

A ARGUMENTAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Aline de Santana Santos**
aline-letras@hotmail.com
Universidade Federal de Sergipe

*Isabel Cristina Michelin de Azevedo***
icmazevedo2@gmail.com
Universidade Federal de Sergipe

Resumo: Este artigo é parte de uma pesquisa de mestrado que buscou discutir a necessidade de trabalhar o ensino de argumentação desde as primeiras etapas do Ensino Fundamental, uma vez que, desde cedo, as crianças participam de práticas discursivas que as possibilitam construir seus primeiros argumentos. Nesse contexto, o artigo objetiva propor alternativas favoráveis ao ensino de argumentação como prática social de linguagem a partir de materiais encontrados no livro didático *Ápis* Língua Portuguesa, distribuído pelo Programa Nacional do Livro Didático (2019), a fim de contribuir com o desenvolvimento de capacidades argumentativas de cada estudante na escola para que também possam agir em outros espaços sociais. Metodologicamente, esta pesquisa assume o caráter documental de natureza qualitativa e baseia-se na proposta da argumentação na interação e no modelo dialogal de Plantin (2008). O *corpus* é representado por uma seleção de textos e atividades encontrados no livro do 1º ano da coleção *Ápis*, recolhidos na unidade didática 16, denominada *Cartaz de campanha*, que apresenta possibilidades do ensino de argumentação. Os resultados apontam que o trabalho com a argumentação pode ser efetivado quando os livros didáticos oferecem alternativas favoráveis a essa prática de linguagem desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, pois isso cria oportunidades para que o professor possa ampliar as limitações que venham a ser identificadas.

Palavras-chave: argumentação; ensino fundamental; capacidades argumentativas; livro didático.

* Doutoranda em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Mestra em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). É Membro dos Grupos de Pesquisas: Argumentação e Retórica Aplicadas (GPAA) - Universidade Federal de Sergipe; Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso (ELAD) - Universidade Estadual de Santa Cruz. Editora-administrativa da Boqueirão: revista de inovação em práticas pedagógicas. Atua como Professora da Educação Básica no Município de Cícero Dantas - BA, desde 2016.

** Doutora em Letras pela USP, com pós-doutorado na Univ. Buenos Aires. É Professora do curso de Letras da Universidade Federal de Sergipe (UFS), onde atua na pós-graduação (acadêmica e profissional). Também é professora permanente nos PPG em Letras da Universidade Estadual de Santa Cruz e da Universidade Estadual de Feira de Santana, onde orienta pesquisas no campo da Linguística Aplicada, do ensino de argumentação e do ensino de línguas. Atualmente, na UFS, é coordenadora do PROFLETRAS e coordenadora adjunta do PPG em Letras. Lidera o Grupo de Pesquisas em Argumentação e Retórica Aplicadas (GPAA), é co-líder do grupo de Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso (ELAD) e é editora da Revista EID&A.

1 Introdução

O presente estudo é um recorte de uma pesquisa de mestrado em Letras. Na ocasião, discutiu-se como o ensino de argumentação em perspectiva interacional, pautado pelos estudos de Plantin (2008) e de Grácio (2010), pode acontecer por meio de práticas sociais de linguagem. A assunção dessa perspectiva foi motivada pelo fato de o ensino de argumentação pautado por situações reais se alinhar às demandas dos estudantes em distintas circunstâncias vivenciais, presentes na escola e em outros espaços sociais.

O ensino de argumentação no Brasil tornou-se obrigatório com a homologação da *Base Nacional Comum Curricular* (doravante, BNCC), cuja versão final foi publicada em 2018, que instituiu uma competência geral específica relacionada à argumentação. Entretanto, essa discussão vinha sendo realizada no que tange ao ensino de Língua Portuguesa desde a consolidação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), em 1998 e 2000, ao organizar as orientações para o Ensino Fundamental (EF) e Médio (Azevedo, 2016). Assim, pode-se dizer que, “diferentemente dos *Parâmetros*, a *Base* é normativa e obrigatória, por ser um ato direto do Estado brasileiro, representado por uma política educacional expressa na política curricular da BNCC” (Azevedo; Santos, 2023, p. 10).

Entre as competências gerais da BNCC a serem seguidas, a de número sete especifica que cabe ao estudante aprender a “[...] argumentar com base em fatos, dados, e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias [...]” (Brasil, 2018a, p. 9). Diante disso, entende-se que essa competência encaminha os estudantes a perceberem que têm direito a argumentar durante toda a educação básica, mas isso precisa acontecer em associação com o desenvolvimento cognitivo e o respeito ao contexto sociocultural dos sujeitos.

A compreensão de tais questões permite reconhecer que o ensino de argumentação não deve ser privilégio de estudantes maiores, que visam aos exames de vestibular e à aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), com a finalidade de adentrar no ensino superior. Desse modo, entende-se que argumentar, além de tudo, é um ato político a ser exercido por qualquer cidadão, e as crianças estão inseridas nessa categoria.

No que tange ao livro didático (LD), documento a ser explorado neste artigo, nota-se que os estudos no Brasil crescem desde 1970, em virtude de novas pesquisas

com ênfase nos materiais didáticos (Choppin, 2002), mas pouco tematizam o ensino da argumentação. Embora não represente o único recurso pedagógico que os professores podem utilizar em classe, o LD integra a cultura educacional do Brasil, uma vez que é garantido por meio das políticas públicas e, desse modo, alcança os estudantes matriculados em todo o território nacional.

Atrelar à discussão do ensino de argumentação ao LD de Língua Portuguesa possibilita deixar claro para os professores que é possível trabalhar a argumentação com os recursos didáticos de que a escola dispõe, mesmo que este não tenha um direcionamento claro para essa finalidade, mas isso exige a adequação das atividades pelos professores. Apesar de o ensino de argumentação ser explicitamente indicado na BNCC, como foi apontado por Azevedo e Damaceno (2017, p. 90), há “flutuação no uso dos termos ‘argumentação’, ‘argumentar’ e ‘argumentos’, entre muitos outros”, o que dificulta a prática do professor na sala de aula.

Assim, o artigo parte da análise do LD de Língua Portuguesa para identificar pontos que podem colaborar com o ensino da argumentação nos anos iniciais do EF. Com isso, espera-se propor alternativas favoráveis ao ensino de argumentação como prática social de linguagem a partir de materiais encontrados no livro didático *Ápis Língua Portuguesa*, distribuído pelo *PNLD* (2019), a fim de contribuir com o desenvolvimento de capacidades argumentativas de cada estudante na escola para que este também possa agir em outros espaços sociais.

Para tanto, o artigo está organizado da seguinte maneira: após esta introdução (1), discute-se, em (2), o ensino de argumentação na perspectiva interacional, a fim de delimitar a perspectiva assumida neste texto; em (3), aborda-se a argumentação em práticas sociais de linguagem, para que seja possível situar o trabalho didático em situações reais de comunicação dentro e além da sala de aula; em (4), encontram-se os procedimentos metodológicos; em (5), apresenta-se a coleção *Ápis Língua Portuguesa*, incluindo-se adaptações para articular o LD ao ensino de argumentação. Por fim, em (6), apresentam-se as considerações finais deste artigo.

2 O ensino de argumentação na perspectiva interacional

O modelo teórico deste artigo, ao tratar sobre o ensino de argumentação, tem como base os estudos de Plantin (2008), que dialogam com a perspectiva interacional e propõe o modelo dialogal da argumentação. Grácio (2010, p. 290) explica que

“Plantin procura localizar as intuições fundamentais de cada linha teórica e averigua as suas potencialidades e limites, desenvolvendo, neste aspecto, um trabalho essencialmente crítico, de problematização e de afinação conceptual”. Nesse intuito, Plantin (2016, p. 76), no dicionário da argumentação, define a argumentação como “[...] um conjunto de atividades verbais semióticas produzidas em uma situação argumentativa”.

Essa situação argumentativa pode ser compreendida como uma ação “discursiva gerada e gerida por uma questão argumentativa, a qual se torna uma questão que será respondida pelos locutores (os argumentadores) por meio de respostas sensatas e racionais, mas incompatíveis” (Plantin; Damasceno-Morais, 2021, p. 340), ou seja, uma situação planificada pela ideia de contradição. De acordo com Plantin (2008, p. 64), no modelo dialogal, “a situação argumentativa típica é definida pelo desenvolvimento e pelo confronto de pontos de vista em contradição, em resposta a uma mesma pergunta”.

Plantin (2008), ao expandir seus estudos, apresenta o terceiro, na premissa do modelo dialogal, ao tratar sobre o ato de duvidar ou questionar, além do ato de propor e o de opor, diferenciando-se da pragmadialética de Van Eemeren e colaboradores, em que se dispõem apenas os papéis de proponente e o de antagonista. Assim, Plantin (2008) amplia seus estudos e propõe três papéis actanciais:

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

De acordo com Plantin (2008), ao proponente é dada a função de propor uma tese sustentada; ao oponente, a função de opor-se ao proponente, com base em razões para isso, em alinhamento às definições da “teoria dialética, que vê na argumentação um jogo entre dois parceiros” (Plantin, 2008, p. 76). O terceiro na dinâmica da argumentação enquadra-se na dúvida em relação a uma pergunta argumentativa.

Nesse sentido, ao distinguir os papéis argumentativos dos atores da comunicação, nota-se haver uma diferença significativa entre a função desempenhada por cada um, isto é, pelos “atores da comunicação argumentativa, que são os indivíduos concretos envolvidos na comunicação” (Plantin, 2008, p. 78-79). Na

interação argumentativa, o ator pode ocupar os diferentes papéis argumentativos, ou seja, “um ator pode abandonar seu discurso de oposição por um discurso de dúvida” (Plantin, 2008, p. 79). Portanto, ao assumir o modelo dialogal, “a situação argumentativa típica é definida pelo desenvolvimento e pelo confronto de pontos de vista em contradição, em resposta a uma mesma pergunta” (Plantin, 2008, p. 64), tendo como ponto de partida a difusão de uma questão problemática.

Com base no modelo dialogal conforme Plantin (2008) e, conseqüentemente, na argumentação na interação, orienta-se o trabalho com as práticas de linguagem em perspectiva social com crianças, pois o objetivo é colaborar com a tomada de posição por parte dos estudantes, em situações reais que promovam a participação frente às demandas sociais.

Para isso, o professor necessita ter formação para saber como promover o ensino de argumentação. Ou seja, o professor precisa ter acesso aos saberes inerentes ao ato de argumentar (justificar/sustentar, refutar e negociar), bem como aos saberes relativos aos processos interacionais, a fim de que possa encontrar meios para solucionar as lacunas deixadas pela ausência de disciplinas ligadas à retórica e/ou argumentação nos cursos de Letras e Pedagogia (Gatti *et al.*, 2019). Ribeiro (2009, p. 59) cita os desafios que os professores enfrentam ao buscar novas perspectivas de ensino diante do reconhecimento de uma “formação acadêmica deficitária”, na convivência com a “concepção tradicional de língua vigente”, ao identificar a “ineficiência ou ausência de formação profissional continuada”, fatores que podem justificar a ausência do ensino de argumentação na escola.

Azevedo e Santos (2023, p. 19) reforçam essa ideia ao afirmarem que “o entendimento dos professores em relação ao ensino de argumentação pode ser o resultado da falta dos saberes necessários para desenvolver as atividades a fim de contribuir com o desenvolvimento de capacidades argumentativas dos estudantes”, corroborando a ideia de que formar tais profissionais para trabalhar o ensino de argumentação torna-se imprescindível, caso os governantes queiram que a competência geral número sete da BNCC seja efetivada na escola.

Acrescenta-se às carências formativas a dificuldade de entendimento da noção de capacidades argumentativas, como aponta Azevedo desde 2016, que propõe entendê-las a partir de uma conceituação tridimensional, por isso é entendida como uma “condição humana”, uma “ação de linguagem” e uma “expressão discursiva” que se articulam constitutivamente.

Para a autora, uma *condição humana* está articulada à dimensão existencial, que é uma atividade cognitiva e social “que inter-relaciona a linguagem verbal e a reflexão sobre os objetos do mundo (construção mental), sem o privilégio da segunda sobre a primeira [...], pois o uso dos signos em eventos culturais promove um processo interpessoal que depois se torna intrapessoal” (Azevedo, 2016, p. 175). Isso confirma que trabalhar situações que promovam a ampliação das capacidades argumentativas é algo que promove o desenvolvimento de cada pessoa que se envolve em diferentes papéis sociais.

Em relação à *expressão discursiva*, a autora explica estar sempre apoiada “[...] sobre um ‘já-dito’ – mas que representa um acontecimento particular, marcado historicamente e pelas relações de poder estabelecidas socialmente” (Azevedo, 2016, p. 175), por isso se alinha às regras que estabelecem e definem as condições para sua manifestação, bem como de sua compreensão. Assim, trata-se de uma dimensão que prevê lidar com modelos discursivos em circulação em cada sociedade.

Por sua vez, a *ação de linguagem* remete a uma oposição discursiva que “gera interdependência entre os sujeitos não apenas pela alternância de turnos, mas sobretudo pela polarização de posições enunciativas, o que necessariamente decorre das relações de poder” (Azevedo, 2016, p. 175). Dessa maneira, a autora entende que a capacidade argumentativa é um tipo específico de agir; por isso, requer aprendizado.

O conceito de capacidade argumentativa se apoia na psicologia de Vygotsky para discutir os pressupostos psicológicos, conforme a perspectiva histórico-cultural. Segundo Azevedo (2016, p. 175), “o desenvolvimento das capacidades argumentativas é um processo complexo e não limitado a um único campo do saber”. Para que as capacidades argumentativas sejam desenvolvidas, é preciso, então, articular as três dimensões: “condição humana”, “expressão discursiva” e “ação de linguagem”, visto que as capacidades argumentativas não existem em estado puro, como acentua Meirieu (1998).

O desenvolvimento das capacidades argumentativas direciona os professores a ações que proporcionem ao estudante o direito e as condições para argumentar, seja a partir das atividades encontradas no LD ou das adaptações que venham a ser previstas em função do que se quer realizar na escola. Assim, o desenvolvimento de capacidades argumentativas dos estudantes está implicado na noção de capacidades por parte dos professores. Azevedo (2016, p. 187) reforça que a “ampliação das

capacidades argumentativas dos estudantes está condicionada ao desenvolvimento dessas capacidades por professores”, haja vista que “a elaboração de atividades didático-pedagógicas voltadas ao ensino da argumentação requer conhecimentos específicos”.

Por fim, demarca-se que, após situar a argumentação em perspectiva interacional, no bojo dos estudos de Plantin (2008), o desenvolvimento de capacidades argumentativas se coloca como uma necessidade, uma vez que estão articuladas às práticas sociais de linguagem, que são discutidas mais pormenorizadamente a seguir.

3 Argumentação em práticas sociais de linguagem

Inicialmente, é preciso questionar: o que a escola ensina e o que os estudantes precisam aprender quanto à argumentação? Existe discrepância entre a necessidade dos estudantes e o que é proposto pelos projetos pedagógicos das escolas?

Kleiman (2008), ao refletir acerca dos fatores estruturantes do currículo, afirma que o ensino deve ter como base a prática social, visto que um construto formal teórico, textual, enunciativo ou discursivo distancia os estudantes de um fazer real. Quando a escola dedica integralmente seu tempo para formar o estudante em moldes teóricos, uma lacuna pode ser criada na formação dos estudantes, uma vez que, no fazer real, a educação significativa não é trabalhada no espaço escolar, o que pode culminar na formação de sujeitos apáticos frente à sociedade de que participa. Assim, Kleiman (2008, p. 508) conclui que, “quando a prática social estrutura as atividades da sala de aula, o eixo do planejamento é a ação”.

É no entendimento de um planejamento que tenha como ponto de partida a ação, que as práticas ligadas ao ensino de argumentação se configuram segundo as autoras deste artigo, mas isso requer um planejamento que tenha como eixo central questões relacionadas às necessidades dos estudantes, isto é, às demandas sociais a eles vinculadas. Azevedo e Tinoco (2019, p. 25), quando associam o “[...] o ensino de argumentação às práticas sociais de linguagem, próprias da vida em sociedade [...]”, demarcam que, em primeiro lugar, o professor precisa conhecer os estudantes, seus interesses, suas motivações e suas necessidades mais prementes, a fim de que o estudante tenha a oportunidade de assumir a direção do processo de ensino-aprendizagem. O docente também precisa tomar posição frente às questões e aos

problemas cotidianos, para que possa assumir uma postura crítica e ativa, enquanto argumenta dentro e além do espaço escolar.

Quanto a esse ponto, Piris e Calhau (2021) alertam para a necessidade de a escola construir práticas que levem o estudante a refletir em torno de seu papel na sociedade, de maneira “[...] a compreender que sua voz pode ser ouvida e respeitada, que se posicionar é um direito do cidadão e que argumentar é entender que tanto o consenso como o dissenso fazem parte do regime democrático” (Piris; Calhau, 2021, p. 144).

Ao conceber a argumentação como prática social de linguagem, ao professor não cabe mais uma atuação passiva de reprodução do conteúdo didático, mas um ir além que o direcione para identificar as necessidades dos estudantes. Para isso, é preciso construir um planejamento que não sirva apenas para cumprir as exigências burocráticas da escola, mas que possam assegurar:

[...] a argumentação como uma prática social de linguagem, cujo ensino pode possibilitar aos educandos a participação em situações de comunicação tipicamente argumentativas, próximas às vividas em sociedade, fora do contexto escolar. Nessa perspectiva de ensino de argumentação, o educando é um sujeito reflexivo, crítico e ativo na sua aprendizagem, pois o que se busca, nessa prática, é ampliar as condições para o educando opinar, questionar, duvidar, argumentar e contra-argumentar em situações da esfera pública da atividade humana (Piris; Calhau, 2021, p. 144).

As ideias de Piris e Calhau (2021) insistem no reconhecimento do estudante como um sujeito reflexivo, crítico e ativo na sua aprendizagem. Essa postura pode ser alcançada quando o professor transforma o espaço da sala de aula em um emaranhado de vozes que as articulam ou as colocam em oposição. É importante marcar que esse espaço de vozes converge em um todo: o poder dizer, que pode romper com todos os bloqueios da opressão, como recomenda Geraldi (2011 [1984], p. 36), “[...] é preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um de seus caminhos. Se ela serve para bloquear – e disso ninguém duvida –, também serve para romper o bloqueio”.

Nesse sentido, este artigo assume que o trabalho com as práticas de linguagem, em uma estreita relação com as necessidades sociais, permite associar o processo de ensino e aprendizagem às situações que fazem sentido na vida do estudante. Assim, o que se busca é um alinhamento entre o que o professor propõe e o que o estudante necessita. Para tanto, segundo Azevedo e Tinoco (2019, p. 20), é preciso ir além dos limites da aplicação de regras gramaticais em exercícios isolados, pois “é

preciso saber como articular habilidades, competências, saberes conceituais, atitudinais e procedimentais, além de diferentes tecnologias, em função de cada uma das necessidades interacionais de que participamos”.

Desse modo, propõe-se que o trabalho com o ensino de argumentação seja permeado pelas práticas de linguagem por intermédio da interação. Para isso, conceitua-se cada prática de linguagem, em alinhamento à BNCC, como o objeto de análise central, o que pode ser associado ao uso do LD, avaliado pelo PNLD, como pode ser visto no Quadro 1.

Quadro 1: Práticas de linguagem propostas pela BNCC (Brasil, 2018a).

Práticas de linguagem	O que a BNCC assume:
Leitura	“Práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (Brasil, 2018a, p. 71).
Oralidade	“Compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face” (Brasil, 2018a, p. 78).
Análise linguística	“Envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, [...] e pela situação de produção [...]” (Brasil, 2018a, p. 80).
Escrita	“Compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos” (Brasil, 2018a, p. 76).

Fonte: Elaboração própria, com base na BNCC (Brasil, 2018a).

A BNCC (Brasil, 2018a), ao tratar sobre as práticas de linguagem, considera documentos anteriores que tratavam da natureza teórico-metodológica sobre a língua, literatura etc., e solicita o empenho em não as trabalhar como um fim em si mesmo, mas como “[...] práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem” (Brasil, 2018a, p. 71). Assim, a leitura é realizada por meio das práticas sociais, seja a partir de textos escritos ou não; a oralidade é reconhecida com base em suas características específicas e na articulação de todas as práticas, seja no modelo prototípico (face a face) ou mediada por artefatos culturais; a análise linguística, ao relacionar os saberes sobre a língua, precisa abordar a norma-padrão e a relação com outras semioses; a escrita, tomada como produção de textos,

necessariamente é destinada a um leitor presente na sala de aula e/ou em outros espaços sociais, com vistas a desenvolver a argumentação.

Embasado em tais discussões, reafirma-se aqui a importância de trabalhar a argumentação desde os anos iniciais do EF, sendo de total importância vincular as práticas de linguagem às situações de vida, pois isso permite articular as atividades didáticas às funções sociais da linguagem.

A fim de ilustrar como esse tipo de ação pedagógica pode ser empreendida, na próxima seção o leitor encontra um caminho metodológico voltado a possibilitar a concretização desse tipo de trabalho em escolas públicas e privadas.

4 Procedimentos metodológicos

Este artigo parte da limitação identificada nos estudos relacionados ao ensino de argumentação nos anos iniciais do EF, conforme apontado por Santos (2024), com base em uma pesquisa sistemática que relacionava esse tipo de ensino às possibilidades encontradas no LD de Língua Portuguesa. Santos (2024) optou pelo recorte temporal de 2017 a 2022, por abranger a data de homologação da BNCC até o ano de realização da pesquisa. Na ocasião, não foram obtidos dados que relacionassem aos dois fatores expostos, mas a autora julgou pertinente citar os estudos de Cavalcanti (2020), Holanda (2020) e Neves (2021), pois sustentavam a premissa de que as crianças dos anos iniciais podem argumentar, desde que seja realizado um trabalho nesse intuito.

Assim, mediante as lacunas identificadas sobre o ensino de argumentação em livros didáticos de Língua Portuguesa dos anos iniciais, optou-se por propor adaptações para as atividades da coleção *Ápis Língua Portuguesa*, PNLD/2019, no que compete ao 1º ano do EF. A escolha do primeiro ciclo do EF deu-se por ser um período de transição entre a Educação Infantil e o EF, momento em que as vivências lúdicas colaboram com as aprendizagens (Brasil, 2018a).

Metodologicamente, a pesquisa de referência assumiu um caráter documental e qualitativo, de acordo com Gil (2008) e Prodanov e Freitas (2013), por isso não houve a necessidade de quantificar os dados. Para o trabalho analítico das adaptações das atividades do LD, foi selecionada a unidade didática 16, *Cartaz de Campanha*. A opção por essa unidade didática aconteceu após uma análise minuciosa de todo o

LD, sendo a opção por essa unidade acontecer em função de haver mais possibilidades para desenvolver o ensino de argumentação.

Assim, após selecionar a unidade didática, procedeu-se à identificação das práticas de linguagem (leitura, oralidade, linguística e escrita) e, conseqüentemente, às adaptações das atividades para a consecução do ensino de argumentação, pautadas em práticas sociais de linguagem, tendo em vista a perspectiva interacional de Plantin (2008). Nesse sentido, a próxima seção é referente à descrição desse trabalho.

5 A coleção *Ápis Língua Portuguesa*, PNLD/2019

O LD *Ápis Língua Portuguesa*, cuja autoria é de Terezinha Bertin, Vera Marchezi e Ana Trinconi, foi publicado pela Editora Ática (2017). A coleção participou do certame da seleção do PNLD, juntamente com outras 20 obras direcionadas aos anos iniciais. Desse conjunto, 13 foram aprovadas, conforme os critérios encontrados no *Guia do PNLD/2019*, que corresponde ao ciclo de 2019 a 2022, ou seja, trata-se de um material a ser utilizado por um período de quatro anos. De acordo com o *Guia*, é possível aferir que “a coleção contempla uma gama diversificada de gêneros textuais orais e escritos, cujos usos e circulação são sempre discutidos, contribuindo para um aprendizado significativo do gênero textual em estudo e da língua propriamente dita”. Em virtude disso, os dois primeiros volumes, relativos aos 1º e 2º anos, “[...] visam à organização e à sistematização dos processos iniciais de apropriação do sistema de escrita alfabético” (Brasil, 2018b, p. 46).

No que se refere à estrutura da coleção didática, tem-se uma subdivisão em 22 unidades didáticas, com variação de 12 seções em cada unidade didática. Silva (2021, p. 58) esclarece que “[...] uma unidade didática constitui, no livro didático, um conjunto de uma ou mais sequências de atividades didáticas que está organizado em torno de um motivo [...]” que, por sua vez, “planifica um projeto de ensino a ser executado pelo professor [...]”. Observa-se que a coleção didática é atualizada conforme a BNCC e o PNLD/2019.

As unidades didáticas da coleção *Ápis* organizam-se em torno de um gênero oral ou escrito; especificamente, a unidade 16 se dedica ao gênero *Cartaz de Campanha*. A escolha dessa unidade considerou ser esse um gênero que visa a informar, esclarecer ou persuadir o interlocutor a agir de uma determinada maneira, motivado

pela circulação pública do material e pelas “[...] fotos ou ilustrações e mensagens de convencimento” (Trinconi *et al.*, 2017, p. 179), a fim de fazer com que as crianças façam uso de boas práticas de higiene.

Na composição da unidade didática 16, verificaram-se as possibilidades para o desenvolvimento do ensino de argumentação, a partir do trabalho com as práticas de linguagem (leitura, oralidade, linguística e escrita). Embora a unidade didática 16 tenha um trabalho guiado pelas práticas de linguagem, a análise apontou a necessidade de realizar adaptações para que o professor consiga trabalhar a argumentação, com base no material disponibilizado pelo LD de Língua Portuguesa. Isso indica que o professor cumpre o papel de mediar ações que possam favorecer a argumentação pelos estudantes em sala de aula.

Diante disso, a próxima seção tem como objetivo analisar as possibilidades de adaptações para o ensino de argumentação da unidade didática 16.

5.1 Possibilidades de adaptações para o ensino de argumentação

O ensino de argumentação pode ser trabalhado desde o início da formação escolar, uma vez que as crianças participam de práticas discursivas que os levam a argumentar em situações cotidianas, o que também é assegurado pela BNCC, por meio da competência geral sete. Em torno disso, Azevedo *et al.* (2023, p. 99) esclarecem que “a multidimensionalidade da argumentação fortalece as sociedades democráticas e que aprender a argumentar é um direito do cidadão e precisa ser garantido desde os anos iniciais”.

No que concerne às possíveis adaptações, relativas à unidade didática 16, *Cartaz de Campanha*, a análise ressaltou a possibilidade de desenvolver o ensino de argumentação, por meio das práticas de linguagem (leitura, oralidade, linguística e escrita). A unidade didática está voltada a promover atividades no âmbito da temática sobre hábitos saudáveis. Para isso apresenta a personagem Helena e, conseqüentemente, dispõe das seções: “Leitura – Cartaz de campanha”; “Interpretação do texto”; “Prática de oralidade”; “Produção de texto”; “Palavra em jogo – letra H”; “Pesquisa”; e “Memória em jogo”.

Em relação à prática de leitura, a unidade didática inicia a seção com a canção *Ratinho tomando banho*, de Hélio Ziskind, solicitando que os estudantes façam a leitura, cantem e dancem de acordo com a canção. Nessa proposta, não há

demonstração do trabalho com a argumentação, uma vez que não são apresentados pontos de vista opostos que levem os estudantes a argumentar em perspectiva interacional, mas apenas apresenta as partes que o ratinho precisa lavar para ficar limpo e cheiroso¹, em um alinhamento unilateral.

Mediante o que foi observado na prática de leitura, propõe-se agregar à canção *Ratinho tomando banho*, de Hélio Ziskind, a canção *Banho não!*, produzida pelo grupo Palavra Cantada². A escolha da canção tem por finalidade fazer com que os estudantes organizem posicionamentos e as posições favoráveis/contrárias acerca do banho, considerando as razões contidas na letra da música.

No desenvolvimento da prática de leitura, sugere-se que o professor possa preparar a sala de aula para atividade, por meio de uma roda de conversa, com a finalidade de explorar as posições presentes na canção. Neste momento, pode utilizar uma roleta mágica com as palavras: “banho de chuveiro”, “banho de piscina”, “banho de mar”, “banho de cachoeira”, todas oriundas da canção. Em seguida, o professor pode questionar – você gosta de banho? Você toma banho todos os dias? Além do banho de chuveiro, você costuma tomar outro tipo de banho? Existe algum tipo de banho que você não goste? Existe um banho mais divertido? – dentre outras questões que suscitem a análise de perspectivas acerca da temática.

Para a realização desse tipo de atividade, recomenda-se que a canção esteja exposta na sala de aula, podendo ser em diferentes materiais (papel madeira, cartolina ou quadro branco). A fixação da canção em um artefato legível é importante para que os estudantes visualizem os pontos de vista opostos analisados em grupo. Vale ressaltar, todavia, que para os estudantes não leitores o professor pode realizar a leitura da letra da canção, a fim de que possam acompanhar a atividade.

Em seguida, pode ser encaminhada a prática de oralidade. Segundo Trinconi *et al.* (2017, p. 5), a prática de oralidade tem como função primordial “conversar, trocar ideias, dar opinião, declamar e também ouvir com atenção. Tudo de modo organizado”. Para o alcance de tal finalidade, é possível partir da subseção “Conversa em jogo”, que, segundo as autoras propõem, é “uma reflexão sobre aspectos éticos, da convivência e do comportamento das pessoas, contribuindo para a formação integral do aluno” (Trinconi *et al.*, 2017, p. XX). Além disso, segundo as autoras deste

¹ A versão completa da canção pode ser visualizada por meio do canal do *Youtube*, disponível em: <https://bit.ly/3ZgSpST>. Acesso em: 15 jul. 2024.

² A versão completa da canção está disponível em: <https://bit.ly/3B8i1Y4>. Acesso em: 16 jun. 2023.

artigo, a prática de oralidade pode incluir os estudantes que ainda não têm o domínio da leitura e escrita.

Sugere-se solicitar que os estudantes respondam à questão: “para você, quais são os pequenos cuidados com a higiene que podem fazer a diferença?”. A partilha dos pontos de vista precisa ser bem-organizada; por isso, no livro, se encontram as orientações “espere sua vez e fale o que você pensa” e “ouça com atenção o que os seus colegas têm a dizer” (Trinconi *et al.*, 2017, p. 182). Na análise da obra, observou-se que a atividade permite a discussão sobre um assunto, mas não oferece possibilidades para que se coloque o assunto em questão, fato esse que poderia ser solucionado com a intervenção do professor. Assim, poderia colocar o assunto em questão a partir de uma pergunta – os cuidados com a higiene são suficientes para evitar doenças? –, pois “o primeiro pode ser definido como o tema da interação; o segundo constitui o elemento desencadeador de diferentes perspectivas sobre um tema” (Azevedo *et al.*, 2023, p. 31).

No alcance da prática de análise linguística, a análise pontuou o predomínio de questões que tratam apenas do processo de leitura e escrita, sem promover uma estreita relação com as questões sociais. As atividades versam sobre palavras que tenham como premissa a letra “H”, com a escrita e fixação de palavras com a letra “H”. Assim, propõe-se que seja retomada a canção inicial (*Banho Não!*, do grupo Palavra Cantada) e, na sequência, com a ajuda do professor, para que cada estudante possa identificar os sentidos promovidos pelo uso do elemento linguístico “mas³”, responsável pela divergência do discurso. Por fim, o professor pode questionar: ao expressarem ideias contrárias, Pauleco e Sandreca utilizam qual palavra? Existe outra palavra capaz de substituir o “mas” e manter o mesmo sentido? Exemplifique.

Por fim, propõe-se reconfigurar a prática de escrita, pois a análise demarcou que, na seção “Produção de Texto”, as autoras solicitam a confecção de um cartaz de campanha acerca das temáticas: alimentação saudável; atividade física; e convivência social. A proposta contém um planejamento da atividade a partir dos tópicos: destino da campanha, local em que será exposto e duração da campanha, com destaque para os passos que devem ser seguidos para a organização da escrita e a edição do texto – organização de material, pesquisa em revistas, imagens e palavras sobre o assunto

³ Segundo Koch (2001, p. 35), o operador argumentativo “mas” oferece possibilidades para o desenvolvimento do enunciado. Esse elemento linguístico classifica a partir de um conjunto de recursos “[...] que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias”.

a ser debatido e criação de um slogan. Mediante o que é proposto na atividade, é importante deixar claro a importância de uma temática que parta do interesse da turma, para o alcance da argumentação, uma vez que “a escolha de uma temática é o primeiro passo desse trabalho, visto que cada sujeito analisa as situações a partir de um ponto de vista assumido em cada situação” (Azevedo *et al.*, 2023, p. 29).

Assim, sugere-se que outras temáticas possam ser discutidas, tais como: problemas relacionados ao lixo, água, saneamento básico, entre outros. O trabalho com a argumentação por meio de práticas de linguagem em perspectiva interacional requer um olhar atento dos professores na percepção das necessidades sociais dos seus estudantes. Dessa forma, propõe-se que no desenvolvimento da atividade o professor possa questionar: quais ações podem culminar em hábitos saudáveis e, conseqüentemente, melhorar a vida em comunidade? Em seguida, aconselha-se que os estudantes possam elaborar o *slogan* para confeccionar o cartaz, de maneira a escolher o argumento mais forte da interação argumentativa, em busca de convencer/persuadir outras crianças.

Nenhuma das possibilidades de adaptação sugeridas neste artigo, em momento algum, tem por finalidade desqualificar a obra didática, mas oferecer aos estudantes novos elementos que os levem a argumentar em perspectiva interacional. Assim, buscou-se contribuir com o desenvolvimento de capacidades argumentativas, a citar: identificar pontos de vista opostos e desenvolver a própria opinião (prática de leitura); articular opiniões e argumentos com o objetivo de defender um ponto de vista (prática de oralidade); selecionar e identificar marcadores linguísticos que contribuem para o discurso argumentativo (prática de análise linguística); planejar as ideias que compõem um discurso argumentativo; ordenar as ideias com a finalidade de persuadir/convencer o leitor (prática de produção textual). Além disso, ao proporcionar aos estudantes do 1º ano do EF atividades que tenham como objetivo desenvolver capacidades argumentativas, procurou-se garantir o direito de argumentar no âmbito da educação formal, bem como valorizar as experiências sociais que constituem os estudantes como sujeitos ativos socialmente.

6 Conclusão

Os resultados apontaram que o LD *Ápis*, de Língua Portuguesa, apresentou alternativas favoráveis para o trabalho com o ensino de argumentação. Entretanto,

essas ações necessitam da atuação docente para adequar as atividades, de modo a promover o desenvolvimento de capacidades argumentativas e possibilitar a interação argumentativa dos estudantes em situações que demandem uma tomada de posição diante de questões socialmente relevantes.

As atividades propostas pela coleção *Ápis* demonstram a preocupação de seus idealizadores em propor questões que primam pelo fortalecimento e domínio do código escrito. Isto é, há atividades direcionadas à constituição do sistema alfabético, aspecto importante para o processo de alfabetização dos estudantes, mas insuficiente para sua formação como sujeitos sociais, pertencentes a uma sociedade diversa e, por vezes, desigual. É preciso olhar para os estudantes e compreender o que, de fato, eles precisam aprender, adequando o planejamento a essas necessidades.

Com relação à leitura argumentativa, observou-se a ausência de tal enfoque, ou seja, a ausência de textos que possibilitassem a assunção de posicionamentos divergentes, o que levou à proposição de adaptações nas atividades. Por fim, o trabalho com as práticas de linguagem mostrou-se aquém do que a BNCC orienta, o que justifica novas ações orientadas para as práticas sociais.

Ao final, é importante reafirmar a importância de formar o professor para que consiga concretizar o ensino de argumentação, especialmente no âmbito inicial, por meio da reformulação dos currículos das instituições de ensino superior, com a inclusão de componentes curriculares voltados ao trabalho com a argumentação. No alcance da formação continuada, esse trabalho pode ser desenvolvido em parceria entre pesquisadores, universidade e professores, de modo a promover discussões no alcance do ensino de argumentação. A efetivação de tais ações podem auxiliar o professor a saber como analisar o LD antes de ser levado para sala de aula.

Por fim, é indispensável salientar a necessidade de ampliar pesquisas no escopo do ensino de argumentação e no desenvolvimento de capacidades argumentativas nos anos iniciais do EF, haja vista a necessidade de formar sujeitos conscientes e críticos, o que pode ser reforçado pela prática argumentativa.

ARGUMENTATION IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

Abstract: This article is part of a master's thesis that sought to discuss the need to teach argumentation from the early stages of elementary school, since children participate in discursive practices from an early age that enable them to construct their first arguments. In this context, the article aims to propose alternatives favorable to the

teaching of argumentation as a social language practice based on materials found in the textbook *Ápis Língua Portuguesa*, distributed by the National Textbook Program (2019), in order to contribute to the development of argumentative skills in each student at school so that they can also act in other social spaces. Methodologically, this research is qualitative in nature and based on the proposal of argumentation in interaction and Plantin's (2008) dialogical model. The corpus is represented by a selection of texts and activities found in the 1st-grade book of the *Ápis* collection, collected in teaching unit 16, called Campaign Poster, which presents possibilities for teaching argumentation. The results indicate that working with argumentation can be effective when textbooks offer alternatives favorable to this language practice from the early years of elementary school, as this creates opportunities for teachers to overcome any limitations that may be identified.

Keywords: argumentation; elementary school; argumentative skills; textbook.

Referências

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

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

AZEVEDO, I. C. M.; DAMACENO, T. M. dos S. S. Desafios do BNCC em torno do ensino de língua portuguesa na educação básica. *Revista de estudos de cultura*, Itabaiana/SE, n. 7, p. 83-92, 2017.

AZEVEDO, I. C. M.; TINOCO, G. M. A. de M. Letramento e argumentação no ensino de língua portuguesa. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 18-35, jan./abr. 2019.

AZEVEDO, I. C. M.; 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*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

AZEVEDO, I. C. M.; SANTOS, M. F. Formação de professores com foco no trabalho com a argumentação no ensino fundamental. *Linha D'Água*, São Paulo, v. 36, n. 03, p. 7-25, set. dez. 2023.

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

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

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

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.

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

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

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

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

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

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

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. (org.). *Letramentos e argumentação: o ensino de línguas como prática social*. Campinas, SP: Pontes, 2021. p. 143-164.

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

PLANTIN, C. *Dictionnaire de l'argumentation – une introduction aux études d'argumentation*. Lyon: ENS Éditions, 2016.

PLANTIN, C.; DAMASCENO-MORAIS, R. O dicionário como ferramenta para o ensino de argumentação. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 11, n. esp., p. 328-347, ago. 2021. DOI: 10.22168/2237-6321- 10esp2102.

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

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

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

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

TRINCONI, A.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. *Ápis - Língua Portuguesa, 1º ano: ensino fundamental, anos iniciais*. São Paulo: Ática, 2017.

Recebido em 10/10/2024

Aceito em 18/12/2025

Publicado em 19/12/2025