É perceptível a evolução que a Unidade Escolar conseguiu assumir ao longo dos anos em que foi avaliada, mesmo, em 2012, sendo considerada uma das piores escolas do Brasil, com base no resultado do IDEB daquele período, conforme noticiado

Melhor e pior índices do Ideb em SE são de colégios de São Cristóvão: Colégio de Aplicação alcançou a 9ª colocação na lista das melhores do país. Escola Municipal Araceles Rodrigues teve pior desempenho que em 2007 (G1 – SERGIPE).

A lacuna no resultado de 2019 foi ocasionada pela não presencialidade do quantitativo mínimo das turmas do 5º e 9º ano na aplicação da Prova Brasil, o que impossibilitou o cálculo do IDEB. Há que se considerar, inclusive, que em

de resultado, e não de qualidade, é a partir deste – e da divulgação dos seus resultados – que se mobilizam ações para melhoria da qualidade (Chirinea; Brandão, 2015). O índice é calculado com base no resultado da proficiência gerado pela Prova Brasil e pelo fluxo, que corresponde ao índice de aprovação e reprovação dos alunos naquela Unidade Escolar.

2012 a referida escola ganhou manchete no Estado como sendo a escola de pior resultado no IDEB do Estado.

A turma alvo de realização da atividade será o 7º ano do turno vespertino, que conta com um total de 32 estudantes, de faixa etária entre 12 e 13 anos, oriundos da circunvizinhança escolar e da zona rural que, por não oferecer os anos finais do ensino fundamental, direcionam suas matrículas para Unidades Escolares do centro da cidade. Sobre o crescimento, a gestão atual da Escola apresenta uma série de planos de ações realizados a partir de 2021 como forma de consolidar os resultados necessários para atingir as projeções em termos de resultados e garantir a aquisição das habilidades e dos conhecimentos necessários para os estudantes em suas respectivas turmas.

3.3 DE PROFESSOR A PROFESSOR-PESQUISADOR

O início da minha jornada docente começa aos 15 anos, sendo auxiliar na Educação Infantil da Escola em que estudei durante todo o meu Ensino Fundamental, o Centro Educacional Prado Meireles (CEPM). Era costumeiro que a instituição recrutasse estudantes, que já demonstravam perfil para a docência, e propusesse a eles a oportunidade de dar suporte às turmas infantis, cujas demandas exigiam a presença de auxiliares. Estive, no contexto da Educação Infantil, apenas por 1 ano, quando tive que abdicar do trabalho, para me dedicar aos estudos, com vistas ao ingresso no Ensino Superior. Passei no vestibular para Letras/Português na Universidade Federal de Sergipe e, no mesmo ano, fui convidado a lecionar – agora como professor regente – no Colégio Graccho, instituição da rede privada de Aracaju, onde concluí o Ensino Médio.

Assumi as turmas de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano, ainda estudante do Ensino Superior, e pude compreender a importância de aprimorar sempre mais a minha prática, com o interesse de qualificar a mediação do processo de ensino-aprendizagem. Aos poucos, novos convites foram surgindo, novas turmas, em novas escolas, foram assumidas, o que comprometeu, inclusive, a oportunidade de seguir a carreira acadêmica, que também era um desejo latente, muito embora o chão da sala me atraísse mais.

Em 2014, de volta à Escola em que comecei a minha jornada como professor, o CEPM, fui convidado para ser Coordenador Pedagógico da Educação Infantil, já que tecia duras críticas às propostas pedagógicas

estabelecidas pelas professoras que ali lecionavam. A gestão da Unidade, por questões pessoais, limitava-se a comparecer à escola apenas dois dias na semana, o que não potencializava uma proximidade maior com as docentes, favorecendo a falta de acompanhamento e, conseqüentemente, a impossibilidade de formação continuada em serviço, que promovesse uma integração entre as práticas pedagógicas às necessidades do alunado. Com o aceite ao convite, passei a me dedicar aos estudos das teorias pedagógicas, sobretudo as voltadas à Educação Infantil, o que promoveu o meu interesse em cursar Pedagogia, quando concluisse Letras. Embora dedicado à Coordenação da Educação Infantil, nunca deixei de lecionar Língua Portuguesa, atuando, concomitantemente no Colégio Graccho, com o Ensino Fundamental e Médio, e no CEPM apenas com os 9º anos.

Essa experiência me ajudou a refletir sobre a importância de alinhar o ensino de língua às concepções pedagógicas. Foi uma aproximação bastante rica, porque à medida que eu percebia como uma criança interage com o processo de aquisição da leitura e da escrita, senti-me interessado em levar essa mesma reflexão para o ensino de língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental e do Médio.

Ao concluir minha graduação em Letras/Português, em 2017, desejei cursar Pedagogia, no regime de segunda licenciatura⁸. Neste mesmo ano, fui convidado a integrar a Gestão Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de São Cristóvão e então passei a ter contato com a educação pública. No cotidiano da Secretaria, fui me relacionando de forma muito próxima e intensa com todas as dificuldades inerentes ao serviço público. Entretanto, fui encontrando profissionais excelentes, que me motivaram a desejar também estar ali com eles. Não somente como um técnico da Secretaria, mas como um professor integrante do quadro da rede, também interessado em colaborar para as mudanças necessárias no cotidiano da escola.

Assim, por meio do concurso público realizado no ano de 2019, fui convocado a integrar o magistério público da rede municipal de São Cristóvão e,

⁸ Os cursos de segunda licenciatura destinam-se a profissionais já habilitados numa primeira licenciatura que desejam fazer uma nova licenciatura em outra área do conhecimento ou em pedagogia. A segunda licenciatura é autorizada pelo MEC, sendo regulamentada pela Resolução CNE/CP 2/2019. O grau obtido é oficial e formal, da mesma forma que a primeira licenciatura.

de forma efetiva, relaciono-me com os desafios e as conquistas que se materializam no chão da escola pública.

Com o intento de melhorar ainda mais a minha prática docente, participo da seleção do PROFLETRAS para o *campus* São Cristóvão e sou aprovado em primeiro lugar. O mestrado profissional me ajuda a perceber a importância da pesquisa e das evidências científicas como ponto culminante das ações pedagógicas. Foi como estudante e pesquisador desta pós-graduação *stricto sensu* que me estimei a eleger uma pesquisa que pudesse colaborar ainda mais com a prática pedagógica de outros colegas e oferecesse aos estudantes e demais integrantes da comunidade escolar a oportunidade de refletir sobre a argumentação e sua funcionalidade nas práticas sociais em que estão inseridos. Ao eleger temas como alimentação saudável, merenda escolar, humor, entre outros, a relação entre a escola e o aprender denotou mais sentido e as aulas de língua portuguesa transformaram-se num grande laboratório de construção

3.4 O CADERNO PEDAGÓGICO

A ideia de elaborar um Caderno Pedagógico voltado ao trabalho com argumentação na escola surge por considerar o formato do material: a oportunidade de propor atividades que surgem de um plano teórico para uma prática, além de possibilitar o acesso, de forma mais rápida, por parte de outros professores, à aplicabilidade de atividades didático-pedagógicas. Azevedo e Freitag (2020) descreveram, de forma bastante contundente, a motivação da produção deste Caderno, como se vê:

Ao reunir um conjunto de atividades, o pesquisador dá visibilidade à unidade das práticas docentes, uma vez que as atividades que concretizam as teorias indicam as conexões que foram estabelecidas. Como criar situações de aprendizagem que efetivamente possibilitem superar dificuldades identificadas nas turmas é sempre algo desafiador, a partilha das atividades desenvolvidas pode servir de referência para os professores possam acessar os CPs, mas não tenham tido a oportunidade de se matricular em um curso de formação continuada *stricto sensu* (Azevedo; Freitag, 2020, p. 82)

Em havendo a necessidade de elaboração de um produto, a escolha pelo Caderno Pedagógico que associe o trabalho com argumentação na Educação Básica, deve-se, na sequência, ao contato com o livro *Dez questões para o ensino de argumentação na Educação Básica: fundamentos teórico-práticos*. (Azevedo et al., 2023) que reúne dez textos de fundamentação teórica para o

ensino de argumentação. Dada a didática da obra e as possibilidades que os artigos trazem para a aplicabilidade em sala, este trabalho destina-se à construção de um Caderno Pedagógico com base em algumas das propostas discutidas na obra.

O CP está dividido, depois das partes introdutórias, em blocos que apresentam, para cada atividade, o objetivo, os recursos necessários, o que se espera ao final da atividade e um box com imagens que definem as seções que aparecerão ao longo das atividades propostas. Essas imagens são uma espécie de diálogo, seja com o estudante seja com o professor. Elas sinalizam algum tipo de informação que subsidia o trabalho com o tema proposto, além de ampliar as discussões no próprio material. A elas são associadas uma caixa de texto que traz orientações teóricas, recortes de trechos dos livros, propostas metodológicas ou comentários que ampliam as perspectivas para a aplicabilidade da respectiva etapa em que aparecer. Seguem a seguinte proposta:

Quadro 4 – Descrição do box contido no Caderno Pedagógico

Imagem	Seção	Proposta
	<p>De olho no gênero</p>	<p>Intitulado com o interesse de apresentar e contextualizar o suporte textual eleito para o trabalho, relacionando-o ao gênero a que pertence, como forma de potencializar o processo de aprendizagem, conforme postulado por Marcuschi (2005);</p>
	<p>Papo para o professor</p>	<p>Destina-se a orientações que serão dadas aos docentes, com informações teóricas e sugestões de aplicabilidade na tarefa. É aqui que se materializa a proposta do Caderno de também promover o letramento docente (Azevedo; Santos, 2023)</p>

	<p>O que diz o livro</p>	<p>Aponta, de forma específica, para citações do livro <i>Dez questões para o ensino de argumentação na Educação Básica: fundamentos teórico-práticos</i>. (Azevedo et al., 2023), como forma de relacionar o conteúdo aplicado e o contexto da atividade a um perfil teórico, como forma de oferecer, inclusive, aspectos de formação continuada para o professor;</p>
	<p>Língua em uso</p>	<p>Relaciona-se às práticas de análise linguística como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, visando privilegiar a formação de “analistas da língua” (Mendonça, 2006) em detrimento de meros usuários dela.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

O CP conta, ainda, com “partes comuns” (Azevedo e Freitag, 2020, p.72), como capa, apresentação, introdução, sequência de atividades, apresentação das ações didáticas e palavra final. Além disso, para as atividades propostas, foram fixados, também, os termos que direcionam as etapas das atividades. Essa proposta visa ao direcionamento da ação didática na execução das atividades. Os termos que se relacionam com as etapas são:

Quadro 5 - Termos relacionados às etapas de desenvolvimento do Caderno

Etapa	Termo utilizado
1	Contextualização: possui o objetivo de introduzir a temática a ser trabalhada, dando ênfase ao trabalho com a oralidade, trazida a partir da perspectiva do <i>continuum</i> oralidade-letramento (Marcuschi, 2001) em que oralidade e letramento são práticas sociais de uso da língua
2	Ampliando a discussão: apresenta os textos que servirão de suporte para o trabalho com o tema escolhido.
3	Língua em uso: relaciona-se ao trabalho com a análise linguística.
4	Produção de texto: etapa destinada a produção de um gênero antecipadamente definido. Nessa etapa, seguirá um roteiro de indicação para a consolidação da produção.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Há ainda os termos: “para discutir em grupo”, que direciona a atividade a uma experiência coletiva, sem necessariamente os estudantes precisarem fazer registro escrito e “mão na massa” que sinaliza o momento de fazer o registro escrito, ou seja, a atividade precisa ser respondida no papel. A ideia de acrescentar essas expressões ao CP deu-se em razão de os estudantes não privilegiarem o momento das práticas de oralidade, deixando de participar das discussões para operacionalizarem o registro escrito em perguntas que se interessavam, apenas, pelo debate oral. Essa lógica de a escola ocupar sempre o espaço da escrita é antiga, embora a relação oralidade e escrita tenha passado por modificações (Magalhães; Lacerda, 2019) em sua concepção tradicional.

Tinha-se, anteriormente, na concepção de oralidade e escrita como contrários, a ideia de que a primeira era usada apenas em contextos informais enquanto a outra para formais. Via-se a fala como desorganizada, variável, heterogênea e a escrita como lógica, racional, estável, homogênea; a fala seria não-planejada e a escrita, planejada e permanente; a fala seria o espaço do erro e a escrita, o da regra e da norma, enquanto a escrita serviria para comunicar à distância no tempo e no espaço; a fala somente aconteceria face a face; a escrita se inscreveria, a fala seria fugaz; a fala é expressão unicamente sonora; a escrita, unicamente gráfica (Rojo; Schneuwly, 2006 *apud* Magalhães; Lacerda, 2019. p.3).

O desafio de pensar um CP que proponha atividades aos estudantes e, ao mesmo tempo, estabeleça orientações ao professor, justifica-se pela experiência cotidiana de, ao trabalhar com livros didáticos, as propostas metodológicas aparecerem de forma mais explicitadas no início dos volumes, rebuscadas por longos textos e excessos de teorias e definições, o que compromete essa perspectiva de retomada e não auxilia na consolidação das proposituras teóricas.

Ao lançar mão desse formato, o professor sentir-se-á motivado em conhecer melhor as informações acerca da atividade elaborada, sobretudo as de cunho teórico, uma vez que se vinculam à teoria relacionada ao contexto, além de motivado em aplicar as propostas ali descritas, já que compreende a aplicabilidade associada ao eixo em que se opera a reflexão.

3.5 DESCRIÇÃO DAS ETAPAS DE INTERVENÇÃO COM AS ATIVIDADES DO CADERNO PEDAGÓGICO

Para a construção do CP, foram, *a priori*, propostas duas unidades. A primeira, embasada no Capítulo 1 do livro *Dez questões para o ensino de argumentação na Educação Básica: fundamentos teórico-práticos* (Azevedo et al., 2023), cujo tema se destina a refletir “O que nos leva a argumentar na vida cotidiana?” (Azevedo et al., 2023, p. 17) e a segunda relacionada ao Capítulo 4 do supramencionado livro, cuja temática reflete “Como justificar uma posição diante do outro?” (Azevedo et al., 2023, p. 61).

A opção de selecionar apenas 2 capítulos para a propositura de atividades na composição do caderno, justifica-se pelo fato de o presente recurso didático ser uma proposta de aplicabilidade que suscite no professor a oportunidade de, a partir da produção e da análise dos resultados da aplicação, haver a motivação de elaborar novas atividades, seja no formato aqui proposto, seja acrescentando ou retirando elementos, de modo a atender o objetivo pretendido, uma vez que as discussões em torno das teorias da argumentação foram desenvolvidas ao longo deste trabalho com vistas à promoção do letramento docente (Azevedo; Santos, 2023). Além disso, a opção por não seguir a ordem sequencial proposta no livro (capítulo 1, capítulo 2...), mas utilizar os capítulos 1 e 4, dá-se pelo fato de, no trabalho tanto com o primeiro capítulo, quanto com o quarto, ter sido identificada uma relação com os capítulos 2 e 3 do livro, assim definiu-se que colocar um assunto em questão e a proposta de como perspectivar um assunto poderiam ser integradas. Em síntese, com base na integração dos quatro primeiros capítulos em duas unidades, optou-se por focalizar uma temática específica para uma turma que não tinha contato anterior com a argumentação.

A unidade 1 destinou-se a debater um tema que repercute na Escola: a alimentação escolar. De forma mais específica, colocando o assunto em questão (Grácio, 2016) da seguinte forma: *Os alimentos industrializados devem ser proibidos na alimentação escolar?* O assunto posto em questão foi discutido a partir da análise de notícias, projeção de vídeos que se relacionam com a temática, de modo a consolidar o repertório dos estudantes para a ampliação das discussões. A proposta de colocar um assunto em questão é motriz para o trabalho com a argumentação porque funciona como “elemento desencadeador

de diferentes perspectivas sobre um tema” (Azevedo *et al.*, 2023, p. 32). Para Plantin (2008), tal situação “é definida pelo desenvolvimento e pelo confronto de pontos de vistas em contradição, em resposta a uma mesma pergunta” (Plantin, 2008, p. 64), o que promove uma eficiente interação entre os participantes, observando-se a constituição dos papéis actanciais: Proponente, Oponente e Terceiro, em uma interação tripolar (Plantin, 2008). É aqui que se consolida a ideia de este CP não se destinar à elaboração de uma atividade específica para o capítulo 2 do livro, que trata, justamente, da proposta de “*Como colocar um assunto em questão?*” (Azevedo *et al.*, 2023). Tal temática foi sendo desenvolvida de forma concomitante à questão relacionada ao capítulo 1 do Livro Dez questões para o ensino de argumentação na Educação Básica: fundamentos teórico-práticos (Azevedo *et al.*, 2023) na presente atividade.

Dada as condições para a aplicabilidade, apenas a unidade 1 teve condições de ser efetivada. As etapas necessitam de um considerável quantitativo de aulas e a realização das atividades propostas mostrou que as contribuições e a efetiva participação dos estudantes ampliaram o tempo previsto, sendo, para algumas etapas, necessária a utilização de mais aulas.

Como a Escola dispunha de seu próprio calendário e o período em que as atividades foram desenvolvidas antecedia a semana de avaliação, não houve condições para o desenvolvimento da unidade 2.

Além disso, as avaliações eram as últimas do ano letivo, o que já motivava os estudantes para o período de férias. Isso fez com que a etapa de produção textual, por exemplo, contasse com um quantitativo pequeno deles, não sendo possível, portanto, aferir os resultados dela.

A seguir, serão apresentadas as etapas que constituíram a unidade 1 do Caderno e a dinâmica aplicada.

3.5.1 Etapa 1 - Contextualização

Nesta etapa, o objetivo é suscitar uma discussão primeira acerca do assunto posto em questão: *Os alimentos industrializados devem ser proibidos na alimentação escolar?* Mas antes de responder à questão propriamente dita e gerar as discussões inerentes à temática, houve a realização da dinâmica em que os estudantes foram divididos em 5 grupos e sortearam fichas enumeradas. As fichas continham o registro de fala de pessoas que se relacionavam com a

temática alimentação escolar, a exemplo de nutricionista, pais de estudantes, merendeiro, secretário de educação e aluno. Tal proposta visava a apresentar pontos de vista que se relacionavam com a posição dos sujeitos participantes do contexto analisado.

Figura 6 - Fichas com registro de falas

FICHA 1 - NUTRICIONISTA

"Devemos considerar que a classificação de alimentos não-saudáveis nas escolas pode ser útil, mas a conscientização é crucial para ensinar as crianças a fazerem escolhas saudáveis. Uma abordagem combinada, que inclui restrições e educação nutricional, pode promover hábitos"

FICHA 2 - PAIS DE ALUNOS

"Olha, eu sei que tem muita discussão sobre o que é saudável, mas pra mim, poder mandar qualquer tipo de lanche para a escola já ajuda. Minha rotina é corrida, e muitas vezes eu não consigo preparar algo especial ou mais saudável. Pra gente, é importante ter essa flexibilidade"

FICHA 3 - MERENDEIRO ESCOLAR

"Eu só posso servir alimentos saudáveis na escola porque é nossa responsabilidade garantir que as crianças comam o que fazem bem pra saúde. A gente quer ajudar na formação de bons hábitos alimentares desde cedo, e sabemos que oferecer opções balanceadas é importante para crescer"

FICHA 4 - SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO

"Nas escolas públicas, só podemos oferecer alimentos saudáveis porque nossa prioridade é o bem-estar e o desenvolvimento das crianças. A alimentação saudável é fundamental para garantir que elas tenham energia, tenham atenção e consigam aprender melhor. Além disso, estamos alinhados às diretrizes de saúde pública, que busca combater problemas como obesidade e outras doenças associadas à má alimentação"

FICHA 5 - ALUNO

"Eu acho importante poder levar qualquer tipo de comida pra escola porque nem sempre dá pra ter só coisas saudáveis, sabe? Às vezes, é o que a gente tem em casa ou o que dá pra levar de última hora. E também, tem dias que a gente só quer comer algo diferente, tipo um lanche ou um doce."

Fonte: Dados do *corpus* da pesquisa.

As fichas possibilitaram os alunos relacionarem seus pontos de vista com o de outras pessoas partícipes do processo, uma vez que as fichas davam voz

a posicionamentos diferentes e a pessoas que registram, em suas opiniões, ideias em circulação em distintos lugares sociais.

Após as discussões à luz das fichas e dos posicionamentos assumidos pelos estudantes, eles foram convidados a eleger, dentre os sujeitos identificados nas fichas, com quais eles concordavam e quais razões poderiam justificar a opção. À medida que comentavam suas escolhas, um integrante do grupo afixava a ficha num painel disposto na sala, a fim de dar melhor visibilidade.

Figura 7 - Leitura e discussão das fichas em grupo



Fonte: Arquivo da pesquisa

3.5.2 Etapa 2 - Ampliando a discussão

Parte 1

Para este momento, foi estabelecida a proposta de continuar com a temática partindo do gênero notícia. Entretanto, como as notícias eleitas para o trabalho eram extensas – embora houvessem sido adaptadas, considerando os aspectos mais relevantes para o trabalho que se objetiva – a ideia de iniciar a presente etapa, recomendando uma leitura que, no papel, já se mostrava intensa, trazia o risco de não motivar o grupo. Além disso, o início de cada etapa exigiu do professor-pesquisador a elaboração de uma atividade que colocasse o estudante, mais do que nunca, como protagonista do processo. E isso

asseverava, inclusive, a adesão a recursos metodológicos que contribuíssem para o interesse das atividades, uma vez que, conforme declarado por eles ao longo da realização das discussões, a experiência da aplicação já se mostrava muito diferente das comumente realizadas em classe.

Desse modo, o começo da atividade apresentou a Manchete 1, que lançava mão da informação que o governo estabelecera um decreto sobre alimentação saudável na escola.

Figura 8 - Manchete 1 utilizada na Etapa 2 da atividade

Governo assina decreto sobre alimentação saudável nas escolas em consonância com atuação do Instituto de Defesa de Consumidores (IDEC)

Iniciativa orienta a restrição da comercialização e doação de bebidas e alimentos ultraprocessados no ambiente escolar das redes públicas e privadas de educação básica

13/12/2023 Atualizado: 18/12/2023

Fonte: <https://idec.org.br/release/governo-assina-decreto-sobre-alimentacao-saudavel-nas-escolas-em-consonancia-com-atuacao-do> acessado em 13 out. 2024.

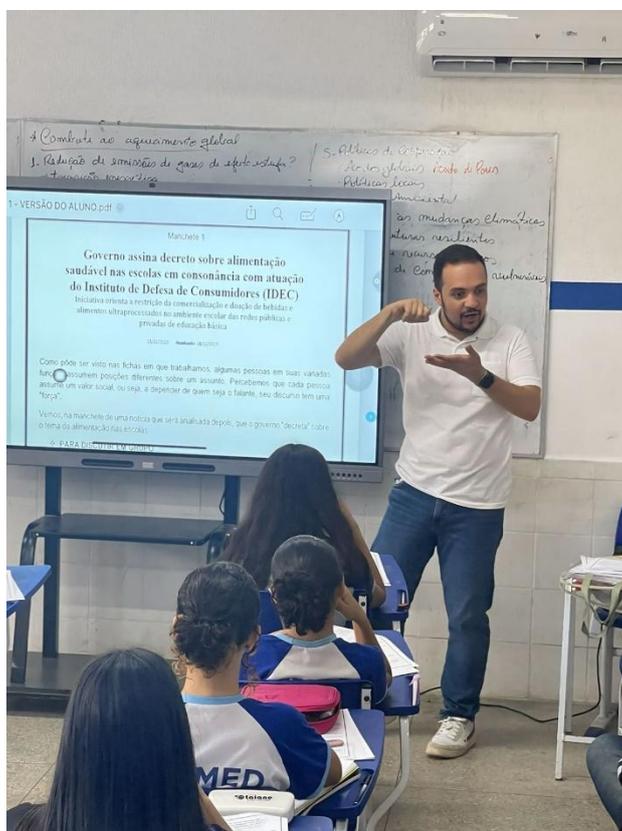
Considerando que os encontros contaram com a possibilidade de utilização do *datashow*, a atividade 1 pôde ser projetada e os estudantes possuíam cópias para acompanhar e fazerem os registros, quando necessário.

As questões que subsidiavam a leitura da manchete, iniciaram questionando se eles sabiam o que seria um Decreto Presidencial. Em se tratando de um texto de natureza protocolar, fora do contexto de uso deles, houve a projeção de um sobre vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=TIp2YFJ8TIQ> que dispunha sobre a definição do decreto e apresentava a fala de especialistas ligadas à temática e que, mais à frente, teriam suas falas apresentadas na notícia utilizada para a atividade.

Todas essas etapas concentravam suas ações em práticas orais, contando com as respostas e intervenções feitas pelos estudantes, sem, ainda, promover nenhum momento de registro escrito.

Na sequência, a seção *de olho no gênero*, eleita como parte própria do CP aparece, retomando a apresentação da estrutura do gênero notícia, utilizando um quadro disposto num livro didático.

Figura 9 - Discussão da manchete 1



Fonte: Arquivo da pesquisa

Parte 2

A Etapa 2 precisou ser dividida em três partes dada a dinâmica de sua realização. Como percebido, houve uma série de propostas que mobilizaram os alunos desde os aspectos estruturais da sala como construção de grupos, montagem dos recursos tecnológicos às provocações que demandaram intervenções e contribuições das mais diversas. Na sequência, houve a análise do Texto 1, cuja manchete fora apresentada na aula anterior.

Dada a dimensão do texto, sua leitura precisou ser realizada contando com entonação e ritmo bastante cuidadosos. A ideia de fazer uma leitura pontual foi gerada pela preocupação de não haver, por parte dos estudantes, a percepção de alguns cenários do texto que eram fundamentais para as

discussões que se arrolariam no decorrer da tarefa. Para isso, antes mesmo de ser iniciada, os estudantes foram orientados a contar o número de parágrafos e registrar a ordem numérica ao lado de cada um. À luz da estrutura do gênero notícia visto na aula anterior, foram provocados a identificar o *lide* do texto e colacionarem as informações comumente dispostas nele como o quê, quem, quando, onde e por quê. À medida que identificavam, o registro foi feito da lousa, com o interesse de retomar essas informações, quando necessário.

De início, a leitura em voz alta foi proposta a um estudante, que logo se interessou. Como a dinâmica leitora executada carecia de melhor ritmo e entonação, foi assumida pelo professor-aplicador, que pausava ao fim de períodos extensos e retomava as informações necessárias para a compreensão do que se descrevia. No processo, as palavras que surgiam e não faziam parte do léxico usual da turma, foram registradas na lousa e abertas as possibilidades de definição, considerando o contexto em que fora empregada. Essa atividade já promovia a integração do glossário proposto do caderno, que deveria conter as palavras que os estudantes não conseguiram compreender e careciam de pesquisas mais acentuadas.

Ao fim da leitura, procedeu-se a discussão de questões que foram adaptadas do Caderno Escrevendo o futuro, que dispõe de uma seção que trata apenas de argumentação. Nesta seção, é feita a análise de uma notícia e os aspectos argumentativos a ela relacionados. Como as questões elaboradas para suscitar a consolidação de informações acerca do gênero, de suas principais características e temáticas mantinham inteira relação com a proposta pensada para este momento, a escolha delas promoveu a integração entre o gênero, a temática e o público-alvo. Como ponto de conclusão, foram retomadas as fichas utilizadas na primeira etapa. Nelas, os estudantes puderam relacionar a opinião dos envolvidos nas fichas com a opinião dos citados na notícia 1 e estabeleceram debates acerca dos argumentos utilizados entre ambos.

Parte 3

Na sequência, houve a leitura do Texto 2, que agora apresenta os pontos para a reflexão adotados pela indústria. O interesse de eleger esses dois textos se dá porque enquanto o primeiro apresenta posicionamentos favoráveis à restrição de alimentos tidos como não saudáveis nas escolas, o outro apresenta

as concepções do que seriam esses alimentos – tidos como processados ou ultraprocessados – e todos os argumentos contrários às proposituras do Governo.

A leitura do Texto 2 seguiu nos moldes da anterior, utilizando-se a mesma estratégia já descrita pelo professor. As discussões foram suscitadas no eixo “para discutir em grupo” e o glossário foi construído com as palavras elencadas e devidamente compreendidas durante a leitura.

A parte da atividade escrita, solicitava que os estudantes registrassem no quadro o nome, a função e o posicionamento de todos que foram mencionados nas notícias 1 e 2 e apresentaram suas considerações. Em seguida, solicitava que eles especificassem o argumentos que julgaram mais convincente e justificassem.

3.5.3 Etapa 3 – A Língua em uso

Nesta seção, a proposta é apresentar o trabalho com a gramática sem pautar-se apenas pelos pressupostos tradicionais, mas a constituindo como um dos três eixos básicos para o ensino de língua portuguesa, ao lado da leitura – conforme as etapas anteriores – e da produção de texto, etapa subsequente.

O foco é na linguagem com lugar na interação humana, na reflexão, a partir de atividades linguísticas (leitura/escuta e produção oral e escrita) que perpassa desde a definição dos gêneros trabalhados, sua função social e intencionalidade comunicativa, à percepção das relações que podem ser assumidas entre as palavras e expressões, dando ênfase às atividades epilinguísticas que operacionalizam os fatos da língua, chegando às atividades metalinguísticas, onde há a categorização e sistematização.

3.5.4 Etapa 4 – Produção de texto

A presente etapa visa à produção de um texto do gênero enquete. O interesse é analisar os argumentos que as demais pessoas que compõem o coletivo escolar apresentam para o mesmo assunto em questão pautado no desenvolvimento desta unidade 1 *Os alimentos industrializados devem ser proibidos na alimentação escolar?* Tal enquete seria produzida por meio da plataforma *google forms* e disponibilizada por meio de *QR-code* impresso em cartazes e afixados na escola e em seu entorno.

Para a produção da proposta, que conta com etapas, desde a criação do *e-mail* à diagramação do *card* e posterior divulgação, foram criados quatro grupos assim distribuídos:

Quadro 6 - Divisão das atribuições dos grupos

Grupo	Termo Atribuições
1	Elaborar um formulário no <i>google forms</i> .
2	Criar cartazes, contendo o <i>QR-code</i> e as informações necessárias de como proceder à enquete.
3	Divulgação da pesquisa promovendo visitas às demais salas da Escola para explicar às turmas sobre a ação desenvolvida.
4	Produção de texto: etapa destinada a produção de um gênero antecipadamente definido. Nessa etapa, seguirá um roteiro de indicação para a consolidação da produção.

Fonte: Elaborado pelo autor

As etapas seguiram até a fase de elaboração da enquete e impressão dos cartazes contendo os *QR-code* para a distribuição na Escola e em seu entorno. Entretanto, dada as condições de encerramento do ano letivo e dos resultados finais das avaliações, não houve a oportunidade de encaminhamento da etapa destinada à divulgação, coleta de informações e análise dos dados necessários para a construção dos gráficos para o resultado esperado nesta etapa destinada à produção textual.

Figura 10 - Aplicação da Etapa 4 - Produção de Texto



Fonte: Arquivo da pesquisa

Os registros dos estudantes ocorreram de modo que eles precisassem, a todo momento, retomar as notícias e as fichas utilizadas na dinâmica inicial para realizar as análises. Os eixos que se dispunham às práticas de oralidade não necessitavam de registros escritos, embora muitos deles optaram por realizar.

Assim, a divisão das Etapas ocorreu em 10 aulas, cada uma com 50 minutos de duração, conforme indicado a seguir.

Quadro 7 - Detalhamento das etapas da Atividade 1 do Caderno

Aulas	Etapas	Desenvolvimento
1	Etapa 1 – Contextualização.	Apresentação da proposta e dinâmica de integração, com discussão. Tempo estimado: 50 minutos.
2	Etapa 2 – Ampliando a discussão.	Ampliando a discussão: Leitura da manchete da Notícia 1, discussão, projeção do vídeo. Tempo estimado: 50 minutos.
3		Ampliando a discussão: Leitura da Notícia 1, discussão e construção do glossário. Tempo estimado: 50 minutos.
4		Ampliando a discussão: Leitura da Notícia 2, discussão e construção do glossário. Tempo estimado: 50 minutos.
5		Realização da atividade escrita com a construção das tabelas de argumentação. Tempo estimado: 50 minutos.
6	Etapa 3 – A língua em uso.	Realização da atividade escrita com base na análise linguística de aspectos vinculados às notícias. Tempo estimado: 50 minutos.
7	Etapa 4 – Produção de texto.	Criação do e-mail, elaboração do formulário e produção do <i>QR-code</i> . Tempo estimado: 50 minutos.
8		Divulgação nas salas e colagem dos cartazes impressos com o <i>QR-code</i> . Tempo estimado: 50 minutos.
9		Coleta das informações geradas e análise dos dados para a elaboração dos gráficos. Tempo estimado: 50 minutos.
10		Avaliação final da atividade e discussões das etapas. Tempo estimado: 50 minutos.

Fonte: Elaboração própria.

Assim, a proposta de intervenção com o Caderno Pedagógico se interessa por articular atividades que promovam a integração entre as práticas de oralidade, as práticas sociais, ao estudo da língua em uso e a perspectiva de produção, com fito em compor um conjunto de tarefas que desenvolvam, no estudante, a capacidade de “mobilizar argumentos em situações comunicativas socialmente organizadas” (Azevedo; Santos, 2024, p. 158). Em cada etapa, os

estudantes puderam socializar os conhecimentos que trazem de seus lugares, posicionaram-se diante de assuntos que geraram a polaridade nas opiniões e promoveram, entre si, uma atividade argumentativa que lhes permitiu a interação e troca de saberes com um tema de relevância significativa para o lugar de estudante que ocupam. Todas essas perspectivas atestaram um ambiente de aprendizagem, que favoreceu a realização de percursos colaborativos de atividades, colocando-os numa relação de construções coletivas e de familiaridade.

4. ANÁLISE E DISCUSSÕES SOBRE OS RESULTADOS

Esta seção se dispõe a analisar a produção dos estudantes frente à execução das etapas propostas pela unidade 1 do Caderno Pedagógico. Para fins didáticos, cada etapa do Caderno será analisada de forma específica, com o intuito de observar o que delas se resultou e as implicações decorrentes de cada ação pedagógica. É importante, aqui, destacar que, na maioria das etapas, houve forte incidência de práticas de oralidade, atividades nas quais os estudantes interagiam com a temática utilizando-se apenas da fala. Como tal categorização não permitiu a adoção de registro escrito, os resultados deste eixo serão considerados nas análises descritas nesta seção.

4.1 Etapa 1 – Contextualização

O objetivo desta etapa visa à interação dos estudantes com o assunto em questão e a propositura de levar para o coletivo a possibilidade de distintos posicionamentos. De início, quando o assunto colocado em questão foi revelado, os estudantes logo tomaram seus posicionamentos, alguns concordando com o que se colocava, outros refutando as posições e apresentando seus argumentos. Até então, nada havia sido oferecido de teoria argumentativa. Os reflexos foram sendo gerados à medida que o professor-pesquisador ia oportunizando as falas dos presentes. Tal fato comprova a afirmação de que à medida que os estudantes iam participando de situações concretas de interação, eles tendem a assumir seus posicionamentos e vão mobilizando conceitos e experiências pessoais para consolidar as proposições que assumem. Confirmou-se, ainda, que toda essa situação argumentativa pode ser realizada a partir de práticas de oralidade, ou seja, sem nenhum tipo de suporte escrito, reafirmando, por certo, que argumentar não se materializa, apenas, nas produções escritas de caráter argumentativo. Mas a situação argumentativa se manifesta nas variadas ações, desde que sejam mobilizadas.

É válido destacar que a opção de iniciar a proposta a partir do estabelecimento de um assunto em questão torna a dinâmica argumentativa mais atraente e eficaz para os estudantes, como afirma Grácio (2016, p.43 *apud* Da Silva; Aboboreira; Reis, 2024, p. 44) o “assunto em questão implica a presença efetiva de um discurso e de um contradiscurso, ou seja, uma situação

de conflito e de dissonância em que se dá a crítica do discurso de um pelo discurso do outro”. Tal condição exigiu dos estudantes a tomada de posicionamento e, aqueles que não opinaram diante da questão, mostram-se extremamente atentos para compreender os efeitos que as discussões promoviam e, logo nas etapas subsequentes, já conseguiram se identificar com um posicionamento. Isso leva à conclusão que, do ponto de vista procedimental, mobilizar ações de ouvir e interpretar o discurso do outro com quem se interage é considerável dentro da perspectiva de leitura argumentativa (Azevedo; Reis; Montes, 2021) e surte os efeitos desejáveis no que diz respeito a práticas pedagógicas para o ensino da argumentação.

Para auxiliar nessa motivação primeira, a proposta da dinâmica, que consistiu em apresentar o registro de fala de pessoas que se relacionavam com a temática alimentação escolar, a exemplo de nutricionista, pais de estudantes, merendeiro, secretário de educação e estudante, conforme a Figura 6 (página 50 deste trabalho), deu um suporte aos que não tinha assumido uma posição. Houve, quando da apresentação da dinâmica, por parte de alguns, uma interdependência discursiva, em que, à medida que as fichas eram apresentadas, eles assumiam o discurso dos sujeitos ali descritos, mostrando que se identificavam com a opinião atestada, mas, por não possuírem repertório suficiente, colocavam-se na retomada do discurso do outro, mostrando, portanto, que a alguns ainda faltava o raciocínio argumentativo mais consistente para a situação argumentativa.

Outro fato preponderante que garantiu a interação dos estudantes no início da atividade foi a base de acordo, ou seja, “um mínimo de valores, crenças ou dados (premissas) compartilhados que garantam o desenvolvimento de uma troca argumentativa.” (Da Silva; Aboboreira; Reis, 2024, p. 45). Isso confirma que, para qualquer etapa do ensino em que se deseja trabalhar a argumentação, é necessário que haja o mínimo de conhecimento da temática proposta, por parte dos estudantes, a fim de que a situação argumentativa possa ser concretizada.

4.2 - Etapa 2 – Ampliando a discussão.

Para esta etapa, duas Notícias foram oferecidas como forma de apresentar os valores antagônicos do assunto posto em questão, com vistas a concretizar a concepção de argumentação na interação, cuja situação

argumentativa em voga, conforme Plantin (2008, p. 64) “é definida pelo desenvolvimento e pelo confronto de pontos de vista em contradição, em resposta a uma mesma pergunta”.

De um lado, o governo opera discursivamente em torno da importância de serem estabelecidas regras para a questão da alimentação nas escolas, dando ênfase à manutenção de alimentos consideráveis saudáveis, estabelecendo parceria com o Instituto de Defesa de Consumidores (IDEC). Já a Notícia 2, dá voz às indústrias, que refutam alguns argumentos acerca do que seriam alimentos ultraprocessados e apresentam vantagens no consumo deles. As escolhas dos referidos suportes visam promover, aos estudantes, a compressão de que tal assunto manifesta-se dicotomicamente argumentativo, evidenciando a polarização de ideias (Amossy, 2017) e a identificação com argumentos que podem responder aos dois cenários. Quem concorda com a proibição, irá encontrar a fala dos sujeitos da Notícia 1 e poderá ampliar seu repertório argumentativo. Quem discorda, encontrará, na Notícia 2, outros argumentos. Isso promove a aquisição de novas ideias e a possibilidade de ampliação do repertório. Como análise teórica para esta seção, elegeu-se a concepção de leitura argumentativa postulado por Azevedo; Reis; Montes, 2021, em que as várias situações comunicativas em questão corroboraram para “construir significações e estabelecer sentidos para a escrita” (Azevedo; Reis; Montes, 2021, p.112).

À medida que as leituras foram realizadas, os estudantes prontamente compreenderam que os textos se opunham entre si, dadas as materialidades já dispostas nas manchetes, atestando a funcionalidade do nível linguístico (Azevedo; Reis; Montes, 2021), que corresponde ao nível de processamento das palavras e sentenças contidas no texto – neste caso, de início, nas manchetes – e nelas a percepção da análise semântica dos elementos linguísticos eleitos para referendar as ideias que perpassam as notícias, no aspecto do material impresso, efetivação correspondente ao nível textual (Azevedo; Reis; Montes, 2021).

Como a leitura do texto 1 foi realizada numa aula e o texto 2 em outra, na aula em que a segunda notícia foi lida, alguns deles já sinalizaram a percepção de antagonismo entre as ideias, considerando as posições ocupadas por cada sujeito. Destacaram que a fala da indústria tende a defender o consumo de

alimentos tidos como não saudáveis, porque gera lucro e mantém a realidade financeira deles. Assinalaram que o governo, por sua vez, assume seu compromisso em cuidar dos que integram a comunidade escolar, tendo a parceria de um órgão responsável pelos consumidores. Essas considerações pertencem ao nível discursivo na perspectiva da leitura argumentativa, uma vez que para esse nível, dá-se “a construção de inferências a partir das posições apreendidas da compreensão do texto, considerando os valores axiológicos em circulação em sociedade ou assumidos pelo sujeito” (Azevedo; Reis; Montes, 2021, p.112).

Tal percepção por parte dos estudantes, corrobora para o fato de que argumentar não é uma tarefa apenas de adultos ou daqueles que estão prestes a se submeter a um exame vestibular. A atividade ora mencionada, realizada num 7º ano, com estudantes de faixa etária entre 12-13 anos, resulta no desenvolvimento das capacidades argumentativas, uma vez que eles partiram de atividades dinâmicas e oralmente dialógicas para analisar, selecionar e tomar posição acerca de um tema que exigiu avaliação e confronto de ideias.

Durante a leitura, outro ponto que foi bastante perceptível foi a dificuldade dos estudantes em retomarem as informações em textos muito extensos. A experiência da leitura da Notícia 1, propôs, por parte do professor-pesquisador, a mediação da execução da leitura de forma integral, interrompendo-a sucessivas vezes para a retomada das informações já discutidas no texto, bem como a articulação com os elementos linguísticos, de modo a consolidar as informações contidas na notícia, a fim de subsidiar as questões que exigiram esses processos de retomada. Elementos linguísticos também foram aproveitados para gerar algumas percepções.

Como uma das etapas da atividade escrita consistia na articulação da tabela, destacando os sujeitos e os argumentos que defendiam, durante a leitura, os estudantes foram provocados a perceberem quais as funções das aspas (“) nos textos lidos. Eles prontamente identificaram que elas marcavam o trecho que continha a fala de algum dos entrevistados, o que estabelecemos como conceito para o uso desse sinal gráfico. No momento de transcrever, para a questão, os argumentos dos entrevistados, eles não apresentaram nenhuma dificuldade de localização – mesmo o texto sendo extenso – porque assimilaram a função do sinal de aspas para destacar esse tipo de estrutura discursiva.

Oportunamente, ainda no momento de desenvolvimento dessa questão, intitulada, no CP, como *mão na massa*, o item a) solicitava que cada um elegesse, dentre os identificados no texto, o argumento que considerou mais convincente, de acordo com a sua perspectiva. Tal propositura justifica a exigência de uma compreensão leitora argumentativa, de modo que ele escolha e justifique. A atividade reflete o interesse de mediante os argumentos identificados, estimular o estudante a assumir uma posição e defender seu ponto de vista, apresentando justificativas para sustentar e reforçar ideias.

Abaixo, elencamos os argumentos utilizados pelos sujeitos que aparecem nas notícias veiculadas, a posição institucional que ocupam e o quantitativo de estudantes que se identificaram com o posicionamento assumido pelos proponentes.

Quadro 8 – Respostas dos estudantes referentes ao item b da seção mão na massa da Atividade 1.

Nº	Proponente e Posição institucional	Argumento	Quantidade de estudantes que se identificaram com o argumento
Notícia 1			
1	Giorgia Russo, nutricionista e consultora do programa de Alimentação Saudável e Sustentável do Idec	"Muitas vezes, é na escola que a criança fará suas primeiras escolhas alimentares e estará mais vulnerável aos estímulos do ambiente, justamente em um período da vida no qual estão sendo desenvolvidas as preferências que serão levadas por toda vida. Por isso, precisamos fazer do ambiente escolar um promotor da saúde e da alimentação adequada e saudável. Nos orgulhamos por termos construído debates e materiais consistentes sobre esse tema que inspiraram o Governo Federal"	8
Notícia 2			
2	Luiz Madi, diretor institucional do Instituto de Tecnologia dos Alimentos (Ital), vinculado à Secretaria da Agricultura do Estado de São Paulo.	"Criaram uma classificação que o mundo inteiro contesta, a não ser onde tem ativismo, porque daí eles gostam. O problema está na difamação, sem embasamento técnico e científico adequado. Pela classificação NOVA, ultraprocessado é qualquer coisa que eles queiram chamar de ultraprocessado. Conseguiram implantar um negócio sem lógica, sem ciência, sem tecnologia"	6
3	João Dornellas, que é presidente da Associação Brasileira da	"a expressão ultraprocessado pode remeter a algo de terrorismo, de pecaminoso". "No pão de forma são os mesmos ingredientes do pão feito na padaria. Só porque foi feito numa	9

	Indústria dos Alimentos (Abia), e também presidente do Conselho Estadual de Segurança Alimentar e Nutricional Sustentável de São Paulo	indústria é classificado como ultraprocessado? O Itai analisou pão feito nas padarias de Campinas e comparou com o que é produzido pelas maiores marcas do Brasil. Conclusão: o pão da padaria tem o dobro de sódio, muito mais gordura e açúcar do que o ultraprocessado. E não estou falando mal do pão de padaria, que eu adoro. Mas se você me perguntar como cidadão, te digo que essa classificação não ajudou em nada, só criou confusão”	
4	Luiz Madi, diretor institucional do Instituto de Tecnologia dos Alimentos (Itai), vinculado à Secretaria da Agricultura do Estado de São Paulo.	“Se surgir evidência científica de que determinado aditivo, em determinada concentração, está relacionado a um tipo de doença, esse aditivo vai ser suspenso. O alimento industrializado é o único modo de salvar e de combater a fome. Não tem outro modo, a não ser usando o alimento processado. Esse pessoal extremista, que fica chamando tudo de ultraprocessado, e não dá alternativa, deveria falar assim: como poderíamos melhorar nossa dieta utilizando adequadamente o alimento chamado entre aspas de industrializado? Por que se a pessoa diminuir demasiadamente os alimentos industrializados, ela vai começar a ficar subnutrida”	10

Fonte: Elaboração própria.

Para analisar o escopo da atividade em voga, elegeram-se os Níveis de Análise da Argumentação, delineados por Padilla, Douglas e López (2011), com base na experiência do trabalho de Da Silva, Aboboreira e Reis (2024), intitulado “Discursos e contradiscursos em torno da prática do abortamento no Brasil: uma proposta de ampliação e aplicação do modelo de Padilla, Douglas e López.” O artigo analisa argumentos realizados em torno do assunto “o abortamento deve ser descriminalizado no Brasil?” (Da Silva; Aboboreira; Reis, 2024, p.42) e produz um excelente percurso dentre as categorias de argumentação. A justificativa que as pesquisadoras assumem de eleger tal metodologia é a de considerar a base teórica em questão “profícua ao reunir aspectos pertinentes à análise de textos argumentativos em três níveis: pragmático, global e local” (Da Silva; Aboboreira; Reis, 2024, p.42).

Esse mecanismo surte o mesmo efeito para a análise desta etapa da atividade, uma vez que a escolha dos estudantes se deu, em sua maioria, para o argumento que se insere no âmbito da notícia 2, cuja temática evidencia a importância de alimentos ultraprocessados na alimentação escolar e que, na verdade, a cultura de que eles são prejudiciais não é válida. Aqui, deter-nos-

emos na análise apenas do argumento que teve menor escolha e daquele que foi mais escolhido, com o interesse de analisá-los na perspectiva já descrita. Os demais argumentos, acabam por ganhar relação com as descrições que aqui serão feitas com os eleitos para o *corpus*.

Na notícia 1, o argumento utilizado por Giorgia Russo, nutricionista e consultora do programa de Alimentação Saudável e Sustentável do Idec, parte de uma experiência pessoal, já que ela faz parte do Instituto que construiu o documento orientador que subsidiou o decreto governamental, propondo as categorias essenciais do argumento: tese, premissas e conclusão. (Da Silva; Aboboreira; Reis, 2024). A premissa é clara: “Muitas vezes, é na escola que a criança fará suas primeiras escolhas alimentares e estará mais vulnerável aos estímulos do ambiente”, o que, de certo, é verdade, já que as crianças têm ido às escolas cada vez mais cedo e ficam à mercê do que lhes é oferecido lá, sem um controle familiar eficaz acerca do que pode ou não se pode consumir, exceto em condições de saúde.

Aqui, tomamos o conceito de premissa como sendo as “afirmações de valor geral, leis e princípios que constituem a base de acordo sobre a qual se fundamenta a argumentação” (Tavares Correia, 2022, p. 142 *apud* Da Silva; Aboboreira; Reis, 2024, p.47). A tese gira em torno da ideia de inibir o consumo de alimentos não saudáveis na escola, que é o objeto de discussão ao longo do texto, e a conclusão assegura que “Por isso, precisamos fazer do ambiente escolar um promotor da saúde e da alimentação adequada e saudável. Nos orgulhamos por termos construídos debates.”

Tal propositura ancora-se na perspectiva do discurso argumentativo em nível global, uma vez que a nutricionista “desenvolve uma tese e para demonstrá-la, parte de um conjunto de premissas, por vezes não explícitas, ou de dados da realidade e mostra que tal conjunto não pode ser admitido sem também aceitar esta ou aquela conclusão” (Padilla; Douglas; López, 2011, p. 38, tradução nossa *apud* Da Silva; Aboboreira; Reis, 2024, p.47).

Como se pôde observar no quantitativo escolhido pelos estudantes, essa foi a proposta que teve menos adesão, o que surpreendeu o analista, uma vez que, no início das atividades, a grande maioria deles se mantinha vinculado às ideias estabelecidas pela Notícia 1.

É significativo observar que, embora a turma, de forma quase unânime, corroborasse as proposituras da temática da notícia 1, assumindo um papel de concordância com a proibição de alimentos não saudáveis nas escolas, os argumentos da notícia 2 – que assumem a visão da indústria frente à discussão proposta – mostraram-se mais identificáveis com os estudantes, sendo o enunciado por Luiz Madi, diretor institucional do Instituto de Tecnologia dos Alimentos (Ital), vinculado à Secretaria da Agricultura do Estado de São Paulo o de maior escolha.

A percepção causada ao professor-pesquisador, ao analisar os resultados, foi que a organização dos argumentos foi importante para a adesão por parte dos estudantes. Por isso a escolha de melhor entender a construção dos referidos argumentos e compreender como a estrutura de suas constituições corroboraram para uma adesão significativa, promovendo a mudança de opinião frente a uma temática que se iniciou decisiva. Foi por essa razão que elegemos a teoria de Padilla, Douglas e López (2011) para comprovar que a análise dos esquemas argumentativos a partir de suas constituições e escolhas nos níveis em que ocupam são decisivas para a adesão por parte do auditório, ainda que estes mantenham, inicialmente, uma propositura diferente.

Assim, ao tomarmos o argumento “Se surgir evidência científica de que determinado aditivo, em determinada concentração, está relacionado a um tipo de doença, esse aditivo vai ser suspenso. O alimento industrializado é o único modo de salvaguardar e de combater a fome. Não tem outro modo, a não ser usando o alimento processado. Esse pessoal extremista, que fica chamando tudo de ultraprocessado, e não dá alternativa, deveria falar assim: como poderíamos melhorar nossa dieta utilizando adequadamente o alimento chamado entre aspas de industrializado? Porque se a pessoa diminuir demasiadamente os alimentos industrializados, ela vai começar a ficar subnutrida” que foi o apresentado por Luiz Madi, diretor institucional do Instituto de Tecnologia dos Alimentos (Ital), em que é clara a utilização de modalidades discursivas enunciativas, lançando mão da interrogativa no nível local *“como poderíamos melhorar nossa dieta utilizando adequadamente o alimento chamado entre aspas de industrializado?”* que põe o auditório em reflexão e corrobora para uma maneira eficaz de “objetar raciocínios ao apresentar (1) distintas alternativas de respostas possíveis a uma mesma questão, (2) provocar

dicotomias argumentativas e (3) corroborar para a presença de implícitos úteis para a contra-argumentação” (Da Silva; Aboboreira; Reis, 2024, p. 50).

Concluimos, portanto, que a escolha dos estudantes se deu em maior incidência no argumento acima transcrito pela qualidade da elaboração do enunciado, que colocou em xeque um maior grau de acessibilidade por parte do destinatário na recepção do texto argumentativo, e a interrogativa.

Para fins de compreensão, exportamos de Aboboeira e Piris (2024) um quadro-síntese que reúne a descrição dos níveis de análise da argumentação segundo a proposta de Padilla, Douglas e López (2011).

Quadro 9 - Síntese dos níveis de análise da argumentação segundo a proposta de Padilla, Douglas e López (2011).

Nível	Características
Pragmático	considera-se o contexto situacional da argumentação, os papéis e o status dos participantes, os interesses e os valores em disputa e a fonte institucional
Global	são analisadas a tese defendida e a tese contrária, os argumentos que as sustentam, com suas respectivas premissas e conclusões;
Local	examinam-se duas estratégias para entender o caráter subjetivo do enunciador: as modalidades enunciativas, para compreender os recursos de modalização da voz do enunciador; os enunciados polifônicos, para apreender a presença da voz alheia na argumentação do enunciador.

Fonte: Aboboreira, Piris (2024, p. 7).

Tal esquema auxilia na compreensão dos demais argumentos, que não foram objetos de análise desta etapa, uma vez que, como já informado, o trabalho de descrição dos dois argumentos eleitos subsidia a caracterização dos demais.

4.3 - Etapa 3: A Língua Em Uso

Nesta seção, o trabalho com a língua ganha destaque, partindo do texto com fito na ampliação dos potenciais de leitura, focalizando os recursos linguísticos para a construção dos sentidos estabelecidos pela notícia e não meramente como pretextos para a análise de termos gramaticais tradicionais.

Geraldi (2011) propõe três práticas para o trabalho com Língua Portuguesa em sala de aula: a leitura de textos, a produção e uma visão sobre os estudos da metalinguagem, a chamada análise linguística. Em nota de rodapé, o autor salienta que:

O uso da expressão 'análise linguística' não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos, análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto etc.); organização e inclusão de informações etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a 'correções'. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores que se destina (Geraldi, 2011, p.74).

Tal proposta carece de uma aplicabilidade mais real e prática na educação básica. Entre os estudantes, à medida que a leitura do texto foi realizada, alguns aspectos da língua que subjaziam à compreensão da temática foram levantados como:

- (i) vocês encontram, no texto, as aspas (""") sendo usadas, na escrita, apenas em que ocasiões?

Eles prontamente sinalizavam que apenas quando o texto apresentava a fala de alguns dos envolvidos na temática. Oportunamente, apresentávamos o conceito de que tal sinal gráfico era usado nesse contexto e em outros, explicitando as definições trazidas pela gramática de citação.

Outras oportunidades foram construídas durante a leitura, como os aspectos voltados para a coesão textual. Por vezes, seja nome de pessoas, seja palavras que identificavam lugares, dentre outros, eram sinalizadas para que, durante a leitura, os estudantes apresentassem a quem se referiam, numa prática realização de atividades que produzem sentido e não se bastam na lógica de uma norma prescritivista.

4.4 - Etapa 4: Produção De Texto

Para esta atividade, o gênero enquete foi proposto como forma de dinamizar a aplicabilidade da atividade e promover a interação dos estudantes com opiniões de outras pessoas que compõem o coletivo escolar. Neste eixo, a importância de avaliar o trabalho de coletividade a autonomia e a perspectiva para o trabalho com a produção de texto focam a observação desta etapa.

A consideração do gênero enquete para esta seção atende aos postulados de Marcuschi (2001) sobre o *continuum* tipológico nas diferenças

entre fala e escrita. Para o autor, “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos” (Marcuschi, 2001, p. 37), ou seja, elas não concorrem entre si, gerando dicotomias, mas complementam-se.

Uma vez que as etapas anteriores – excetuando-se à destinada à análise linguística – absorveram uma forte interação oral, pautando as construções argumentativas a partir do trabalho com as práticas de oralidade, esta seção seguirá com a sistematização dessas práticas orais para o registro escrito, a fim de gerar dados passíveis de análise.

No primeiro momento, os grupos foram divididos para a organização do trabalho, conforme Quadro 6 (página 57 deste trabalho). Dois integrantes do grupo 1, composto por 6 estudantes, responsável pela elaboração do formulário, questionou se o assunto posto em questão “*Os alimentos industrializados devem ser proibidos na alimentação escolar?*” atingiria a todos os participantes, uma vez que se tratava de um tema específico do contexto escolar. No entanto, eles mesmos chegaram à conclusão de que a temática seria compreendida por todos, pois “até a tia que vende na frente da escola ia entender que a pipoca pode ser proibida”.

A fala exarada por um dos componentes restou clara a ideia de que a argumentação se vincula às práticas sociais, à medida que direciona a ação-reflexão para um cotidiano que é comum.

Na sequência, o assunto colocado em questão foi eleito como tópico de questionamento e, em seguida, foram colocadas duas opções “sim” e “não” e um campo destinado à justificativa. O *link* foi gerado e adaptado para um *QR-cod* para ser impresso e afixado em locais da Escola e de seu entorno com o interesse de garantir a participação de todos que se relacionam com a temática em voga.

Entretanto, a aula que se destinou à produção já se inseria nas correspondentes ao encerramento do ano letivo. Após ela, foram realizadas as últimas avaliações e os estudantes não mais retornaram para a escola, surgindo, apenas, para acompanhar o resultado e, os que não conseguiram ser aprovados por média, para se submeterem aos exames finais.

Em diálogo com a coordenação da escola, propusemos o convite de que os que morassem no entorno, pudessem vir, só a fim de aplicar a última etapa

da produção e gerar os dados necessários para a análise. A coordenação lançou o convite e no dia programado nenhum apareceu, o que impossibilitou a sequência de finalização da etapa destinada à produção textual.

Com isso, restou apenas a primeira ação, que correspondeu à criação do formulário, não havendo materialidade das etapas seguintes para a produção de dados e consequentes análises.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As perspectivas geradas pela presente pesquisa foram muitas. De início, e como já explicitado, a motivação se deu para oferecer aos professores e aos estudantes uma resposta à pergunta “*Quais recursos didáticos-pedagógicos podem ser oferecidos ao professor para o trabalho com argumentação em sala de aula?*”

Apresentamos, ao longo das análises aqui descritas, um percurso teórico que subsidia a adesão da argumentação na interação como teoria-chave para a construção das propostas pedagógicas, além dos demais instrumentos teóricos e de avaliação para a análise dos resultados compilados.

O processo de investigação foi exigente e contou com alguns percalços como a impossibilidade de finalizar a atividade 1, conforme já justificado, e a não condição da realização da atividade 2, descrita de forma inicial na metodologia, mas que se encontra delineada no CP. As aulas mantêm-se num ritmo que interessa cumprir um programa e substituir as previsões de planejamento por atividades com essa não encontram animosidade na Escola, o que nos faz entender, por fim, que, a propositura de um projeto transversal encontra adesão e motiva o interesse da Escola em executar, desde que não comprometa o cotidiano dos dias letivos em questão.

Conforme atestado na análise dos dados, podemos compreender que o objetivo geral desta pesquisa - apresentar os modelos teóricos-metodológicos da argumentação na interação, propostos pelo livro *Dez questões para o ensino da argumentação na Educação Básica* (Azevedo et al., 2023), num formato de Caderno Pedagógico (Azevedo e Freitag, 2020), doravante CP – mostrou-se satisfatória, uma vez que a aplicação logrou bom êxito e os resultados atenderam às teorias eleitas como instrumento de análise.

No tocante aos objetivos específicos de (i) promover o letramento docente (Azevedo; Santos, 2023.), a pesquisa, ao apresentar as bases teóricas em cada etapa do caderno e direcionar o professor ao recurso necessário para a compreensão daquele aspecto da argumentação, entrelaça uma formação docente em serviço, promovendo a integração do docente com a prática

direcionada, como pode ser claramente encontrada na seção *papo para o professor*.

Por sua vez, o objetivo específico (ii) que propõe inserir os estudantes em situações de argumentação por meio de práticas pedagógicas foi o eixo-fundante de todas as atividades propostas no caderno e os resultados comprovaram que eles podem aprimorar suas capacidades argumentativas quando estão em situações de interação concreta. Resultou-se, portanto, a ideia de que atividades que sejam apenas de cunho escrito, sem a proposta de um contexto real de interação argumentativa, tende a engessar o processo.

No que diz respeito ao objetivo específico (iii) que visa a propor uma didática da argumentação como metodologia a ser aplicada na Educação Básica, os resultados comprovaram que o direcionamento de atividades para o trabalho com a argumentação é uma metodologia eficaz à medida que não se espera apenas o trabalho com gêneros dominantes da argumentação, mas que a perspectiva da interação com contextos de uso real promove ao estudante a

possibilidade de escolher, selecionar, tomar partido frente a opiniões alheias, pois essas ações de linguagem requerem saber posicionar-se e interagir com a diversidade de visões, nas mais variadas circunstâncias e modalidades de expressão linguística (Azevedo; Santos, 2017 *apud* Azevedo; Santos, 2024, p. 159).

O presente trabalho de intervenção a partir da pesquisa-ação, desenvolvido numa turma de 7º ano, do Ensino Fundamental Regular, demonstrou que a proposta de um Caderno Pedagógico subsidia a prática pedagógica para o Ensino da Argumentação, servindo de ponto de partida e não atividade-fim para o letramento docente e como forma de inserir os estudantes em situações de argumentação por meio de práticas pedagógicas.

Os desafios que incidiram sobre a proposta deste estudo giram em torno da produção do CP e de sua aplicação. O caderno, uma vez que está dividido em eixos, precisou vislumbrar aspectos relacionados desde a prática de oralidade, até a produção textual. Isso fez com que vários fundamentos teóricos fossem subsidiados e se relacionassem com a argumentação na interação, de modo que atendessem ao fulcro principal do objetivo: chegar ao aluno e estimular o trabalho didático-metodológico para a argumentação. Já a execução da produção apresentou dificuldades, como já mencionado, por conta do calendário letivo dos alunos. Uma vez que o ano letivo estava prestes a se

encerrar, a etapa da produção de texto ficou comprometida, o que pesou na ausência da análise – como já mencionado neste trabalho.

Um fato interessante a se considerar foi o interesse dos alunos pela atividade. Como já mensurado nos resultados, houve uma inteira adesão por parte dos discentes e, acima de tudo, a interação para que a atividade surtisse o efeito pretendido.

Assim, a perspectiva é que o CP produzido a partir da proposta prática possa subsidiar práticas futuras e, oxalá, outros professores se interessem pela continuidade das ações aqui pensadas, com vistas a sequenciarem as lições do livro *Dez questões para o ensino da argumentação na Educação Básica* (Azevedo *et al.*, 2023) como forma de adesão ao ensino da argumentação na Educação Básica de forma contundente.

Consideramos, portanto, que este trabalho contribui para a execução em sala de aula de uma didática da argumentação como metodologia a ser executada no ensino fundamental e replicada em demais níveis da educação básica e da formação docente.

Ademais, é importante ressaltar que a pesquisa evidenciou a necessidade de políticas públicas e formação continuada que ampliem o acesso dos professores a materiais didáticos alinhados às teorias contemporâneas sobre argumentação. A carência de recursos pedagógicos precisos, como apontado no início deste estudo, reforça a urgência de iniciativas que articulem teoria e prática, tal como proposto pelo Caderno Pedagógico. Nesse sentido, recomenda-se que futuras pesquisas explorem a viabilidade de incorporar tais recursos em larga escala, avaliando seu impacto em diferentes contextos educacionais e níveis de ensino.

Por fim, a experiência prática desta intervenção demonstrou que o ensino da argumentação, quando contextualizado em situações reais de interação, transcende a mera reprodução de esquemas formais e favorece o desenvolvimento crítico dos estudantes. A abordagem dialógica, fundamentada em Plantin (2008) e Grácio (2010, 2011, 2016, 2018), mostrou-se eficaz não apenas para o letramento argumentativo, mas também para a construção de habilidades sociointeracionais essenciais. Esses resultados reforçam a premissa de que a argumentação deve ser entendida como uma prática social dinâmica, e não como um conteúdo estanque a ser memorizado.

Em síntese, este trabalho reafirma o potencial do Caderno Pedagógico como ferramenta transformadora, capaz de mediar a relação entre teoria e prática docente, sem desconsiderar os desafios estruturais do cotidiano escolar. Espera-se que as reflexões aqui apresentadas inspirem novas investigações e práticas pedagógicas comprometidas com um ensino de argumentação que efetivamente prepare os estudantes para as demandas comunicativas da sociedade contemporânea. Acreditamos que, ao investir na formação de sujeitos críticos e articulados, a escola cumpre seu papel fundamental na democratização do conhecimento e no exercício da cidadania.

6. REFERÊNCIAS

ABOBOREIRA, A. D. C.; PIRIS, E. L. Análise de uma interação argumentativa no TikTok: o caso da controvérsia entre Felipe Lopes e Ingrid Silveira sobre o racismo reverso. **Revista do GELNE**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. e35847, 2024. DOI: 10.21680/1517-7874.2024v26n2ID35847. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/35847>. Acesso em: 18 jan. 2025.

ALVES LIMA, S. F. As capacidades argumentativas como objeto de ensino da argumentação. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, v. 22, n. 2, p. 154-174, 7 set. 2022.

AZEVEDO, I. C. M. de; DAMACENO, T. M. S. S. S. Desafios da BNCC em torno do ensino de língua portuguesa na educação básica. **REVEC**, n. 7, 2017. DOI: <https://doi.org/10.32748/revec.v0i7.6557>.

AZEVEDO, I. C. M. de; FREITAG, R. M. K. **Registros de Práticas Pedagógicas**: o potencial do caderno pedagógico e do módulo didático. Prefácio de Leilane Ramos da Silva. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

AZEVEDO, I. C. M. de; SANTOS, M. F. dos. Formação de professores com foco no trabalho com a argumentação no ensino fundamental. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 7–25, 2023. DOI: [10.11606/issn.2236-4242.v36i3p7-25](https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v36i3p7-25).

AZEVEDO, I. C. M. de; SANTOS, M. F. dos; CALHAU, S. P. J.; LEAL, V. C.; PIRIS, E. L. **Dez questões para o ensino de argumentação na Educação Básica**: fundamentos teórico-práticos. Prefácio de Paulo Roberto Gonçalves-Segundo. 1.ed. Campinas: Pontes, 2023.

AZEVEDO, I. C. M. de. **A argumentação no exame nacional do ensino médio**: percursos discursivos seguidos por jovens em processo de formação. 2009. 243f. Tese (Doutorado em Estudos do Discurso em Língua Portuguesa). Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), 2009.

AZEVEDO, I. C. M. de; REIS, L. R. R.; MONTE, N. S. Leitura argumentativa na escola: propostas didáticas fundadas na perspectiva interacional da argumentação. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 108-131, 2021.

AZEVEDO, I. C.; SANTOS, A. Ensinar a argumentar na sociedade contemporânea: possibilidades e desafios teórico-práticos. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, v. 24, n. 3, p. 157-176, 25 dez. 2024.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 135 p.

BRASIL. **Editais PNLD 2018**. Portal MEC. 2018. Disponível em: https://www.fnnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Editais/20

[20/EDITAL PNLD 2020 CONSOLIDADO 7 RETIFICACAO.pdf](#) Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. **Edital PNLD 2024**. Portal MEC. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/pnld-2024-2027/EditalPNLD2024.pdf> Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20/12/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 5 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 5 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. Breve histórico do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil. **Em Aberto**, v. 33, n. 107, p. 95-112, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4557/3777> Acesso em: 19 de jan. de 2025.

CEREJA, W.; VIANNA, C. D. **Português: linguagens: 8º ano**. 11. ed. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022.

CHIRINEA, A. M.; BRANDÃO, C. da F. O Ideb como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr. 2015. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/741>. Acesso em: 02 ago. 2024.

CHISTE, P.de S. Pesquisa-Ação em mestrados profissionais: análise de pesquisas de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e de matemática. **Ciência educ.**, v. 22, n.3, p.789-808, 2016. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132016000300789&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 jan. 2025.

DA SILVA, E.; ABOBOREIRA, A. D.; REIS, M. Discursos e contradiscursos em torno da prática do abortamento no Brasil: uma proposta de ampliação e aplicação do modelo de Padilla, Douglas e López. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, v. 24, n. 3, p. 41-67, 2024.

DAMIANI, M. F. et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, 2013.

FONTENELE, M. Melhor e pior índices do Ideb em SE são de colégios de São Cristóvão: Colégio de Aplicação alcançou a 9ª colocação na lista das melhores do país. Escola Municipal Araceles Rodrigues teve pior desempenho que em 2007. **G1 - SERGIPE**, Aracaju, p. 1, 24 ago. 2012. Disponível em: <https://g1.globo.com/se/sergipe/noticia/2012/08/melhor-e-pior-indices-do-ideb-em-se-sao-de-colegios-de-sao-cristovao.html>. Acesso em: 2 ago. 2024.

FOUCAULT, M. **Hermenêutica do sujeito**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. PNLD 2017 - Coleções mais distribuídas por componente curricular. Português. 2017. Disponível em: Disponível em: [https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Dados Estatisticos/2017/PNLD%202017%20-%20Colees%20mais%20distribudas%20por%20componente%20curricular%20-%20Sries%20finais%20Ensino%20Fundamental.pdf](https://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Dados_Estatisticos/2017/PNLD%202017%20-%20Colees%20mais%20distribudas%20por%20componente%20curricular%20-%20Sries%20finais%20Ensino%20Fundamental.pdf) Acesso em: 19 jan. 2025.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. (Série de Educação a Distância).

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa - e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 9, n. 17, p. 381-396, 2016. DOI: 10.22420/rde.v9i17.587. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587>. Acesso em: 18 jun. 2024.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011 [1984].

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

GRÁCIO, R. A. Análise do discurso, argumentação e ensino. In: MACHADO, I. L.; LARA, G. M. P.; SOUZA, W. E. de (org.). **Análise do discurso: situações de argumentação**, Coimbra: Grácio Editor, 2018. p. 199-218.

GRÁCIO, R. A. **Para uma teoria geral da argumentação**: questões teóricas e propostas didáticas, 2010, 446f. Tese (Doutoramento em Ciências da Comunicação, área Semiótica da Comunicação). Universidade do Minho, 2010.

GRÁCIO, R. A. Do discurso argumentado à interação argumentativa. **EID&A-Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n.1, p. 117-128, nov. 2011.

MAGALHÃES, T. G.; LACERDA, A. P. de O. Concepções e práticas de oralidade na escola básica na perspectiva dos docentes. **Horizontes**, [S. l.], v. 37, p. e019004, 2019. DOI: 10.24933/horizontes.v37i0.664. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/664>. Acesso em: 13 jan. 2025.

MARCHELLI, P. A BNCC e o Currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em Sergipe. **Roteiro**, [S. l.], v. 46, p. e23976, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23976>. Acesso em: 5 jun. 2024.

MARCUSCHI, L. A. O papel da linguística no ensino de língua. Conferência pronunciada no 1º Encontro de estudos linguísticos-culturais da UFPE, Recife, 12 de dezembro de 2000. **Investigações: Linguística e Teoria Literária**, v. 13/14, p. 187-217, 2001. Disponível em: <http://www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/INV/>. Acesso em: 17 nov. 2024.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

MAZOCCO, D. M.; WACHOWICZ, T. C. As pistas gramaticais da argumentação. Florianópolis. **Working Papers in Linguistics**, v. 18, n. 2, , 2017, p. 192-210.

MENDES DA SILVA, E. **A argumentação no livro didático de português: análise do volume 6 da coleção didática *Apoema* aprovada pelo PNLD/2020**. 130f. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras – Linguagens e Representações) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2021.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.

MOVIMENTO PELA BASE. **Perguntas Frequentes sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** [S.l.:s.n.], 2017. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Necessidade-e-construcao-Base-Nacional-Comum.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2024.

PADILLA, C.; DOUGLAS, S.; LÓPEZ, E. **Yo argumento**. Taller de prácticas de comprensión y producción de textos argumentativos. Córdoba: Editorial Comunic- arte, 2011.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado de argumentação: a nova retórica**. Tradução: Maria. Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

PEREIRA, J. N. Caminhos metodológicos do PROFLETRAS-UFBA. *In*: GIOVANI, F. (org.). **Metodologias de pesquisa do PROFLETRAS em perspectiva**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 75-94.

PIRIS, E. L.; CALHAU, S. P. J. Ensino de argumentação por meio de assembleias de classe: planejamento de uma prática de linguagem. *In*: MARTINS, A. P. S; KERSCH, D. F.; TINOCO, G. A.; AZEVEDO, I. C. M. de. **Letramentos e argumentação**: o ensino de línguas como prática social. São Paulo: Pontes, 2021. p. 143-165.

PIRIS, E. L. O ensino de argumentação como prática social de linguagem. *In*: GONÇALVES-SEGUNDO, P. R.; PIRIS, E. L. (orgs.). **Estudos em Linguagem, Argumentação e Discurso**. Campinas: Pontes, 2021. p. 135-153.

PLANTIN, C. **A argumentação**: história, teorias, perspectivas. Tradução: Marcos Marcionilio. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PLANTIN, C. Análise e crítica do discurso argumentativo. Trad. Rodrigo dos S. Mota, Sébastien G. Giancola; Thaise A. dos Santos. Rev. trad. Moisés Olímpio Ferreira; Sérgio I. Levemfous. EID&A - **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 1, p. 17-37, nov.2011. Disponível em: <http://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/365>. Acesso em: 15 jun. 2024.

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS. Conselho Gestor. **Resolução nº 002/2018, de 21 de agosto de 2018**. Define diretrizes para a natureza do trabalho final do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Rio de Janeiro, p. 1-3, 2018. Disponível em: <https://profletras.lettras.ufmg.br/arquivos/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2002.2018.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2024.

QEDU. **Taxa de Distorção Idade/Série - ESCOLA MUNICIPAL ARACELES RODRIGUES CORREA**. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/28021290-escola-municipal-araceles-rodrigues-correa/distorcao-idade-serie>. Acesso em: 3 ago. 2024.

RIBEIRO, R. J. O mestrado profissional na política atual da Capes. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 2, n. 4, 2011. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/72>. Acesso em: 3 ago. 2024.

SÃO PAULO. **Currículo da Cidade**: Ensino Fundamental. Componente curricular: Língua Portuguesa. São Paulo: Secretaria Municipal da Educação, Coordenadoria Pedagógica, 2019. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/CCCiencias.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2024.

SARAIVA, A.M.A. Distorção idade-série. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

SERGIPE, **Currículo de Sergipe**. Regulamentado no Sistema de Ensino por meio do Parecer nº 388/2018/CEE e da Resolução nº 04/2018/CEE. ano?

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação/Conselho Estadual de Educação (CEE-SE). Resolução Normativa nº 4, de 29 de novembro de 2018. Regulamenta a implementação do Currículo do Estado de Sergipe nas redes de ensino e nas instituições educacionais integrantes do Sistema de Ensino, e dá providências correlatas. **Diário Oficial**, Aracaju, 13 dez. 2018b. Disponível em: <https://www.cee.se.gov.br/arquivos/Resolucao.Normativa.n.4.2018.Curriculo.de.Estado.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2020.

STIEG, V.; ALCÂNTARA, R. G. de. O percurso histórico do ensino da língua portuguesa e os documentos oficiais: da lei 5692/71 à base nacional curricular comum (BNCC). **Revista de Estudos de Cultura**, [S. l.], n. 7, p. 15-30, 2017. Disponível em: <https://ufs.emnuvens.com.br/revec/article/view/6552>. Acesso em: 8 jul. 2024.

TRIPP, D. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005.

VIDON, L. Argumentação na BNCC: Dos processos cognitivos aos campos de atuação social. **Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, v. 23, n. 3, p. 59-78, 31 dez. 2023. Acesso em: 8 jul. 2024.