

## Ensino-aprendizagem da leitura argumentativa: análise da proposição de um livro didático de Língua Portuguesa aprovado pelo PNLD/2019

**ALINE DE SANTANA  
SANTOS**  
aline-letras@hotmail.com

Doutoranda em Letras pela Universidade Federal de Sergipe, Brasil  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9306-4828>

**LUIZA EXDRA  
CARNEIRO**  
luizaexdrac@gmail.com

Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil (2024)  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5294-9181>

**PALAVRAS-CHAVE:**  
Leitura argumentativa;  
Ensino Fundamental;  
Livro didático.

**ARTIGO RECEBIDO A:**  
30/04/2025  
**ARTIGO APROVADO A:**  
15/08/2025

**RESUMO:** Este artigo objetiva analisar alternativas favoráveis ao ensino-aprendizagem da leitura argumentativa presentes no livro didático *Buriti Mais*, aprovado pelo Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) - 2019, destinado aos anos iniciais do Ensino Fundamental, com vistas ao desenvolvimento de capacidades argumentativas. A discussão sobre leitura argumentativa apoia-se em Grácio (2013) e Azevedo *et al.* (2021), no ensino de argumentação como prática social de linguagem, conforme Piris (2021). Metodologicamente, este artigo se caracteriza por uma abordagem documental e qualitativa (Gil, 2008; Prodanov; Freitas, 2013), sendo um recorte da dissertação da primeira autora, na qual se contextualiza a leitura argumentativa no ensino de argumentação desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. A seleção do *corpus* baseia-se na análise de uma unidade de estudo, denominada *Eu gosto de animais*, cujas perspectivas permitem visualizar possibilidades do ensino de argumentação. Assim, espera-se que os resultados contribuam para o desenvolvimento da leitura argumentativa de crianças, com a finalidade de aprimorar o pensamento crítico, a autonomia e a capacidade de se posicionarem em seu processo de aprendizagem.



## Teaching and Learning Argumentative Reading: An Analysis of the Proposal of a Portuguese Language Textbook Approved by PNLD/2019

**ALINE DE SANTANA  
SANTOS**  
aline-letras@hotmail.com

PhD student in Literature at the Federal University of Sergipe, Brazil.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9306-4828>

**LUIZA EXDRA  
CARNEIRO**  
luizaexdrac@gmail.com

Master in Linguistic, State University of Feira de Santana, Brazil (2024).  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5294-9181>

**KEYWORDS:**

Argumentative reading;  
Elementary education;  
Textbook.

**ARTICLE RECEIVED ON:**  
04/30/2025

**ARTICLE ACCEPTED ON:**  
08/15/2025

**ABSTRACT:** This article aims to analyze favorable alternatives for teaching and learning argumentative reading in the Buriti Mais textbook, approved by the Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) – 2019, intended for the early years of elementary education, with the goal of developing argumentative skills. The discussion on argumentative reading is based on Grácio (2013) and Azevedo et al. (2021), with a focus on teaching argumentation as a social language practice, following Piris (2021). Methodologically, this article adopts a documentary and qualitative approach (Gil, 2008; Prodanov; Freitas, 2013), and is part of the first author's dissertation, which contextualizes argumentative reading within the teaching of argumentation from the early years of elementary education. The corpus selection is based on the analysis of a study unit titled *Eu gosto de animais* ("I Like Animals"), whose perspectives reveal possibilities for teaching argumentation. The findings are expected to contribute to the development of children's argumentative reading skills, fostering critical thinking, autonomy, and the ability to take a stance in their learning process.



## INTRODUÇÃO

A argumentação é uma atividade humana presente em muitas situações do cotidiano. Percebemos o movimento de argumentar nas mais diferentes interações comunicativas em que as pessoas se utilizam de muitas estratégias para defender suas ideias e pontos de vista, impactadas por situações que exigem tomadas de posicionamento.

Apesar disso, o ensino da argumentação no Brasil ainda é considerado desafiador e, a depender da modalidade/etapa de ensino da Educação Básica, esse desafio se acentua principalmente pela concepção de argumentação que vem sendo construída e consolidada, sobretudo, nos documentos oficiais, tais como: Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em primeira instância, ensinar argumentação, em grande parte das escolas brasileiras ainda é restrito ao ensino de textos dissertativo-argumentativos, como as redações de vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que cumprem as tratativas das matrizes curriculares, desde a normatização do Decreto nº 79.297, de 24/02/1977. Essa obrigatoriedade, de certa forma, ainda limita ações pedagógicas que proporcionam o desenvolvimento das capacidades argumentativas dos estudantes, uma vez que as atividades de leitura e escrita se restringem aos textos que são privilegiados por atenderem às exigências legais.

As capacidades argumentativas contemplam uma dimensão articulada com a perspectiva interacional e discursiva da linguagem. Essa categoria, ampliada por Azevedo (2013; 2016; 2022), abrange aspectos mais subjetivos da aprendizagem que perpassam por três grandes áreas: a filosófica, a psicológica e a educacional. O termo “capacidade argumentativa”, segundo Azevedo e Tinoco (2019, p. 30), é tomado no ensino da argumentação na perspectiva dos letramentos: “[...] é um conceito que está associado à produção de discursos, especialmente quando

esses discursos se concretizam em gêneros preponderantemente argumentativos que reque-rem a mobilização de recursos historicamente organizados”. Anteriormente, o conceito sobre “capacidade argumentativa” foi desenvolvido por Azevedo (2013), que conceituou esse termo como sendo uma condição humana, ou seja, um modo de expressão e uma ação de linguagem.

Em outras modalidades, como a educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamen-tal, consideramos que ensinar argumentação transpassa um desafio maior, principalmente pelo julgamento de que os estudantes nessa fase possam não ter condições cognitivas e inte-lectuais suficientes para tomar decisões ou assumir um posicionamento frente a uma situação argumentativa. Para sustentar a ideia de que não importa a idade, série, entre outros fatores para que os estudantes possam argumentar, podemos citar alguns trabalhos desenvolvidos no ensino de argumentação que são significativos e muito têm contribuído para a formação dos professores da Educação Básica. Esses estudos visam à melhoria do trabalho pedagógico por meio de pesquisas, reflexões e propostas de alguns materiais didáticos, como módulos, cader-nos didáticos, cursos, entre outros, com estratégias que buscam fortalecer a área em discussão: Leitão e Castro (2018); Piris (2021); Azevedo, Reis, Monte (2021); Azevedo *et al.* (2023); Santos (2024).

Em específico, este artigo volta seus esforços para os anos iniciais do Ensino Fundamental, devido à necessidade de promover o desenvolvimento das capacidades argumentativas desde o início do processo de escolarização. Desse modo, tem como objetivo analisar alternativas favoráveis ao ensino-aprendizagem da leitura argumentativa presentes no livro didático *Buriti Mais*, Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) - 2019, orientadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental, com vistas ao desenvolvimento de capacidades argumentati-vas. Para alcançar o objetivo proposto, a análise e a proposição foram feitas a partir do produto

final da dissertação da primeira autora, que analisou alternativas favoráveis ao ensino de argumentação como prática social de linguagem a partir de materiais encontrados em dois livros didáticos de Língua Portuguesa, direcionados ao mesmo segmento da Educação Básica.

Com a finalidade de alcançar o objetivo proposto, este artigo adota, metodologicamente, um caráter documental e qualitativo, mediante os estudos de Gil (2008) e Prodanov e Freitas (2013). No alcance da discussão teórica, buscou-se a abordagem da leitura argumentativa, por meio da perspectiva interacional da argumentação, com os estudos de Plantin (2008) e Piris (2021). Ao discutir sobre leitura argumentativa, fundamentou-se em Grácio (2013); Azevedo *et al.* (2021); Azevedo *et al.* (2023); Santos *et al.* (2023); Carneiro (2024).

Mediante as discussões propostas, a análise busca evidenciar a importância de trabalhar a leitura argumentativa desde as séries iniciais, de maneira a possibilitar aos estudantes o acesso a textos que os levem a refletir e, posteriormente, a se posicionarem como sujeitos críticos do processo de ensino-aprendizagem.

Para isso, este artigo foi dividido da seguinte maneira: após esta introdução, em (1), discute-se o ensino-aprendizagem da argumentação em perspectiva interacional; em (2), aborda-se a leitura argumentativa como prática social de linguagem; em (3), apresenta-se a obra didática *Buriti Mais*, PNLD/2019, com destaque para a unidade didática *Eu gosto de animais*, e, em (3.1), são expostas as análises do livro didático, com olhar para a leitura argumentativa. Por último, apresentam-se as considerações finais deste artigo.

## 1. ENSINO-APRENDIZAGEM DA ARGUMENTAÇÃO EM PERSPECTIVA INTERACIONAL

Quando caracterizamos a argumentação como uma tarefa que mobiliza a interação entre os sujeitos, provocando um movimento de reciprocidade, podemos afirmar que ela é um produto social, dinamizador de discursos que são construídos coletivamente. Nesse sentido, a perspectiva em que situamos a argumentação é de natureza interacional<sup>1</sup> e discursiva, pois se mobiliza uma interação comunicativa em que os sujeitos envolvidos, seja em situações cotidianas, mais corriqueiras e informais, seja em situações mais complexas, irão desenvolver estratégias mais elaboradas para defender um ponto de vista, refutar uma ideia e persuadir alguém.

A argumentação é entendida nesse contexto como “[...] um tipo de atividade linguística desenvolvida em uma situação argumentativa” (Plantin, 2008) em que a interação se caracteriza segundo Grácio (2016) por alguns aspectos tais como:

a existência de uma oposição entre discursos [...] numa situação de interação entre, pelo menos, dois argumentadores; a alternância dos turnos de palavras [...], uma possível progressão [...] em que é visível a interdependência discursiva, ou seja, em que de algum modo o discurso de cada um é retomado e incorporado no discurso do outro (Carneiro, 2024, p. 18).

Nessa perspectiva, o ensino de argumentação requer que uma determinada questão argumentativa gere a possibilidade de confronto de posicionamentos distintos, que são sustentados pela dinamização dos discursos e dos contradiscursos. São esses dois elementos promotores da interação argumentativa que conduzem respostas a um assunto em questão, isto é, o assunto é colocado em questão quando ele suscita posicionamentos divergentes. Segundo Azevedo *et al.* (2023, p. 31), “[...] um assunto em questão suscita, necessariamente, diferentes posicionamen-

1. “(...) a perspectiva interacional da argumentação chega à França por meio de Christian Plantin, que tem como base os estudos de Kerbrat-Orecchioni. Plantin, ao formular os princípios da argumentação na interação, recorre aos postulados da análise das conversações de Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 13), para quem “todo discurso é uma construção coletiva” ou uma “realização interacional”. Para isso, a autora inspira-se nos postulados do cientista social Erving Goffman, ao descrever a fala como uma atividade social, realizada na coletividade” (Santos, 2024, p. 30).

tos entre os argumentadores. Isso diferencia uma interação argumentativa de uma interação comum, pois há a confrontação de discursos, o que possibilita contrapor perspectivas diante de uma temática” em que são desenvolvidos os papéis actanciais ou argumentativos (Plantin, 2008), mobilizados e sustentados pelos debatedores nesse movimento de opor-se, duvidar ou questionar.

Segundo Plantin (2008), os três papéis actanciais desenvolvidos no processo da situação argumentativa quando envolve um dado assunto em questão são: o **PROPONENTE**, que apresenta uma ideia inicial a ser discutida, neste caso, a ideia geradora do conflito com vistas a uma resposta; o **OPONENTE**, que é o opositor dessa ideia, contrapondo-se ou não; e o **TERCEIRO**, que pode identificar-se com as ideias apresentadas pelos anteriores ou ainda mobilizar outras questões argumentativas durante a situação.

Neste estudo, situamos o trabalho com o ensino de argumentação como prática social de linguagem, que sustenta suas práticas educativas em espaços de escuta, de autonomia e de reflexão, enfim, em prol das aprendizagens em contextos democráticos. Coaduna-se com essa compreensão o que propõe Freire (2021[1996], p. 75, grifo do autor), segundo o qual:

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a *inserção*, que implica *decisão, escolha, intervenção* na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de *estudar por estudar*. De estudar descomprometidamente como se [...] nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele.

É necessário, dessa forma, mobilizar as propostas didáticas que possibilitem pensar a argumentação em sala de aula, fomentando o seu ensino a partir do enfoque em que os estudantes se percebam como agentes de transformação, que têm um lugar de fala e de escuta. É a escola, como a principal agência de letramento (Kleiman, 2006) da sociedade brasileira, que necessita garantir espaços de aprendizagens a fim de sustentar a participação social nas mais diferentes situações, seja em contextos escolares ou não, como afirmam Piris e Calhau (2021, p. 144):

Concebemos a argumentação como uma prática social de linguagem, cujo ensino pode possibilitar aos educandos a participação em situações de comunicação tipicamente argumentativas próximas às vividas em sociedade, fora do contexto escolar. Nesta 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.

Em virtude disso, é possível questionar: como desenvolver práticas pedagógicas que possibilitem a ampliação de capacidades argumentativas que favoreçam o pensamento crítico e autônomo? O professor desempenha um papel fundamental nesse processo, pois ele é o agente diretamente ligado ao estudante em sala de aula. Mesmo em escolas que não sejam priorizadas como espaços de construção democrática, o professor pode construir esses espaços fazendo uso da argumentação como instrumento de poder. Isso pode ser feito por meio de atividades diversas, como debates, leituras de textos, que perspectivam a identificação de situações controversas do cotidiano, possibilitando a reflexão e a tomada de decisões pelos estudantes.

Esse processo não é simples, pois demanda do docente uma concepção de ensino de argumentação alicerçada em metodologias que promovam situações didáticas que vislumbram contextos de uso da língua, nos quais a argumentação seja identificada pelos estudantes não apenas como um conteúdo didático, mas como um processo discursivo que reflete vozes sustentadas em práticas concretas de linguagem em uso social.

Nas palavras de Piris (2021, p. 140):

Ensinar a argumentar não significa apenas falar de argumentação em sala de aula, com exercícios de identificação de argumentos, técnicas argumentativas e fatores linguístico-textuais da argumentação, nem aplicar atividades de leitura e escrita de textos argumentativos, mas integrar essas atividades escolares a um planejamento de ensino que tenha como ponto de partida e de chegada a interação argumentativa em situações de comunicação em que educandas e educandos articulem esses conhecimentos sobre argumentação com a prática da argumentação.

Quando o professor tem clareza sobre o seu papel em relação ao ensino da argumentação e realiza atividades que ativem esse campo da educação em prol da cidadania, ele possibilita ao estudante reconhecer-se e desenvolver-se como ser político e social, situado historicamente. Imbuído disso, ele pode mover-se rumo à construção de posicionamentos e à tomada de decisões, a fim de desenvolver conhecimentos que estão além da sala de aula. É nessa perspectiva que o professor amplia possibilidades que conduzem os estudantes a perceberem o ato de argumentar com a sua efetiva participação cidadã na sociedade.

A argumentação se faz tão indispensável que está consolidada em documentos oficiais brasileiros, tais como a BNCC (Brasil, 2018a), que tem como objetivo principal garantir as aprendizagens essenciais específicas a cada área/componente por modalidade e etapas de ensino.

Na BNCC, a competência geral sete (CG7), “Argumentação”, é apresentada como ação social:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (Brasil, 2018a, p. 9).

Para que a CG7 possa ser desenvolvida pelos estudantes, é necessário que o professor consolide um planejamento estratégico em que o ato de argumentar seja um elemento indispensável aos estudantes, pois eles necessitam, em todos os instantes, nos mais diferentes contextos da vida em sociedade, mobilizar estratégias para tomar decisões. Se esse movimento pode e deve ser desenvolvido na e pela escola, que é uma agência de letramento determinante a essa construção, sem a ação da escola, o percurso poderá ser fragilizado.

No entanto, a BNCC não se ocupa de orientar metodologicamente o ensino de argumentação no país. A tratativa apresentada nesse documento é de que as “aprendizagens essenciais” sejam propostas e garantidas em cada área ou componente: “[...] sendo que o currículo e a metodologia de ensino pertencem ao que é diverso, para contemplar a heterogeneidade das regiões geográficas, [...] concepções pedagógicas etc.” (Azevedo *et al.*, 2023, p. 133).

A orientação desse documento em relação à CG7, não somente em Língua Portuguesa, mas em outras áreas e componentes, pode viabilizar um trabalho pedagógico transdisciplinar. Nesse contexto, as vivências dos estudantes em diferentes esferas de atuação do campo social em que estão inseridos podem ser valorizadas, permitindo que identifiquem a argumentação

como parte de suas vidas, em situações cotidianas, como a organização e escolha de uma lista de compras em um supermercado, em que precisem justificar a escolha de um produto em detrimento de outro, por exemplo.

Assim, para alcançar o entendimento sobre a leitura argumentativa, a próxima seção será dedicada a situá-la como uma prática social de linguagem, com o objetivo de fomentar possibilidades para a construção de atividades nesse âmbito.

## **2. LEITURA ARGUMENTATIVA COMO PRÁTICA SOCIAL DE LINGUAGEM**

Concebemos a leitura como um processo dinâmico, complexo e subjetivo, principalmente quando não nos apartamos das condições de produção e de uso, pois os sujeitos são constituídos e situados histórica e culturalmente. Desviamos-nos em submeter, dessa forma, a leitura a um processo de decodificação e fatores linguísticos, apenas, pois a compreendemos como promotora da construção de discursos coletivos em diferentes contextos, porque é uma prática social e dinâmica. Assim, provocamos em nós e nos outros a pluralidade que emerge dos discursos que produzimos. Como afirma Bakhtin (2022 [2016], p. 98):

A palavra em geral (qualquer signo) é interindividual. Tudo o que é dito, o que é expresso se encontra fora da “alma” do falante, não pertence só a ele. A palavra não pode ser entregue apenas ao falante. O autor (falante) tem os seus direitos inalienáveis sobre a palavra, mas o ouvinte também tem os seus direitos, têm também os seus direitos aqueles cujas vozes estão na palavra encontrada de antemão pelo autor (porque não há palavra sem dono). [...] Se não esperamos nada da palavra, se sabemos de antemão tudo o que ela pode dizer, ela sai do diálogo e se coisifica.

Dessa forma, situamos a leitura numa dimensão discursiva, dialógica e interacional da linguagem, cujas práticas precisam estar pautadas em um trabalho didático-pedagógico na perspectiva dos novos letramentos. De uma forma sucinta, compreendemos, na perspectiva dos letramentos, que as práticas de leitura se referem às atividades concretas dos usos sociais da linguagem em situações de comunicação desenvolvidas pelos sujeitos em contextos/eventos de letramento, neste caso específico, na agência escola. Essas atividades podem ser classificadas, a grosso modo, como uma simples leitura de um jornal, simulação de um júri popular, atividade de assembleia de classe, leitura de rótulos de embalagens, entre outras (Carneiro, 2024).

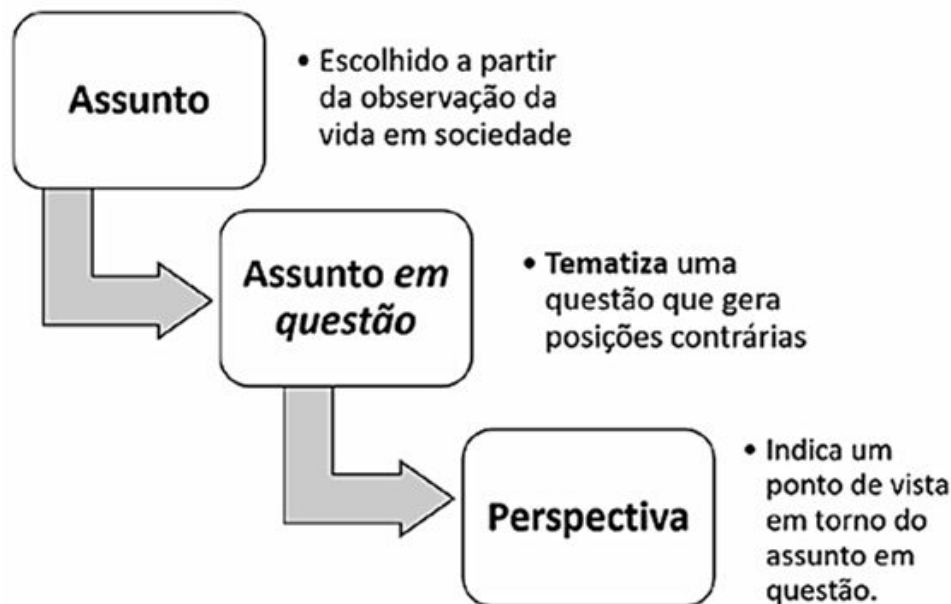
É no espaço escolar que as práticas pedagógicas do professor precisam evidenciar ações que contemplem as reais necessidades dos estudantes, proporcionando-lhes acesso aos mais diferentes gêneros discursivos, a fim de garantir o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. Além disso, tomam-se como parâmetro as práticas sociais da leitura que já são realizadas por eles em diversos espaços, mas que, na escola, podem ser sistematizadas e organizadas sob efeito de valorizá-los e respeitá-los.

É sob essa ótica que encontramos na argumentação um lugar de movimento das mais diversas situações de comunicação e de produção dos discursos e dos contradiscursos. É aqui também que situamos a leitura argumentativa, pois nela obtemos um terreno fértil para a problematização de diversas práticas do uso social da linguagem. Essa afirmação se coaduna com o que defende Grácio (2013, p. 51), ao conceituar a leitura argumentativa como “uma leitura crítica que se realiza tendo um olho na produção de um contradiscurso com vistas à produção de sequências contradiscursivas nas quais se verifica a retomada do discurso do outro”. Vale salientar que a realização dessa prática leitora só é possível quando ocorre a identificação de teses contrárias para que aconteça a sustentação das perspectivas a serem construídas numa

dada situação argumentativa, quando um assunto é colocado em questão, conforme apresentado na Figura 1.

Figura 1 - Síntese da articulação entre assunto em questão, tematização e perspectivação

Fonte - Azevedo *et al.* (2023, p. 47)

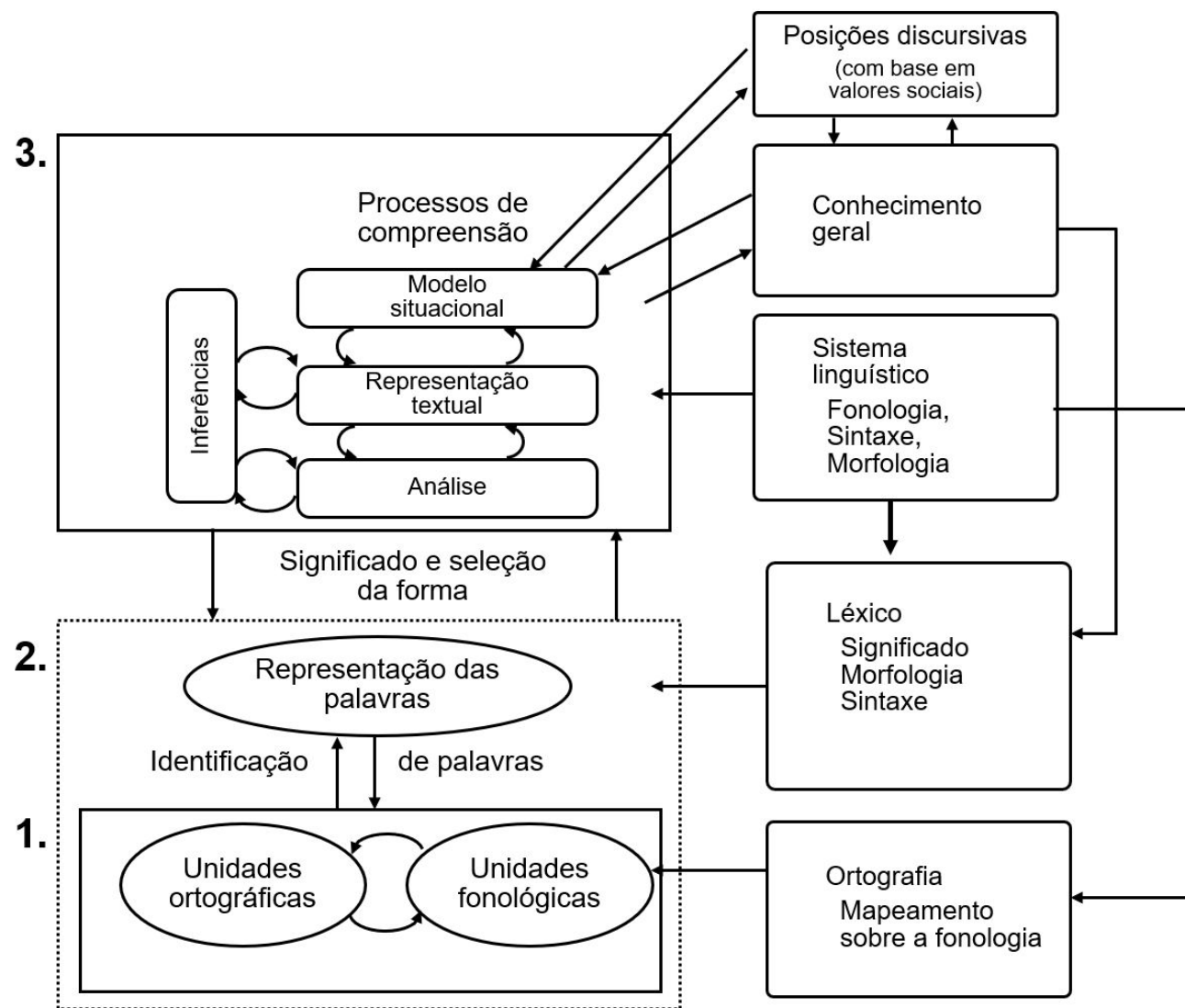


Na prática, para exemplificarmos melhor a Figura 1, podemos apresentar a situação sobre “o uso do fone de ouvido na escola”, que é um assunto que faz parte das vivências dos estudantes e que pode gerar um assunto em questão: “o fone de ouvido deve ser proibido nas escolas?”, e, com isso, é possível **perspectivar** os diferentes pontos de vista e posicionamentos (Carneiro, 2024), a citar: “Sim, pois facilita a dispersão na concentração dos estudantes”; “Sim, pois o uso excessivo pode comprometer a qualidade da audição, acarretando em problemas de saúde”; “Não. O seu uso pode ser considerado um instrumento tecnológico benéfico aos indivíduos, como é o caso de pessoas no espectro autista”.

A partir dessa e de outras situações argumentativas, os estudantes precisam analisar, sustentar suas ideias, posicionar-se e ter clareza acerca da questão que está sendo suscitada. Para tal, os professores precisam elaborar atividades que possam assegurar espaços de aprendizagens que contemplem tais perspectivas, como citam os estudos desenvolvidos por Azevedo *et al.* (2021, p. 110), ao afirmarem que “[...] é responsabilidade social da escola formar sujeitos com condições para participar ativamente de situações sociais de uso da linguagem [...]”. Ainda de acordo com essas autoras, é salutar reconhecer que a leitura argumentativa exige do leitor um processo de organização para a compreensão leitora que perpassa pelos níveis linguístico e textual envolvendo os aspectos cognitivos, comunicativos e também discursivos. Para melhor visualizarmos o esquema leitor, as citadas autoras nos apresentam a Figura 2.

Figura 2 - Componentes da compreensão da leitura

Fonte - Adaptado por Azevedo *et al.* (2021, p. 110) de Perfetti, Landi e Oakhill (2013, p. 247)



Para uma melhor compreensão leitora da Figura 2, valemo-nos da explicação de Azevedo *et al.* (2021, p. 113):

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

De acordo com o exposto, podemos afirmar que não se trata de uma tarefa simples a compreensão e o desenvolvimento da leitura argumentativa. Esse processo é envolto de uma complexidade que exige do professor a condução de um trabalho profícuo, habilidoso e constante. Dessa forma, as estratégias utilizadas nas aulas de leitura para que as capacidades argumentativas dos estudantes sejam desenvolvidas devem atentar a uma multivariada de gêneros discursivos, que envolvam diferentes práticas sociais de linguagem. Assim, os estudantes tendem a aprender mobilizando-se frente aos diferentes papéis que desempenham socialmente.

De todo modo, o ensino e a aprendizagem da argumentação, sob uma perspectiva interacional e sob a ótica da leitura argumentativa, têm a responsabilidade de fomentar a construção de espaços democráticos. Nesse contexto, é possível perceber que, além da escola como agência de saberes que normatiza o ensino nas mais diferentes áreas do conhecimento, ela é, sobretu-

do, promotora das possibilidades de os estudantes se fortalecerem como pessoas autônomas, críticas e independentes, o que, por sua vez, contribui para a consolidação de sua participação social e cidadã, buscando melhorias tanto no seu crescimento pessoal quanto profissional.

Nesse sentido, após discutir a leitura argumentativa como uma prática social de linguagem, a próxima seção é dedicada a tratar sobre os aspectos metodológicos.

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este artigo parte da discussão proposta por Santos (2024), ao direcionar seus esforços para o estudo das práticas de linguagem em uma perspectiva social, com destaque para a leitura argumentativa em livros didáticos de Língua Portuguesa do 1º ano do Ensino Fundamental. Metodologicamente, trata-se de um estudo inserido em uma abordagem qualitativa e documental. De maneira geral, a pesquisa qualitativa está relacionada a aspectos mais subjetivos, uma vez que “a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa”, sendo que “o processo e seu significado são os focos principais de abordagem” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 70).

No que compete à abordagem documental, este artigo prima pela análise de documentos que norteiam a educação brasileira, tais como a BNCC, o PNLD e os livros didáticos. Segundo Gil (2008), ao explorar a pesquisa documental, o primeiro passo consiste na análise de documentos que podem servir como fonte de investigação, cabendo ao pesquisador realizar uma leitura crítica sobre o material. Assim, adotamos como fonte de pesquisa a Coleção *Buriti Mais*, com ênfase na leitura argumentativa<sup>2</sup>. Para a escolha da unidade didática, aplicamos alguns critérios de inclusão e exclusão que corroboraram com a escolha da unidade didática adotada.

2. A escolha da coleção didática deve-se ao fato de ela representar a obra adotada pela instituição escolar em que a autora exercia o magistério no momento da pesquisa, ou seja, o âmbito do PNLD/2019.

[...] para os **critérios de inclusão**, foram adotados: (1) unidade didática que trabalhe com todas as práticas de linguagem (leitura, oralidade, escrita e prática de análise linguística); (2) trabalho em torno de um gênero, que ofereça possibilidades para o desenvolvimento do ensino de argumentação; (3) trabalho específico que suscite diferentes perspectivas e comparação entre elas; (4) temática que possibilite o trabalho com a argumentação em perspectiva social; (5) texto e/ ou atividade que não foi explorado na perspectiva da argumentação, mas que possa oferecer possibilidades para a sua ampliação. [...] **critérios de exclusão**, é possível citar: (1) não atender a nenhum critério de inclusão; (2) temáticas que não suscitem o trabalho com o ensino de argumentação (Santos, 2024, p. 80, grifos nossos).

Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, elegemos a unidade didática *Eu gosto de animais*, que atendeu a 60% dos critérios de inclusão, representando a unidade com maior índice de aprovação. Segundo Santos (2024, p. 81), “[...] a escolha da temática possibilita a expansão das atividades, em virtude de um olhar minucioso sobre questões de interesse dos estudantes que os levam a argumentar”. Para avaliar a presença ou ausência de elementos argumentativos, Santos (2024) elaborou um protocolo de análise argumentativa:

A estrutura consta em duas etapas, "Etapa I" e "Etapa III". A "Etapa I" foi elaborada com o objetivo de analisar a obra didática de maneira geral, para que se pudesse visualizar indícios que levassem o professor a perceber qual projeto de ensino o LD propõe. [...] a “Etapa II” possui o objetivo de aproximar a análise para o processo do ensino de argumentação, mediado por práticas sociais de linguagem, em perspectiva interacional (Plantin, 2008a; 2008b)<sup>3</sup> (Santos, 2024, p. 87-88).

3. Em virtude dos limites textuais deste artigo, o protocolo não será exposto, podendo, no entanto, ser consultado na dissertação de Santos (2024).

Assim, para a escolha do *corpus* de pesquisa, inicialmente selecionamos o livro didático, em seguida, definimos a unidade didática e, por fim, aplicamos o protocolo de análise argumentativa, com o objetivo de identificar os elementos argumentativos presentes na unidade didática e, posteriormente, analisar alternativas favoráveis ao trabalho com a leitura argumentativa. É importante ressaltar, todavia, que este estudo não foi aplicado, mas constitui uma proposição direcionada a professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, visando ao ensino da argumentação em uma perspectiva interacional, conforme Plantin (2008). Nesse sentido, a próxima seção é referente à descrição, análise e proposição da obra didática selecionada.

#### 4. OBRA DIDÁTICA *BURITI MAIS*, PNLD/2019

A coleção didática *Buriti Mais* de Língua Portuguesa é uma obra coletiva, concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna, tendo como editora responsável Marisa Martins Sanchez. Segundo Muller (2018, p. 75), é comum que muitas editoras não divulguem a autoria de suas obras, o que se deve à mercantilização dos livros didáticos, ou seja, “[...] assinam como pertencentes à editora, elaboradas por um grupo, sobre o qual não se tem notícia: quem são, sua formação e atuação não são informações disponibilizadas”. Além disso, a coleção é atualizada conforme a BNCC (Brasil, 2018a), atendendo à exigência do PNLD/2019.

A obra participou do certame, juntamente com 20 livros didáticos destinados aos anos iniciais. No total, 13 foram aprovados, conforme divulga o Guia do PNLD/2019. Segundo esse Guia, a obra *Buriti Mais* foi aprovada no certame. No que diz respeito ao volume didático do 1º ano, a coleção possui oito unidades didáticas, com cerca de oito seções em cada uma delas. De acordo com Sanchez (2017), é possível perceber seções comuns na composição das unidades, a saber: “Para começar”, “Ouvir e escrever”, “Texto 1”, “Texto 2”, “Brincar e aprender”, “Comunicação escrita”, “Comunicação oral” e “Saiba mais!”.

Ao consultar o Guia Digital do PNLD 2019, pode-se afirmar que: “[...] a obra organiza-se tendo em vista a construção, pelos estudantes, das Competências Gerais, Competências específicas da Área de Linguagens, Competências específicas de Língua Portuguesa e Habilidades de Língua Portuguesa previstas para o Ensino Fundamental I” (Brasil, 2018b, p. 67). Além disso, estrutura-se por meio de gêneros diversificados, mediante o trabalho com Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais, Educação Literária. Aqui, interessa-nos o trabalho destinado à prática de leitura, de maneira específica, com o olhar direcionado à leitura argumentativa.

Tendo em vista uma melhor visualização dessa obra didática, apresentamos, no Quadro 1, as unidades didáticas, juntamente com os gêneros constituintes.

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

Quadro 1 - *Buriti Mais*, 1º ano do Ensino Fundamental

Fonte - Santos (2024, p. 78)

Para a proposta de análise, elegemos a unidade quatro, intitulada *Eu gosto de animais*, pois representa uma temática de interesse das crianças, o que possibilita o desenvolvimento da argumentação. No entanto, para que se alcance efetivamente a leitura argumentativa, as atividades exigem do professor a proposição de alternativas que possibilitem ao estudante atividades imbricadas pelo ato de argumentar, especificamente direcionadas à leitura argumentativa. A próxima subseção tem como finalidade analisar a unidade didática selecionada.

#### **4. 1. ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO: UNIDADE DIDÁTICA *EU GOSTO DE ANIMAIS*: UM OLHAR PARA A LEITURA ARGUMENTATIVA**

O ensino-aprendizagem da leitura argumentativa é relevante no contexto da sala de aula, espaço propício para o desenvolvimento de novas aprendizagens. Por sua vez, a escola, ciente de sua responsabilidade possibilite aos professores condições de suprir as lacunas que os materiais didáticos apresentam, como já mencionado na obra *Buriti Mais*. De acordo com a Santos e Novais (2023, p. 111), “[...] a sala de aula representa um ambiente favorável ao desenvolvimento de capacidades de leitura argumentativa, visto ser um lugar propício para a apresentação e defesa de pontos de vista divergentes”. Além disso, o trabalho direcionado à leitura argumentativa “[...] contribui, dentre outras possibilidades, para que os estudantes se posicionem criticamente e possam entender a argumentação do outro” (Santos; Novais, p. 110).

Ao direcionar a análise para a unidade didática quatro, *Eu gosto de animais*, observamos que sua composição está atrelada a atividades relacionadas aos animais. A unidade é organizada da seguinte forma: “Para começar”; “Texto 1”; “Quero escrever”; “Texto 2”; “Brincar e aprender”; “Comunicação escrita”; “Saiba mais!”; “Comunicação oral” e “Ouvir e escrever” (Sanchez, 2017). As seções estão organizadas em torno das práticas de linguagem: oralidade, leitura, es-

crita, conhecimentos linguísticos e gramaticais, e educação literária, que podem ser mais bem visualizadas a partir do Quadro 2.

<b>Eixo Oralidade</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>· Abertura</li><li>· Comunicação oral</li><li>· Saiba mais!</li></ul>
<b>Eixo Leitura</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>· Texto 2</li><li>· Comunicação oral</li><li>· Comunicação escrita</li></ul>
<b>Eixo Escrita</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>· Para começar</li><li>· Ouvir e escrever</li><li>· Comunicação escrita</li></ul>
<b>Eixo Conhecimentos linguísticos e gramaticais</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>· Texto 1</li><li>· Ouvir e escrever</li><li>· Brincar e aprender</li></ul>
<b>Eixo Educação literária</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>· Texto 1</li><li>· Texto 2</li></ul>

Quadro 2 - Unidade quatro:  
*Eu gosto de animais*

Fonte - Elaboração própria, com base Sanchez (2017)

No início da unidade, apresenta-se a obra *Momento de ternura*, do artista Jurandi Assis, como é possível visualizar na Figura 3.

Figura 3 - Abertura da unidade:  
Pintura de Jurandi Assis

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



A obra é descrita por Santos (2024) da seguinte maneira:

O que se pode perceber é uma descrição de imagem como se faz há muito tempo na escola, que não considera a natureza do estilo de pintura e, conseqüentemente, toma os objetos como objetos reais. A descrição pode ser tomada como um equívoco, pois tudo é uma representação. A análise pontuou que a autora apresenta uma imagem com características campestres, mas a proposição das questões não dialoga com isso, desconsiderando o estilo de pintura do autor, a composição das cores etc., embora sejam encontradas informações acerca da obra no MP [...] (p. 99-100).

No entanto, segundo Santos (2024, p. 100), “o que será trabalhado é o que está sendo cobrado aos estudantes em termos de conteúdo, por exemplo, pensar na relação entre as crianças e os animais domésticos e silvestres”. Assim, ao olharmos para as questões direcionadas aos estudantes propostas por Sanchez (2017), tais como: “O que a menina está fazendo?”; “Que animais estão à sua volta?”; “O que você observa na imagem além dos animais?”; “Você tem algum animal de estimação?”; “Qual é seu animal preferido?”, percebemos apenas a discussão de uma temática, mas longe da proposição de uma questão argumentativa, ou seja, aquela que possibilitaria aos sujeitos pelo menos o surgimento de dois pontos de vista divergentes.

Segundo Azevedo *et al.* (2023, p. 31), “[...] o trabalho com argumentação na escola requer a distinção entre assunto e assunto em questão. O primeiro pode ser definido como o tema da interação; o segundo constitui o elemento desencadeador de diferentes perspectivas sobre um tema”. Desse modo, ao abordarmos a discussão sobre animais de estimação, exemplifica-se que um assunto que pode ser colocado em questão ao observar a temática da unidade: “todas as pessoas cuidam adequadamente de seus animais de estimação?” (Santos, 2024, p. 100). Esse questionamento provavelmente suscitará posicionamentos contrários, pois nem todas as pessoas cuidam adequadamente de seus animais, exigindo que cada argumentador assuma uma posição.

Desse modo, é possível afirmar que o assunto colocado em questão direciona aos estudantes uma tomada de posição, ou seja, escolher um lado e apresentar justificativas para sustentar sua posição. Segundo Grácio (2013), o assunto em questão não é aquele que é em si questionável, mas que apresenta ao debate diferentes perspectivas. Assim, a escolha de uma temática com relevância social é um elemento importante na proposta de uma questão argumentativa (Azevedo *et al.*, 2023).

Após essa breve exposição sobre a abertura da unidade didática, na qual destacamos suas fragilidades e incoerências, além de ressaltar a importância de o professor elaborar um assunto em questão, direcionamos nossa análise para o “Texto 2”, o conto “O pequeno pirata que não sabia nadar”, de Christelle Chatel, que, didaticamente, está voltado para o trabalho com a prática de leitura<sup>4</sup>, conforme Sanchez (2017). A atividade direciona suas questões para a identificação do personagem principal, nome da autora, localização e escrita das palavras, sendo organizada da seguinte maneira: “1. quem são os personagens do conto? – Ligue o nome da personagem ao seu desenho [...] 2. O que o capitão bigode preto é de Pierre? Assinale. ( ) Pirata ( ) Professor ( ) Pai” (Sanchez, 2017, p. 80).

A proposição das questões citadas direciona para a identificação e a localização dos principais personagens do texto. Para Santos (2024, p. 103), o que se propõe é uma “[...] concepção de leitura limitada aos elementos explícitos na superfície textual [...]”, com base na condução das questões sobre interpretação de texto. Além disso, ressalta-se que “[...] trata-se de uma obra aprovada pelo PNLD, mas que continua a insistir em questões de níveis básicos de compreensão” (Santos, 2024, p. 104).

4. Em virtude dos limites textuais deste artigo, optamos por analisar e descrever a abertura da unidade didática, por meio da obra *Momento de Ternura*, de Jurandi Assis. Em seguida, os esforços foram direcionados para o “Texto 2”, *O pequeno pirata que não sabia nadar*, de Christelle Chatel. As atividades escolhidas direcionam a análise para a proposição do ensino-aprendizagem da leitura argumentativa.

Outrossim, é importante destacar que a nossa intenção não é qualificar ou desqualificar a obra didática, uma vez que esta já passou por um processo criterioso de avaliação do PNLD. O que propomos é, com base nos nossos objetivos para o alcance da leitura argumentativa, sugerir alternativas para as atividades direcionadas à leitura, que conduzam os estudantes a argumentarem em perspectiva interacional, conforme Plantin (2008). A próxima subseção tem como finalidade propor alternativas favoráveis ao desenvolvimento da leitura argumentativa.

#### 4.2. PROPOSIÇÕES DO LIVRO DIDÁTICO: UNIDADE DIDÁTICA *EU GOSTO DE ANIMAIS*: UM OLHAR PARA A LEITURA ARGUMENTATIVA

Após analisar a unidade didática *Eu gosto de animais*, constatamos a ausência de textos que favoreçam a leitura argumentativa. Desse modo, sugerimos o poema *Animais de estimação*, de Maria do Rosário Macedo (Rosarinho). A nossa intenção é agregar de forma a possibilitar o desenvolvimento da leitura argumentativa, permitindo aos estudantes oportunizar e ampliar suas capacidades argumentativas.

##### **Animais de estimação**

Eu queria um gato, que fosse mansinho, brincava com o novelo, e dormia no cestinho.	Eu queria um peixe, no aquário a nadar, passava o tempo, a vê-lo rodar.
---	--

Eu queria um coelho, meigo e fofinho, fazia-lhe festas, no pelo branquinho.	Eu queria um cão, de cauda a abanar, guardava a casa, e ia brincar.
--	--

Eu queria um canário, de pena amarela, comprava uma gaiola, para o pôr na janela.	Eu queria mesmo, era um animal de estimação, mas a mãe continua, a dizer-me que não... Maria do Rosário Macedo (Rosarinho)
--	---

5. A proposta de atividade foi elaborada com base na pesquisa de Santos (2024).

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

7. Disponível em: <https://bit.ly/3RE-QVwi>. Acesso em: 15 dez. 2023.

Assim, propomos alguns passos direcionados aos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental<sup>5</sup>.

Exploração inicial da atividade:

- Apresentar aos estudantes a temática a ser desenvolvida: “Animais domésticos e silvestres”;
- Apresentar o planejamento com as atividades a serem desenvolvidas, registrando sugestões para adaptação e ampliação de possíveis propostas indicadas pelas crianças;
- Orientar os estudantes a respeitarem o ponto de vista dos colegas<sup>6</sup>;
- Em seguida, sugerimos a comparação da imagem Momento de ternura, de Jurandi Assis, utilizada no início da unidade didática, com a tirinha de Armandinho, do ilustrador Alexandre Beck<sup>7</sup>;
- Propor a organização das crianças em uma roda de conversa. Logo após, apresentar a tirinha em um local visível e acessível para realizar a leitura coletiva;
- Direcionar questionamentos sobre a tirinha, tais como: quais os animais de estimação mais comuns que vocês conhecem? Por que o sapo causa estranheza? Você conhece alguém que tenha um animal de estimação? Qual é o nome do seu animal de estimação ou de outro que você conheça? Qual o seu animal preferido? Qualquer animal pode ser criado em casa?

Após a exploração inicial, sugerimos a ampliação da atividade no alcance da leitura argumentativa, passos sugeridos:

- Expor o poema *Animais de estimação*, de Maria do Rosário Macedo (Rosarinho). Para esse momento, é importante que o professor exponha o poema em local visível e realize a leitura coletiva com as crianças. A leitura pode ser ampliada com danças, imitações e brincadeiras, utilizando o repertório do poema;
- Direcionar algumas perguntas sobre o poema: quais são os animais citados no poema? Você tem algum desses animais? Qual a palavra que indica a recusa da mãe em criar um animal de estimação? Você acha que seria possível convencer a mãe sobre criar algum animal de estimação? Qual argumento poderia convencer a mãe a criar um animal de estimação?

Ao final, o professor pode retornar à tirinha e, junto com os estudantes, sinalizar semelhanças e diferenças entre o que propõe cada texto.

As sugestões apresentadas possuem a intenção de tratar a leitura não apenas sob a ótica de atividades didáticas, mas ir além, considerando o contexto dos estudantes e as reais necessidades de discussão, a partir da realidade de cada escola. Nesse ponto, assumimos que a leitura “[...] na sala de aula pode ser transformada em uma prática escolar, ao requerer do estudante que responda a questionários, identifique elementos no texto”, e como prática de linguagem, “[...] a leitura está ligada a uma tomada de ação e exige um conjunto de elementos para sua compreensão” (Santos, 2024, p. 40).

Ao tratar de leitura, Geraldí (2011 [1984], p. 72) afirma ser um “[...] processo de interlocução entre leitor/texto/autor. O aluno-leitor não é passivo, mas o agente que busca significações”. A leitura, então, é tomada como um processo que visa a novas construções e a novas experiências, por meio do contato do leitor com o texto e, por isso, precisa ter significado na vida do sujeito.

Desse modo, o que propomos é agregar ao livro didático alternativas favoráveis ao alcance da leitura argumentativa e, para essa finalidade, desenvolver e ampliar capacidades argumentativas direcionadas à prática de linguagem em uma perspectiva social, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, serão desenvolvidas as seguintes capacidades de leitura: identificar a temática discutida, identificar justificativas implícitas e explícitas, ter a própria opinião dentro da discussão. Ao planejar as atividades, o professor precisa almejar as capacidades argumentativas a serem trabalhadas em cada prática de linguagem e, para isso, é necessário que tenha clareza sobre o ensino de argumentação, de modo a assegurar o direito de as crianças, desde as séries iniciais, argumentarem no espaço formal da sala de aula, como assegura a CG7 da BNCC (2018a).

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões propostas neste artigo partem da premissa de que as crianças podem argumentar no espaço formal da sala de aula, uma vez que já dispõem de mecanismos que as impulsionam a construir seus primeiros argumentos em outros espaços sociais, tais como: grupo familiar e grupo de amigos. Cabe à escola, então, propiciar o desenvolvimento e a ampliação de suas capacidades argumentativas por meio de atividades que as levem, no mínimo, a uma tomada de posição frente a uma problemática que exija discussão.

As atividades elaboradas pela coleção *Buriti Mais*, PNLD/2019, oferecem mecanismos para o desenvolvimento da leitura argumentativa, ao tratar de animais. Dessa maneira, os esforços foram direcionados a pensar proposições para ultrapassar o simples processo de decodificação, em razão de a leitura argumentativa exigir dos estudantes reflexão e análise sobre as questões propostas. Para isso, destacamos a necessidade de processos formativos específicos para o

professor, direcionados ao ensino de argumentação, uma vez que os documentos oficiais não preenchem essa lacuna.

Logo, é importante ressaltar a necessidade de ampliar os estudos direcionados ao segmento dos anos iniciais do Ensino Fundamental, superando a concepção de que crianças não argumentam. Ademais, é salutar a seriedade de tratar a leitura argumentativa desde o início da formação do sujeito, de maneira a possibilitar o desenvolvimento de capacidades argumentativas, primeiramente do professor e, conseqüentemente, dos estudantes.

## REFERÊNCIAS

- Azevedo, I. C. M. (2013). 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.
- Azevedo, I. C. M. (2016). 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.
- Azevedo, I. C. M., & Tinoco, G. M. A. de M. (2019). Letramento e argumentação no ensino de língua portuguesa. *Entrepalavras, Fortaleza*, v. 9, n. 1, p. 18-35.
- Azevedo, I. C. M., Reis, L. R., & Monte, N. S. (2021). Leitura argumentativa na escola: propostas didáticas fundadas na perspectiva interacional da argumentação. *Linha D'Água*, São Paulo, v. 34, n. 3, p. 108-131.
- Azevedo, I. C. M. (2022). *Como desenvolver capacidades argumentativas: Guia teórico-prático para professores de educação básica*. Disponível em: <https://encurtador.com.br/ryQ9x>. Acesso em: 8 mai. 2025.
- Azevedo, I. C. M., Santos, M. F. dos, Calhau, S. P. J., Leal, V. C., & Piris, E. L. (2023). *Dez questões para o ensino de argumentação na educação básica: fundamentos teórico-práticos*. Campinas, SP: Pontes Editores.
- Bakhtin, M. (2022 [2016]). *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34.
- Brasil. Ministério da Educação. (2018a). Base Nacional Comum Curricular -BNCC, v. 3. Brasília: MEC.
- Brasil. Ministério da Educação. (2018b). 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.
- Carneiro, L. E. (2024). *Leitura argumentativa no ensino de argumentação como prática social: Proposta de elaboração de um módulo didático para o ensino médio*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana.
- Freire, P. (2021 [1996]). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 71ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra.

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

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). São Paulo: Atlas.

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

Kersch, D. F., & Oliveira, A. M. (2014). Argumentar é bem a fase deles...: crenças de professores sobre a argumentação em sala de aula. *Horizontes de Linguística Aplicada*, n. 2, p. 115-140.

Kleiman, A. B. (2006). Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento. In: Corrêa, M. L. G., & Boch, F. (org.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas/SP: Mercado de Letras.

Leitão, S., & Castro, J. L. Guerreiro de Castro. (2018). Argumentação de crianças do primeiro ano fundamental sobre temas curriculares. In: Liberali, F. C. et al. *Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa*. Campinas: Pontes Editores (p. 145-171).

Muller, F. (2018). O livro didático de Língua Portuguesa na perspectiva da escola. In: Silva, S. B. B. da, & Pereira, J. N. (org.). *Língua Portuguesa e literatura no livro didático: desafios e perspectivas*. Campinas, SP: Pontes Editores.

Piris, E. L. (2021). 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. p. 135-153.

Piris, E. L., & Calhau, S. P. J. (2021). Ensino de argumentação por meio de assembleias de classe: planejamento de uma prática de linguagem. In: Sá Martins, A. P., Kersch, D. F., Tinoco, G. A., & Azevedo, I. C. M. (orgs.). *Letramentos e argumentação: questões conceituais e de ensino*. Campinas: Pontes. p. 143-165.

Plantin, C. (2008). *A argumentação: História, teorias, perspectivas* (M. Marcionilo, Trad.). Parábola.

Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. de. (2013). *Metodologia do trabalho científico métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo: Freevale.

Santos, A. de S., & Novais, R. M. M. (2023). Leitura argumentativa em livros didáticos de Língua Portuguesa: análise da coleção Se liga na língua, PNLD/2020. *Linha D'Água*, São Paulo, v. 36, n. 03, p. 106-127, set.-dez. 2023.

Santos, A. de S. (2024). *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.

**FONTE**

Sanchez, M. M. (ed.). (2017). *BURITI mais: português*. (1ª ed.). São Paulo: Moderna.

