



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCC  
CENTRO DE HUMANIDADES – CH  
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS - UAL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO**

**LEONARA NAHYANE DA SILVA**

**A PROGRAMABILIDADE DA COMPETÊNCIA ARGUMENTATIVA  
EM DIFERENTES COMPONENTES CURRICULARES NO ENSINO  
FUNDAMENTAL ANOS FINAIS: ANÁLISE DA PROPOSTA DA BNCC**

**CAMPINA GRANDE – PB**

**2024**

LEONARA NAHYANE DA SILVA

**A PROGRAMABILIDADE DA COMPETÊNCIA ARGUMENTATIVA  
EM DIFERENTES COMPONENTES CURRICULARES NO ENSINO  
FUNDAMENTAL ANOS FINAIS: ANÁLISE DA PROPOSTA DA BNCC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) como requisito para a obtenção de título de Mestre em Linguagem e Ensino, na área de concentração, na linha de pesquisa Ensino de Línguas e Formação Docente.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Denise Lino de Araújo

CAMPINA GRANDE – PB

2024

S586p

Silva, Leonara Nahyane da.

A programabilidade da competência argumentativa em diferentes componentes curriculares no ensino fundamental anos finais: análise da proposta da BNCC / Leonara Nahyane da Silva. – Campina Grande, 2024.

112 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2024.

"Orientação: Profa. Dra. Denise Lino de Araújo".

Referências.

1. Estudos Linguísticos. 2. Argumentação. 3. Base Nacional Comum Curricular. 4. Ensino Fundamental – Anos Finais. 5. Argumentar. I. Araújo, Denise Lino de. II. Título.

CDU 82.09(043)

LEONARA NAHYANE DA SILVA

**A PROGRAMABILIDADE DA COMPETÊNCIA ARGUMENTATIVA  
EM DIFERENTES COMPONENTES CURRICULARES NO ENSINO  
FUNDAMENTAL ANOS FINAIS: ANÁLISE DA PROPOSTA DA BNCC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) como requisito para a obtenção de título de Mestre em Linguagem e Ensino, na área de concentração Estudos Linguísticos, na linha de pesquisa Ensino de Línguas e Formação Docente.

Aprovada em:

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Denise Lino de Araújo (PPGLE/UFCG)  
(Orientadora)

---

Prof. Dr. Manassés Morais Xavier (PPGLE/UFCG)  
(Examinador titular interno)

---

Profa. Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo (PPGL/UFS)  
(Examinadora titular externa)

Prof. Dr. Edmilson Luiz Rafael (PPGLE/UFCG)  
(Examinador suplente interno)

Profa. Dra. Roziane Marinho Ribeiro (PPGE/UFCG)  
(Examinadora suplente externa)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**  
PROGRAMA DE POS-GRADUACAO EM LINGUAGEM E ENSINO  
Rua Aprigio Veloso, 882, - Bairro Universitario, Campina Grande/PB, CEP 58429-900

## REGISTRO DE PRESENÇA E ASSINATURAS

Ata da **352** Sessão Pública de defesa de Dissertação para conferir o Grau de Mestre em Linguagem e Ensino a **Leonara Nahyane da Silva**.

1. Aos 23 dias do mês de novembro do ano de 2023, às 14:00 horas, de forma híbrida, na sala 03 da UAL e através da sala virtual Google Meet, em sessão pública, a Banca Examinadora presidida pelo(a) Prof(a). Dr(a). Denise Lino de Araújo, (UFCEG/PPGLE), orientador(a), e composta pelo(a) Prof(a). Dr(a). Manassés Morais Xavier, (UFCEG/PPGLE), na qualidade de membro titular interno, pela Prof(a). Dr(a). Isabel Cristina Michelin de Azevedo, (UFS), na qualidade de membro titular externo, reuniu-se para julgamento da Dissertação de Mestrado do(a) discente **Leonara Nahyane da Silva**, intitulada: "**A Programabilidade da Competência Argumentativa em Diferentes Componentes Curriculares no Ensino Fundamental Anos Finais: Análise da Proposta da BNCC**".

2. A sessão foi aberta pelo(a) presidente que apresentou os integrantes da Banca Examinadora e passou a palavra ao(à) mestrando(a). Este(a) fez a exposição do seu trabalho, sendo seguida das arguições do(a)s examinadores(as).

3. Logo após, o(a) presidente da Banca Examinadora solicitou aos presentes que se retirassem da sala virtual e voltassem em 20 minutos para ouvir o parecer da banca sobre o trabalho apresentado.

4. Após análise do mérito da Dissertação, do desempenho do(a) candidato(a) durante a apresentação e arguição do trabalho e, em conformidade com o artigo 78 do Regulamento do Curso de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, o presidente da Banca Examinadora informou ao candidato que o trabalho obteve nota **10,0(dez)** correspondente ao conceito **APROVADO**.

5. Nada mais havendo a tratar, Eu JOSÉ NOBERTO TAVARES JÚNIOR, SIAPE 2012524, Secretário do PPGLE, lavro e assino a presente Ata, lida e aprovada pela banca examinadora, que a assina conjuntamente, e também o(a) mestrando(a) que dá ciência do resultado.



Documento assinado eletronicamente por **JOSE NOBERTO TAVARES JUNIOR, SECRETÁRIO (A)**, em 24/11/2023, às 15:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **MANASSES MORAIS XAVIER, PROFESSOR(A) DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 24/11/2023, às 16:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **Leonara Nahyane da Silva, Usuário Externo**, em 24/11/2023, às 18:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **DENISE LINO DE ARAUJO, PROFESSOR(A) DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 27/11/2023, às 08:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **Isabel Cristina Michelan de Azevedo, Usuário Externo**, em 26/02/2024, às 09:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



Documento assinado eletronicamente por **ISIS MILREU, COORDENADOR DE POS-GRADUACAO**, em 26/02/2024, às 18:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 8º, caput, da [Portaria SEI nº 002, de 25 de outubro de 2018](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site <https://sei.ufcg.edu.br/autenticidade>, informando o código verificador **3988779** e o código CRC **DD6E7508**.

Dedico este trabalho ao meu filho Heitor  
Miguel, luz da minha vida.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir vivenciar as nuances da vida, guiando-me nas inúmeras jornadas.

À minha orientadora, a Profa. Dra. Denise Lino de Araújo, que desde a graduação tem me orientado com grandiosos ensinamentos, dando-me o suporte necessário para a realização da pesquisa. Com seu modo tranquilo de ser, sempre solícita, compreensiva, acolhedora e muito humana, certamente, o percurso tornou-se mais leve sob a sua orientação. Por isso, gratidão por tudo.

A Heitor Miguel, meu pequenino, que desde sempre tem me ajudado a percorrer as jornadas acadêmicas, iluminando meus dias com sorrisos, abraços e muito carinho. Você sempre será o meu maior incentivo. Amo você.

À minha mãe, por todo amor que recebo, pelos conselhos e por estar sempre ao meu lado, dando-me suporte para alcançar os meus sonhos. Mãe, a senhora é minha calma em dias de tempestade.

Ao meu pai, com quem aprendi a ser persistente, por toda dedicação, zelo e amor.

Às minhas avós, Gercina e Gesci, meus exemplos de força e coragem.

Ao meu esposo, Gilmax, por toda compreensão e incentivo. Amo você.

Às minhas irmãs, Gessyelle e Regineide, pela parceria e companheirismo, e aos meus sobrinhos, Francisco e Maria Alice, pelas conversas descontraídas e pelos momentos de intensa felicidade.

A Antonio Naéliton, agradeço por todo incentivo, pelas trocas, pelos momentos de escuta e compreensão e, sobretudo, pela amizade. Meu amigo para toda a vida, gratidão.

A Severino, com quem dividi grande parte das jornadas na UFCG, tanto na graduação quanto no mestrado, gratidão pelos momentos de escuta, pelas parcerias e também pelas trocas tão pertinentes à nossa vivência como mestrandos no PPGL. Obrigada, amigo.

Aos colegas, que cursaram comigo a disciplina Seminários de Pesquisa, gratidão pelos momentos de partilha e pelas significativas sugestões que me auxiliaram no desenvolvimento e na concretização dessa pesquisa.



À Profa. Dra. Elizabeth Maria que contribui significativamente com a construção dessa dissertação, tendo em vista os encaminhamentos dados nas disciplinas Tópicos de Pesquisa e Seminários de Pesquisa.

Ao Prof. Dr. Manassés Morais Xavier por todas as relevantes contribuições e por todo o acolhimento desde o momento em que ingressei no curso de Letras da UFCG.

À Profa. Dra. Isabel C. Michelan de Azevedo pelas excelentes e oportunas contribuições para com a pesquisa.

Aos colegas da turma 2015.2 do curso de Letras-Português da UFCG, minha segunda família.

À Élide Cecília, Júlia Raquel, Renata Maria e Rayane Sara pelos anos de amizade.

À Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal (CAPES), por ter concedido bolsa de estudo para o desenvolvimento da pesquisa, permitindo, desse modo, que o sonho de ser mestre torne-se real.

Muito obrigada!

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese dos tópicos investigados na BNCC.....	51
Quadro 2 - Os eixos e as unidades temáticas prescritos para o 9º ano no componente Língua Inglesa.....	58
Quadro 3 - Síntese da organização dos componentes curriculares.....	64
Quadro 4 - Habilidades analisadas nos componentes curriculares.....	65
Quadro 5 - Habilidades de reconhecimento/compreensão do uso da argumentação no componente Língua Portuguesa .....	70
Quadro 6 - Habilidades de reconhecimento/compreensão do uso da argumentação no componente Língua Inglesa.....	75
Quadro 7 - Habilidades de reconhecimento/compreensão do uso da argumentação no componente História.....	77
Quadro 8 - Habilidades de reconhecimento/compreensão do uso da argumentação no componente Ciências.....	79
Quadro 9 - Habilidades de uso da argumentação no componente Língua Portuguesa .....	81
Quadro 10 - Habilidades de uso da argumentação no componente Língua Inglesa.....	87
Quadro 11 - Habilidades de uso da argumentação no componente Ciências.....	89
Quadro 12 - Habilidades de uso da argumentação no componente História.....	90
Quadro 13 - Habilidades conjuntas de uso e reconhecimento/compreensão do uso da argumentação no componente Língua Portuguesa .....	93
Quadro 14 - Habilidades conjuntas de uso e reconhecimento/compreensão do uso da argumentação no componente História .....	98

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organização da etapa do Ensino Fundamental na BNCC .....	49
Figura 2 - Exemplo de habilidade específica para o 9º ano .....	55

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AD – Análise do Discurso

ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

ONU - Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM - Parâmetros Curriculares do Ensino Médio

PPGLE – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

TAD – Teoria da Argumentação no Discurso

TD – Transposição Didática

## RESUMO

Neste trabalho, focalizamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), atual documento norteador da Educação Básica no Brasil, que propõe, dentre as competências gerais prescritas para todos os componentes curriculares apresentados pelo documento, a competência argumentativa (a sétima competência geral). Em vista disso, esta pesquisa tem como ponto de partida o seguinte questionamento: Que proposta de programabilidade da competência argumentativa nos componentes curriculares Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Ciências e História é apresentada pela BNCC do Ensino Fundamental - Anos Finais? A fim de responder a esse questionamento, a presente pesquisa objetiva investigar a proposta de programabilidade da competência argumentativa apresentada pela BNCC para o 9º ano, nos componentes curriculares Língua Inglesa, Ciências e História, e para o 6º ao 9º ano no componente Língua Portuguesa. Para alcançar esse objetivo, nos propusemos a: a) identificar os tipos de habilidades voltadas à abordagem da competência argumentativa nos componentes curriculares investigados; b) comparar as habilidades propostas nos componentes curriculares investigados; e c) analisar como a programabilidade das habilidades dos componentes curriculares apresentados pela BNCC do Ensino Fundamental Anos Finais concorre para o desenvolvimento da competência argumentativa. No que se refere aos fundamentos metodológicos, esta pesquisa se insere no campo da Linguística Aplicada (LA) (Kleiman, 1998; Oliveira, 2019), possui abordagem qualitativa e interpretativista, (Moreira; Caleffe, 2008; Silveira; Córdova, 2009), define-se como documental (Freitas, 2013; Grazziotin; Klaus; Pereira, 2022; Sá-Silva *et al.*, 2009) e fundamenta-se no método de análise de conteúdo de Moraes (1999) para seleção e análise do *corpus* da pesquisa. No que se refere aos fundamentos teóricos, esta pesquisa baseia-se em concepções e discussões pertencentes a três grandes eixos: no primeiro, focalizam-se as discussões acerca das propostas curriculares, dos conceitos de currículo (Sacristán, 2000; Silva, 2008; Silva, 2005) e da teoria da Transposição Didática (Chevallard, 1991, 2001; Petjean; 2008; Rafael, 2001), em específico a externa; no segundo, aborda-se a noção de competência (Macedo, 2002; Perrenoud, 1999, 2000) e também acerca da competência argumentativa (Santos; Azevedo, 2019; Ribeiro, 1999); no terceiro, destaca-se a argumentação a partir do modelo de dialogal Plantin (2008), da perspectiva discursiva (Amossy, 2020; Cavalcante et al., 2020) e no contexto escolar enquanto objeto de ensino/aprendizagem (Leitão, 2011; Pacífico, 2016). A partir da análise empreendida, os resultados apontam para programabilidade espiralada nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Língua Inglesa, e linear, nos componentes curriculares Ciências e História. Além disso, as habilidades indicam focos distintos na abordagem da argumentação: nos componentes Língua Portuguesa e Língua Inglesa, visa-se levar o aluno a aprender a argumentar em diversas situações discursivas; nos componentes Ciências e História, objetiva-se que os alunos argumentem para aprender acerca de alguns temas previamente indicados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Base Nacional Comum Curricular. Ensino Fundamental Anos Finais. Competência Argumentativa. Língua Portuguesa-Língua Inglesa-Ciências-História. Programabilidade.

## ABSTRACT

In this investigation, we focus on the Brazilian National Common Core Curriculum (BNCC) (Brazil, 2018), the current guiding document for Basic Education in Brazil. This document proposes argumentative competence (the seventh general competence) among the general competencies prescribed for all curricular components. In view of this, this research has as its starting point the following question: What proposal for the programmability of argumentative competence in the curricular components Portuguese, English, Science and History is presented by the BNCC for the final years of Elementary Education (*Ensino Fundamental*)? In order to answer this question, this study aims to investigate the proposal for the programmability of argumentative competence presented by BNCC for the 9th year in the curricular components English language, Science and History, and for the 6th to the 9th year in the Portuguese component. To achieve this objective, we set out to: a) identify the types of skills aimed at argumentative competence in the investigated curricular components; b) compare the skills proposed in the investigated curricular components; and c) analyze how the programmability of the skills in the curricular components presented by the BNCC for the final years of Elementary Education contributes to the development of argumentative competence. Regarding methodology, this research is situated in the field of Applied Linguistics (LA) (Kleiman, 1998; Oliveira, 2019), has a qualitative and interpretive approach, (Moreira; Caleffe, 2008; Silveira; Córdova, 2009), is defined as documentary (Freitas, 2013; Grazziotin; Klaus; Pereira, 2022; Sá-Silva et al., 2009), and is based on Moraes' (1999) content analysis method for selection and analysis of the research corpus. Regarding theoretical framework, this investigation is based on concepts and discussions from three main axes: the first is focused on curricular proposals, curriculum concepts (Sacristán, 2000; Silva, 2008; Silva, 2005) and the theory of Didactic Transposition (Chevallard, 1991, 2001; Petijean; 2008; Rafael, 2001), specifically the external one; the second addresses the notion of competence (Macedo, 2002; Perrenoud, 1999, 2000) as well as argumentative competence (Santos; Azevedo, 2019; Ribeiro, 1999); and the third highlights argumentation from Plantin's (2008) dialogical model, from the discursive perspective (Amossy, 2020; Cavalcante et al., 2020), and in the school context as a teaching/learning object (Leitão, 2011; Pacifico, 2016). From the analysis undertaken, the results point to spiral programmability in the Portuguese and English language curricular components, and linear in the Science and History curricular components. Furthermore, the skills indicate different focuses in the approach to argumentation: in the Portuguese and English Language components, the aim is to help the student learn to argue in different discursive situations; in the Science and History components, the objective is for students to argue to learn about some previously indicated topics.

**KEYWORDS:** Brazilian National Common Core Curriculum. Elementary Education Final Years. Argumentative Competence. Portuguese Language-English Language-Science-History. Programmability.

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 2 - PROPOSTAS CURRICULARES: AS NOÇÕES DE COMPETÊNCIA, ARGUMENTAÇÃO E CURRÍCULO.....</b>	<b>20</b>
<b>2.1 Propostas curriculares, conceitos de currículo e transposição didática.....</b>	<b>20</b>
<b>2.2 Competência: um conceito multifacetado .....</b>	<b>27</b>
2.2.1 A noção de competência conforme Perrenoud e Piaget: a perspectiva cognitivo- construtivista.....	29
2.2.2 A Competência Argumentativa .....	33
<b>2.3 Abordagens da argumentação: o modelo dialogal e a perspectiva discursiva...36</b>	
2.3.1 A argumentação retórica.....	36
2.3.2 A argumentação dialogal .....	38
2.3.3 A argumentação no discurso.....	39
2.3.4 A argumentação enquanto objeto de ensino/aprendizagem .....	41
2.3.5 A competência argumentativa na BNCC.....	44
<b>CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DE PESQUISA PARA TRABALHO COM DADOS DOCUMENTAIS .....</b>	<b>46</b>
<b>3.1 Abordagem e tipo de pesquisa .....</b>	<b>46</b>
<b>3.2 Apresentação e delimitação do <i>corpus</i> .....</b>	<b>48</b>
<b>3.3 Descrição do <i>corpus</i>: especificidades dos componentes curriculares investigados .....</b>	<b>52</b>
3.3.1 O componente Língua Portuguesa.....	52
3.3.2 O componente Língua Inglesa.....	55
3.3.3 O componente Ciências .....	59
3.3.4 O componente História.....	61
<b>3.4 Delimitação do <i>corpus</i> da pesquisa .....</b>	<b>65</b>
<b>3.5 Procedimentos de análise e tratamento dos dados .....</b>	<b>66</b>
<b>CAPÍTULO 4 - A PROGRAMABILIDADE DA COMPETÊNCIA ARGUMENTATIVA NOS COMPONENTES CURRICULARES</b>	

<b>INVESTIGADOS: OS TIPOS DE HABILIDADES APRESENTADAS PELA BNCC .....</b>	<b>69</b>
<b>4.1 As habilidades de reconhecimento/compreensão do uso da argumentação.....</b>	<b>70</b>
<b>4.2 As habilidades de uso da argumentação.....</b>	<b>81</b>
<b>4.3 As habilidades conjuntas de uso e reconhecimento/compreensão do uso da argumentação.....</b>	<b>92</b>
<b>4.4 A habilidade singular do componente Língua Portuguesa .....</b>	<b>100</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>102</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>106</b>



## CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

As diversas situações discursivas e interacionais que se evidenciam na sociedade exigem, cada vez mais, que os sujeitos se posicionem, sejam autônomos, críticos e reflexivos frente aos contextos político, econômico e social que vivenciam cotidianamente. Por isso, defender pontos de vista, argumentando coerentemente, tem se apresentado como uma competência indispensável aos sujeitos. E, sendo a argumentação uma prática diária que deve ser efetivada em variadas situações sociais (Pacífico, 2016), o âmbito escolar pode e precisa ser concebido como um espaço de fomento ao desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades argumentativas dos alunos.

Contudo, no espaço escolar, a abordagem da argumentação nem sempre possui um lugar privilegiado (Pacífico, 2016), visto que, em muitas situações de ensino, quando contemplado, o estudo desse objeto de conhecimento se volta para a apreensão de modelos textuais e para a estrutura de gêneros argumentativos, instituindo ao aluno o papel de analista e crítico do discurso argumentativo de outrem (Santos; Azevedo, 2017). Assim, o aluno é deixado à margem da prática ativa e efetiva da argumentação.

No que se refere especificamente ao componente Língua Portuguesa (único componente que, corriqueiramente, é incumbido de abordar e desenvolver a argumentação dos alunos), no Ensino Médio, o trabalho com esse objeto de conhecimento se restringe à abordagem do texto dissertativo-argumentativo (Pacífico, 2016) como conteúdo escolar necessário às demandas dos vestibulares. Já no Ensino Fundamental, por muito tempo, o trabalho com a argumentação não se mostrou efetivo, uma vez que os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (Brasil, 1997), documento parametrizador da prática pedagógica anterior à Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), preconizavam a abordagem de textos das esferas narrativas e descritivas (Riolfi; Costa, 2018).

Nesse cenário, cabe destacar que os documentos curriculares prescrevem, delimitam e organizam o que deve ser contemplado nos processos de ensino e aprendizagem e, por isso, apresentam não uma versão da cultura real e cotidiana, mas sim uma versão da cultura escolarizada para fins específicos (Sacristán, 2000) que prioriza um ou outro objeto de conhecimento e determina em quais etapas ele deve ser contemplado. Na verdade, os valores culturais que compõem o currículo (Silva, 2008) estão associados à sistemática da produção do poder que elege determinados conteúdos com vistas à institucionalização do poder e da dominação nos espaços de ensino e aprendizagem.

Por isso, quando o Estado visa intervir no Sistema Educacional, eventualmente, inscreve-se a intenção e, em seguida, inicia-se a implementação de procedimentos e ações que visam modificar os sistemas de ensino (Silva, 2008) e, por consequência, as práticas pedagógicas concebidas nas instituições escolares. Sob essa lógica, insere-se, em âmbito nacional, a BNCC que se solidifica como o mais recente documento norteador da Educação Básica prescrito pelo Ministério da Educação (MEC) e determina um projeto de educação nacional, basilar e comum, tendo em vista as diversas realidades evidenciadas no país e nas inúmeras instituições de ensino.

A BNCC não se assume enquanto um currículo, tendo em vista que se define como uma referência nacional que deve nortear “a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (Brasil, 2018, p. 8). Todavia, concordamos com Albino e Araújo (2019, p. 241), quando defendem que, na medida em que a BNCC “encaminha orientações e determina os conhecimentos mínimos, objetivados a partir do alcance de competências”, que devem ser contemplados nas situações de ensino, podemos trata-la como currículo oficial. É essa noção em que nos baseamos e que nos autoriza a referir-se à BNCC como uma proposta curricular que prescreve aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas a partir de diferentes componentes curriculares, isto porque, para essas autoras, as políticas nacionais que se voltam para a construção de conhecimento podem ser tomadas como currículo (Albino; Araújo, 2019).

Sendo assim, o documento que investigamos é resultado de outras três versões (Silva, 2021) que se construíram a partir das contribuições de diversos atores sociais e instâncias que se dedicam à educação. Desse modo, a quarta versão da BNCC, voltada para a etapa do Ensino Fundamental, foco de nossa análise, foi homologada em dezembro de 2017<sup>1</sup>, definindo-se enquanto um documento de caráter normativo (Brasil, 2018) que orienta as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos alunos por meio de dez competências gerais e de competências e habilidades específicas, elencadas em diferentes etapas de ensino, áreas de conhecimento e componentes curriculares.

Para Macedo (2002), a noção de competência tem sido utilizada como base para organização curricular, consolidando-se como uma espécie de tecnologia que se associa às ideias de transversalidade e interdisciplinaridade, sobretudo quando se refere às competências que não se restringem a uma área do conhecimento em específico. Em vista disso, observamos

---

<sup>1</sup> Em abril de 2018, foi homologado a BNCC em sua versão completa, apresentando as prescrições também para a etapa do Ensino Médio.

que a BNCC propõe uma educação que se estrutura a partir de competências e habilidades, compreendendo competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8).

Todavia, é notório que esse termo, ao assumir multiplicidade de significados (Macedo, 2002), evoca variedade de discussões e de noções, as quais atendem a uma ou outra proposta de educação. Por esse motivo, a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) criticou a BNCC, argumentando que a noção de competência apresentada pelo documento está dissociada do conteúdo e que a ênfase dada à aprendizagem voltada para o desenvolvimento de competências está em consonância com a ideia de pensar a escola como uma empresa, tal como se verifica nas políticas que têm sido desenvolvidas pelo Banco Mundial e por outros organismos internacionais (Anped, 2018). Nesse sentido, organizar as aprendizagens a partir de competências, ainda de acordo com a ANPED, em certa medida, é propiciar, às novas gerações, aprendizagens diretamente relacionadas com a inserção produtiva do alunado no contexto mercadológico.

No que se referem às competências gerais prescritas pela BNCC, para o presente trabalho, a competência argumentativa<sup>2</sup> possui grande relevância, pois compreendemos que esta deve ser contemplada em todos os componentes e etapas da Educação Básica, o que se mostra pertinente à argumentação dos alunos no espaço escolar, nem sempre privilegiada nas situações de ensino e aprendizagem. Assim, essa importância dada à competência em questão pode possibilitar a construção de cidadãos conscientes e atuantes na sociedade, sendo, em certa medida, uma ação contrária a uma perspectiva mercadológica de educação. Conforme o documento, a sétima competência geral prescreve a necessidade de o aluno

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, 2018, p. 9).

Desse modo, compreendemos que, para que o desenvolvimento de uma competência ocorra, faz-se necessário que haja um trabalho processual, paulatino, que vai se fortificando de modo recursivo nas inúmeras situações que requerem também o desenvolvimento de algumas habilidades. Para Perrenoud (1999, p. 4), definição na qual nos apoiamos, o conceito de

---

<sup>2</sup> A sétima competência geral da Educação básica prescrita pela BNCC é a competência argumentativa.

competência é definido como “[...] uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”, uma vez que a resolução de uma determinada situação exige a confluência de diversas habilidades já desenvolvidas e de diversos conhecimentos já assimilados.

Vale dizer ainda que não podemos desconsiderar o fato de que as prescrições oficiais nem sempre “se consolidam de forma espelhada na escola” (Silva, 2008, p. 36), tendo em vista que há processos que modificam o discurso prescrito, fazendo com que haja distanciamentos entre o que se propõe no discurso oficial e o que é incorporado e concretizado nas instituições de ensino (Silva, 2008), pois se consolidam transformações/modificações entre o que é proposto para o que, de fato, é praticado nessas instituições. Em vista disso, para compreender esses processos transformacionais dos saberes, podemos nos apoiar à teoria da Transposição Didática (doravante TD), que, além das relações com o currículo, compreende as transformações que perpassam o conhecimento desde o seu contexto de formulação, o contexto científico.

Consideradas essas questões, é imprescindível destacar também que, sendo a BNCC uma proposta que visa nortear a construção dos currículos da Educação Básica em todo o território brasileiro e que está em processo de implementação<sup>3</sup>, dada a recenticidade da publicação do documento, a linguagem prescritiva sob a qual se apresentam as mudanças pretendidas precisa ser problematizada e investigada. Dessa maneira, por se tratar de um documento normativo que assume finalidade operacional e funcional, essa linguagem precisa ser analisada, pois as prescrições podem gerar, no público alvo do documento, obediência ao controle imposto e não resistências e/ou discordâncias (Silva, 2008), havendo o risco de as práticas que serão efetuadas no espaço escolar se tornarem limitadas (Azevedo; Damaceno, 2017).

Por isso, considerando o lugar dado à competência argumentativa pela BNCC, nossa pesquisa se orienta a partir do seguinte questionamento: Que proposta de programabilidade da

---

<sup>3</sup> A BNCC ainda está em processo de implementação, visto que é um documento complexo e recente que foi atravessado por um período de isolamento social por causa da pandemia do Covid-19, em 2020. Neste cenário, as escolas paralisaram as atividades presenciais e, conforme foi possível, dadas as realidades de cada instituição de ensino, as aulas foram transpostas para o ambiente digital. Para Ribeiro (2020, p. 3), os profissionais dos diversos componentes curriculares “[...] com experiências diferentes e desiguais com tecnologias digitais, foram obrigados a converter suas aulas presenciais em tarefas remotas, ministrando-as por meio de vídeos gravados, *lives* e outros recursos, em muitos casos fazendo isso pela primeira vez”. Desse modo, sem dúvidas, o processo de implementação da Base foi impactado por essa situação adversa vivenciada mundialmente e, sobretudo, pelo fato de, somente em 2022, as atividades escolares terem retornado ao ambiente presencial.

competência argumentativa nos componentes curriculares Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Ciências e História<sup>4</sup> é apresentada pela BNCC do Ensino Fundamental - Anos Finais?

A fim de responder a esse questionamento, objetivamos investigar a proposta de programabilidade<sup>5</sup> da competência argumentativa apresentada pela BNCC para o 9º ano, nos componentes curriculares Língua Inglesa, Ciências e História, e para o 6º ao 9º ano no componente Língua Portuguesa<sup>6</sup>. Para tanto, elencamos como objetivos específicos:

- I. Identificar os tipos de habilidades voltadas à abordagem da competência argumentativa nos componentes curriculares investigados;
- II. Comparar as habilidades propostas nos componentes curriculares investigados; e
- III. Analisar como a programabilidade das habilidades dos componentes curriculares apresentados pela BNCC do Ensino Fundamental Anos Finais concorre para o desenvolvimento da competência argumentativa.

A relevância para a presente pesquisa afirma-se no fato de que há ausência de pesquisas que investiguem a BNCC com enfoque para a competência argumentativa, conforme levantamento realizado no catálogo de teses e dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Isto porque, a fim de localizar as pesquisas recentes acerca da competência argumentativa, com recorte temporal dos últimos cinco anos, tendo em vista a homologação da BNCC em 2018, buscamos pelos termos “competência argumentativa” e “competência argumentativa e BNCC”. Com efeito, localizamos que há uma expressiva produção acerca da competência argumentativa em contexto de ensino e da produção textual (Bastos, 2021; Castro, 2021; Lima, 2018; Rodrigues, 2022; Vale, 2020), especificamente na área de linguagens. Em outras áreas, identificamos apenas a tese de Lima Filho (2019), que versa sobre o desenvolvimento da competência argumentativa a partir de um curso voltado para professores de Ciências Biológicas.

No que se refere ao segundo recorte, não identificamos pesquisas que abordem a competência argumentativa perante a BNCC, tendo em vista que esse documento está em processo de implementação na Educação Básica, apresenta flutuações terminológicas

---

<sup>4</sup> No tópico 2.2 *Apresentação e delimitação do corpus*, justificamos os motivos que fizeram com que os componentes curriculares citados fossem escolhidos para a análise empreendida neste texto.

<sup>5</sup> O termo programabilidade é oriundo da Teoria da Transposição Didática e se refere à programação/organização do conhecimento nas propostas curriculares, no currículo e nos programas de ensino, por exemplo.

<sup>6</sup> Esta distinção se deve ao fato de que o componente Língua Portuguesa apresenta uma organização singular na BNCC, se comparado aos outros componentes, conforme podemos verificar no Quadro 3, no final da seção 3.3.4.

(Azevedo; Damaceno, 2017) e não aponta percursos metodológicos que auxiliem os professores a levarem os alunos a atingirem as aprendizagens essenciais na etapa da Educação Básica.

Além do exposto, a relevância dessa pesquisa é afirmada, também, porque dá continuidade aos estudos desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) acerca da BNCC. Desde 2018, já foram defendidas no PPGLE, na área de Estudos Linguísticos e na linha de pesquisa Ensino de Língua e Formação Docente, nove dissertações – Nascimento (2018); Peixoto (2018); Melo (2019); Lourenço (2019); Silva (2021); Nascimento (2022); Pereira (2022); Silva (2022) - que investigaram a BNCC sem esgotar as possibilidades de analisar esse documento numa tentativa de desmontá-lo para subsidiar compreensões acerca do discurso prescrito para os professores da Educação Básica, para os professores em formação e para a comunidade científica.

Sendo assim, essa pesquisa contribuirá para a compreensão da Transposição Didática da argumentação em diferentes componentes curriculares e, conseqüentemente, em diferentes áreas do conhecimento, o que permitirá o compartilhamento dos resultados com os pesquisadores das áreas específicas investigadas, para além da área de linguagens, o que pode (re)orientar e apontar novos caminhos para as práticas de ensino instituídas no âmbito da Educação Básica acerca do trabalho com a competência argumentativa.

Nesse cenário, justificamos o interesse de pesquisar o desenvolvimento da competência argumentativa proposto na BNCC por ter sido fruto de uma prática escolar que não priorizou o desenvolvimento dessa competência na Educação Básica e como professora em formação continuada, que experienciou a complexidade e a dificuldade de elaboração do discurso argumentativo por parte de alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, a partir do Programa de Residência Pedagógica (PRP/UAL/UFCG) e do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UAL/UFCG), em situações reais de estágio supervisionado. O interesse surge, também, como continuidade da pesquisa desenvolvida no âmbito da graduação a partir do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que investigou a proposta de aprendizagem da argumentação apresentada pela BNCC do Ensino Médio<sup>7</sup> (Silva, 2019).

Isto posto, além deste primeiro capítulo, a presente dissertação está organizada em mais três capítulos. No segundo capítulo, *PROPOSTAS CURRICULARES: AS NOÇÕES DE COMPETÊNCIA ARGUMENTAÇÃO E CURRÍCULO*, discorreremos sobre os eixos teóricos que fundamentam a pesquisa e se distribuem em três seções: a primeira, *2.1 Propostas curriculares*,

---

<sup>7</sup> Na época, enquanto residente do Programa de Residência Pedagógica, as atividades de ensino eram voltadas para os alunos do Ensino Médio que estavam em processo de preparação para as demandas dos vestibulares, inclusive, para a redação do ENEM, por isso, investigamos a etapa da BNCC que correspondia a etapa na qual atuava.

*conceitos de currículo e transposição didática; a segunda, 2.2 Competência: um conceito multifacetado, que reúne as subseções 2.2.1 A noção de competência conforme Perrenoud e Piaget: a perspectiva cognitivo-construtivista e 2.2.2 A Competência Argumentativa; a terceira 2.3 Abordagens da argumentação: o modelo dialogal e a perspectiva discursiva, seção esta que é subdividida em três subseções, quais sejam: 2.3.1 A argumentação retórica; 2.3.2 A argumentação dialogal; 2.3.3 A argumentação no discurso; 2.3.4 A argumentação enquanto objeto de ensino/aprendizagem; e 2.3.5 A competência argumentativa na BNCC.*

No terceiro capítulo, *METODOLOGIA DE PESQUISA PARA TRABALHO COM DADOS DOCUMENTAIS*, delineamos a metodologia da pesquisa, apresentando as seguintes seções: *3.1. Abordagem e tipo de pesquisa; 3.2 Apresentação e delimitação do corpus; 3.3 Descrição do corpus: especificidades dos componentes curriculares investigados, que se organiza nas subseções 3.3.1 O componente Língua Portuguesa, 3.3.2 O componente Língua Inglesa; 3.3.3 O componente Ciências; 3.3.4 O componente História; 3.4. Delimitação do corpus da pesquisa e, por fim, apresentamos a seção 3.5 Procedimentos de análise e tratamento dos dados.*

No quarto capítulo, *A PROGRAMABILIDADE DA COMPETÊNCIA ARGUMENTATIVA NOS COMPONENTES CURRICULARES INVESTIGADOS: OS TIPOS DE HABILIDADES APRESENTADAS PELA BNCC*, organizamos a análise das habilidades a partir das seguintes seções *4.1 As habilidades de reconhecimento/compreensão do uso da argumentação; 4.2 As habilidades de uso da argumentação; 4.3 As habilidades conjuntas de uso e reconhecimento/compreensão do uso da argumentação; e 4.4 A habilidade singular do componente Língua Portuguesa.*

E, por fim, delineamos as considerações finais, apresentando a síntese dos resultados alcançados a partir da investigação empenhada, seguidas das referências.

No capítulo a seguir, apresentamos as contribuições teóricas que fundamentam a presente pesquisa.

## **CAPÍTULO 2 - PROPOSTAS CURRICULARES: AS NOÇÕES DE COMPETÊNCIA, ARGUMENTAÇÃO E CURRÍCULO**

Neste capítulo, visando a apresentar as concepções teóricas que fundamentam esta pesquisa, organizamos as discussões em três seções. Na primeira seção, discutimos sobre Políticas Curriculares e Currículo, de acordo com Sacristán (2000), Silva (2008), Silva (2005), evidenciando também contribuições acerca do processo de transformação do saber, o processo de Transposição Didática, com base em Chevallard (1991), Petijean (2008) e Rafael (2001). Na segunda seção, discutimos sobre a noção de Competência, conforme Macedo (2002) e Perrenoud (1999, 2000) entre outros, assim como sobre a noção de competência argumentativa, conforme Azevedo e Santos (2016) e Ribeiro (1999).

Na última seção, discorremos acerca da Argumentação, através das contribuições de Amossy (2020), Bakhtin (2016), Fiorin (2018), Leitão (2011) e Plantin (2008), e da argumentação no espaço escolar, conforme Celestino e Leal (2008); Scarpa (2015); Pacífico (2016) e Ribeiro (1999). Assim, tendo em vista esse percurso organizacional, focalizamos, a seguir, as discussões que envolvem as propostas curriculares, os conceitos de currículo e a transposição didática.

### **2.1 Propostas curriculares, conceitos de currículo e transposição didática**

As políticas públicas direcionadas à educação sempre envolvem questões relacionadas ao poder do Estado sobre aqueles que participam dos processos educacionais. Não é diferente quando se trata do currículo e das propostas curriculares que visam a determinar quais conhecimentos devem ser contemplados e como estes devem ser abordados nos contextos de ensino, uma vez que “a questão central que serve como pano de fundo para qualquer teoria de currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado” (Silva, 2005, p. 15). Logo, há uma seleção de conhecimentos e saberes específicos (Sacristán, 2000; Silva, 2005), diante de uma vasta cultura, que dialogam com o tipo de currículo e também com os tipos de sujeitos que se pretende-construir/moldar. Isto porque

O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimento seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. (Silva, 2005, p. 15)



Nas palavras de Silva (2005, p. 15), “[...] um currículo busca, precisamente, modificar as pessoas que vão segui-lo”, isto é, busca-se modelar aqueles que serão influenciados pela proposta curricular, o que envolve os alunos, os professores e as instituições de ensino, já que tal proposta envolve também instâncias externas em um nível macro que contribuem para a consolidação e implementação dessas determinações. Silva (2005) também considera que o currículo é uma questão de identidade, pois, enquanto uma seleção intencional de cultura, ele está “[...] vitalmente envolvido naquilo que nos tornamos, na nossa identidade, na nossa subjetividade” (Silva, 2005, p. 15). Dessa maneira, pode-se considerar que o currículo forja as identidades e as subjetividades daqueles que se inserem no contexto educacional, por isso, enquanto documento norteador da educação básica, a BNCC precisa ser investigada e desmontada para que se possa compreender que identidades e subjetividades esse documento visa forjar, bem como aquelas que a compõem, dado que é um documento fruto de muitas perspectivas e de processos de retomadas, assim como avanços e recuos.

De acordo com Silva (2005), as diferentes teorias de currículos são determinadas pelos conceitos que enfatizam e esse autor destaca três grandes teorias, a saber: as teorias tradicionais; as teorias críticas e as teorias pós-críticas. Nesse contexto, as primeiras possuem como foco a aquisição de habilidades intelectuais por meio de práticas de memorização, imprescindíveis para exercer as ocupações da vida adulta com eficiência. Tal teoria baseia-se nos princípios de administração defendidos por Taylor em que o sistema educacional passa a ser igualado ao modelo organizacional e administrativo das empresas e deve ser tão eficiente quanto o sistema empresarial, como aponta Silva (2005). Com isso, essa perspectiva de currículo visa à preparação dos sujeitos para o mundo do trabalho, preparação esta que é limitada e conveniente apenas para fins econômicos, haja vista não discutir sobre as finalidades da educação.

Nesse viés, o currículo corresponde a um “[...] instrumento formal que orienta, rege as ações dos professores, organiza o ensino e tem como preocupação principal fornecer modelos e técnicas de planejamento curricular” (Ribeiro, 1999, p. 101). Logo, essa concepção de currículo não considera os agentes que tornam o currículo real e concreto, uma vez que lhes impõem o que e como deve ser feito sem considerar as diversas realidades que se inter-relacionam no âmbito escolar e educacional, de modo geral. Nesse sentido, Silva (2005) considera que o currículo, pela perspectiva tradicional, “era simplesmente tomado como dado e, portanto, como implicitamente aceitável. O que importava era saber se os jovens eram bem-sucedidos ou não” (Silva, 2005, p. 65).

As teorias críticas, por sua vez, se apropriam das teorias tradicionais para apontar que não há neutralidade na tessitura curricular, uma vez que toda teoria está baseada nas relações

de poder implícitas em muitas disciplinas e nos muitos conteúdos preconizados nos modelos curriculares. Logo, as teorias críticas “são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical” (Silva, 2005, p. 30) que se pautam em compreender os fins dos modelos curriculares, opondo-se às teorias tradicionais que se preocupavam apenas em como fazer o currículo.

Nessa perspectiva, o currículo passa a ser um campo que busca a liberdade e se configura como um espaço cultural e social de lutas, visto que visa questionar a cultura tida como dominante, resguardando o lugar dos sujeitos envolvidos no processo educacional, pois “o currículo é um lugar no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados e naturais” (Silva, 2005, p. 40).

No que concerne às teorias pós-críticas de currículo, estas apresentam uma crítica à desvalorização do desenvolvimento cultural e histórico de vários grupos étnicos nas teorias curriculares anteriores, propagando uma teoria curricular que atenda e seja tolerante às diversidades. Sacristán (2000, p.173) defende que “existem diferenças entre os indivíduos e grupos sociais que é preciso respeitar”. Por isso, o currículo não pode ser pensado com ingenuidade e passividade, precisa ser questionado, posto que “é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder” (Silva, 2005, p. 150). É biografia e, sobretudo, é identidade.

Contudo, Silva (2005, p. 14) salienta que “[...] uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é”, já que se apresenta como uma perspectiva e uma definição em particular que não supera toda a abrangência que o(s) currículo(s) envolve(m). Tendo em vista essa complexidade, o currículo comporta as nuances das dimensões prescritiva, real e oculta (Sacristán, 2000; Silva, 2008), que evidenciam, conforme Silva (2008, p. 29) “as intenções e os conteúdos da formação”, as “práticas colocadas em curso nos momentos da formação”, assim como o que “emerge das relações entre educandos e educadores nos momentos formais e informais dos inúmeros encontros nos quais trocam ideias, valores” (Silva, 2008, p. 29), vivências e experiências.

Desse modo, para compreender a complexidade que envolve os currículos a partir das perspectivas evidenciadas, no que se refere às concepções de currículo que fundamentam a prática docente, Sacristán (2000) defende que o currículo pode ser concebido enquanto oficial, real, oculto e também enquanto processo. O primeiro se caracteriza como um documento de cunho procedimental, prescritivo, de guias didáticos e/ou livros-texto. O segundo, denominado de currículo real, se volta para a prática existente, a prática que realmente se insere na instituição escolar e que, ao se desenvolver, evidencia intencionalidades e ideais. O terceiro, o currículo

oculto, é obtido a partir das experiências, conhecimentos e habilidades que tanto os professores quanto os alunos possuem e também é resultado do que não se pretende, mas se consegue a partir da experiência natural dos professores. E o quarto, o currículo como processo, compreende os múltiplos contextos que o constituem.

Dessa forma, por ser o currículo um documento que se volta para a atividade docente e como esta deve se desenvolver no âmbito escolar, Sacristán (2000) afirma que ele recebe influências tanto do seu contexto de formulação quanto do seu contexto de realização e passa a ser um mediador de conflitos, principalmente no local onde se desenvolve. Assim, considerando tais dimensões e os processos que perpassam a implementação de um currículo nos contextos educacionais, é válido salientar que há “um distanciamento entre a produção do discurso oficial e sua incorporação pelas instituições” (Silva, 2008, p. 34), dado que esse distanciamento se solidifica a partir das transformações/modificações entre o que é proposto para o que, de fato, é praticado nas escolas.

Para compreender esses processos, as contribuições acerca da Transposição Didática mostram-se imprescindíveis, visto que essa teoria possibilita a compreensão dos processos que perpassam os saberes, desde o âmbito de formulação, o contexto científico, até o contexto no qual esses saberes precisam ser ensinados, isto é, no contexto da sala de aula. Sigamos, então, para as contribuições advindas da Transposição Didática.

A Transposição Didática tem Chevallard (1991) como o precursor dos estudos sobre essa temática, inicialmente realizada no âmbito da Didática da Matemática no contexto de ensino na França. Esta se constitui como uma teoria importante para a compreensão do fenômeno didático e, sobretudo, para a compreensão das transformações pelas quais o conhecimento científico passa antes de chegar às situações de ensino e de aprendizagem. Para este teórico, a relação didática une três objetos: o professor, a atividade de ensino e o conhecimento ensinado; e necessita, por um lado, da intenção didática do professor e, por outro, da intenção de aprender do aluno, que é essencial para a concretização dessa relação.

Por ter caráter norteador de toda a relação didática, Chevallard (1991) defende que o conhecimento não chega à sala de aula da mesma forma como é produzido em contexto científico, visto que todo conhecimento passa por um processo de transformação que lhe imprime uma espécie de “roupagem didática” para que ele possa ser ensinado e conseqüentemente aprendido. Por isso, é por meio da TD que podemos compreender as mudanças pelas quais um determinado saber passa antes de chegar à situação de ensino e, inclusive, quando nela chega. Para tanto, o conhecimento na TD é dividido em três níveis, quais sejam: *saber científico*; *saber a ser ensinado* e; *saber ensinado*.

O saber científico “é um saber criado nas universidades e nos institutos de pesquisas” (Pais, 2007, p. 21). Desse modo, esse saber é produzido em um contexto específico por especialistas e intelectuais que lhe imprimem termos técnicos e utilizam linguagem específica para explicitá-lo, tornando-o inadequado para o ensino em sua forma original. Por esse motivo, esse saber precisa passar por um processo de transformação que possibilite a sua compreensão em situações de ensino e posteriormente de aprendizagem. Tal transformação se faz necessária, sobretudo, porque o conhecimento científico não é criado com o objetivo primordial de ser ensinado, mas sim de compreender fenômenos e fatos da sociedade (Chevallard, 2013).

O saber a ser ensinado, por sua vez, consiste na transformação do saber científico (o saber sábio) em saber ensinável. Essa transformação vislumbra a reconfiguração de constructos científicos em saberes que possam ser ensinados pelos professores e que gerem entendimento nos alunos. Assim, o saber a ser ensinado se insere em documentos curriculares, livros e manuais didáticos, visto que nestes apresentam-se “o conjunto dos conteúdos previstos na estrutura curricular das várias disciplinas escolares valorizadas no contexto da história da educação” (Pais, 2007, p. 21-22). A exemplo desse saber, podemos apontar a BNCC, investigada no presente trabalho, que é um documento curricular e define vários saberes a serem ensinados e aprendidos em todo o processo da Educação Básica, nas inúmeras instituições de ensino.

E em relação ao saber ensinado, Marandino (2004) defende que esse saber é aquele que, por meio das transformações entre o saber científico e o saber a ser ensinado, se evidencia em sala de aula. Isto porque, conforme são transformados pelos inúmeros processos que se concretizam entre esses saberes, tornam-se aptos às situações de ensino (Marandino, 2004), apresentando-se como objeto de ensino dos professores. Dessa forma, conforme Petitjean (2008), as transformações que transcorrem entre os saberes até que estes se constituam como ensináveis podem ser compreendidas, no âmbito da TD, por meio de cinco processos distintos, sendo eles os processos de: dessincretização, despersonalização, programabilidade, publicidade e controle.

O primeiro procedimento, o de dessincretização, consolida-se como o processo pelo qual se pode retirar o conhecimento do seu contexto científico para transformá-lo em um saber que possa ser ensinável. Isto é, concretiza-se um procedimento de recorte do conhecimento em contexto científico, transformando-o a fim de que esse conhecimento seja objeto de ensino e possa ser compreendido por todos os sujeitos que são afetados pelas atividades de ensino.

O segundo procedimento, o de despersonalização, consiste em não associar o saber a ser ensinado com a “pessoa (o cientista, por exemplo) que o produziu, ou do pensamento do

qual ele emana” (Rafael, 2001, p. 115). Esse procedimento consiste em uma separação entre o cientista e o saber por ele postulado. No caso do objeto argumentação, por exemplo, é notório que os postulados de muitos teóricos se fazem necessários à compreensão desse fenômeno, mas, na maioria das vezes, são evidenciados nas atividades pedagógicas sem referência direta ou indireta ao(s) seu(s) idealizador(es).

O terceiro procedimento, o de programabilidade, consiste nas formas de organização do conhecimento quando este “é inserido em um programa de ensino [...] e é articulado com outros conceitos importantes numa distribuição temporal, de acordo com os objetivos de ensino e aprendizagem” (Nascimento, 2018, p. 67). Este procedimento, dessa forma, se refere à cadeia, seja ela sequencial ou não, e aos caminhos que serão estruturados para que um determinado conhecimento seja ensinado e oportunize a aprendizagem dos alunos. Neste trabalho, a programabilidade apresenta-se como a macrocategoria analítica que utilizaremos para a análise do *corpus* da pesquisa.

O quarto procedimento, a publicidade, possibilita que o saber a ser ensinado ganhe oficialidade ao ser inserido em um texto oficial que norteará tanto o ensino quanto à aprendizagem, visto que passara a ser divulgado e legitimado oficialmente, sendo a BNCC um ótimo exemplo para ilustrar esse procedimento, já que, desde 2018, tornou-se um documento oficial e tem sido tomada como referência obrigatória para a estruturação dos currículos em âmbito nacional, oficializando os saberes a serem contemplados nas situações de ensino.

O último procedimento, o controle, corresponde aos procedimentos de checagem que se evidenciam no âmbito escolar, a fim de averiguar se os saberes a serem ensinados foram ou não aprendidos pelos alunos. Destacam-se, nesse caso, as avaliações de larga escala que são aplicadas nas diversas etapas do ensino básico, a fim de determinar se os alunos desenvolveram aprendizagens e assimilaram os conhecimentos instituídos pelos textos oficiais.

Para corroborar, ainda, o exposto acerca das transformações que envolvem os saberes, cabe destacar que fatores externos e internos influenciam os saberes ensinados pelo professor no espaço escolar (Chevallard, 1991). Em vista disso, Chevallard (1991) postula que o processo de transformação dos saberes também é determinado por dois momentos: transposição didática externa e transposição didática interna. Em relação à Transposição Didática externa, podemos compreender que esse procedimento se refere aos atores que irão reconhecer e julgar um dado corpo de conhecimento como ensinável e como necessário à aprendizagem dos alunos, por isso, com base no saber científico, esses atores escolhem um ou outro conhecimento para que seja transformado e levado às situações de ensino e de aprendizagem. Para Matos Filho *et al.* (2008),

esse processo é realizado por uma instituição pensante e invisível, a qual Chevallard (1991) nomeou de noosfera. A noosfera

é formada por pesquisadores, técnicos, professores, especialistas, enfim, por aqueles que ligados a outras Instituições: Universidades, Ministérios de Educação, Redes de Ensino; que irão definir que saberes devem ser ensinados e com que roupagem eles devem chegar à sala de aula. (Matos Filho *et. al.* 2008, p. 1193)

É por meio da noosfera e seus atores, portanto, que os saberes a serem ensinados são determinados, o que viabiliza o encontro entre todos os que ocupam cargos principais do funcionamento didático, visto que é nesse encontro onde esses atores “enfrentam problemas que surgem do encontro com a sociedade e suas demandas; ali se desenvolvem conflitos, ali se realizam negociações; ali florescem as soluções” (Marandino, 2004, p. 97). Logo, essa instituição pensante integra atores que possuem fortes relações tanto com o meio científico quanto com o meio escolar.

A Transposição Didática Interna, em contrapartida, é um novo momento de transformação do saber que está profundamente ligado ao trabalho do professor que é responsável por imprimir aspectos particulares e subjetivos ao saber ensinado. Dessa maneira, o professor emprega ao saber uma nova roupagem didática. Com isso, segundo Nascimento (2018, p. 70), nesse tipo de transposição

o docente precisa identificar os saberes pertinentes, legítimos e eficazes para a confecção de um programa de ensino articulado a um dado projeto educativo, tendo como foco que esse processo de transposição não resulte no surgimento de saberes inadequados no contexto em que está inserido.

A Transposição Didática Interna, desse modo, se solidifica dentro do espaço escolar, visto que se apresenta como a transformação do saber no momento em que o professor precisa ensiná-lo, com isso, o professor negocia, gere o conhecimento e procura as melhores formas e estratégias para que os alunos possam assimilar os conteúdos didatizados.

Tendo em vista o que foi apontado, faz-se válido destacar, ainda, que as propostas curriculares que se evidenciam como documentos de lei prescrevem e determinam os conteúdos, os objetos e objetivos de ensino, as competências e habilidades que os alunos devem desenvolver no processo de aprendizagem e os modos como esses conhecimentos devem ser organizados. Para Sacristán (2000), ao se voltar para um sistema escolar complexo que envolve muitos alunos, o currículo “[...] implica, pois, a ideia de regular e controlar a distribuição do conhecimento” (Sacristán, 2000, p.125), uma vez que se apresentam inúmeras relações ideológicas, políticas e culturais que fazem com que o currículo determine o que deve ou não

ser ensinado, já que há uma espécie de seleção de cultura a ser veiculada nas instituições de ensino.

Para Silva (2008, p. 31), “A análise do modo como se institui uma política curricular permite evidenciar que o currículo se compõe pela construção de significados e de valores culturais”, os quais estão imbricados pela dinâmica de produção de poder e cujos significados são impostos e contestados. Por isso, o currículo é “[...] âmbito de interação no qual se entrecruzam processos, agentes e âmbitos diversos que, num verdadeiro e complexo processo social, dão significado prático e real ao mesmo” (Sacristán, 2000, p. 129), sendo essas interações construídas desde o processo de elaboração da proposta.

Portanto, conforme discutimos nessa seção, podemos afirmar que o currículo é um artefato complexo que envolve inúmeros processos que se dão desde o contexto de formulação até o contexto de implementação no ambiente de ensino. Com efeito, os conceitos elencados sobre currículo, teorias/perspectivas curriculares e o processo de transformação do saber (indispensável ao se investigar qualquer proposta curricular), o processo de Transposição Didática, se mostram fundamentais à nossa investigação, uma vez que possibilitarão a compreensão acerca da programabilidade da competência argumentativa nos componentes curriculares selecionados na BNCC.

Na seção a seguir, abordamos as discussões sobre Competência.

## **2.2 Competência: um conceito multifacetado**

A noção de competência tem sido evidenciada em muitos documentos voltados ao âmbito educacional brasileiro (Silva; Felicetti, 2014), constituindo-se tanto como referência para as diretrizes curriculares oficiais quanto para a avaliação dos sistemas escolares (Silva, 2008). Dentre esses documentos, podemos citar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e mais recentemente, como já apontado, a BNCC.

Importa-nos destacar que a maioria dos estudos acerca da noção de competência enfatiza a multiplicidade de significações que esse termo recebe nas inúmeras áreas em que se incorpora (Azevedo; Santos, 2019; Silva, 2008; Perrenoud, 1999), sobretudo no contexto educacional, pois, mundialmente, essa noção tem sido “tomada como princípio de organização curricular” (Macedo, 2002, p. 116), muitas vezes destituído, explicitamente, de acepções teóricas.

Conforme Perrenoud (2000, p. 16), o terreno sob o qual o conceito de competência é evidenciado “é instável, no plano dos conceitos e, ao mesmo tempo, das ideologias”, por isso não há uma maneira neutra de tratar a noção de competência, já que esta pode evocar diversidade de opções teóricas e metodológicas, que, no âmbito educacional, podem impor implicações. Uma das implicações é o fato de que, ao optar-se por uma ou outra noção de competência estas podem determinar o teor da formação pretendida para os sujeitos, quando são orientadoras das propostas curriculares. Para Silva (2008, p. 20),

As proposições da reforma curricular com base na noção de competências, seja ao se reportarem à adequação da escola às mudanças de caráter prioritariamente econômico, seja ao se apoiarem em concepções que secundarizam a dimensão histórico-cultural da formação humana, comportam uma racionalidade de tipo instrumental que tem sedimentado práticas que priorizam processos de adaptação do homem à sociedade.

Por isso, para que haja uma formação integralizada dos sujeitos que são forjados pelos documentos curriculares, é imprescindível que estes sejam direcionados a uma formação que visa a reflexão, a autonomia e a atuação, compreendendo as relações de poder que estão imbricadas nas propostas curriculares e, conseqüentemente, nas situações de ensino e de aprendizagem. Isto para que esses sujeitos não sejam passíveis a uma formação puramente mercadológica que entende competência pela lógica do mundo do trabalho, impondo-lhes uma semiformação e a educação enquanto uma mercadoria.

Segundo Macedo (2002), dentre outras, a noção de competência pode evocar duas grandes tendências: a primeira, de base francesa, que apresenta o conceito sob uma visão cognitivo-construtivista e retoma noções exploradas por Piaget sobre os processos de esquema, acomodação e assimilação, e, a segunda, de base americana, que reflete competência sob uma visão comportamental associada à noção de desempenho.

Na visão comportamental, a competência é compreendida enquanto uma modalidade estrutural da inteligência, realizada por meio de habilidades que lhes são próprias (Macedo, 2002). Nessa perspectiva, o currículo “[...] se resume a uma lista de resultados esperados em consequência de um processo de instrução” (Macedo, 2002, p. 127) e também à “listagem de produtos desejados”. Nesse sentido, as discussões sobre currículo e competência, nessa perspectiva, estreitam os laços com as discussões sobre processo de avaliação e verificação do que os alunos envolvidos nesse processo de instrução aprendem e são capazes de evidenciar quando são avaliados.

Na visão cognitivo-construtivista, considera-se competência a capacidade de “mobilizar conhecimentos de modo a acionar esquemas que atuam como ferramentas em situações concretas” (Macedo, 2002, p. 119), para resolver problemas/questões reais, tendo em vista que,



quando se mostram insuficientes, possibilitam que os sujeitos mobilizem outros ou novos recursos para resolver essas demandas. Desse modo, a organização curricular por meio de competências, de acordo com essa perspectiva, “envolveria criar situações que permitissem a mobilização de esquemas variados e próprios por parte dos sujeitos” (Macedo, 2002, p. 123) que se inserem no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, neste trabalho, a fim de voltarmos o nosso olhar analítico para a competência argumentativa diante da BNCC, tomamos como base para a nossa investigação a noção de competência delimitada por Perrenoud (1999, 2000), que, conforme Macedo (2002), popularizou, no Brasil, a perspectiva de competência cognitivo-construtivista de Piaget, no âmbito da formação de professores. Em seguida, abordamos a competência argumentativa com base em Azevedo e Santos (2016), Santos e Azevedo (2019) e Ribeiro (1999) e, posteriormente, discutimos sobre essa competência e a BNCC.

A seguir, abordamos a noção de competência apresentada por Perrenoud, assim como os pressupostos de Piaget sobre aprendizagem e desenvolvimento.

### 2.2.1 A noção de competência conforme Perrenoud e Piaget: a perspectiva cognitivo-construtivista

Perrenoud (1999) considera que a escola vive um profundo dilema no que se refere à abordagem de competências e dos conhecimentos. Isto porque, para que haja a construção das competências de modo efetivo, faz-se preciso ter disponibilidade de tempo para tal feito. No entanto, o tempo que a escola possui para essa necessidade “é parte do tempo necessário para distribuir o conhecimento profundo” (Perrenoud, 1999, p. 2) que, quase sempre, é priorizado no espaço escolar. Sobre isso, Perrenoud aponta que

O debate sobre as competências reanima o eterno debate sobre cabeças bem-feitas ou cabeças bem-cheias. Desde que essa discussão existe, a escola procura seu caminho entre duas visões do currículo: uma consiste em percorrer o campo mais amplo possível de conhecimentos, sem preocupar-se com sua mobilização em determinada situação, o que equivale, mais ou menos abertamente, a confiar na formação profissionalizante ou na vida para garantir a construção de competências; a outra aceita limitar, de maneira drástica, a quantidade de conhecimentos ensinados e exigidos para exercitar de maneira intensiva, no âmbito escolar, sua mobilização em situação complexa. (Perrenoud, 1999, p. 10)

Parece, então, que o debate sobre competências realça dois lados de uma mesma moeda, já que, por um lado, as propostas curriculares preconizam os conhecimentos, sem atentar para a mobilização destes em situações complexas, reais e contextuais e, por outro lado, limitam-se

à quantidade de conhecimentos ensinados para propiciar o exercício e a mobilização destes em situações que exigem a prática. Assim, no âmbito de formulação de propostas curriculares, constitui-se um conflito de prioridades entre competência e conhecimento (embora sejam mutuamente complementares), o que faz-nos compreender que não há uma conformidade entre a preconização da competência e do conhecimento, de modo que ambos estejam imbricados sem que haja a não priorização das necessidades de um ou de outro.

Consideradas essas questões, na perspectiva de Perrenoud (1999), competência é definida como a capacidade de agir de modo eficaz em uma dada situação, apoiando-se em conhecimentos sem tê-los como limitantes desse agir, pois só a apropriação dos conhecimentos não é suficiente ao desenvolvimento de uma competência. Na verdade, para agir é preciso colocar vários recursos em ação, o que envolve conhecimentos, habilidades e estratégias que auxiliem o indivíduo a lidar com a situação complexa apresentada.

Em razão disso, no entanto, uma competência não pode ser compreendida como sendo simplesmente a implementação de “conhecimentos, de modelos de ação, de procedimentos” (Perrenoud, 1999, p. 5). A apropriação desses recursos, apenas, não permite que sejam mobilizados em situações nas quais o indivíduo precisa agir, julgando os recursos necessários e pertinentes de serem acionados para a resolução da situação com pertinência, uma vez que isso só pode ocorrer através da prática, quando o sujeito lida com o novo e com o imprevisto. Segundo Perrenoud (1999, p. 9), “agir em uma sociedade mutante e complexa é, antes, entender, antecipar, avaliar, enfrentar a realidade com ferramentas intelectuais”. Com isso, para formar sujeitos competentes faz-se preciso fornecer subsídios que fortaleçam as ações futuras desses sujeitos e também permitir a mobilização de tais subsídios em situações de ação.

Nessa direção, o autor anteriormente citado considera que “a construção de competências [...] é inseparável da formação de esquemas de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, ao serviço de uma ação eficaz” (Perrenoud, 1999, p. 7). Com efeito, tais esquemas são desenvolvidos somente por intermédio da prática que propicia a renovação das experiências e será “[...] tanto mais eficaz quando associado a uma postura reflexiva”. Por isso, o desenvolvimento de uma competência não se dá apenas sob a interiorização de conhecimentos e procedimentos, mas sim por meio de um agir que se renova ao sabor do treinamento e de situações de análise sob as quais os sujeitos podem refletir sobre esse exercício.

Importa-nos destacar, também, que a noção de esquemas é delineada pela abordagem piagetiana de aprendizagem, perante a qual busca-se compreender como o homem elabora e desenvolve o conhecimento (Fontana, 1997). Em vista disso, os sentidos dos termos

desenvolvimento e aprendizagem, nessa abordagem, precisam ser delimitados, já que apresentam semelhanças e divergências (Wadsworth, 1993).

O termo desenvolvimento, então, “refere-se ao processo de formação das estruturas intelectuais” (Wadsworth, 1993, p. 150), ou seja, refere-se ao processo de construção de esquemas por parte dos indivíduos. Já o termo aprendizagem pode evocar dois sentidos: o primeiro sentido compreende aprendizagem como sinônimo de desenvolvimento; o segundo sentido implica uma compreensão por parte do indivíduo, visto que se refere ao processo de aquisição de informações específicas oriundas do ambiente a partir dos processos de assimilação e de acomodação dessas informações.

Conforme aponta Wadsworth (1993), tanto a atividade biológica quanto a atividade intelectual são atos de adaptação ao meio físico e de organização ao meio ambiente e é por meio dessas duas atividades que os indivíduos se adaptam e organizam suas experiências. Assim, para compreender o funcionamento intelectual, ou seja, a aquisição de conhecimento pelo indivíduo, quatro conceitos mostram-se basilares para a abordagem piagetiana, quais sejam: esquema, assimilação, acomodação e equilíbrio.

Em relação ao conceito de esquema, Piaget parte da compreensão de que a mente, como o corpo, possui estruturas. Por isso, os esquemas são compreendidos “como estruturas mentais ou cognitivas pelas quais os indivíduos intelectualmente se adaptam e organizam o meio” (Wadsworth, 1993, p.2). Esquemas são, pois, conceitos, categorias, eventos que vão sendo organizados em espaços cada vez mais particulares por meio das características em comum que são percebidas pelo indivíduo que, conseqüentemente, os classifica em grupos.

Com isso, ao passo em que o sujeito vai se desenvolvendo, tais esquemas vão se reorganizando e se modificando. Dessa maneira, os esquemas iniciais que um indivíduo desenvolve ainda criança estarão presentes na atividade intelectual dele quando adulto por serem derivados dos iniciais, entretanto, diferentes, transformados, modificados e mais refinados. É justamente nesse momento que os processos de assimilação e acomodação surgem como responsáveis por essas mudanças.

Sendo assim, a assimilação é um processo que ocorre continuamente, pois o ser humano está, a todo o momento, processando diversos estímulos do ambiente e pode ser considerada como “um processo cognitivo pelo qual uma pessoa integra um novo dado perceptual, motor ou conceitual nos esquemas ou padrões de comportamento já existentes” (Wadsworth, 1993, p. 5). A assimilação pode ser vista, dessa forma, como a atividade intelectual de classificar novos esquemas aos já existentes em sua estrutura cognitiva e apresenta-se como um processo que impulsiona o crescimento e desenvolvimento dos esquemas, mas não sua mudança.

A mudança dos esquemas é explicada pelo processo de acomodação. O indivíduo ao ser confrontado com um novo estímulo pode: a) criar novos esquemas a fim de que tal estímulo nele se encaixe e; b) modificar os velhos esquemas para que o estímulo possa ser nele incluído. Com isso, “a acomodação é a criação de novos esquemas ou a modificação de velhos esquemas” (Wadsworth, 1993, p.6) que são resultantes da adaptação do indivíduo às exigências impostas pelo mundo real (Silva, 2008).

Em se tratando desses processos para a adaptação intelectual e o desenvolvimento das estruturas cognitivas, Wadsworth (1993, p.7) afirma: “a acomodação explica o desenvolvimento (uma mudança qualitativa), e a assimilação explica o crescimento (uma mudança quantitativa)”. Assim, tais processos tornam-se importantes para o desenvolvimento e o crescimento cognitivo dos indivíduos. Com base nisso, Fontana (1997, p.46) aponta que “a inteligência é assimilação por permitir ao indivíduo incorporar os dados da experiência. E também acomodação, pois os novos dados incorporados acabam por produzir modificações no funcionamento cognitivo da pessoa” (Fontana, 1997, p. 46). É por meio desses processos, portanto, que o indivíduo vai se adaptando ao meio, do mesmo modo que vai construindo significados e elaborando conhecimentos sobre ele.

No que se refere ao processo de equilibração, Wadsworth (1993) aponta que este é um processo de passagem entre o equilíbrio e o desequilíbrio, sendo o equilíbrio um mecanismo auto-regulador e eficiente entre o sujeito e o meio que está situado entre os processos de acomodação e assimilação, e o desequilíbrio é um processo motivador para o indivíduo, pois se apresenta como um estado de conflito cognitivo. Logo, quando o indivíduo se depara com um novo esquema e não consegue assimilá-lo, ocasionando na modificação ou criação de um novo esquema, ele alcança o equilíbrio que implica no processo de crescimento e de desenvolvimento cognitivo.

Em vista do exposto, o desenvolvimento se delineia como um processo contínuo, uma vez que, dado um desenvolvimento intelectual inicial, o desenvolvimento sequente nele se baseará, incorporando-o e transformando-o. Assim, conforme Silva (2008, p. 43, grifos do autor),

Aprendizagem e desenvolvimento, em Piaget, estão interligados por meio do “nível de competência” que se estabelece no indivíduo ao reagir ao meio, processo este que requisita uma resposta desencadeada com base nos esquemas adquiridos ao longo das aprendizagens já consolidadas.

Portanto, esses pressupostos são bastantes visíveis na proposta de Perrenoud (1999), que compreende que uma competência só é alcançada por meio do uso, tendo em vista que “[...] os esquemas de mobilização de diversos recursos cognitivos em uma situação de ação complexa desenvolvem-se e estabilizam-se” (Perrenoud, 1999, p.7) na prática, na reação com o meio. Por consequência, formar em competência não é só levar os sujeitos à apropriação de conhecimentos, mas também levá-los a exercitar a transferência desses conhecimentos entre situações diversas. Esse exercício mostra-se oportuno, pois, além do treinamento, é preciso viver e analisar esse agir, para que em situações incomuns esses sujeitos possam elaborar estratégias, selecionar recursos pertinentes e acionar conhecimentos de modo rápido e com eficácia para resolução da situação apresentada.

De acordo com Silva e Felicetti (2014, p. 14), “ao falar em competências é necessário conceituar também habilidades”. Na abordagem de Perrenoud (1999), habilidades são esquemas mentais de alto nível que já foram rotinizados pelo sujeito e delinea-se enquanto uma “inteligência capitalizada”, já experienciada pelo sujeito que faz o que é preciso sem precisar pensar ou julgar as melhores alternativas para resolver uma situação real. A competência, por sua vez, é delineada na ação de relacionar os conhecimentos, as habilidades, os recursos e as estratégias com os problemas (situações) vigentes, de modo efetivo e com pertinência (Perrenoud, 1999).

Além disso, Perrenoud (1999) salienta que nenhum recurso pertence de forma exclusiva a uma competência específica, visto que podem ser mobilizados também por outras competências. Isso se deve ao fato de que “a maioria de nossos conceitos é utilizável em muitos contextos e está a serviço de muitas intenções diferentes” (p. 30), o que também se verifica com os esquemas voltados ao raciocínio, à avaliação, à percepção e aos conhecimentos que possuímos.

### 2.2.2 A Competência Argumentativa

Reunimos nesta subseção algumas noções de competência argumentativa já que temos como objetivo investigar essa competência sob o discurso prescrito da BNCC para diferentes componentes curriculares, tomaremos como base, então, as discussões de Ribeiro (1999), Azevedo e Santos (2016) e Santos e Azevedo (2019).

Refletindo sobre o currículo, a prática docente e a teoria da ação comunicativa, Ribeiro (1999) define competência argumentativa como sendo a

capacidade de integrar o saber pré-teórico das regras que se formam pela experiência cultural comum dos falantes (mundo da vida) e que precedem a comunicação, com os argumentos necessários à comunicação sobre os mundos objetivo e social, visando a um acordo consensualmente aceito pelos participantes da comunicação, com pretensões de validade, isto é, com pretensões de verdade, correção e sinceridade do conteúdo da fala. (Ribeiro, 1999, p. 106)

Essa definição de competência argumentativa insere os participantes em um contexto ideal de fala que requer que todos tenham as mesmas condições comunicativas, isto é, estejam inseridos em um contexto democrático de comunicação e de entendimento recíproco. Essa autora também destaca que o saber prático é indispensável para a construção de competências, assim como para a formação dos indivíduos efetivamente competentes e tanto “menos vulneráveis às manipulações ideológicas” (Ribeiro, 1999, p. 108). Logo, Ribeiro considera que

Práticas curriculares voltadas à formação de competência argumentativa devem possibilitar ao estudante o trato manipulativo com os objetos da natureza externa, provocando aproximações cada vez mais ampliadas com as realidades próximas e as mais distantes, por meio de experiências interdisciplinares e de práticas educativas dialógicas. (Ribeiro, 1999, p. 109-110)

Em vista disso, a prática dialógica deve ser o instrumento que propicia a compreensão, a reflexão e a transformação das situações reais, pois é uma prática orientada ao entendimento do outro e ao respeito pelas opiniões alheias. Para corroborar essa prática, a interdisciplinaridade que, como define Fazenda (2011), é uma “atitude de ousadia” frente às barreiras entre os conhecimentos pode ser o ponto central dos planejamentos e das ações pedagógicas nos espaços escolares.

Assim, o desenvolvimento da competência argumentativa de modo efetivo e integralizado requer uma prática interdisciplinar que, conforme aponta Fazenda (2011, p. 73), por meio da reciprocidade nas trocas entre os saberes, visa “a um enriquecimento mútuo”. Dessa forma, a atitude interdisciplinar constitui-se como um fator de transformação e “de mudança social” (p. 83), pois a abertura provocada pelo diálogo entre as disciplinas permite e oportuniza aos estudantes engajarem-se na vida política e social (FAZENDA, 2011) dos contextos em que se inserem, o que é imprescindível ao aprimoramento da argumentação dos alunos. Por isso, as práticas voltadas à formação para a competência argumentativa devem também propiciar a experiência de situações nas quais os sujeitos interajam, manifestando seus posicionamentos por meio da palavra com vistas a um acordo consensual que se solidifica a partir de argumentos válidos.

Além disso, Ribeiro (1999, p. 110) considera que um currículo que vislumbra a formação da competência argumentativa “[...] deve ter presente a responsabilidade de capacitar

os sujeitos a integrarem as competências cognitiva, interativa e linguística” para que se tornem aptos a criticar a realidade vigente, a expressar ideias e defender opiniões, o que dará subsídios para a construção da emancipação desses sujeitos (Ribeiro, 1999).

A proposta de Azevedo e Santos (2016) não explicita relações com a interdisciplinaridade, mas focalizam, no texto “*O conceito de competência argumentativa aplicado à educação*” (Azevedo; Santos, 2016), o caráter transversal de algumas capacidades que constituem a competência argumentativa. Assim, as autoras sinalizam que

as capacidades são transversais e transformadas em função das interações com as situações, podem evoluir em função das experiências construídas ao longo do tempo, por isso possibilitam relacionar conteúdos, outras capacidades, tornando-se especializadas em função das condições sensoriais e cognitivas de cada um. (Azevedo; Santos, 2016, p. 2053)

Sendo assim, quando essas capacidades são base para a competência argumentativa elas fornecem condições para que haja a inter-relação entre os objetos do mundo e a linguagem, propiciando, dessa forma, que haja uma ação de linguagem que implica em uma posição discursiva que, enquanto expressão do sujeito discursivo, está atravessada pelas relações de poder que coexistem na sociedade e também pela essência histórica que essa expressão carrega, já que é historicamente situada. Logo, para essas autoras, a competência argumentativa pode ser compreendida

como a expressão de capacidades variadas, entre as quais se destacam colocar em atividade modalidades estruturais da inteligência, como a ação pela linguagem e a mobilização de recursos cognitivos; participar de uma oposição discursiva, o que gera interdependência entre os sujeitos em função da polarização das posições enunciativas; mobilizar diversas capacidades de linguagem, que estão vinculadas às situações concretas, à criação de repostas únicas a cada momento social/discursivo, a ações que estão relacionadas a obstáculos cognitivos, afetivos e relacionais, enfim diz respeito ao modo como são coordenados recursos múltiplos e heterogêneos. (Santos; Azevedo, 2019, p. 30)

Nesta dissertação, compreendemos, portanto, por competência argumentativa a mobilização de habilidades e estratégias argumentativas nas diversas situações interacionais e discursivas, isto é, que retomam outras vozes, respondendo ao outros discursos<sup>8</sup> que se apresentam na sociedade de modo a utilizar, com autonomia, recursos linguístico-discursivos que colaborem com as intenções pretendidas pelo produtor do discurso, assumindo posicionamentos éticos, respeitosos e coerentes, assim como, vivenciando diferentes papéis nas situações concretas de uso da linguagem argumentativa.

---

<sup>8</sup> Nos baseamos na noção Bakhtiniana de linguagem enquanto essencialmente dialógica.

Assim, um currículo que propõe o trabalho com a competência argumentativa visando a plena formação dos educandos deve oportunizar o diálogo de questões diversas e experiências interdisciplinares. Desse modo, faz-se necessário que essa competência seja desenvolvida em todas as áreas do conhecimento de modo coerente e produtor.

### **2.3 Abordagens da argumentação: o modelo dialogal e a perspectiva discursiva**

A argumentação tem sido objeto de estudo para muitos pesquisadores desde a Grécia Antiga, a partir dos ensinamentos de Aristóteles com a Retórica Aristotélica. Ampliando-se tais ensinamentos, diversas são as perspectivas e caracterização da argumentação, principalmente quando focalizada diante do processo de ensino e, conseqüentemente, de busca de estratégias que proporcionem aos alunos a aprendizagem efetiva da argumentação e o desenvolvimento pleno de sua competência argumentativa.

Destacamos, inicialmente, que há um expressivo panorama acerca dos estudos sobre a argumentação que perpassam, por exemplo, a retórica aristotélica, a Nova Retórica, a teoria da Argumentação na Língua e entre outras, que investigam esse fenômeno sob diferentes óticas, como a teórica, a cognitiva, a racional, a interacional e a retórica. Não desconsideramos tais abordagens e demais perspectivas de investigação da argumentação, mas, nesse estudo, tomaremos como base para a investigação a argumentação retórica (Amossy, 2020; Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2014; Plantin, 2008), a argumentação no discurso (Amossy, 2020) e no diálogo (Plantin, 2008) e também como objeto de ensino-aprendizagem no espaço escolar.

#### **2.3.1 A argumentação retórica**

Nas palavras de Fiorin (2018), “A vida em sociedade trouxe para os homens um aprendizado extremamente importante: não se poderiam resolver todas as questões pela força, era preciso usar a palavra para persuadir os outros a fazerem alguma coisa” (Fiorin, p. 9, 2018). É nesse processo, então, de uso da argumentação e da retórica, isto é, de abdicação da força para o uso da persuasão que, conforme Fiorin (2018), o homem torna-se efetivamente humano, tendo em vista a necessidade de respeitar as diversidades existentes em sociedade. Na perspectiva aristotélica, conforme Amossy (2020), a retórica aparece como a palavra destinada a um auditório que ela tenta influenciar e é considerada como a arte de persuadir (Amossy, 2020; Plantin, 2008). Nesse sentido, é possível afirmar que a retórica está nos mais diversos domínios nos quais se faz preciso opinar ou decidir sobre algo.



Contudo, há abordagens diversificadas que produzem divisões acerca da argumentação e da retórica. De acordo com Amossy (2020), a retórica pode designar um viés de estudo que engloba a argumentação ou que se opõe a ela. Enquanto a primeira é compreendida como manipulação, a segunda é considerada a partilha da palavra e da razão. Não desconsideramos a pertinência dessas divisões, mas compreendemos, tal como Amossy (2020), que ambos os termos são permutáveis, tendo em vista que “É oportuno apagar as distinções que desejam separar o trigo do joio” (Amossy, 2020, p. 10), pois é a partir do espaço social que compreendemos “[...] como o discurso faz ver, crer e sentir, e como ele faz questionar, refletir, debater” (Amossy, 2020, p. 11), tanto ao conquistar a opinião do seu interlocutor, quanto ao orientar o seu olhar.

Assim, “As concepções concorrentes da retórica e da argumentação não são redutíveis nem a um conjunto de diferenças formais, nem a uma querela escolástica.” (Amossy, 2020, p. 8). Isto se deve ao fato de que ambas colocam a comunicação e as funções da fala social em jogo, numa tentativa de encontrar soluções para os desacordos existentes na sociedade como uma alternativa à violência, à força bruta.

Em vista disso, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 61) consideram que o uso da argumentação (retórica) implica a renúncia à força, visto que se dá apreço “[...] à adesão do interlocutor, obtida graças a uma persuasão racional”, de modo que esse interlocutor não seja tratado como mero objeto, mas que seja considerada, inclusive, a liberdade de juízo. Com isso, enquanto a argumentação é utilizada como recurso para “[...] o estabelecimento de uma comunidade dos espíritos” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2014, p. 61), o uso da violência é excluído da situação de interação.

Importa-nos destacar, também, o papel imprescindível que as instituições sociais possuem no processo argumentativo, já que são elas que regulamentam as discussões, preparando/moldando o pensamento argumentativo. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 65), é em razão das relações que há entre a argumentação e a ação, “[...]pois ela não se desenvolve no vazio, mas numa situação social psicologicamente determinada”, que todos os que participam do processo argumentativo são comprometidos e afetados. Desse modo, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 69) consideram que “[...] o espírito que dá sua adesão às conclusões de uma argumentação o faz por um ato que o envolve” e, também, pelo qual ele se torna responsável. Em resumo, é preciso que haja envolvimento para que a argumentação se concretize.

Sob a ótica interacional, discutimos a seguir sobre a argumentação dialogal.

### 2.3.2 A argumentação dialogal

Situando-se num quadro dialógico (Amossy, 2020), a argumentação na abordagem de Plantin, “[...]é desencadeada quando se põe em dúvida um ponto de vista” (Plantin, 2008, p. 65), isto é, quando, no processo argumentativo, o interlocutor se recusa a ratificar/concordar com o que foi apresentado pelo locutor. Como resultado desse ato reativo, Plantin (2008) compreende que o interlocutor, na situação interacional, é obrigado a “desenvolver um discurso de justificativa” (p. 64) para elucidar as razões que o levaram a duvidar do que foi exposto, elaborando um posicionando ou refutando a proposição inicial (original), tendo em vista que a dúvida gerada pela não concordância com o posicionamento apresentado não pode permanecer sem resposta.

Tanto na modalidade oral quanto na escrita, o dado base para a argumentação dialogal, conforme esse autor, é constituído por dois discursos antagônicos que podem estar em contato face a face ou distanciados. Isto é, a base da argumentação, nesse modelo, incide sobre a necessidade de se instituírem dois discursos contraditórios que interagem, levando-se a admitir que na articulação desses discursos “um é o avaliador do outro”, conforme apontam Silva e Piris (2021, p. 30).

Plantin (2008) assinala, ainda, que a atividade argumentativa é biface, pois

Prototipicamente, o diálogo supõe o face a face, a linguagem oral, a presença física dos interlocutores e a contínua sequência de réplicas relativamente breves. Os conceitos de polifonia e de intertextualidade permitem estender a concepção dialogada da argumentação ao discurso monolocal. Na teoria da polifonia, o “foro interior” é visto como um espaço dialógico, no qual uma proposição é atribuída a uma “voz”, diante da qual o locutor se situa. Disso resulta um diálogo interior liberado das restrições face a face, mas que segue sendo um discurso biface, que articula argumentações e contra-argumentações. (Plantin, 2008, p. 66)

Nesse sentido, o modelo dialogal também vê o discurso monolocal como um espaço dialógico em que se institui a atividade argumentativa, articulando a argumentação e a contra-argumentação. Dessa maneira, a argumentação interacional não se restringe ao contato face a face entre os atores dos discursos argumentativos, pois considera “também a interação entre discurso e contradiscurso presente num único texto monolocal, em que é possível identificar as vozes de diferentes enunciadores” (Silva; Piris, 2021, p. 31).

Além disso, segundo esse autor, “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), visto que a argumentação pode ser considerada como um modo de estruturação de respostas a perguntas que estabelecem conflitos discursivos.

Esse conflito é a razão pela qual a interação argumentativa se solidifica e os papéis argumentativos se consolidam “[...] em função de três atos fundamentais: propor, opor-se e duvidar” (Plantin, 2008, p. 69). Assim, há três papéis argumentativos: o proponente (o papel argumentativo de base); o oponente (defendem um discurso negativo a apresentado pelo proponente); e os terceiros (não estão alinhados a nenhum dos discursos expostos pelo proponente ou pelo oponente e transformam suas posições em uma pergunta). Logo a proposição em interação com a oposição gera uma pergunta argumentativa (Plantin, 2008). A pergunta argumentativa, por sua vez, gera o argumento que leva a uma determinada conclusão, tal conclusão é a resposta à pergunta gerada.

Em vista disso, “qualquer argumentador pode assumir diferentes papéis na situação argumentativa” (Silva; Piris, 2021, p.31), uma vez que esses papéis possuem dinamicidade e podem ser trocados pelos enunciadores no decorrer do ato dialógico. Sendo assim, uma situação só pode ser considerada argumentativa quando há a articulação entre dois discursos contrários que geram proposição, oposição ou dúvida e, por consequência, uma resposta.

### 2.3.3 A argumentação no discurso

A Teoria da Argumentação no Discurso (doravante TAD), como um ramo da Análise do Discurso (AD) francesa que está articulada com as retórica nova e clássica (Cavalcante *et al.*, 2020), compreende que a argumentação é parte constitutiva de todo discurso e estudar esse é “explorar como a palavra oral ou a escrita age sobre o outro, ora levando-o a tomar uma posição, ora orientando sua visão do real” e é, pois, acreditar que “[...] toda fala busca, deliberadamente ou não, ter peso e influência sobre o alocutário” (Amossy, 2020, p. 273). Nesse sentido, qualquer que seja o discurso, a argumentação aparece como um de seus elementos constituintes, pois ele sempre visa exercer algum impacto ou influência sobre o público ao qual se destina, convidando-o a “compartilhar modos de pensar, de ver, de sentir” (Amossy, 2020, p. 12).

Assim, a argumentação é compreendida, nesta perspectiva, como

os meios verbais que uma instância de locução utiliza para agir sobre seus alocutários, tentando fazê-los aderir a uma tese, modificar ou reforçar as representações e as opiniões que ela lhes oferece, ou simplesmente orientar suas maneiras de ver, ou de suscitar um questionamento sobre um dado problema. (Amossy, 2020, p. 47)

Com isso, a argumentação está presente em todo discurso e é a utilização da linguagem no contexto dialógico sob o qual se inscreve “[...] que acarreta necessariamente uma dimensão

argumentativa, mesmo quando não há uma programação declarada nem estratégias imediatamente perceptíveis” (Amossy, 2020, p. 43). Isto porque a argumentação não visa apenas um concordar ou discordar por parte do alocutário, ela está em todo discurso e é inerente à linguagem, pois todo discurso de modo mais ou menos explícito leva o outro a crer, a ver, a sentir, a agir de alguma maneira.

Por isso, a autora propõe a noção de *continuum* da argumentatividade. Neste *continuum*, de um lado, situam-se os discursos que reúnem esforços para levar o público a aderir a tese proposta, os denominados discursos de *visada argumentativa*, e, de outro lado, situam-se os discursos que levam a compartilhar um ponto de vista sobre o real, que reforça valores e orienta reflexões, discursos esses que são definidos como discurso de *dimensão argumentativa*.

Para a autora, a visada argumentativa só é identificada em alguns discursos, mas todos apresentam a dimensão argumentativa, tendo em vista que nas trocas discursivas “[...] a linguagem é utilizada por sujeitos falantes de modo a influenciar seus parceiros, quer seja para sugerir maneiras de ver, para fazer aderir a uma posição, ou para gerir um conflito” (Amossy, 2020, 44). Assim, nem todo discurso busca levar o auditório a concordar com uma tese, mas todo discurso, de uma forma ou de outra, incide na tentativa de levar o auditório a ver, sentir e pensar.

Nesse sentido, quando o discurso reúne, explicitamente, esforços e estratégias programadas de persuasão para fazer o público aderir a tese proposta, define-se que ele possui uma visada argumentativa. Já quando o discurso vislumbra “modificar a orientação dos modos de ver e de sentir: ele possui uma dimensão argumentativa” (Amossy, 2020, p. 7).

Nessa abordagem, portanto, a argumentatividade se apresenta “como uma consequência do dialogismo” (Amossy, 2020, p. 43) que é inerente ao discurso, atravessando-o. Isto porque “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (Bakhtin, 2016, p. 26). Nesse sentido, a relação dialógica pressupõe a troca discursiva entre os sujeitos que respondem a outro posicionamento, a outra visão de mundo, a outros valores morais. Assim, “o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva” (Bakhtin, 2016, p. 26). Essa alternância dos sujeitos do discurso reorienta e emoldura os enunciados que se constroem como um ato responsivo a outro enunciado. Logo, “todos os discursos são argumentativos, pois são uma reação responsiva a outro discurso” (Fiorin, 2018, p. 29). Portanto, em todo discurso a argumentação se solidifica.

### 2.3.4 A argumentação enquanto objeto de ensino/aprendizagem

Ao discutir sobre o uso da argumentação nas situações de ensino, Leitão (2011) assinala que este objeto é um importante e privilegiado recurso para situações de ensino e aprendizagem, pois “o engajamento em argumentação desencadeia nos indivíduos processos cognitivo-discursivos vistos como essenciais à construção do conhecimento e ao exercício da reflexão” (Leitão, 2011, p. 14-15). Para esta autora, há duas direções (ou dois objetivos) para o uso da argumentação no espaço escolar. Na primeira direção, argumenta-se para aprender, isto é, a argumentação é tomada como uma atividade cognitivo-construtivista que favorece a aprendizagem de determinados procedimentos, conceitos e conhecimentos. Na segunda direção, aprende-se a argumentar, uma vez que se toma a argumentação como “uma atividade que demanda competências cognitivo-discursivas particulares [...] a serem, elas próprias, adquiridas e desenvolvidas através de práticas educacionais específicas” (Leitão, 2011, p. 16) que não ocorrem de modo imediato, constroem-se aos poucos.

De modo semelhante a Plantin (2008), Leitão (2011), considera que o ponto de partida para a argumentação situa-se na divergência ou oposição ao posicionamento apresentado, pois

qualquer que seja o contexto discursivo, a argumentação envolve uma espécie de 'negociação' entre duas partes (não necessariamente dois indivíduos) que divergem em relação a um tópico discutido e assumem os papéis de proponente e oponente em relação aos pontos de vista apresentados. (Leitão, 2011, p. 20)

Com isso, para Leitão (2011), a divergência em relação a um tópico discutido faz com que a resposta à oposição apresentada desencadeie “mecanismos cognitivo-discursivos essenciais à aprendizagem e ao exercício do pensamento reflexivo” (Leitão, 2011, p. 21). Nesse sentido, ao elaborarem os argumentos, os alunos mobilizam os recursos necessários para lidarem com a oposição e refletem acerca da força e eficácia de seus argumentos frente à contra-argumentação lançada, analisando seus pontos de vistas.

Diferente de Plantin (2008), que prevê três papéis argumentativos (opponente, proponente e terceiro), Leitão (2011), prevê apenas dois papéis argumentativos, sendo eles: oponente e proponente. Para esta autora, o papel do proponente “envolve operações cognitivo-discursivas de central importância, tanto para o surgimento da argumentação, como para a construção de conhecimento” (Leitão, 2011, p. 20), pois este apresenta razões com vistas a sustentar os próprios pontos de vista, examina e avalia contra-argumentos apresentados, reavaliando seus posicionamentos, e responde a essas contra-argumentações, sustentando ou

reformulando seus posicionamentos. Já o papel do oponente consiste em lançar “dúvidas, questões e afirmações que ponham em xeque os argumentos do proponente” (Leitão, 2011, p. 20). Ao pôr em dúvida as argumentações do proponente, a autora considera que novos entendimentos acerca do tópico discutido podem ser evidenciados.

Tudo isto favorece para que o indivíduo coloque o seu próprio pensamento como objeto de reflexão, levando-o a reformular seus posicionamentos a partir da contra-argumentação apresentada na situação argumentativa, o que faz ser necessário que o argumentador busque recursos para solidificar e sustentar suas colocações. Para Leitão (2011), portanto,

a criação de oportunidades em que diferentes alternativas (de entendimento, de ação) sejam sistematicamente examinadas e exploradas é condição *sine qua non* para que mecanismos de aprendizagem e reflexão inerentes à argumentação possam então operar. (Leitão, 2011, p. 20)

Direcionando essa discussão para o contexto de ensino e aprendizagem, cabe destacar que, conforme Pacífico (2016, p. 211), “[...] cria-se no aluno a ilusão de que ele aprende sobre argumentação; todavia, ele não está autorizado a praticá-la”, porque nesse contexto confluem-se diversas relações de poder e, em muitos casos, o silenciamento dos alunos responde ao fato de que, no espaço escolar, “a posição discursiva ocupada pelo sujeito-aluno, geralmente, está em desvantagem” (Pacífico, 2016, p. 207).

Sendo assim, para argumentar é preciso que haja espaço para o diálogo, mas na escola há uma relação desigual de poder para argumentar, pois o discurso do professor, em alguns casos, é dado como verdade absoluta sob a qual não se pode discordar (Pacífico, 2016). Já em outros casos, ainda, considera-se que os bons alunos são aqueles que não contrariam ou questionam as práticas pedagógicas construídas pelo professor, o que pode resultar no silenciamento de alguns alunos, inibindo a criticidade e a argumentação destes. Por isso, concordamos com Pacífico (2016, p. 192), quando defende ser a argumentação um direito que “deve ser exercido no contexto escolar, a fim de que os sujeitos-alunos pratiquem a argumentação, dentro e fora da escola, como uma prática social”, isto é, como uma prática indispensável para esses sujeitos.

Infelizmente, as dificuldades que envolvem o trabalho com a argumentação ainda se mostram como uma realidade muito presente em diversas instituições. Pacífico (2016, p. 192) assinala que “a argumentação não encontra na escola um lugar privilegiado”. Essa triste realidade se evidencia tanto no discurso de professores, que sentem dificuldades de abordar, de construir práticas e elaborar atividades acerca desse objeto de conhecimento, quanto no discurso

de alunos que, por vezes, não conseguem desenvolver as atividades propostas pelos professores que requerem habilidades argumentativas que não conseguiram desenvolver.

Nesse sentido, o trabalho com a argumentação não deve se restringir apenas a simulação de uma prática argumentativa em possíveis produções de textos. A argumentação deve, então, ser considerada um direito do sujeito discursivo. Por isso, é imprescindível que, desde os primeiros anos de escolarização, o aluno possa “[...] discutir o objeto discursivo, discordar da visão do outro e saber como fazê-lo” (Pacífico, 2016, p. 221). Logo, se faz necessário que os alunos sejam orientados a compreender as inúmeras vivências que constituem a sociedade, às quais são permeadas por diversidades (de fala, de posicionamentos, de pontos de vista), também precisam ter aporte discursivo e saber utilizar os recursos linguísticos que são pertinentes às suas argumentações.

Conforme Mello, Caetano e Souza (2019, p. 20), “[...] ainda hoje, continuamos a nos deparar com alunos que apresentam relutância” no momento da elaboração de textos argumentativos, ora por não terem repertório significativo para poder argumentar, ora porque não possuem o domínio da prática argumentativa na modalidade oral ou escrita da língua. Assim, para esses autores, “o ponto de partida para transformar o aluno em um produtor de textos de teor argumentativo é fornecer subsídios para que este possua informações sobre o assunto ou tema que permeia o texto” (Mello; Caetano; Souza, 2019, p. 21). Desse modo, os alunos poderão buscar argumentos, além de compreender as singularidades dos temas, para poderem argumentar, de fato.

Em face desse cenário, já se faz possível identificar, para além do componente Língua Portuguesa, alguns estudos que tematizam a argumentação diante de outros componentes curriculares, como é o caso de Ciências. De acordo com Scarpa (2015), o interesse por pesquisar as relações entre o ensino de ciências e a argumentação tem sido bastante recorrente nos últimos anos e já há alguns grupos de pesquisa com foco de investigação para esse objeto de ensino. Logo, considerando o fato de que a pesquisa é uma das atividades essenciais à ciência, já que “envolve etapas e formas de raciocinar e comunicar que culminam em processos argumentativos típicos” (Scarpa, 2015, p. 18), a argumentação se institui como uma das atividades centrais desse componente curricular, por isso deve ser contemplada nas situações de ensino no decorrer de toda a Educação Básica.

No ensino de História, Celestino e Leal (2008) investigam o ensino do gênero debate como prática interdisciplinar para o desenvolvimento das habilidades argumentativas dos alunos. As autoras justificam que ensinar os alunos a participarem efetivamente das situações que ocorrem em sala de aula, “[...] a emitir opinião e avaliar a opinião dos colegas e dos autores

dos textos que leem é um dos caminhos para construção de uma prática de ensino mais rica” (Celestino; Leal, 2008, p. 2).

Em vista do exposto, o trabalho com a argumentação e, conseqüentemente, com a competência argumentativa em diferentes componentes curriculares pode favorecer o desenvolvimento do sujeito para a vida cotidiana, assim como, pode diminuir as distâncias entre os conteúdos disciplinares e a realidade dos alunos a partir da integralização entre conteúdo, professor e aluno. Dessa forma, “capacitar os sujeitos [...], tornando-os aptos a criticar, expressar e defender ideias e opiniões” (Ribeiro, 1999, p. 110) é uma responsabilidade de todos aqueles que, por meio de uma ação permanentemente formadora e orientada pelo entendimento do outro, se propõem ao desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos e a possibilitar condições para a construção de cidadãos livres, reflexivos e conscientes das responsabilidades sociais que possuem.

#### 2.3.5 A competência argumentativa na BNCC

A BNCC enquanto documento de lei ganha no contexto de formulação curricular caráter de obrigatoriedade. Isto quer dizer que, nacionalmente, todas as instituições de ensino devem alinhar suas práticas ao que é determinado por esse documento. Sendo assim, consideramos que ao prescrever a competência geral de número sete, a competência argumentativa, a base se preocupa com o pleno desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos. Desse modo, o documento sinaliza a necessidade de as instituições de ensino e de os professores de todas as disciplinas realizarem ações para que os alunos aperfeiçoem essa competência. Com isso, o desenvolvimento e o aprimoramento das habilidades argumentativas dos alunos passam a ser de responsabilidade de todas as áreas do conhecimento, não só do componente Língua Portuguesa (componente que se dedica ao trabalho com a linguagem).

Nesse sentido, acreditamos que a competência argumentativa conforme é prescrita no desenho curricular da Base pode favorecer práticas interdisciplinares entre os diversos componentes curriculares que são apresentados pelo documento. Contudo, há fatores que podem impossibilitar a construção de práticas que de fato cumpram com essa necessidade no espaço escolar, isto é, nos momentos em que se constrói o currículo real, tendo em vista fatores como a ausência de percursos metodológicos para a abordagem dessa competência no espaço escolar e também, somando a esse primeiro fator, a falta de clareza teórica e terminológica que essa competência adquire no documento.



Destacamos também que a competência argumentativa na BNCC se inscreve como uma das aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver no decorrer da educação básica e precisam ser garantidas pelas instituições de ensino a todos os estudantes que participam dessa etapa educacional. No entanto, a BNCC não aponta os percursos metodológicos que podem ser seguidos pelas instituições e pelos professores para que, de fato, haja a garantia e o desenvolvimento dessa competência no espaço de todas as disciplinas. Logo, a ausência de indicativos metodológicos colabora com a continuidade dos discursos de alguns professores sobre as dificuldades de engendrar práticas que oportunizem o desenvolvimento dessa competência pelos alunos.

Com isso, importa-nos destacar que um bom quantitativo de professores não está preparado para formar os alunos em argumentação. Isso se deve ao fato de que nem todos os cursos de formação de professores possibilitam que o professor em formação tenha disciplinas no curso de licenciatura que estejam voltadas ao ensino-aprendizagem da argumentação (Silva; Piris, 2021) que é um objeto de ensino-aprendizagem bastante complexo e retoma diversidade de abordagens e especificidades. Logo, a não apresentação de encaminhamentos claros, na Base, sobre como levar os alunos a alcançarem a competência argumentativa pode implicar em práticas pedagógicas cada vez mais limitadas (Azevedo; Damaceno, 2017).

Enquanto um objeto de conhecimento constituinte da competência argumentativa, a argumentação é prescrita com ausência de clareza teórica, apresentando-se desse modo, como um objeto despersonalizado no documento em investigação. Sendo assim, enquanto um objeto teórico despersonalizado, o trabalho com a argumentação no espaço escolar e, conseqüentemente, com a competência argumentativa requer ainda mais iniciativa do professor que precisará reunir esforços para compreender as melhores formas de construir práticas pedagógicas que atendam ao desenvolvimento da competência argumentativa de modo a possibilitar “o uso da argumentação em situações comunicativas variadas, realizadas dentro e fora da escola” (Santos; Azevedo, 2019, p. 19).

Além disso, a competência argumentativa apresentando-se como um saber transposto do âmbito científico para a proposta curricular apresentada pela BNCC também recebe uma programabilidade, pois é por meio desse procedimento que o conhecimento adquire especificidades no que diz respeito a sua organização didática para fins de aprendizagem. Por isso, no terceiro capítulo desta dissertação, analisamos como a competência argumentativa está programada nos componentes curriculares investigados na BNCC. Antes, no entanto, descrevemos os aspectos metodológicos que estruturam e fundamentam esta pesquisa, como se verá a seguir.

## **CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DE PESQUISA PARA TRABALHO COM DADOS DOCUMENTAIS**

Este capítulo apresenta os aspectos metodológicos que constituem a presente pesquisa. Para tanto, se organiza nas seções 3.1 Abordagem e tipo de pesquisa, 3.2 Apresentação e delimitação do *corpus*, 3.3 Descrição do *corpus*: especificidades dos componentes curriculares, que apresenta as subseções: 3.3.1 O componente Língua Portuguesa, 3.3.2 O componente curricular Língua Inglesa, 3.3.3 O componente curricular Ciências, 3.3.4 O componente Curricular História; 3.4 Delimitação do *corpus* da pesquisa, assim como a seção 3.5 Procedimentos de análise e tratamento dos dados. Passemos, a seguir, às especificações sobre a abordagem e o tipo de pesquisa.

### **3.1 Abordagem e tipo de pesquisa**

Por se dedicar à investigação da proposta de desenvolvimento da competência argumentativa em diferentes componentes curriculares apresentados pela BNCC, esta pesquisa se apresenta como de base qualitativa, uma vez que se preocupa “[...] com aspectos da realidade que não podem ser quantificados [...]” (Silveira; Córdova, 2009, p. 31), buscando compreender e explicar fenômenos implícitos que carecem de interpretações. Por isso, também se evidencia como interpretativista, pois, nessa perspectiva, conforme Moreira e Caleffe (2008, p. 61), o propósito consiste em “[...] descrever e interpretar o fenômeno do mundo em uma tentativa de compartilhar significados com os outros”, sendo a linguagem um sistema simbólico estabelecido que propicia aos sujeitos diversas interpretações.

Para tanto, essa investigação se insere no campo da Linguística Aplicada (doravante LA), tendo em vista que esse campo de estudos define-se, conforme aponta Kleiman (1998, p. 55), “pela expansão dos dados que estuda, das disciplinas fonte e das metodologias, em função da necessidade do entendimento dos problemas sociais de comunicação em contextos específicos”. Além disso, compreendemos a LA, conforme Oliveira (2019, p. 702), como uma árvore flexível que vem se conectando “a outras árvores do saber” e, por meio da soma de saberes, “[...] amplia a visão do objeto, podendo trazer ganhos para todas as partes” (p. 706). Assim, investigamos a argumentação nos componentes curriculares Língua Inglesa, Ciências, História, e Língua Portuguesa, descrevendo e interpretando os dados, de acordo com o contemplado na perspectiva interpretativista a que se filia a LA, com base nos estudos sobre

Competência, sobre Currículo e Transposição Didática, assim como sobre Argumentação e Competência Argumentativa.

Dando continuidade às especificidades metodológicas da presente pesquisa, compreendemos, conforme Grazziotin, Klaus e Pereira (2022, p. 3), que “a problematização central de uma pesquisa é o fio condutor para a escolha dos procedimentos metodológicos e para a forma de tratamento dos dados encontrados”. Desse modo, classificamos esta pesquisa como do tipo documental, já que buscamos investigar a proposta para o desenvolvimento da competência argumentativa em diferentes componentes curriculares na BNCC, a qual se coloca como “[...] um documento de caráter normativo [...]” (Brasil, 2018, p. 7). Para tanto, entendemos a pesquisa documental, como afirma Sá-Silva *et al.* (2009, p. 5), enquanto “um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos” que podem se apresentar sob variados tipos e formas.

Para Grazziotin, Klaus e Pereira (2022, p. 6), a análise documental se constitui como um procedimento

em que o pesquisador não participa diretamente da construção das informações e dos dados analisados no decorrer da pesquisa — excetuando-se o contexto da História Oral. Cabe ao procedimento de análise documental, entretanto, circunscrever o que será considerado documento e com que arcabouço epistemológico realizará sua abordagem. (Grazziotin; Klaus; Pereira, 2022, p. 6)

Nesse sentido, diversos são os tipos de documentos que podem ser base para o procedimento de análise, tendo em vista que, nas palavras de Meneses (2003, p. 29), documento é tudo “[...] aquilo capaz de fornecer informações a uma questão do observador, qualquer que seja sua natureza tipológica, material ou funcional”. A esse procedimento faz-se importante que o pesquisador compreenda que nenhum documento é neutro, já que “[...] carrega consigo a concepção da pessoa ou do órgão que o escreveu” (p. 11). Por isso, a BNCC, por ser um documento formulado por diversos atores, visto que envolveu processos de audiência e consulta pública, reunindo contribuições de diversos âmbitos (como o científico, o acadêmico e o escolar), apresenta-se como um documento que deve ser interpretado de modo a considerar toda a complexidade que o envolve, isto é, em seus aspectos contextuais externos e internos.

Em vista disso, a compreensão de documento na qual nos fundamentamos o define (Prodanov; Freitas, 2013, p. 56), como “qualquer registro que possa ser usado como fonte de informação” para uma investigação cuidadosa, atenta e crítica. Também compreendemos o documento como um monumento (Le Goff, 1997, p. 104), pois se faz necessário “desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos” para poder compreender suas nuances.

A seguir, apresentamos a BNCC e delimitamos o *corpus* de análise.

### **3.2 Apresentação e delimitação do *corpus***

A BNCC se apresenta como o mais recente documento curricular proposto pelo MEC, que surge da necessidade apresentada em se ter um currículo comum para a educação do país, tendo em vista as diversas realidades que se apresentam na sociedade. Desse modo, a base se propõe a ser referência obrigatória para todas as escolas, já que se define enquanto um documento normativo que deve nortear os processos de ensino e aprendizagem em todo o território nacional, nas diversas “etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 7).

Esse documento, concordando com o que é determinado pelo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2018), defende a educação enquanto direito para todos, como se apresenta na Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, e sugere uma formação básica comum, conforme apontada na LDB, no Inciso IV do Artigo 9º. E ainda, no que se refere ao contexto de elaboração no qual esse documento se insere, faz-se válido considerar que a versão homologada da BNCC decorre de outras versões que se construíram a partir das contribuições de diversos atores sociais, conferindo-lhe um caráter de maior proximidade a seu público-alvo, visto que envolve professores, escolas, pesquisadores e entre outros agentes e instâncias que se dedicam à educação.

Dessa forma, a BNCC “[...] define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver [...]” (Brasil, 2018, p. 7). Por isso, organiza essas aprendizagens por meio de dez competências gerais (sendo a sétima competência essencial a esta dissertação, como já apontado anteriormente) que são direcionadas a todas as etapas e a todos os componentes curriculares apresentados no documento. Suas prescrições contemplam a etapa do Ensino Infantil, do Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e do Ensino Médio. No que se refere à etapa do Ensino Fundamental, o documento se organiza por meio de áreas do conhecimento e componentes curriculares, conforme podemos observar na Figura 1, a seguir.

**Figura 1** - Organização da etapa do Ensino Fundamental na BNCC



Fonte: Brasil (2018, p. 27).

Em relação à organização, na etapa do Ensino Fundamental – anos finais, foco de nossa investigação, as aprendizagens devem ser desenvolvidas por meio das áreas de conhecimento, as quais se dividem em: i. área de Linguagens, que contempla os componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa; ii. área de Matemática, que contempla o componente Matemática; iii. área de Ciências da Natureza, que contempla o componente Ciências; iv. área de Ciências Humanas, que contempla os componentes Geografia e História; e v. área de Ensino Religioso, que contempla o componente Ensino Religioso.

Desse modo, considerando as competências gerais a todos os componentes curriculares, cada área de conhecimento designa competências específicas que devem ser desenvolvidas por todos os componentes curriculares, de modo conjunto e recursivo e também apresenta as competências específicas de cada componente. Logo, as aprendizagens essenciais a serem oportunizadas por meio do documento organizam-se a partir de unidades temáticas (ou a partir de campos de atuação, como é o caso, especificamente, do componente curricular

Língua Portuguesa, conforme abordaremos adiante), a partir de objetos de conhecimento e de habilidades específicas.

Tendo em vista a complexidade do documento e os diversos componentes curriculares apresentados, a fim de selecionar apenas os componentes curriculares que, de fato, abordam a competência argumentativa no Ensino Fundamental – anos finais, já que essa é uma das competências gerais direcionadas à Educação Básica, como já salientado, utilizamos a ferramenta de busca CTRL + F para localizar palavras com relação explícita à argumentação na BNCC versão em PDF. Para tanto, selecionamos por meio dessa ferramenta de busca o radical “argument” e localizamos os componentes e tópicos específicos que abordam a argumentação e exibem termos como “argumentar”, “argumentativos”, “argumentos” e “argumentação”, por exemplo.

Em seguida, com base nesse reconhecimento inicial, realizamos uma leitura atenta dos tópicos e componentes curriculares identificados, a fim de observar as recorrências, os possíveis tratamentos dados ao objeto de conhecimento argumentação<sup>9</sup> e as competências e habilidades específicas dos componentes curriculares que se voltam ao desenvolvimento da argumentação dos alunos. Por meio dessa leitura, foi possível observar que os componentes Arte e Educação Física não apresentam termos ou habilidades relacionadas à argumentação e o componente Matemática, embora explicita muitas menções a esse objeto de conhecimento, não foram localizadas habilidades que abordem esse objeto de modo explícito.

Diante disso, faz-se importante salientar que, na BNCC, “as habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (Brasil, 2018, p. 29) e estão articuladas à noção de competência defendida pelo documento. Assim, enquanto as competências representam o “*saber fazer, estar apto/a a fazer*”, as habilidades, por sua vez, denotam o “*realizar*” que possibilita que determinada competência seja, de fato, desenvolvida. De acordo com o documento,

Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (Brasil, 2018, p. 13)

---

<sup>9</sup> Compreendemos que argumentação e competência argumentativa possuem, cada uma, suas especificidades. Contudo, para que fosse possível investigar o desenvolvimento da competência argumentativa em diferentes componentes curriculares, a partir do documento analisado, tivemos a argumentação como ponto de partida para a geração dos dados.

Por isso, ao investigar a competência argumentativa em diferentes componentes curriculares, necessitamos atentar para as habilidades propostas nesses componentes, uma vez que elas materializam porções menores de saberes que possibilitam o desenvolvimento das competências gerais, as quais se inter-relacionam, desdobram-se e articulam-se “[...] na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores [...]” (Brasil, 2018, p. 9). Portanto, compreendemos que a competência argumentativa, de modo geral, desenvolve-se, isto é, pode ser alcançada por meio da concentração de diversas habilidades desenvolvidas pelos alunos de modo processual e colaborativo, o que justifica a necessidade de investigá-la em diferentes componentes curriculares, conforme se propõe na presente pesquisa.

Como critérios de escolha e delimitação do *corpus* analisado, os componentes curriculares selecionados, da etapa do Ensino Fundamental – anos finais, precisavam apresentar: i. termos explícitos relacionados à argumentação (como por exemplo, *argumentar*, *argumentativos*, *argumentos* e etc.); e ii. habilidades a serem desenvolvidas que estivessem relacionadas à argumentação - para que fosse possível observar sua relação com a competência geral, a de número sete. Desse modo, selecionamos como *corpus* da nossa pesquisa os componentes curriculares: Língua Portuguesa e Língua Inglesa, que pertencem à Área de Linguagens; Ciências, que pertence à Área de Ciências da Natureza; e História, que pertence à Área de Ciências Humanas. Selecionamos tais componentes, pois foi possível identificar, após uma leitura inicial, atenta e criteriosa do documento, que esses componentes possuem, expressivamente, habilidades e prescrições relacionadas ao desenvolvimento da competência argumentativa.

Portanto, apresentamos, no Quadro 1, a seguir, os tópicos investigados no documento.

**Quadro 1** - Síntese dos tópicos investigados na BNCC

TÓPICOS INVESTIGADOS NA BNCC		
Área de Conhecimento	Componente Curricular	Anos Finais
4.1 A área de Linguagens (p. 63-65)	4.1.1 Língua Portuguesa (p. 67-87)	4.1.1.2 Língua Portuguesa no ensino fundamental – anos finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades (p. 136 - 191)
4.1 A área de Linguagens (p. 63-65)	4.1.4 Língua Inglesa (p. 241-246)	4.1.1.2 Língua Inglesa no ensino fundamental – anos finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades (p. 247 - 263 )
	4.3.1. Ciências (p. 325-330)	4.3.1.2. Ciências no ensino fundamental – anos finais:

4.3. A área de Ciências da Natureza (p. 321-324)		unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades (p. 343-351)
4.4. A área de Ciências Humanas (p. 353-357)	4.4.2. História (p. 397-402)	4.4.2.2. História no ensino fundamental – anos finais: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades (p. 416-433)

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2023).

A análise de cada um desses tópicos possibilitou-nos identificar, nas partes que introduzem cada área do conhecimento, as competências específicas de cada área e, nas partes que introduzem cada componente curricular, as competências específicas que devem ser desenvolvidas. Além disso, foi possível identificar e compreender, também, as formas como esses componentes estão organizados.

Por isso, a fim de compreender as prescrições para cada componente mostrou-se necessário ler: a) a introdução das áreas do conhecimento; b) as prescrições para cada componente de modo geral (tanto para os anos iniciais quanto para os anos finais, tendo em vista a organização do documento analisado); e c) as partes específicas para os anos finais que, além de uma descrição, apresentam os quadros que organizam, por anos, as unidades temáticas ou os campos de atuação (no componente Língua Portuguesa), os eixos (esse é o caso de Língua Portuguesa e Língua Inglesa), os objetos de conhecimento e as habilidades a serem desenvolvidas (em todos os componentes curriculares).

Na seção seguinte, compreendemos como cada componente está organizado no documento.

### **3.3 Descrição do *corpus*: especificidades dos componentes curriculares investigados**

Nesta seção, descrevemos a organização de cada componente curricular, diante da lógica estrutural e textual da BNCC. Sigamos, então, para as especificidades do componente Língua Portuguesa.

#### **3.3.1 O componente Língua Portuguesa**



No componente Língua Portuguesa, que está localizado na Área de linguagens, como já apontado, assume-se “[...] uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem” (Brasil, 2018, p. 67) que a compreende como uma forma de ação com vistas a uma finalidade específica e considera os processos interacionais que se evidenciam na sociedade e nas diversas esferas por meio das quais a linguagem se solidifica. E por meio dessa perspectiva também deve-se considerar o texto em seus aspectos contextuais, já que se

assume a centralidade do texto como unidade de trabalho de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (Brasil, 2018, p. 67)

Conforme a BNCC, nos Anos Finais “o adolescente/jovem participa com maior criticidade de situações comunicativas diversificadas, interagindo com um número de interlocutores cada vez mais amplo” (Brasil, 2018, p. 136), seja no contexto externo ou interno do espaço escolar. Por isso, no componente Língua Portuguesa, busca-se ampliar “o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências” (Brasil, 2018, p. 136). Assim, é de responsabilidade desse componente possibilitar experiências que “contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (Brasil, 2018, p. 67-68).

Sendo assim, nesse componente, as aprendizagens são organizadas em quatro campos de atuação, quais sejam: i. o campo artístico-literário; ii. o campo das práticas de estudo e pesquisa; iii. o campo jornalístico-midiático e; iv. o campo de atuação na vida pública.

No primeiro, o campo artístico-literário, objetiva-se “ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica” (Brasil, 2018, p. 156), possibilitando que os alunos possam compreender essas manifestações e produções para fruí-las criticamente.

No segundo, o campo das práticas de estudo e pesquisa, conforme a BNCC, trata-se, “de ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao estudo e à pesquisa” (Brasil, 2018, 146), possibilitando que eles possam também aprender de forma colaborativa “com outras áreas e com os projetos e escolhas pessoais[...], procedimentos de investigação e pesquisa” (Brasil, 2018, p. 151).

No terceiro, o campo de atuação na vida pública, busca-se “ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao debate de ideias e à atuação política e social” (Brasil, 2018, p. 146) de modo a impulsionar o protagonismo juvenil. Nesse campo de atuação, ganham destaque as práticas de linguagem que trabalham com a oralidade, como o debate e a apresentação oral, por exemplo, ao passo em que “as habilidades relacionadas à argumentação e à distinção entre fato e opinião também devem ser consideradas” (p. 147), pois são necessárias ao protagonismo juvenil que se constitui como uma atitude imprescindível à esfera da vida pública.

No quarto, o campo jornalístico-midiático, objetiva-se “ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião” (Brasil, 2018, p. 140) que estão no cerne da esfera jornalística/midiática para que possam lidar, de forma ética e respeitosa, com diversos posicionamentos, produzir textos opinativos e participar de debates.

Além dos campos de atuação, para esse componente, etapa dos anos finais, são apresentadas dez competências específicas, as quais norteiam, no interior dos campos de atuação, as habilidades a serem desenvolvidas/aprendidas pelos alunos a partir das diversas práticas de linguagem e dos diversos objetos de conhecimento prescritos. Assim, as habilidades delimitadas em cada campo de atuação acionam práticas de linguagem pertencentes aos eixos de (1) oralidade, (2) análise linguística/semiótica, (3) leitura/escuta e (4) produção de textos, que servem para garantir o desenvolvimento pleno das competências com as quais se relacionam, apresentando-se também como eixos organizadores das aprendizagens desse componente curricular.

Sendo assim, são apontados quadros que delimitam os anos, os campos de atuação, as habilidades, os objetos de conhecimento e as práticas de linguagem que devem ser aprendidas pelos alunos. Inicialmente, há listagem de prescrições comuns a todos os anos finais do Ensino Fundamental, isto é, do 6º ao 9º ano. Posteriormente, são elencados quadros que delimitam as prescrições apenas para as fases do 6º e do 7º ano e também para as fases do 8º e do 9º ano. A maioria das habilidades é comum aos dois anos delimitados pelos quadros organizacionais, mas há casos em que o documento determina habilidades específicas para cada ano, como podemos observar na habilidade EF09LP01, pertencente ao campo jornalístico-midiático, conforme a Figura 2, a seguir, que apresenta especificidades apenas para o 9º ano.

**Figura 2** - Exemplo de habilidade específica para o 9º ano

HABILIDADES	
8º ANO	9º ANO
(EF89LP01) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos.	
(EF08LP01) Identificar e comparar as várias editorias de jornais impressos e digitais e de <i>sites</i> noticiosos, de forma a refletir sobre os tipos de fato que são noticiados e comentados, as escolhas sobre o que noticiar e o que não noticiar e o destaque/enfoque dado e a fidedignidade da informação.	(EF09LP01) Analisar o fenômeno da disseminação de notícias falsas nas redes sociais e desenvolver estratégias para reconhecê-las, a partir da verificação/avaliação do veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, da análise da formatação, da comparação de diferentes fontes, da consulta a <i>sites</i> de curadoria que atestam a fidedignidade do relato dos fatos e denunciam boatos etc.

**Fonte:** Brasil (2022, p. 177).

Além disso, de acordo com o documento, é importante destacar que os critérios utilizados para agrupar e organizar as habilidades, os objetos de conhecimento nos campos de atuação por meio de práticas de linguagem “[...] expressam um arranjo possível (dentre outros)” (Brasil, 2018, p. 86). Desse modo, os currículos municipais e estaduais podem reagrupar esses elementos de outras formas para que atendam às demandas existentes nas realidades situacionais e contextuais nas quais estão imersos, selecionando os percursos mais pertinentes para que os alunos alcancem as aprendizagens essenciais do componente e da etapa.

Na próxima subseção, descrevemos o componente Língua Inglesa que também pertence à Área de Linguagens.

### 3.3.2 O componente Língua Inglesa

No componente Língua Inglesa, compreende-se que as aprendizagens desenvolvidas podem auxiliar os alunos a participarem criticamente e engajarem-se, cada vez mais, nas relações que atravessam o cotidiano e as suas vivências, além de abrir “[...] novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos” (Brasil, 2018, p. 241), pois

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. (Brasil, 2018, p. 241).

Assim, as prescrições para os anos finais estão organizadas, neste componente, “[...] por eixos, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades” (Brasil, 2018, p. 247). Conforme o documento, em cada unidade temática, indica-se objetos de conhecimento e habilidades que devem ser focalizados nos anos de escolaridade previstos para a etapa dos anos finais, isto é, no 6º, no 7º, no 8º e no 9º ano (Brasil, 2018), para que sejam tomados como referência na elaboração curricular e no planejamento das instituições de ensino brasileiras, podendo ser reordenadas e complementadas, de acordo com as necessidades apresentadas por essas instituições.

Com efeito, diferentemente de Língua Portuguesa, as habilidades estão separadas por ano do Ensino Fundamental de forma individual, isto é, de forma seriada, e podem ser acionadas em outros anos, quando se mostrar necessário e significativo às situações de aprendizagem, objetivando a garantia do desenvolvimento das aprendizagens essenciais para os alunos. Com isso, para o documento, atende-se “[...] a uma perspectiva de currículo espiralado” (Brasil, 2018, p. 247), que pode proporcionar que os alunos tenham acesso a diversos saberes linguísticos, ampliem “[...] as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos” (p. 241), assim como para dar prosseguimento aos estudos.

No que se referem aos eixos, são delimitados cinco eixos organizadores das aprendizagens, a citar: 1. o eixo oralidade; 2. o eixo leitura; 3. o eixo escrita; 4. o eixo conhecimentos linguísticos; e 5. o eixo dimensão cultural.

O primeiro, o eixo oralidade, engloba as práticas de linguagem que são acionadas “em situações de uso oral da língua inglesa [...], articuladas pela negociação na construção de significados partilhados pelos interlocutores e/ou participantes envolvidos” (Brasil, 2018, p. 243). Desse modo, são focalizadas a compreensão (escuta) e a produção oral (fala), tanto na realização dessas situações com contato face a face ou sem esse contato. Para a BNCC, o trabalho com a oralidade também proporciona o desenvolvimento de vários comportamentos e atitudes necessários as demandas da vida em sociedade, “[...] como arriscar-se e se fazer compreender, dar voz e vez ao outro, entender e acolher a perspectiva do outro, superar mal-entendidos e lidar com a insegurança” (Brasil, 2018, p. 243).

O segundo, o eixo leitura, se volta ao trabalho com “práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor com o texto escrito, especialmente sob o foco da construção de

significados, com base na compreensão e interpretação dos gêneros escritos em língua inglesa” (Brasil, 2018, p. 243). Considera-se que a partir desse eixo

O trabalho com gêneros verbais e híbridos, potencializados principalmente pelos meios digitais, possibilita vivenciar, de maneira significativa e situada, diferentes modos de leitura (ler para ter uma ideia geral do texto, buscar informações específicas, compreender detalhes etc.), bem como diferentes objetivos de leitura (ler para pesquisar, para revisar a própria escrita, em voz alta para expor ideias e argumentos, para agir no mundo, posicionando-se de forma crítica, entre outras). (Brasil, 2018, p. 244)

Assim, a leitura é base para a construção de conhecimentos em diferentes situações, inclusive para o desenvolvimento da argumentação do aluno, uma vez que ele poderá utilizar os argumentos e ideias para agir e se posicionar, criticamente, no mundo. Por isso, as situações de leitura devem ser vistas como potencializadoras das aprendizagens pretendidas pelo eixo “[...] de modo contextualizado e significativo para os estudantes, na perspectiva de um (re)dimensionamento das práticas e competências leitoras já existentes, especialmente em língua materna” (Brasil, 2018, p. 244).

O terceiro, o eixo escrita, considera a escrita por duas perspectivas: a primeira reconhece-a a partir da natureza processual e colaborativa dessa prática, considerando os movimentos coletivos e individuais que visam o planejamento, a produção e a revisão dos aspectos extratextuais e internos aos textos produzidos; e a segunda concebe-a enquanto uma prática social que possibilita aos alunos “[...] agir com protagonismo” (Brasil, 2018, p. 244).

O quarto, o eixo conhecimentos linguísticos, “[...] consolida-se pelas práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua, sempre de modo contextualizado, articulado e a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita” (Brasil, 2018, p. 245). Nesse eixo, os alunos são orientados ao exercício metalinguístico que os leva “[...] a pensar sobre os usos da língua inglesa” (Brasil, 2018, p. 245), levando-os também a encontrar semelhanças e diferenças entre essa língua e a Língua Portuguesa.

O último, o eixo dimensão cultural, compreende que “[...] as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção” (Brasil, 2018, p. 245). Por isso, a aprendizagem da Língua Inglesa deve possibilitar que os alunos problematizem, questionem e reflitam sobre o papel dessa língua em contexto mundial, a partir de uma perspectiva contemporânea e também histórica.

Sendo assim, conforme o documento,

É imprescindível dizer que esses eixos, embora tratados de forma separada na explicitação da BNCC, estão intrinsecamente ligados nas práticas sociais de usos da língua inglesa e devem ser assim trabalhados nas situações de aprendizagem propostas

no contexto escolar. Em outras palavras, é a língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal que leva ao estudo de suas características específicas, não devendo ser nenhum dos eixos, sobretudo o de Conhecimentos Linguísticos, tratado como pré-requisito para esse uso. (Brasil, 2018, p. 245)

Em vista disso, nesse componente curricular, os usos acionam os conhecimentos dos diversos eixos, os quais não podem ser tratados como ponto de partida para as situações de uso. Além disso, a Base sinaliza que as habilidades propostas e suas relações com o agrupamento de objetos de conhecimento e unidades temáticas “[...] expressam um arranjo possível (dentro outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos” (Brasil, 2018, p. 246).

No que se refere às unidades temáticas, observamos, no Quadro 2, abaixo, a listagem das unidades temáticas que são prescritas pela BNCC para serem abordadas no 9º ano e estão, explicitamente, atreladas aos eixos

**Quadro 2** - Os eixos e as unidades temáticas prescritos para o 9º ano no componente Língua Inglesa

UNIDADES TEMÁTICAS PRESCRITAS PARA O 9º ANO	EIXOS MOBILIZADOS
Interação discursiva	Eixo oralidade
Compreensão oral	Eixo oralidade
Produção oral	Eixo oralidade
Estratégias de leitura	Eixo leitura
Práticas de leitura e novas tecnologias	Eixo leitura
Avaliação dos textos lidos	Eixo leitura
Estratégias de escrita	Eixo escrita
Práticas de escrita	Eixo escrita
Estudo do léxico	Eixo conhecimentos linguísticos
Gramática	Eixo conhecimentos linguísticos
A língua inglesa no mundo	Eixo dimensão intercultural
Comunicação intercultural	Eixo dimensão intercultural

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2023).

Perante o exposto, no componente Língua Inglesa são prescritas um total de 12 (doze) unidades temáticas que reúnem e abordam variados objetos de conhecimento e acionam os eixos, explicitamente, delimitados que precisam ser abordados no componente. Outro componente que organiza as aprendizagens a serem desenvolvidas a partir de unidades temáticas é o componente Ciências, como veremos a seguir.

### 3.3.3 O componente Ciências

No componente Ciências, a Base sinaliza que os alunos aprendem o respeito de si mesmos “[...] da diversidade e dos processos de evolução e manutenção da vida, do mundo material [...] do nosso planeta no Sistema Solar e no Universo e da aplicação dos conhecimentos científicos nas várias esferas da vida humana” (Brasil, 2018, p. 325). Isso faz com que os alunos compreendam, expliquem e possam intervir no mundo que os rodeia. Esse componente curricular é organizado por meio de 3 (três) unidades temáticas: i. Matéria e energia; ii. Vida e evolução; iii. Terra e universo; que se repetem em todo o Ensino Fundamental (Anos iniciais e anos finais).

Como são direcionadas a toda a etapa do Ensino Fundamental, cada uma dessas unidades temáticas é descrita e são explicitados os conhecimentos que devem, por meio delas, ser priorizado. No que se refere à unidade temática matéria e energia, esta “contempla o estudo de materiais e suas transformações, fontes e tipos de energia utilizados na vida em geral, na perspectiva de construir conhecimento sobre a natureza da matéria e os diferentes usos da energia” (Brasil, 2022, p. 325). Assim, focalizam-se a utilização de recursos naturais e energéticos que são empregados para a geração de energia e utilização e produção de diversos materiais, de maneira a discutir as relações da apropriação que os humanos fazem desses recursos.

Especificamente para os anos finais, a BNCC determina que

o aprofundamento da temática dessa unidade, que envolve inclusive a construção de modelos explicativos, deve possibilitar aos estudantes fundamentar-se no conhecimento científico para, por exemplo, avaliar vantagens e desvantagens da produção de produtos sintéticos a partir de recursos naturais, da produção e do uso de determinados combustíveis, bem como da produção, da transformação e da propagação de diferentes tipos de energia e do funcionamento de artefatos e equipamentos que possibilitam novas formas de interação com o ambiente, estimulando tanto a reflexão para hábitos mais sustentáveis no uso dos recursos naturais e científico-tecnológicos quanto a produção de novas tecnologias e o desenvolvimento de ações coletivas de aproveitamento responsável dos recursos. (Brasil, 2018, p. 326).

Com isso, além de explicar, os alunos precisam, de modo científico: avaliar a produção de produtos a partir de recursos naturais, focalizando as vantagens e desvantagens desse processo; estimular a reflexão para hábito/attitudes mais sustentáveis; e desenvolver ações que aproveitem os recursos naturais de forma sustentável. Desse modo, essa unidade temática propicia “[...] que se estenda a exploração dos fenômenos relacionados aos materiais e à energia ao âmbito do sistema produtivo e ao seu impacto na qualidade ambiental” (Brasil, 2018, p. 326), o que pode redirecionar a relação dos alunos com a natureza.

Na unidade temática vida e evolução, estudam-se “[...] questões relacionadas aos seres vivos, suas características e necessidades, e a vida como fenômeno natural e social, os elementos essenciais à sua manutenção e à compreensão dos processos evolutivos que geram a diversidade de formas de vida no planeta” (Brasil, 2018, p. 326). Assim, abordam-se questões relacionadas à interação entre os seres vivos e não vivos no ambiente, assim como a preservação da biodiversidade e como ela está distribuída pelos ecossistemas brasileiros.

Para os anos finais, em particular, focalizam-se questões acerca das cadeias alimentares e a participação/influência do ser humano no ambiente. Também é contemplado

o incentivo à proposição e adoção de alternativas individuais e coletivas, ancoradas na aplicação do conhecimento científico, que concorram para a sustentabilidade socioambiental. Assim, busca-se promover e incentivar uma convivência em maior sintonia com o ambiente, por meio do uso inteligente e responsável dos recursos naturais, para que estes se recomponham no presente e se mantenham no futuro. (Brasil, 2018, p. 327)

Nessa unidade temática, destacam-se ainda questões relacionadas ao corpo humano e à saúde de modo que os alunos tenham [...] “espaço para discutir o que é preciso para promover a saúde individual e coletiva, inclusive no âmbito das políticas públicas” (Brasil, 2018, p. 327). Sendo assim, segundo o documento,

Pretende-se que os estudantes, ao terminarem o Ensino Fundamental, estejam aptos a compreender a organização e o funcionamento de seu corpo, assim como a interpretar as modificações físicas e emocionais que acompanham a adolescência e a reconhecer o impacto que elas podem ter na autoestima e na segurança de seu próprio corpo. É também fundamental que tenham condições de assumir o protagonismo na escolha de posicionamentos que representem autocuidado com seu corpo e respeito com o corpo do outro, na perspectiva do cuidado integral à saúde física, mental, sexual e reprodutiva. (Brasil, 2018, p. 327)

Na unidade temática terra e universo, “[...] busca-se a compreensão de características da Terra, do Sol, da Lua e de outros corpos celestes – suas dimensões, composição, localizações, movimentos e forças que atuam entre eles” (Brasil, 2018, p. 328). Para os anos finais, essa unidade temática enfatiza o

[...] estudo de solo, ciclos biogeoquímicos, esferas terrestres e interior do planeta, clima e seus efeitos sobre a vida na Terra, no intuito de que os estudantes possam desenvolver uma visão mais sistêmica do planeta com base em princípios de sustentabilidade socioambiental. (Brasil, 2018, p. 328).

Em vista desse cenário, a Base sinaliza que as três unidades temáticas propostas precisam ser consideradas pelo viés da continuidade de aprendizagens, considerando também as relações com os objetos de conhecimento. Logo, não devem ser desenvolvidas de modo isolado. Além disso, essas “unidades temáticas estão estruturadas em um conjunto de



habilidades cuja complexidade cresce progressivamente ao longo dos anos” (Brasil, 2018, p. 330) e envolvem/mobilizam conhecimentos diversos, como os conceituais, os de linguagem e as práticas e procedimentos próprios da construção de conhecimentos no âmbito da ciência.

Como em outros componentes curriculares, a BNCC destaca que os arranjos propostos para a organização das habilidades nesse componente não devem ser “tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos” (Brasil, 2018, p. 330), pois a organização das habilidades apresentada se constitui como uma possibilidade dentre várias, o que também foi apontado nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Língua Inglesa e também no componente História, conforme podemos observar no decorrer da próxima subseção.

### 3.3.4 O componente História

No componente História, são delimitados alguns processos que auxiliarão os alunos a desenvolver uma atitude historiadora, pois estimulam o pensamento destes. Os processos são: a) identificação - processo pelo qual os alunos podem observar que diversas “formas de percepção e interação com um mesmo objeto podem favorecer uma melhor compreensão da história, das mudanças ocorridas no tempo, no espaço e, especialmente, nas relações sociais” (Brasil, 2018, p. 399); b) comparação – processo que possibilita que os alunos vejam [...] melhor o outro” (Brasil, 2018, p. 399), de modo a observar semelhanças e singularidades; c) contextualização – este procedimento apresenta-se como “uma tarefa imprescindível para o conhecimento histórico”, pois estimula a percepção dos alunos para lidarem com os inúmeros contextos históricos que são abordados nesse componente; d) interpretação – esse processo “[...] é fundamental na formação do pensamento crítico. Exige observação e conhecimento da estrutura do objeto” (Brasil, 2018, p. 399) a ser interpretado quanto à forma e modelo, situados em um tempo e espaço determinados; e e) análise – este configura-se como um processo que requer maior complexidade, uma vez que “pressupõe problematizar a própria escrita da história e considerar que, apesar do esforço de organização e de busca de sentido, trata-se de uma atividade em que algo sempre escapa” (Brasil, 2018, p. 400), pois depende da perspectiva sob a qual se concretiza a análise, isto é, constitui-se como um recorte.

Dentre as competências específicas do componente curricular História para o Ensino Fundamental, além de problematizar e posicionar-se criticamente, este documento orienta que os alunos sejam capazes de

Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito. (Brasil, 2018, p. 402)

Nesse sentido, podemos considerar que o documento orienta que as atividades desenvolvidas no componente curricular investigado coloquem o aluno como sujeito crítico e reflexivo, uma vez que requer dele autonomia para elaborar argumentos e se posicionar frente aos diversos documentos, linguagens e temas que são abordados no componente, assim como orienta que os alunos exercitem valores necessários à vida em sociedade. A partir do excerto acima, percebemos que a Base prescreve a importância de os alunos elaborarem argumentos, o que solidifica e impulsiona o desenvolvimento de atividades que coloquem os discentes como construtores de seus discursos argumentativos, se tais prescrições, de fato, se concretizarem no espaço escolar.

Assim, para a BNCC,

um dos importantes objetivos de História no Ensino Fundamental é estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania. (Brasil, 2018, p. 400)

Com base nesse cenário, é possível observar que o componente História prioriza o desenvolvimento de capacidades voltadas à autonomia do pensamento e a agir criticamente de modo a formar sujeitos preparados para a participação cidadã. Por isso, há ênfase para as capacidades de comunicar-se e dialogar, visto que o documento assinala que

Entre os saberes produzidos, destaca-se a capacidade de comunicação e diálogo, instrumento necessário para o respeito à pluralidade cultural, social e política, bem como para o enfrentamento de circunstâncias marcadas pela tensão e pelo conflito. A lógica da palavra, da argumentação, é aquela que permite ao sujeito enfrentar os problemas e propor soluções com vistas à superação das contradições políticas, econômicas e sociais do mundo em que vivemos. (Brasil, 2018, p. 398)

No que concerne aos anos finais, a base sinaliza que o processo de ensino e aprendizagem nesse componente pauta-se em três procedimentos básicos. O primeiro procedimento está voltado para formas de registro de memória, isto é, para a cronologia que é “[...] constituída por meio de uma seleção de eventos históricos consolidados na cultura historiográfica contemporânea” (Brasil, 2018, p. 416) e deve ser pensada como um instrumento necessário aos alunos e professores para a compreensão da História no passado e no presente.

O segundo procedimento implica a escolha de fontes e documentos, uma vez que “[...] transformar um objeto em documento é prerrogativa do sujeito que o observa e o interroga para

desvendar a sociedade que o produziu” (Brasil, 2018, p. 418), a fim de identificar as propriedades que o objeto apresenta, compreender os sentidos a eles atribuídos, e também a formas de uso e transformações de significados que envolveram esse objeto no decorrer do tempo. Esse procedimento propicia aos alunos o desenvolvimento da “[...] capacidade de identificar, interpretar, analisar, criticar e compreender as formas de registro” (Brasil, 2018, p. 418).

O terceiro procedimento basilar a ser aprendido nesse componente curricular “envolve a escolha de duas ou mais proposições que analisam um mesmo tema ou problema por ângulos diferentes” (Brasil, 2018, p. 419). Desse modo, se faz necessário que os alunos saibam questionar as proposições para que possam compreender as nuances das diversas perspectivas acerca de um dado tema.

Em relação às unidades temáticas, do 6º ao 9º ano são propostas 16 (dezesesseis) unidades temáticas e variados objetos de conhecimentos que são abordados com base nessas unidades temáticas, sendo 4 (quatro) dessas unidades prescritas, especificamente, para o 9º ano, quais sejam: i. O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX; ii. Totalitarismos e conflitos mundiais; iii. Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946; e iv. A história recente.

Em vista desse cenário organizacional dos componentes curriculares e considerando que as habilidades relacionadas à competência argumentativa se mostraram mais recorrentes para o 9º ano do Ensino Fundamental, selecionamos esse ano como foco de nossa investigação, a fim de analisar uma mesma fase de aprendizagem nos diferentes componentes curriculares. Essa escolha considerou, inclusive, as especificidades do componente Língua Portuguesa que apresenta uma organização singular, se comparado aos outros componentes, pois há listagem de habilidades comuns para o 6º ao 9º ano e, como já apontado, mesmo na parte específica do 9º ano, há listagem de habilidades comuns para a blocagem do 8º e 9º ano.

Ademais, como no componente Língua Portuguesa as aprendizagens estão delimitadas por campos de atuação, dentre esses, investigamos o campo jornalístico-midiático, uma vez que “os gêneros jornalísticos – informativos e opinativos – e os publicitários são privilegiados, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão” (Brasil, 2018, p. 136). Sendo assim, compreendemos que esse campo por focalizar a esfera jornalística prioriza o trato com habilidades argumentativas e, conseqüentemente, com o desenvolvimento/aprimoramento da competência argumentativa.

No Quadro 3, a seguir, apresentamos, de forma sumarizada, como os componentes curriculares organizam as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos discentes no

6º ao 9º anos, no componente Língua Portuguesa, e no 9º ano, especificamente, nos componentes Língua Inglesa, Ciências, História.

**Quadro 3** - Síntese da organização dos componentes curriculares

SÍNTESE DA ORGANIZAÇÃO DOS COMPONENTES CURRICULARES	
COMPONENTE CURRICULAR	ESPECIFICIDADES ORGANIZACIONAIS DO COMPONENTE
Língua Portuguesa	As aprendizagens contempladas nesse componente curricular são organizadas através de campos de atuação, como o Campo artístico-literário, o Campo das práticas de estudo e pesquisa, o Campo jornalístico-midiático e o Campo de atuação na vida pública. As habilidades são organizadas também a partir de práticas de linguagem, pertencentes aos eixos de (1) oralidade, (2) análise linguística/semiótica, (3) leitura/escuta e (4) produção de textos e contemplam variados objetos de conhecimento. No que se refere às habilidades, o componente apresenta habilidades flutuantes que, na maioria dos casos, podem ser acionadas em todos os anos finais, isto é, do 6º ao 9º ano, em outros casos, podem ser acionadas apenas para os ciclos do 6º e 7º ou para o ciclo do 8º e 9º ano de modo conjunto, apenas em algumas situações as habilidades são delimitadas para um ano em específico.
Língua Inglesa	Neste componente, são apresentados cinco eixos organizadores das aprendizagens, quais sejam: o eixo oralidade, o eixo leitura, o eixo escrita, o eixo conhecimentos linguísticos e o eixo dimensão intercultural. As aprendizagens também são organizadas a partir de doze unidades temáticas: i. Interação discursiva; ii. Compreensão oral; iii. Produção oral; iv. Estratégias de leitura; v. Práticas de leitura e novas tecnologias; vi. Avaliação dos textos lidos; vii. Estratégias de escrita; viii. Práticas de escrita; ix. Estudo do léxico; x. Gramática; xi. A língua inglesa no mundo; e xii. Comunicação Intercultural; e de variados objetos de conhecimento. As habilidades são direcionadas para o 9º ano em específico.
Ciências	Este componente organiza as aprendizagens essenciais por meio de três unidades temáticas (Matéria e energia, Vida e evolução e Terra e universo) e contempla variados objetos de conhecimento. As habilidades não são flutuantes, pois são direcionadas para o 9º ano em específico.
História	Neste componente, são delimitadas quadro unidades temáticas: i. O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX, ii. Totalitarismos e conflitos mundiais, iii. Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946 e iv. A história recente. Também são contemplados variados objetos de conhecimento e as habilidades não são flutuantes, pois são direcionadas para o 9º ano em específico.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2023).

Assim, observamos que Língua Portuguesa apresenta duas singularidades: i. organiza as aprendizagens por campo de atuação e ii. as habilidades são flutuantes, uma vez que podem ser direcionadas a todos os anos finais (6º ao 9º) ou, de modo conjunto, aos ciclos 6º e 7º e 8º e 9º. Isso não foi identificado nos outros componentes curriculares, já que Língua Inglesa,

Ciências e História, de modo semelhante, organizam as aprendizagens a partir de unidades temáticas e de habilidades seriadas que pertencem a cada ano em específico, como é o caso do 9º ano. Cabe destacar também que Língua Portuguesa e Língua Inglesa também organizam as aprendizagens por meio de eixos com especificidades de cada componente curricular.

É válido destacar ainda que todos os componentes curriculares justificam que os arranjos propostos não são únicos, já que os professores da educação básica, ao reconhecerem e constatarem as necessidades dos discentes e das turmas, podem reagrupar e reordenar as habilidades de modo a atender as demandas presentes nos espaços escolares.

Com base no que foi exposto, delimitamos, a seguir, o *corpus* da pesquisa.

### 3.4 Delimitação do *corpus* da pesquisa

No que se referem às habilidades, e de acordo com o recorte de seleção dos dados que fizemos, o componente Língua Portuguesa apresenta, de modo comum para o 6º, 7º, 8º e 9º ano, no campo jornalístico-midiático, um total de 19 (dezenove) habilidades, das quais 12 (doze) abordam o trabalho com a argumentação. Na parte específica para o 8º e 9º ano, há um total de 22 (vinte e duas) habilidades (incluindo 3 (três) específicas para o 8º ano e 3 (três) específicas para o 9º ano), das quais 10 (dez) indicam o trabalho com a competência argumentativa.

Como já apontado, Ciências, História e Língua Inglesa apontam as habilidades individualmente para cada ano. Sendo assim, a partir da leitura e análise dessas habilidades, especificamente para o 9º ano, identificamos que, no total, são prescritas: 19 (dezenove) habilidades no componente Língua Inglesa; 17 (dezesete) habilidades no componente Ciências; e 36 (trinta e seis) habilidades no componente História. Desse modo, compreendemos que o total de habilidades que indicam o trabalho com a competência argumentativa é de: 8 (oito) habilidades no componente Língua Inglesa; 4 (quatro) habilidades no componente Ciências; e 12 (doze) habilidades no componente História; conforme pode ser observado no Quadro 4, a seguir.

**Quadro 4** - Habilidades analisadas nos componentes curriculares

HABILIDADES ANALISADAS			
Componente curricular	Habilidades		Total
	6º ao 9º ano	8º e 9º ano	

Língua Portuguesa	EF69LP01, EF69LP03, EF69LP06, EF69LP10, EF69LP11, EF69LP13, EF69LP14, EF69LP15, EF69LP16, EF69LP17, EF69LP18 e EF69L19.	EF89LP03, EF89LP04, EF89LP06, EF89LP10, EF89LP12, EF89LP14, EF89LP15, EF89LP16, EF89LP18 e EF09LP03.	22
Língua Inglesa	EF09LI01, EF09LI03, EF09LI05, EF09LI06, EF09LI07, EF09LI12, EF09LI17 e EF09LI19.		8
Ciências	EF09CI07, EF09CI09, EF09CI11 e EF09CI16.		04
História	EF09HI04, EF09HI06, EF09HI08, EF09HI14, EF09HI15, EF09HI19, EF09HI20, EF09HI22, EF09HI26, EF09HI32, EF09HI34 e EF09HI36.		12
Total de habilidades analisadas			46

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2023).

A vista do exposto, o nosso *corpus* de análise é composto por 46 (quarenta e seis) habilidades que, nos diferentes componentes curriculares focalizados, fornecem pistas<sup>10</sup> de que abordam a aprendizagem da argumentação, e, conseqüentemente, o desenvolvimento da competência argumentativa. Assim, apontamos, a seguir, os procedimentos de análise e tratamento dos dados que nos auxiliam a investigar o desenvolvimento da competência argumentativa nos diferentes componentes curriculares selecionados.

### 3.5 Procedimentos de análise e tratamento dos dados

Por se tratar de uma análise documental, faz-se imprescindível considerar, conforme Le Goff (1990), que

o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (Le Goff, 1990, p. 545)

Neste sentido, o documento é fruto das intenções de quem o elabora e das escolhas de uma sociedade que lhe imprime relações de poder e, conseqüentemente, ideologias. Por isso, é preciso desmontar o documento monumento a fim de compreender as nuances que este apresenta em todas as camadas que o compõe.

<sup>10</sup> Nesta pesquisa, o termo *pista/s* é compreendido como um conjunto diversificado de elementos.

É justamente com base na noção de documento monumento de Le Goff (1990), objetivando desmontar a construção deste documento, que nos apoiaremos na análise documental proposta por Cellard (2008), a fim de compreender as camadas que compõem a BNCC. Para o autor, a análise documental deve levar em consideração cinco dimensões: i. o contexto no qual o documento se situa; ii. os autores que elaboraram e construíram o documento; iii. a autenticidade e a confiabilidade do texto; iv. a natureza do texto; e v. os conceitos-chaves e a lógica do texto.

Para colaborar com essa proposta de análise documental, também nos alicerçamos na análise de conteúdo proposta por Moraes (1999) que defende ser esta “uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados” (Moraes, 1999, p. 03), tendo em vista que toda leitura possibilita interpretações. Esse processo de análise, conforme o autor, deve corresponder a cinco etapas: i. Preparação das informações; ii. Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; iii. Categorização ou classificação das unidades em categorias; iv. Descrição e; v. Interpretação.

No que concerne à análise dos dados, compreendemos que as prescrições da BNCC para a competência argumentativa se voltam à aprendizagem e desenvolvimento dessa competência, por isso, selecionamos a programabilidade como categoria teórica para alcançar os objetivos da presente pesquisa. Esta categoria teórica, oriunda da Transposição Didática, pode ser compreendida como a programação e/ou decomposição de um objeto de ensino delimitado pelo currículo prescrito e recontextualizado para que este seja ensinado e aprendido.

Dessa forma, observamos a programabilidade desse objeto com base no que a BNCC nos oferece por meio dos componentes curriculares investigados. Logo, preparamos as informações com base em uma leitura minuciosa e criteriosa, relemos essas informações de modo exaustivo, buscando estabelecer a classificação do *corpus* que, categoricamente, está classificado em quatro categorias, sendo estas: 1. As habilidades de reconhecimento/compreensão do uso da argumentação; 2. As habilidades de uso da argumentação; 3. As habilidades conjuntas de uso e reconhecimento/compreensão do uso da argumentação; e também 4. A habilidade singular do componente Língua Portuguesa. Tais categorias são indicativas de como o documento (de)compõe (critério da programabilidade) as habilidades que se voltam à abordagem da argumentação e, conseqüentemente, da competência argumentativa em cada componente curricular.

Para tanto, definimos a primeira categoria, “As habilidades de reconhecimento/compreensão do uso da argumentação”, como aquela que se refere à apreensão de recursos, instrumentos e conhecimentos que são necessários e basilares ao uso. Esse

reconhecimento/compreensão do uso da argumentação corresponde aos saberes que são recuperados, mobilizados e aplicados nas situações de prática argumentativa.

Entendemos a segunda categoria, “Habilidades de uso da argumentação”, como aquela que concerne às situações em que os alunos são direcionados a usar, de fato, a competência argumentativa, colocando-a em ação para a construção de proposições próprias.

Concebemos a terceira categoria, “As habilidades conjuntas de uso e reconhecimento/compreensão do uso da argumentação”, como aquela que se refere ao uso (produção) e ao reconhecimento/ compreensão (leitura) reunidos em uma mesma habilidade, nas quais ora destaca-se o reconhecimento/compreensão que tem por consequência o uso e ora destaca-se o uso que supõe o reconhecimento/compreensão como uma etapa para a sua concretização.

Compreendemos que a quarta categoria, A habilidade singular do componente Língua Portuguesa, apresenta uma habilidade distinta das observadas nas demais categorias, visto que requer do aluno uma atitude, um engajamento frente às situações problemas que ocorrem na vida prática.

Sendo assim, foi possível descrever o corpus selecionado e interpretar os aspectos da argumentação abordados nos diferentes componentes curriculares que estão voltados para a competência argumentativa por meio das habilidades analisadas, tendo em vista apontar que a programabilidade dessas habilidades concorre para o desenvolvimento da competência argumentativa a partir de quatro tipos de habilidades e de aspectos comparados entre os componentes curriculares investigados, o que corresponde aos objetivos dessa dissertação. Logo, tais procedimentos mostraram-se pertinentes para alcançarmos os objetivos propostos, visto que propiciam uma leitura minuciosa, e atenta da BNCC por meio da investigação do tratamento dado à argumentação e do desenvolvimento desse objeto de conhecimento nos componentes curriculares delimitados.

Convém salientar que os três objetivos propostos nesta pesquisa foram sendo alcançados de forma simultânea. Isto porque, à medida que as habilidades foram identificadas/descritas por componente, ao passar de um componente para o outro, já se fez a comparação entre estas e a análise da programabilidade identificada. Além disso, é importante destacar também que a análise das habilidades de cada componente curricular não segue uma ordem obrigatória e semelhante em todas as categorias de análise.

No capítulo a seguir, nos dedicamos à análise da proposta de programabilidade da competência argumentativa que se apresenta nos componentes curriculares Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Ciências e História, na BNCC do Ensino Fundamental – anos finais.



## **CAPÍTULO 4 - A PROGRAMABILIDADE DA COMPETÊNCIA ARGUMENTATIVA NOS COMPONENTES CURRICULARES INVESTIGADOS: OS TIPOS DE HABILIDADES APRESENTADAS PELA BNCC**

A BNCC organiza a programabilidade da competência argumentativa por meio dos componentes curriculares e de suas especificidades, apresentando habilidades que circunscrevem as necessidades de aprendizagens essenciais que devem ser garantidas aos alunos. Como o nosso primeiro objetivo consistiu em *Identificar os tipos de habilidades voltadas à abordagem da competência argumentativa nos diferentes componentes curriculares apresentados pela BNCC do Ensino Fundamental Anos Finais*, observamos que as habilidades que se voltam ao desenvolvimento da competência investigada, conforme os dados apontaram, estão organizadas em quatro tipos: i. as habilidades de reconhecimento/compreensão do uso da argumentação; ii. as habilidades de uso da argumentação; iii. as habilidades conjuntas de uso e reconhecimento/compreensão do uso da argumentação; e iv. a habilidade singular do componente Língua Portuguesa, como já destacado. Esses quatro tipos de habilidades correspondem às nossas categorias de análise.

Em vista disso, nesta seção, analisamos os diferentes tipos de habilidades que são apresentados nos componentes curriculares investigados. Inicialmente, analisamos as habilidades de reconhecimento/compreensão do uso da argumentação que corresponde à nossa primeira categoria de análise. Essas habilidades oferecem subsídios para que os alunos, em situação posterior, possam fazer uso desses recursos na elaboração de proposições próprias, recorrendo e colocando em ação os conhecimentos basilares já assimilados, tendo em vista que, por exemplo, para debater sobre uma determinada temática (situação de uso da argumentação) o aluno precisa dispor de instrumentos que o auxiliem na prática argumentativa.

Em seguida, analisamos as habilidades de uso da argumentação, que correspondem à segunda categoria de análise da presente pesquisa. Nessa categoria, são analisadas as habilidades que indicam situações nas quais os alunos farão uso da argumentação a partir de diferentes situações discursivas, isto é, conforme as especificidades de cada componente curricular. Diferentemente do que analisamos na primeira categoria, nesta, as habilidades apontam para a ação de argumentar e, inferindo que pode haver a mobilização de conhecimentos já assimilados, prescrevem que os alunos devem elaborar argumentos, debater e discutir sobre diversas temáticas, produzir textos argumentativos etc., como veremos mais à frente.

Posteriormente, analisamos as habilidades conjuntas de uso e reconhecimento/compreensão do uso da argumentação (ou vice-versa) que são prescritas pelo documento de modo concomitante, uma vez que apontam tanto para o desenvolvimento de capacidades quanto para a situação de uso na qual essas capacidades devem ser mobilizadas e aplicadas.

E, por fim, analisamos a habilidade singular do componente Língua Portuguesa que, embora possa ser considerada uma habilidade de uso, extrapola as exigências das habilidades analisadas nas demais categorias, tendo em vista requerer atitude/engajamento prático na vida pública dos alunos.

Sigamos, então, para a análise das habilidades que se direcionam ao reconhecimento/compreensão do uso da argumentação com vistas as situações de prática argumentativa.

#### **4.1 As habilidades de reconhecimento/compreensão do uso da argumentação**

Nesta categoria, analisamos, com base no que os dados apontam, as habilidades que são orientadas ao reconhecimento/compreensão do uso da argumentação para a prática argumentativa. Destacamos, inicialmente, que em todos os componentes foram localizados esse tipo de habilidade. No componente Língua Portuguesa, há uma expressiva recorrência desse tipo de habilidade, assim como no componente Língua Inglesa. Já nos componentes História e Ciências há poucas habilidades desse tipo. Em vista disso, no decorrer dessa seção, analisaremos como tais habilidades são prescritas em cada um dos componentes curriculares.

No componente Língua Portuguesa, seis habilidades se voltam a apoiar os alunos no reconhecimento/compreensão do uso da argumentação, como podemos observar a partir do Quadro 5, a seguir.

**Quadro 5** - Habilidades de reconhecimento/compreensão do uso da argumentação no componente Língua Portuguesa

<b>HABILIDADES DE RECONHECIMENTO/COMPREENSÃO DO USO DA ARGUMENTAÇÃO NO COMPONENTE LÍNGUA PORTUGUESA</b>	
<b>Código da Habilidade</b>	<b>Habilidade</b>
EF69LP03	Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente.

EF69LP17	Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens).
EF69LP19	Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.
EF89LP06	Analisar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e seus efeitos de sentido.
EF89LP14	Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados.
EF89LP16	Analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Como podemos observar, a maioria das habilidades do componente Língua Portuguesa propõe uma atitude analítica. Observamos que essa atitude é proposta (programabilidade) de modo espiralado, i.e, as habilidades indicam um espécie de desenvolvimento da competência argumentativa, visto que começa com a identificação do *fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências*, na habilidade 03, proposta para o grande ciclo dos anos finais do ensino fundamental, e culmina com a análise da modalização através de recursos linguísticos apropriados para tal, com toda sorte de recursos apreciativos, nos dois últimos anos do ensino fundamental. Nesse sentido, a observação da numeração das habilidades parece ser um fator a indicar a programabilidade dessa competência para cada etapa das séries focalizadas.

Essa proposta parece ser fundamental ao desenvolvimento de uma competência, já que o treinamento é imprescindível e será mais eficaz quando mobilizar também uma postura reflexiva (Perrenoud, 1999) por parte do aluno.

Assim, a habilidade EF69LP03 é pertinente ao desenvolvimento da competência argumentativa, tendo em vista que possibilita o trabalho com distintos gêneros discursivos (notícias, reportagens, fotorreportagens, entrevistas, tirinhas, memes, charges), não só os preconizados em muitas situações de ensino-aprendizagem, como, por exemplo, o artigo de opinião e o texto dissertativo argumentativo (Pacífico, 2016). Além disso, os alunos podem ter contato com gêneros e linguagens pertencentes tanto à modalidade oral quanto à escrita da língua, o que se apresenta como um ganho porque, mesmo que não se direcione à elaboração do discurso argumentativo por parte dos próprios alunos, reconhecer as nuances de ambas as modalidades também se constitui como importante aprendizado com vistas à construção de sujeitos argumentadores. Nesse sentido, essa habilidade favorece também que os estudantes tenham contato “com atividades de cunho argumentativo, principalmente na modalidade oral da língua, que nem sempre é privilegiada nos planos de ensino” (Ribeiro, 2018, p. 95), tendo em vista a supremacia da escrita que impera em muitas instituições de ensino.

Na habilidade EF69LP17, os alunos devem analisar recursos estilísticos e semióticos de gêneros jornalísticos e publicitários, analisar os aspectos que se referem ao tratamento dado às informações no gênero notícia, reconhecer as especificidades que envolvem os verbos em diversos gêneros textuais, assim como os recursos persuasivos e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo utilizados nos diversos textos. Desse modo, os alunos podem refletir sobre a língua, o que pode auxiliá-los nas situações em que precisam fazer um uso consciente, recorrendo aos recursos linguísticos que são pertinentes, por exemplo, para o engajamento e concordância com determinada tese defendida em uma situação específica, e podem compreender que toda fala e, conseqüentemente, toda escolha linguística busca influenciar o alocutário, como sinaliza (Amossy, 2020)

Nesse viés, os textos não devem ser analisados como produtos neutros de uma determinada sociedade, mas como enunciados concretos que refletem uma cadeia discursiva, historicamente situada, atravessada por diversos dizeres que se destinam a um determinado público/destinatário e é influenciado, inclusive, por “[...] sua resposta antecipada” (Bakhtin, 1992, p. 306). Sendo assim, no processo argumentativo, compreender o público ao qual se destina, o contexto em que se situa e o que se pretende defender é o ponto de partida para uma argumentação convincente e eficaz. Logo, sendo a argumentação uma atividade discursiva que está presente nas mais variadas situações de uso da linguagem acreditamos que refletir sobre os

recursos linguísticos que podem ser potencializadores do discurso argumentativo, percebendo-os de modo sistematizado no decorrer da Educação Básica, possibilita que os alunos se apropriem desses recursos, utilizando-os em situações oportunas que exigem a argumentação.

Na habilidade EF69LP19, propõe-se que os alunos analisem como os elementos que fazem parte dos gêneros orais contribuem para o processo argumentativo e para o que se pretende defender, quando esses gêneros envolvem a argumentação. Nessas situações, todos os elementos que se solidificam na situação possuem potencial argumentativo, a tonalidade da voz, a convicção com a qual se defende uma tese, as pausas e até as ênfases podem interferir no processo de convencimento e adesão ao que se defende. Logo, analisar essas situações por meio de uma escuta ativa, detalhada e perspicaz das diferentes linguagens, verbal e não verbal, favorece a percepção dos alunos para os detalhes que envolvem o fenômeno argumentativo.

Outrossim, enquanto documento oficial, é pertinente que a BNCC prescreva o trabalho com gêneros orais, tendo em vista que ainda hoje muitos espaços escolares priorizam o trabalho com a modalidade escrita da língua, deixando a oralidade em um lugar marginalizado, como já sinalizado. Sobre isso, concordamos com Marcuschi (2001, p. 22) quando assinala que “Na atualidade, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. Trata-se, pois, de não confundir seus papéis e seus contextos de uso, e de não discriminar seus usuários”. Ambas as modalidades devem oportunizar variadas aprendizagens em sala de aula, assim como devem oportunizar a democratização de conhecimentos.

As habilidades EF89LP06 e EF89LP14 também propõem uma atitude analítica do uso da argumentação. Na primeira, a atitude analítica está voltada aos usos de recursos para a explicitação ou a ocultação de fontes de informação, a fim de considerar e refletir sobre os efeitos de sentido que tais escolhas geram. Já a segunda requer a análise de textos argumentativos e propositivos a fim de que os alunos possam perceber os movimentos argumentativos (sustentação/refutação/negociação), assim como os tipos de argumentos e avaliem os argumentos utilizados, focalizando a força que possuem para o convencimento do público a que se destina.

Segundo Corte (2002, p. 34), para que se possa chegar ao convencimento do interlocutor “é importante fazer uso dos mais diversos tipos de argumentos para defender uma tese. Dessa forma, faz-se preciso conhecer a classificação dos argumentos e as maneiras como eles podem ser utilizados”, a fim de que esse interlocutor seja persuadido/convencido. Sendo assim, essa competência contribui efetivamente com o amadurecimento dos alunos quanto às questões relacionadas à língua que refletem na eficácia da argumentação.

Na habilidade EF89LP16, orienta-se que os alunos analisem a modalização apresentada em textos noticiosos e argumentativos que se constroem por meio de estruturas gramaticais e classe de palavras para que seja possível perceber a apreciação ideológica veiculada, assim como os posicionamentos implícitos e explícitos. Assim, as escolhas realizadas pelos usuários da língua refletem intencionalidades e objetivos que nem sempre são observáveis explicitamente e estão articuladas com o campo no qual se situam, o conteúdo que abordam e a construção composicional por meio da qual se concretizam.

Em vista disso, consideramos que essa habilidade propicia que os alunos sejam orientados a analisar os textos noticiosos e argumentativos de forma a atentarem para os recursos linguísticos, contextuais e composicionais que se apresentam nesses textos pertencentes à esfera jornalística e midiática, pois “A argumentação depende diretamente do quadro discursivo no qual ela se desenvolve” (Amossy, 2020, p. 243). Desse modo, podem aprimorar seus discursos argumentativos com recursos que os ajudem a alcançar fins específicos e a distanciar-se e/ou aproximar-se, quando necessário, do que é noticiado e argumentado. Além disso, aprendem a ter visão crítica no trato com os fatos que são noticiados cotidianamente.

Com base no exposto, a competência argumentativa nesse componente curricular transita por diversas práticas de linguagem relacionadas à leitura, à análise linguística e à escuta ativa. Em se tratando da organização didática das habilidades de reconhecimento/compreensão do uso da argumentação, compreendemos que esse reconhecimento/compreensão é guiado, pois as habilidades prescrevem uma aprendizagem que parte de um nível de identificação de teses defendidas para um nível de percepção e análise que se volta para: recursos persuasivos, estratégias de persuasão, movimentos e tipos de argumentos; e a modalização em textos noticiosos e argumentativos. Importa-nos destacar sobre isso que esse percurso observado na organização prescritiva desse tipo de habilidade não é explicitado pelo documento. Essa percepção se deu a partir da análise do recorte de dados utilizado.

Portanto, julgamos que, no componente Língua Portuguesa, as habilidades de reconhecimento/compreensão do uso da argumentação se organizam por meio de uma progressão que vai de níveis de identificação a níveis de análise, envolvendo textos pertencentes às modalidades oral, escrita e multissemiótica e toma a argumentação em seus aspectos linguísticos, discursivos e interacionais.

No que se refere ao componente Língua Inglesa, no Quadro 6, a seguir, estão reunidas as habilidades de reconhecimento/compreensão do uso da argumentação identificadas neste componente curricular.

**Quadro 6** - Habilidades de reconhecimento/compreensão do uso da argumentação no componente Língua Inglesa

<b>HABILIDADES DE RECONHECIMENTO/COMPREENSÃO DO USO DA ARGUMENTAÇÃO NO COMPONENTE LÍNGUA INGLESA</b>	
<b>Código da Habilidade</b>	<b>Habilidade</b>
EF09LI03	Analisar posicionamentos defendidos e refutados em textos orais sobre temas de interesse social e coletivo
EF09LI05	Identificar recursos de persuasão (escolha e jogo de palavras, uso de cores e imagens, tamanho de letras), utilizados nos textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.
EF09LI06	Distinguir fatos de opiniões em textos argumentativos da esfera jornalística.
EF09LI07	Identificar argumentos principais e as evidências/exemplos que os sustentam.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Em relação ao componente Língua Inglesa, como observado no Quadro 6, foi possível identificar que algumas das habilidades listadas no documento propõem a análise de posicionamentos, a distinção entre fato e opinião e a identificação de argumentos e de recursos de persuasão. Porém, comparativamente as do componente Língua Portuguesa, observamos que a programabilidade não segue pela perspectiva espiralada. Observamos que as habilidades partem de um aspecto mais geral – analisar – e seguem por um percurso de especificidade, indiciado pelos verbos distinguir e identificar. Ademais, são habilidade restritas ao último ano do ensino fundamental.

Na habilidade EF09LI03, podemos inferir que, para que os alunos possam analisar, em textos orais, posicionamentos defendidos e refutados, precisariam, inicialmente, identificar e compreender esses posicionamentos sobre temas de relevância social para que seja possível analisá-los. Com isso, por meio de uma compreensão/escuta empenhada, pode-se compreender os itens “lexicais e estruturas linguísticas utilizados, pronúncia, entonação e ritmo empregados” (Brasil, 2018, p. 243) de modo a perceber e analisar as escolhas realizadas pelos usuários da língua que objetivam argumentar sobre um tema ou refutar algum posicionamento. Por isso, essa habilidade propicia que, por meio da análise, os alunos apreendam recursos/instrumentos necessários à própria argumentação, embora proponha-se a análise do uso de outros e não de proposições próprias. E além do eixo oralidade, essa habilidade retoma, por consequência, o eixo de conhecimentos linguísticos.

Na habilidade EF09LI05, propõe-se que os alunos identifiquem diversos recursos de persuasão utilizados em textos publicitários, atentando-se para as múltiplas formas de apresentação da linguagem, isto é, para os aspectos multimodais que esses textos apresentam, observando-os como elementos que visam o convencimento do seu interlocutor. Para Silva e Marchon (2021, p. 12) “a argumentação pode ser também efetivada por meio da multimodalidade”, pois

A relação entre diferentes semioses, permitindo a constituição de efeitos de sentido diversos, permite um jogo integrado que viabiliza o projeto argumentativo. A esse fenômeno em que diferentes modalidades são empregadas no plano contextual, visando ao convencimento e/ou persuasão do interlocutor, chamamos de ‘argumentação multimodal’. (Silva; Marchon, 2021, p.12)

Nesse sentido, podemos inferir, conforme a habilidade proposta, que identificar que a argumentação pode estar presente nas múltiplas semioses de modo a compreender como os recursos utilizados propiciam que haja o convencimento/persuasão do interlocutor dá subsídios aos alunos para a análise dos discursos argumentativos e das formas de concretização da argumentação na vida cotidiana.

A habilidade EF09LI06 propõe que os alunos distingam fatos de opiniões, que são pontos de vista e julgamentos particulares de um sujeito ou um grupo sobre algo. Assim, os alunos precisam distinguir em textos argumentativos, que estão presentes na esfera jornalística, o que é objetivo do que é subjetivo, uma vez que esses posicionamentos são potencialmente refutáveis, pois sobre um mesmo fato podem haver inúmeros pontos de vista sobre os quais há quem concorde e quem discorde.

Na habilidade EF09LI07, pretende-se retomar estratégias de leitura ou de escuta, uma vez que propõe a necessidade de os alunos identificarem os argumentos principais e também as evidências e os exemplos que contribuem para sustentá-los. Desse modo, os alunos precisam ter clareza de quais são os argumentos principais, distinguindo-os dos argumentos secundários e das evidências/exemplos que os sustentam.

As habilidades de reconhecimento/compreensão do uso da argumentação no componente Língua Inglesa são semelhantes às apresentadas no componente Língua Portuguesa, pois também apontam para uma organização didática voltada para níveis de identificação e de análise de argumentos, recursos argumentativos e entre outros elementos constituintes da argumentação. Contudo, neste, as habilidades não são organizadas de modo espiralado, já que partem de um nível mais amplo – análise – e se decompõe em níveis mais específicos de reconhecimento/compreensão dos usos da argumentação, conforme a disposição apresentada pelo documento e revelada no Quadro 6.



Convém ressaltar ainda, conforme o exposto, que os componentes Língua Portuguesa e Língua Inglesa, nesta categoria analítica, prescrevem habilidades que se voltam para a abordagem da argumentação com vistas a levar os alunos a aprenderem a argumentar, tomando por base as distinções feitas por Leitão (2011). Isto porque as habilidades focalizam, como visto: a identificação de argumentos, de recursos persuasivos; a análise de posicionamentos, de movimentos argumentativos e propositivos, de efeitos de sentido, de recursos estilísticos, por exemplo. Com isso, percebemos que o foco se volta para reconhecer/compreender/analisar os usos da argumentação em diferentes gêneros discursivos e situações argumentativas para que aprendam e reflitam sobre esses usos, a fim de levar esses conhecimentos para as próprias produções.

No componente História, identificamos duas habilidades de reconhecimento/compreensão do uso da argumentação, conforme pode ser observado no Quadro 7, abaixo.

**Quadro 7** - Habilidades de reconhecimento/compreensão do uso da argumentação no componente História

HABILIDADES DE RECONHECIMENTO/COMPREENSÃO DO USO DA ARGUMENTAÇÃO NO COMPONENTE HISTÓRIA	
Código da Habilidade	Habilidade
EF09HI08	Identificar as transformações ocorridas <i>no debate</i> sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.
EF09HI32	Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Como vemos, é possível perceber que neste componente as habilidades também trabalham identificação e análise de usos, mas o foco se direciona aos temas delimitados nas habilidades. Na primeira, a habilidade EF09HI08, observamos que os alunos devem identificar as relações dialógicas, os posicionamentos e os argumentos que rodeavam o tema “diversidade no Brasil durante o século XX”, a fim de compreender as mudanças que se concretizaram em relação ao tratamento do tema. Desse modo, podemos inferir que os alunos precisam reconhecer as constatações iniciais acerca do tema, os argumentos, os contra-argumentos e também os efeitos desses para que possam distinguir diferentes posicionamentos (o que é oportunizado em algumas habilidades do componente Língua Portuguesa e Língua Inglesa, como vimos nos

Quadros 5 e 6), as transformações ao longo do tempo e as mudanças delas resultantes. Esse caminho se mostra imprescindível para que os alunos possam compreender os efeitos que essas discussões ocasionaram socialmente no tratamento do tema, sobretudo se observado nos momentos atuais.

Na habilidade EF09HI32, a Base prescreve a necessidade de analisar as mudanças e permanências acerca do processo de globalização, “[...] considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais” (Brasil, 2018, p. 431). Essa habilidade propõe, então, que no processo de análise, sejam considerados os argumentos dos movimentos que criticam as políticas globais. Dessa forma, a BNCC sinaliza a necessidade de que os alunos disponham de habilidades para identificar os argumentos utilizados por esses movimentos, observando suas nuances e suas pertinências.

De acordo com o documento, um dos procedimentos básicos do processo de aprendizagem de História para o 9º ano consiste na necessidade de que os alunos reconheçam e interpretem “[...] diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias” (Brasil, 2018, p. 416). Esse procedimento basilar é fundamental, sobretudo, quando o objetivo se volta ao desenvolvimento da argumentação dos alunos, visto que quanto mais cedo eles forem instalados no discurso polêmico, mais estarão preparados para argumentar, isto é, para elaborar proposições próprias (Pacífico, 2016).

Comparativamente os dois outros componentes analisados, destacamos aqui o diminuto número de habilidades que envolvem a argumentação para um componente de natureza reflexiva como o focalizado. Destacamos também, quanto à programabilidade, a proposta espiralada, mas indicamos que o sequenciamento dessas habilidades, pela numeração recebida (EF09HI08 e EF09HI32), pode não favorecer a uma relação direta entre ambas, ficando a cargo do professor relacioná-las. Cabe destacar também a proposta restrita ao último ano do ensino fundamental.

No componente Ciências, identificamos apenas uma habilidade de reconhecimento/compreensão do uso da argumentação, conforme exposto no Quadro 8, a seguir.

**Quadro 8** – Habilidades de reconhecimento/compreensão do uso da argumentação no componente Ciências

<b>HABILIDADES DE RECONHECIMENTO/COMPREENSÃO DO USO DA ARGUMENTAÇÃO NO COMPONENTE CIÊNCIAS</b>	
<b>Código da Habilidade</b>	<b>Habilidade</b>
EF09CI16	Selecionar argumentos sobre a viabilidade da sobrevivência humana fora da Terra, com base nas condições necessárias à vida, nas características dos planetas e nas distâncias e nos tempos envolvidos em viagens interplanetárias e interestelares.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Neste componente curricular, apenas uma habilidade propõe o reconhecimento/compreensão do uso da argumentação. Na habilidade EF09CI16, supomos que os alunos precisam identificar argumentos pertinentes e confiáveis sobre a viabilidade da sobrevivência humana fora do espaço terrestre a fim de que possam selecioná-los. Mostra-se importante, nessa habilidade, a necessidade de procurar fontes confiáveis para selecionar esses argumentos, já que nesse componente curricular, está em jogo a credibilidade do processo investigativo, por isso há a necessidade de assegurar-se que os argumentos selecionados são confiáveis e poderão contribuir com a dinâmica da construção de conhecimentos.

Além disso, pode-se inferir que essa habilidade aponta para a necessidade de que os alunos saibam diferenciar os diferentes tipos de argumentos, a fim de selecionar apenas aqueles que proporcionarão apresentar conclusões pertinentes para os processos investigativos e, também, a fim de selecionar os argumentos contrários que podem auxiliar na revisão desses processos e das conclusões alcançadas. Assim, por meio da identificação de argumentos, os alunos podem selecionar instrumentos que os auxiliem na própria argumentação.

Dentre os componentes analisados, Ciências é o único componente que se finca em um nível básico do reconhecimento/compreensão do uso da argumentação, pois propõe a seleção de recursos sem delimitar uma atitude analítica, estando, desse modo, bastante desarticulada com as habilidades de reconhecimento/compreensão do uso da argumentação vistas nos componentes Língua Portuguesa e Língua Inglesa, sobretudo. E para um componente que tem a argumentação como imprescindível à ciência, tendo em vista as formas de raciocinar e comunicar que resultam em processos argumentativos, como sinaliza Scarpa (2015), é bastante preocupante o fato de haver apenas uma habilidade desse tipo direcionada ao 9º ano do Ensino Fundamental, podendo comprometer a preparação dos alunos para as situações em que precisam argumentar, de fato.

Com base nesse cenário, compreendemos que no componente Língua Portuguesa a maioria das habilidades pressupõe a análise de argumentos, textos, recursos linguísticos e etc., o que se apresenta como uma ação mais complexa, já que envolve/engloba outras ações como identificar/ selecionar ou distinguir argumentos, mais recorrentes nos outros componentes, pois História e Língua Inglesa apresentam apenas uma habilidade, cada, que propõe essa atitude analítica. Ciências só apresenta a seleção de argumentos. Por isso, consideramos que o reconhecimento/compreensão do uso da argumentação proposto nesse componente curricular incide sobre um nível bastante superficial de experimentação, em primeiro lugar, porque só foi identificada apenas uma habilidade desse tipo, como já destacado, e, em segundo lugar, porque prioriza-se somente a seleção de argumentos sobre uma temática, desconsiderando-se, assim, as possibilidades de desenvolver nos alunos uma postura crítica, social e historicamente situada acerca dos usos em que a argumentação é apresentada.

Dessa forma, enquanto nos componentes Língua Portuguesa e Língua Inglesa o reconhecimento/compreensão do uso da argumentação incide sobre níveis de identificação e análise de recursos linguísticos, discursivos e interacionais que envolvem a argumentação, nos componentes Ciências e História o foco recai sobre as temáticas, sendo possível apenas inferir, especificamente no componente História, que pode haver a necessidade de os alunos identificarem e analisarem os argumentos veiculados a partir da abordagem dessas temáticas. Logo, consideramos que as habilidades nestes dois últimos componentes curriculares, tomando como base as distinções feitas por Leitão (2011), parecem direcionar os alunos a aprender sobre determinadas temáticas e não a aprender a argumentar.

Sendo assim, compreendemos que as habilidades de reconhecimento/compreensão do uso da argumentação são importantes para a prática argumentativa, uma vez que apresentam os saberes necessários as situações em que o aluno precisa produzir seus discursos argumentativos. Isto posto, compreendemos também que essas habilidades se apresentam como andaimes que, ao serem utilizados, possibilitam que os estudantes possam desenvolver a competência argumentativa, visto que, como assevera Sousa e Malheiro (2019, p. 3),

argumentar também está relacionado com o uso de conhecimentos prévios para explicar e justificar com fundamentação as próprias hipóteses, por isso, quando os estudantes possuem certo grau de conhecimento sobre determinado assunto, eles sentem-se mais capazes de argumentar” (Sousa; Malheiro, 2019, p. 3)

Com efeito, consideramos que as habilidades de reconhecimento/compreensão do uso da argumentação embora coloquem os alunos na posição de analistas das elaborações argumentativas de outros (Santos; Azevedo, 2017) são imprescindíveis ao desenvolvimento da

competência argumentativa dos alunos, pois podem fornecer recursos importantes para a atuação argumentativa destes em situação posterior. Além disso, a sistemática desse tipo de habilidade vai ao encontro à noção de competência de Perrenoud (1999), pois as aprendizagens desenvolvidas por esse tipo de habilidade apresentam-se como recursos que ao serem desenvolvidos e incorporados pelos sujeitos podem ser mobilizados na ação, isto é, no momento em que precisam de fato argumentar.

No entanto, essas habilidades de reconhecimento/compreensão do uso da argumentação, nos processos de transposição didática para os currículos estaduais, municipais e, conseqüentemente, para as práticas de ensino/aprendizagem no ambiente escolar, não podem ser tomadas como suficientes para o desenvolvimento da competência argumentativa. De acordo com Perrenoud (1999), as competências são desenvolvidas ao sabor da prática. Com efeito, é preciso que os alunos possam mobilizar as aprendizagens alcançadas a partir desse tipo de habilidade em situações de pleno exercício da competência argumentativa. Diante disso, consideramos que essas habilidades possuem o seu valor, mas precisam ser correlacionadas com as habilidades de uso (produção), a partir das quais os alunos, de fato, podem argumentar.

Por fim, concluindo esta seção, cabe pontuar a relevância do componente Língua Portuguesa no exercício do reconhecimento/compreensão do uso da argumentação, não se restringindo à seleção, identificação ou distinção, mas avançando para análise argumentativa com base em recursos linguísticos. Do ponto de vista da mobilização da competência argumentativa, a proposta espiralada desse componente, quanto à programabilidade do conteúdo, pode influenciar do modo significativo o desenvolvimento da competência nos demais componentes se se pensar uma relação interdisciplinar no campo prático.

Sigamos, então, para a análise das habilidades de uso da argumentação.

## 4.2 As habilidades de uso da argumentação

Nesta seção, focalizamos as habilidades de uso da argumentação identificadas nos componentes curriculares investigados. No componente Língua Portuguesa, foram identificadas sete habilidades de uso da argumentação que abordam variados gêneros discursivos e modalidades de uso da linguagem, conforme observamos no Quadro 9, a seguir.

**Quadro 9** - Habilidades de uso da argumentação no componente Língua Portuguesa

HABILIDADES DE USO DA ARGUMENTAÇÃO NO COMPONENTE LÍNGUA PORTUGUESA	
Código da Habilidade	Habilidade

EF69LP06	Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.
EF69LP10	Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, podcasts noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, vlogs, jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – podcasts e vlogs noticiosos, culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros.
EF69LP15	Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.
EF69LP18	Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.).
EF89LP12	Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, o registro das informações e dados obtidos etc.), tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc. e participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes.
EF89LP15	Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida etc.
EF09LP03	Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, assumindo posição diante de tema polêmico, argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto e utilizando diferentes tipos de argumentos – de autoridade, comprovação, exemplificação princípio etc.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2023).

Quanto aos conteúdos, a habilidade EF69LP06 prescreve a necessidade de os alunos produzirem variados gêneros discursivos pertencentes ao campo jornalístico- midiático, vivenciando distintos e significativos papéis (tal como os três papéis argumentativos - proponente, oponente e terceiro - descritos no modelo dialógico de Plantin (2008) e discutidos anteriormente), que podem possibilitar a compreensão das condições de produção e circulação desses textos, ao passo em que consideram o contexto da Web 2.0 que funde os papéis que os textos propiciam, isto é, de leitor, autor, consumidor e produtor, conforme aponta o documento.

Percebemos que por meio dessa habilidade há um investimento na dimensão discursiva e interacional que perpassa os sujeitos, uma vez que, conforme Cavalcante *et. al.* (2020, p. 175), “todo texto [...] supõe um sujeito que além de operar como locutor, cumpre papéis sociais e entra em relações dialógicas com vários posicionamentos discursivos de uma sociedade”. Com base nessa habilidade, inferimos também que há preocupação em oportunizar que os discentes produzam os gêneros indicados e os publiquem, o que é bastante pertinente, pois supera e rompe com a “[...] a artificialidade das atividades meramente escolares” (Silva; Piris, 2021, p. 40), visto que em muitas instituições de ensino, os alunos produzem textos apenas para compor nota, em vez de vivenciarem a atividade discursiva em todos os seus aspectos e fins reais.

Contudo, em se tratando de uma prescrição curricular, como é o caso do documento investigado, se faz imprescindível destacar que, nas situações de implementação dessas prescrições no espaço escolar, isto é, no processo de Transposição Didática Interna, essa publicação corresponda às possibilidades que cada instituição dispuser, pois nem todas as escolas dispõem de aparato para o desenvolvimento dessa atividade prescrita pela BNCC - podem não dispor de internet, computadores, rádio escolar, jornal escolar, estrutura e etc.- dificultando a publicação dos gêneros indicados pela habilidade.

Observamos também que há uma gama de gêneros prescritos que são delimitados, de modo comum, para o 6º ao 9º ano, sem distinções quanto as aprendizagens que devem ser direcionadas a cada ano em específico. Sabemos que o trabalho em sala de aula requer planejamento, tempo e adequação às realidades e aos níveis de aprendizagem apresentados pelos alunos. Esse grande quantitativo de gêneros prescritos pela BNCC pode apontar para dois caminhos: o primeiro, para uma autonomia dada ao professor para selecionar os gêneros que, de fato, podem ser produzidos e publicados nas unidades escolares em que se situam; o segundo, para a problemática de que as práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da competência argumentativa podem se restringir apenas à simulação de uma prática argumentativa a partir das produções de textos, cada vez mais engessadas, visando cumprir com

as exigências externas ao espaço escolar, o que pode comprometer o aprimoramento da competência argumentativa dos alunos.

Em relação à habilidade EF69LP10, o destaque é para a produção de textos relativos a gêneros orais do campo jornalístico-midiático. Para tanto, os alunos devem orientar suas produções por meio de roteiros ou textos e precisam considerar o contexto da produção. Há ênfase, mais uma vez, para a necessidade de que os aprendizes ocupem o lugar de argumentadores, desenvolvam a competência argumentativa, colocando-a em ação a partir de textos opinativos sobre temas e fatos que geram interesse na sociedade. Neste sentido, tomando como base a distinção feita por Leitão (2011), esta habilidade possui o foco no aprender a argumentar, uma vez que é só por meio do uso, a partir da produção de variados gêneros que os sujeitos conseguem mobilizar recursos necessários à argumentação. É por meio da prática que podem, de fato, argumentar.

Na habilidade EF69LP15, indica-se que os alunos apresentem argumentos e contra-argumentos coerentes à situação argumentativa focalizada. De acordo com essa habilidade, os alunos devem respeitar os turnos de fala, o que é característico da modalidade oral da língua, quando participarem de discussões que envolvam temas polêmicos e/ou que apresentam controvérsias. A apresentação de contra-argumentação é um importante fator para a construção do pensamento reflexivo, conforme assinala Leitão (2011), pois possibilita que os alunos reavaliem as posições defendidas a partir da oposição apresentada pelo oponente e também, porque a contra-argumentação “[...] mostra que o discurso do Proponente é insustentável” (Plantin, 2008, p. 70), obrigando-o a se justificar. Tudo isto se mostra bastante oportuno para o desenvolvimento da competência argumentativa.

Na habilidade EF69LP18, prescreve-se que os alunos utilizem recursos linguísticos na escrita e reescrita de textos argumentativos que garantam *a coesão, a coerência e a progressão temática* dos textos. Nas palavras de Amossy (2020, p. 172), “[...] a seleção de uma palavra nunca é desprovida de peso argumentativo”. No caso de alguns elementos linguísticos em específico, como os operadores argumentativos, ao serem utilizados de modo oportuno e adequado, podem elucidar a tese defendida e favorecer o encadeamento dos argumentos defendidos e também a manutenção e progressão linear do tema. Assim, esta habilidade incide em um nível de reflexão linguística e também textual, já que atenta para fatores de textualidade por meio de recursos de linguagem que exercem funções lógico-semânticas na tessitura do texto. Então, é proveitosa ao desenvolvimento da competência argumentativa porque propõe uma reflexão sobre os usos desses elementos a partir das próprias produções dos alunos, seja na escrita ou na reescrita.



No que se refere à habilidade EF89LP12, nesta orienta-se que os alunos devem planejar a realização de um debate de modo coletivo. Tendo em vista as especificidades desse gênero, para que a realização dessa situação de prática argumentativa ocorra, os alunos devem definir um tema de interesse coletivo, acordar as regras necessárias e estabelecer o papel (debatedor, apresentador, espectador, juiz, avaliador e etc.) que cada participante exercerá no debate, para que possam “participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes” (Brasil, 2018, p. 121).

Assim, cada um desses papéis exigirá do aluno a adequação de seu discurso argumentativo na execução do debate à imagem que se constrói do auditório, pois é somente quando o orador “[...] consegue ter uma ideia de seu público que [...] pode tentar aproximá-lo de seus próprios pontos de vista” (Amossy, 2020, p. 55). Sendo assim, os papéis podem (re)modelar a atuação argumentativa dos alunos, já que um juiz não atua argumentativamente da mesma forma que um debatedor, e também o auditório ao qual a situação argumentativa (o debate) se destina.

Tudo isto possibilita que haja colaboração discursiva entre os participantes do debate, uma vez que “Os discursos se bipolarizam, atraem os locutores interessados, que se identificam com os argumentadores em destaque, normatizam sua linguagem e a alinham com um ou outro dos discursos em presença”. (Plantin, 2008, p. 74). Por isso, esta é uma habilidade que pode propiciar a experimentação dos diferentes papéis exercidos numa cena argumentativa e mostra-se bastante promissora para a produção argumentativa dos alunos. Essas prescrições são facilmente retomadas na habilidade EF89LP15, como veremos a seguir.

Na habilidade EF89LP15, prescreve-se a utilização de operadores argumentativos em debates, um gênero que, de acordo com a perspectiva defendida por Amossy (2020), possui *visada argumentativa*, visto que visa compartilhar um posicionamento acerca de um determinado tema de forma estratégica. E, no que se refere à utilização dos operadores argumentativos, convém dizer que encaminham o destinatário para o posicionamento adotado pelo debatedor no decorrer da troca discursiva, possibilitando o diálogo entre as teses adotadas (seja concordando ou discordando, por exemplo). Reconhecer as funcionalidades desses operadores argumentativos é um importante meio para orientar e modelar a argumentação de modo a oportunizar a continuidade do discurso acerca do objeto discutido.

Assim, como são expressas as relações entre as habilidades EF89LP12 e EF89LP15, enquanto, na primeira, o uso da argumentação fica no nível do planejamento textual, na segunda, o uso se solidifica a partir da produção do debate; faz-se possível, assim, perceber o

caráter recursivo que essas habilidades adquirem no documento. Isto porque parecem retomar uma à outra, abordando o conteúdo de forma mais específica ou mais verticalizada.

Na habilidade EF09LP03, pretende-se produzir artigos de opinião que também possuem visada argumentativa, uma vez que é um gênero tipicamente argumentativo, já que objetiva levar o interlocutor a aderir a posição defendida *diante de tema polêmico*, com base em diferentes tipos de argumento (de autoridade, comprovação, exemplificação, por exemplo) e de recursos de linguagem, de maneira assumida. Nesta habilidade, então, vemos que o documento propicia que os alunos, de fato, sejam autores de seus posicionamentos e tenham o direito de argumentar oportunizado. Tal habilidade é promissora para os alunos, pois como vimos em Pacífico (2016), a argumentação é um direito do sujeito discursivo e deve ser possibilitada no espaço escolar.

No que se refere à programabilidade do componente Língua Portuguesa, quanto ao conteúdo se mostra espiralado, indo de habilidades mais simples, que podem ser colocadas em prática ao longo do grande ciclo dos anos finais do Ensino Fundamental, para habilidades mais complexas, próprias das séries finais dessa mesma fase da Educação Básica. Nesse sentido, a ordem crescente da numeração das habilidades parece indiciar essa proposta crescente e não mera justaposição de habilidades.

Em vista do exposto, compreendemos que no componente Língua Portuguesa são propostas situações de uso da argumentação, sendo esse uso delimitado, contextual e que corresponde a uma determinada situação discursiva que envolve especificidades dos gêneros, dos papéis que os discentes podem desenvolver e assumir nessas situações, visto que qualquer “[...] argumentador pode assumir diferentes papéis na situação argumentativa” (Silva; Piris, 2021, p. 31). Observamos também que as situações de prática da argumentação não se restringem à modalidade escrita, mas, ao contrário, focalizam igualmente a modalidade oral, por meio de diversos gêneros discursivos que pertencem a essa modalidade de uso da língua.

De acordo com Carvalho (2019, p. 73), em relação ao trabalho com a modalidade oral e escrita, se faz necessário uma abordagem “[...] que englobe não as diferenças e as semelhanças, mas as relações entre as duas modalidades, de modo que os alunos possam ser capazes de produzir textos pertencentes a diversos gêneros orais e escritos de maneira autônoma”. Isso contribui para que haja democratização de conhecimentos no ambiente escolar, assim como possibilita que os estudantes possam desenvolver habilidades pertencentes as modalidades de uso da língua que permeiam a vida em sociedade.

Consideramos também que, no processo de transposição didática, os agentes do ensino precisam reconhecer as especificidades que envolvem cada unidade escolar, em particular, para

que não haja “[...] o risco de as práticas docentes tornarem-se ainda mais limitadas” (Azevedo; Damaceno, 2017), visando apenas acompanhar o ritmo das avaliações de larga escala existentes no país.

Em suma, as situações de uso prescritas neste componente curricular a partir de variados gêneros discursivos, apresentados por meio de habilidades espiraladas, apontam para o uso da argumentação com vistas a levar os alunos a aprenderem a argumentar, pois propiciam a construção de espaços para que eles sejam autores de discursos argumentativos nas variadas modalidades de uso da linguagem em que podem: propor argumentos, analisar os argumentos dos colegas, reformular posicionamentos próprios e lidar com contra-argumentações

No que concerne ao componente Língua Inglesa, foram identificadas quatro habilidades que se voltam ao uso da argumentação em variadas situações. No Quadro 10, a seguir, reunimos as habilidades desse tipo que foram localizadas nesse componente curricular.

**Quadro 10** - Habilidades de uso da argumentação no componente Língua Inglesa

HABILIDADES DE USO DA ARGUMENTATAÇÃO NO COMPONENTE LÍNGUA INGLESIA	
Código da Habilidade	Habilidade
EF09LI01	Fazer uso da língua inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação.
EF09LI12	Produzir textos (infográficos, fóruns de discussão on-line, fotorreportagens, campanhas publicitárias, memes, entre outros) sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelem posicionamento crítico.
EF09LI17	Debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania.
EF09LI19	Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado.

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2023)

A partir do Quadro 10, vemos que as habilidades EF09LI01 e EF09LI12 visam levar os alunos a aprender a argumentar. Isto porque na habilidade EF09LI01 pretende-se que os alunos utilizem a Língua Inglesa na elaboração de discursos argumentativos, uma vez que devem expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos. Para tanto, os alunos devem considerar o contexto no qual se situam para a concretização da situação de prática argumentativa, considerando também os recursos linguísticos pertinentes à constituição de uma comunicação eficaz que atinja os objetivos pretendidos.

Compreendemos que essa habilidade busca levar os alunos à prática da argumentação, pois mobiliza conhecimentos que requerem maior reflexão e avaliação crítica acerca dos usos

da língua, já que, para alcançar um determinado engajamento com o que se defende, seja concordando ou discordando, se faz necessário considerar a situação comunicativa e suas especificidades e para quem se destinam os enunciados produzidos, que apresentam os argumentos defendidos e os papéis que podem ser assumidos, como os de proponente, oponente e terceiro (Plantin, 2008).

Sendo assim, os alunos precisam estar conscientes e serem críticos quanto aos recursos linguísticos utilizados por outros sujeitos na interação discursiva, de modo que possam reconstruir seus argumentos, fazendo outras escolhas linguísticas que os auxiliem a alcançar o que se pretende na situação comunicativa, sobretudo em situações que são apresentados contra-argumentos. Com isso, podem refletir sobre a própria argumentação, como aponta Leitão (2011).

Na habilidade EF09LI12, a ênfase está para a produção de textos sobre temas relevantes à sociedade local ou global, de modo que os alunos se posicionem criticamente acerca desses temas a partir de diversos gêneros discursivos, dentre eles os fóruns de discussão online. Dessa forma, compreendemos que essa habilidade dá pistas de que há o trabalho com o desenvolvimento da argumentação dos alunos, já que estes precisam mobilizar argumentos para defender seus posicionamentos, ao passo em que estarão em contato com outros pontos de vista e vivências. Logo, faz-se necessário que os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem pretendido por essa habilidade tenham autonomia para fazer uso da Língua Inglesa em situações de interação que extrapolam as situações que se evidenciam em sala de aula. Isso porque, ao produzir textos, nesse componente curricular, eles podem compartilhar vivências e experiências por meio de posicionamentos críticos.

Entretanto, no Brasil, não são todos os alunos que podem fazer uso da Língua Inglesa nessas situações de interação, tendo em vista o baixo índice de alunos fluentes nessa língua, sobretudo em escolas públicas. Por isso, essa habilidade está bem distante da realidade que impera em muitas situações de ensino e põe em questão o fato de a BNCC propor uma educação basilar e comum para a Educação Básica nacional, porque os alunos que não são fluentes no idioma não conseguem alcançar o desenvolvimento dessa habilidade, acarretando em desvantagens.

De todo modo, acreditamos que, além de os alunos produzirem discursos argumentativos, já que a habilidade EF09LI12 visa a produção de textos, os conhecimentos aprendidos nesse componente curricular podem possibilitar também que eles busquem informações em textos escritos, orais e multissemióticos para complementar proposições próprias e defender seus posicionamentos, fortalecendo-os com argumentos pertinentes – todas

estas informações são subsídios necessários à prática argumentativa, conforme pontuam Mello, Caetano e Souza (2019). Por isso, a base sinaliza que “[...] o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa” (Brasil, 2018, p. 241), o que pode propiciar também a continuidade nos estudos e a construção de diferenciados percursos de aprendizagem.

Dando continuidade à análise, observamos que as habilidades EF09LI17 e EF09LI19 possibilitam o trabalho com práticas dialógicas, já que propõem que os alunos debatam acerca da expansão da Língua Inglesa pelo mundo e discutam a comunicação intercultural a partir dessa língua. Dessa forma, devem se empenhar para compreenderem as temáticas abordadas, para selecionarem argumentos convincentes e recursos linguísticos que os auxiliem na prática argumentativa evocada pelo debate e discussão de ideias e pontos de vista.

Em virtude do que foi observado a partir das habilidades analisadas neste componente curricular, compreendemos que a programabilidade das habilidades é espiralada, sobretudo pelo fato de que o componente apresenta habilidades como focos distintos: fazer uso da argumentação por meio de situações interacionais e discutir temáticas previamente delimitadas. E, conforme distinções elaboradas por Leitão (2011), consideramos que a direção para a qual essas habilidades de uso apontam é que os alunos argumentem para aprender sobre as temáticas prescritas, isto é, prioriza-se a construção do conhecimento. Isso também se observa no componente Ciências e, de igual modo, no componente História, como veremos mais adiante.

Em relação ao componente curricular Ciências, localizamos três habilidades que propõem o uso da argumentação a partir da discussão de temáticas, conforme se verifica no Quadro 11, a seguir.

**Quadro 11** - Habilidades de uso da argumentação no componente Ciências

<b>HABILIDADES DE USO DA ARGUMENTAÇÃO NO COMPONENTE CIÊNCIAS</b>	
<b>Código da Habilidade</b>	<b>Habilidade</b>
EF09CI07	Discutir o papel do avanço tecnológico na aplicação das radiações na medicina diagnóstica (raio X, ultrassom, ressonância nuclear magnética) e no tratamento de doenças (radioterapia, cirurgia ótica a laser, infravermelho, ultravioleta etc.).
EF09CI09	Discutir as ideias de Mendel sobre hereditariedade (fatores hereditários, segregação, gametas, fecundação), considerando-as para resolver problemas envolvendo a transmissão de características hereditárias em diferentes organismos.
EF09CI11	Discutir a evolução e a diversidade das espécies com base na atuação da seleção natural sobre as variantes de uma mesma espécie, resultantes de processo reprodutivo.

--	--

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023)

Entendemos que as três habilidades identificadas nessa categoria – EF09CI07, EF09CI09 e EF09CI11 - se voltam à discussão de um determinado assunto. Desse modo, acreditamos que as discussões pretendidas parecem vislumbrar o compartilhamento de conhecimentos sobre o avanço tecnológico na aplicação das radiações na medicina diagnóstica e no tratamento de doenças, sobre a hereditariedade e também sobre evolução e diversidade das espécies.

Em suma, as habilidades propõem uma discussão com vistas à construção/revisão de conhecimentos, por isso consideramos que o foco do trabalho com a argumentação, neste componente, visa levar o aluno a argumentar para aprender sobre determinadas temáticas e assuntos. No que se refere à programabilidade das habilidades no componente Ciências, compreendemos que esta é linear, uma vez que seguem uma estrutura semelhante e, quanto ao conteúdo, pretendem o mesmo: discutir temáticas (delimitadas pelo documento) para construir conhecimentos. Semelhantemente, isso também ocorre no componente História, no qual foram localizadas cinco habilidades de uso da argumentação, conforme verifica-se no Quadro 12, a seguir.

**Quadro 12** - Habilidades de uso da argumentação no componente História

HABILIDADES DE USO DA ARGUMENTAÇÃO NO COMPONENTE HISTÓRIA	
Código da Habilidade	Habilidade
EF09HI04	Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.
EF09HI15	Discutir as motivações que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização.
EF09HI20	Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar.
EF09HI22	Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988.
EF09HI34	Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023)

Em relação aos temas abordados, vemos que a habilidade EF09HI04 visa discutir acerca da população negra e sua importância nos contextos econômicos, sociais e políticos no Brasil. Na habilidade EF09HI15, a ênfase está para a discussão acerca da Organização das Nações Unidas (ONU), os propósitos e as motivações que levaram à sua criação. Já na habilidade EF09HI20, a ênfase está para os processos de resistência que se concretizaram durante a

ditadura militar e a propositura de reorganização da sociedade brasileira. Na habilidade EF09HI22, o foco volta-se para discussões sobre o papel da mobilização social entre os períodos ditatoriais e a Constituição de 1988. E, na habilidade EF09HI34, enfatiza-se as diferentes políticas econômicas na América Latina e os impactos sociais nos países que delas fazem parte.

Em relação à programabilidade dessas habilidades no componente História, conforme o Quadro 12, a perspectiva espiralada não aparece e a única situação de uso da argumentação restringe-se à discussão de temas indicados, tal como ocorre no componente Ciências. Desse modo, a programabilidade dessas habilidades, quanto ao conteúdo, também aparece na perspectiva linear. Consideramos, ainda, que o sequenciamento dessas habilidades, pela numeração recebida (sobretudo nas habilidades EF09HI04, EF09HI15, EF09HI20, EF09HI34), pode não favorecer uma relação de proximidade entre elas, cabendo ao professor relacioná-las no decorrer de suas ações a partir do verbo “discutir”.

Conforme o exposto, observamos, que a competência argumentativa deve ser desenvolvida pelos alunos em ambos os componentes (Ciências e História) por meio de uma argumentação que se dá a partir do diálogo, tendo em vista que tanto no componente Ciências quanto no componente História todas as habilidades de uso utilizam o verbo “discutir” para prescrever os conhecimentos a serem argumentados. Para Plantin (2008, p. 89), a argumentação incide “sobre aquilo que é preciso fazer, a que é preciso renunciar ou não, recusar ou aceitar [...]” e isso só pode se concretizar por meio da troca discursiva entre sujeitos pertencentes a um determinado contexto e a uma determinada situação comunicativa, é neste ponto que percebemos a argumentação dialogal como estruturante das habilidades presentes nesses componentes.

Nesse sentido, quando propõem o diálogo (discutir) sobre variadas temáticas, essas habilidades tornam-se imprescindíveis ao desenvolvimento da competência argumentativa nessas áreas de conhecimento, porque favorecem a atuação dos alunos na troca discursiva, levando-os a defender pontos de vista, formular posicionamentos e lidar com posicionamentos divergentes, o que é bastante proveitoso, pois, conforme Leitão (2011, p. 20) “É na formulação de resposta a contra-argumentos, pelo proponente, que novas possibilidades de entendimento do tópico discutido podem então, ser geradas”. Isto favorece a aprendizagem dos alunos, uma vez que possibilita a construção de novas concepções acerca dos temas discutidos (Leitão, 2011)

Cabe ressaltar ainda que, tanto no componente Ciências quanto no componente História, vemos que as habilidades seguem uma mesma estrutura: *discutir sobre temática pertencente ao*

*componente curricular*. Em face disso, consideramos que nos componentes esses componentes curriculares priorizam o uso da argumentação para aprender sobre determinadas temáticas e assuntos pertencentes a cada área do conhecimento. Logo, as habilidades de uso prescritas estão direcionadas à construção do conhecimento.

Em síntese, destacamos que os componentes curriculares analisados parecem priorizar habilidades diferentes com a abordagem da argumentação nas situações de ensino, tendo em vista o que é prescrito pela BNCC. Isto porque em Língua Portuguesa, como já apontado, as habilidades preconizam o uso da argumentação a partir de variados gêneros discursivos - que apresentam visada argumentativa e dimensão argumentativa (Amossy, 2020), com a finalidade de levar os alunos a aprenderem a argumentar. Isso também se identifica em duas habilidades do componente Língua Inglesa, que, além destas, também apresenta habilidades que tem como finalidade levar os alunos a argumentar para aprender/construir conhecimentos. Em ambos, prevalece a perspectiva espiralada.

Nos componentes Ciências e História, as habilidades, de modo predominante, preconizam a construção de conhecimentos e prescindem da indicação de gêneros orais e escritos que podem auxiliar no direcionamento das discussões, com vistas ao desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos, tal como são indicados nos componentes Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Isto nos leva a inferir que a montagem do documento BNCC, feita a muitas mãos e perspectivas teóricas, conduz ao que Lino de Araújo et al (2020) denominam de um caleidoscópio.

A seguir, analisamos as habilidades que, de modo concomitante, se voltam ao uso (produção) e também ao reconhecimento/compreensão do uso da argumentação.

### **4.3 As habilidades conjuntas de uso e reconhecimento/compreensão do uso da argumentação**

Nesta categoria, analisamos as habilidades que se voltam tanto para o uso quanto para o reconhecimento/compreensão do uso da argumentação. Cabe destacar, inicialmente, conforme o *corpus* da pesquisa, que os componentes curriculares Língua Inglesa e Ciências não apresentaram habilidades que se enquadrem nessa categoria. Com efeito, conseguimos localizar habilidades desse tipo apenas nos componentes Língua Portuguesa e História, por meio dos quais analisaremos como essas habilidades são programadas e prescritas.



No componente Língua Portuguesa, identificamos oito habilidades conjuntas de uso e reconhecimento/compreensão do uso da argumentação, conforme observamos no Quadro 13, a seguir.

**Quadro 13** - Habilidades conjuntas de uso e reconhecimento/compreensão do uso da argumentação no componente Língua Portuguesa

<b>HABILIDADES CONJUNTAS DE USO E RECONHECIMENTO/COMPREENSÃO DO USO DA ARGUMENTAÇÃO NO COMPONENTE LÍNGUA PORTUGUESA</b>	
<b>Código da Habilidade</b>	<b>Habilidade</b>
(EF69LP01)	Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso.
(EF69LP11)	Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles.
(EF69LP14)	Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma.
(EF69LP16)	Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermediáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.
(EF89LP03)	Analisar textos de opinião (artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, posts de blog e de redes sociais, charges, memes, gifs etc.) e posicionar-se de forma crítica e fundamentada, ética e respeitosa frente a fatos e opiniões relacionados a esses textos.
(EF89LP04)	Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos em textos argumentativos do campo (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada.
(EF89LP10)	Planejar artigos de opinião, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do tema ou questão a ser discutido(a), da relevância para a turma, escola ou comunidade, do levantamento de dados e informações sobre a questão, de argumentos relacionados a diferentes posicionamentos em jogo, da definição – o que pode envolver consultas a fontes diversas, entrevistas com especialistas, análise de textos,

	organização esquemática das informações e argumentos – dos (tipos de) argumentos e estratégias que pretende utilizar para convencer os leitores.
(EF89LP18)	Explorar e analisar instâncias e canais de participação disponíveis na escola (conselho de escola, outros colegiados, grêmios livres), na comunidade (associações, coletivos, movimentos, etc.), no município ou no país, incluindo formas de participação digital, como canais e plataformas de participação (como portal e-cidadania), serviços, portais e ferramentas de acompanhamentos do trabalho de políticos e de tramitação de leis, canais de educação política, bem como de propostas e proposições que circulem nesses canais, de forma a participar do debate de ideias e propostas na esfera social e a engajar-se com a busca de soluções para problemas ou questões que envolvam a vida da escola e da comunidade.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Consoante ao que vem sendo apresentado nas categorias anteriores, o componente Língua Portuguesa organiza a programabilidade da competência argumentativa através de habilidades que se mostram numa perspectiva espiralada, expondo, inicialmente, habilidades mais gerais que podem ser mobilizadas nos currículos estaduais e municipais, assim como no planejamento do professor, para qualquer uma das séries dos anos finais do ensino fundamental. Depois, são propostas habilidades mais específicas próprias dos anos finais dessa fase do ensino. No caso em pauta, chama atenção o fato de, das oito habilidades que mobilizam de forma conjunta reconhecimento/compreensão (leitura) e uso (situação de produção), cinco delas serem indicadas para as duas séries finais, ou seja, o mais complexo e mais específico, para as séries mais avançadas.

No que se refere ao conteúdo, na habilidade EF69LP01 prescreve-se que os alunos precisam distinguir o que é liberdade de expressão e o que é discurso de ódio para que possam se posicionar de modo contrário a esse tipo de discurso, além de buscar formas de denunciá-lo, quando necessário. Sabemos que os limites entre a liberdade de expressão, assegurada pela Constituição Federal de 1988, e o discurso de ódio compõem um espaço conflituoso e de polêmicas, porque, para alguns, a liberdade de expressar-se pode autorizar a propagação dos discursos de ódio. Contudo, estes ferem a dignidade humana, sendo sempre uma imposição que se constrói, enunciativamente, numa postura antidemocrática.

Em razão disso, os alunos precisam ser orientados a refletir sobre esses limites e precisam desenvolver atitude crítica, atuando na defesa de direitos comuns a todos e no debate de ideias, com vistas à construção de uma sociedade cada vez mais tolerante às diversidades, o que corresponde ao que é proposto pela sétima competência geral prescrita pela BNCC, uma vez que ela inclui como uma das referências necessárias à atuação argumentativa a consciência e a valorização dos direitos humanos, da ética e assim por diante. Por isso, consideramos ser

necessário que, nos processos de construção dos currículos a partir da BNCC, tal habilidade seja, de fato, contemplada para que seja possível orientar os alunos a lidar com as inúmeras informações veiculadas diariamente pelas redes de informação de modo consciente e respeitoso.

Essa habilidade, portanto, parte do reconhecimento/compreensão para o uso (produção) da argumentação. Neste caso, o uso se inscreve na necessidade de os alunos se posicionarem contrariamente ao discurso de ódio, vinculando-se às situações da vida dos alunos no cotidiano.

Na habilidade EF69LP11, pretende-se que os alunos identifiquem e analisem posições defendidas e refutadas por meio da escuta de situações interacionais que se dão a partir de gêneros discursivos, como entrevistas, discussões e debates que lidam com o discurso polêmico. Para o documento, no que se refere ao debate, a escuta desse gênero pode se dar tanto no espaço escolar, como por meio de transmissões televisivas em redes sociais. Dessa maneira, acreditamos que, quer no espaço escolar, quer em outro espaço comunicacional (como o espaço virtual), é importante que os alunos sejam orientados a analisar as especificidades dos discursos considerando o [...] o auditório ao qual é dirigido e à circunstância comunicativa na qual ele é produzido” (Cavalcante *et al.*, 2020, p. 35), pois cada discurso argumentativo apresenta especificidades e finalidades que são delimitadas também pelo auditório, pela situação comunicativa, pelo espaço no qual acontece e, inclusive, pelos temas e questões que delineiam tal atividade discursiva como real e situada.

Nesse sentido, acreditamos que, nas situações de transposição dessas prescrições para as situações de ensino, faz-se necessário que o docente reconheça as especificidades das situações comunicativas, dos gêneros e das esferas nas quais eles se inserem, para que possa auxiliar os alunos na identificação e na análise das posições defendidas a partir dos gêneros orais prescritos por essa habilidade. Desse modo, esta habilidade, além de trabalhar com o eixo oralidade, contempla a o reconhecimento/compreensão e o uso da argumentação, porque requer um posicionamento dos alunos que só poderá ocorrer na medida em que estes tenham identificado e analisado os posicionamentos de outros sujeitos discursivos.

Logo, em relação à programabilidade desta habilidade, podemos afirmar que se parte do reconhecimento/compreensão (identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados em gêneros orais) para o uso (posicionar-se com relação aos posicionamentos de outrem), isto é, do que é basilar para o que é mais complexo.

Na habilidade EF69LP14, faz-se preciso que os discentes formulem e decomponham perguntas acerca do objeto de discussão (temas/questões polêmicas/explicações/argumentos) para que possam analisar essas informações, posteriormente, de modo minucioso. Além disso,

os discentes precisam buscar informações ou dados e, fontes diversas a fim de que seja possível analisar parte das questões e compartilhar as informações reunidas com o coletivo, isto é, com a turma. Dessa maneira, observamos que essa habilidade aponta para ações que devem ser realizadas conjuntamente na sala de aula, envolvendo professores e alunos.

E, por prescrever a necessidade de os alunos formularem perguntas, esta habilidade os institui no papel de terceiros, tendo em vista que há um desacordo acerca do objeto de discussão e uma não ratificação do mesmo, o que faz com que os terceiros formulem perguntas, a qual “é produzida pela contradição discurso/contradiscurso” (Plantin, 2008). Assim, a argumentação vai sendo concretizada por meio da construção de respostas para as perguntas que ordenam um conflito discursivo, visto que para responder à pergunta gerada, será necessário que os atores da situação argumentativa apresentem argumentos necessários para responder à pergunta, os quais podem direcionar a formulação de refutação e contra argumentação por parte dos outros participantes da situação.

Outra habilidade que também coloca a construção da argumentação por meio de perguntas e respostas é a habilidade EF69LP16, a partir do gênero entrevista, que conforme a BNCC, é da ordem do argumentar, assim como o artigo de opinião e o editorial. Nesta habilidade, os alunos precisam analisar e também utilizar as formas de composição dos gêneros que se dividem entre as ordens do relatar e do argumentar. Desse modo, essa mesma habilidade reúne gêneros que se constroem por meio do discurso de *dimensão argumentativa* e do discurso de *visada argumentativa*, conforme distinções feitas por Amossy (2020), isto porque a notícia pode influenciar os modos de ver e sentir do público ao qual se direciona, mas não é defendida uma opinião acerca do tema abordado. Já o artigo de opinião, o editorial e a entrevista são gêneros que estão, explicitamente, voltados à defesa de uma tese e que dispõem de estratégias programadas de persuasão, que visam levar o público a agir concordando ou discordando com tal tema.

Consideramos que, sob orientação, essas especificidades precisam ser reconhecidas pelos estudantes, a fim de que possam, cada vez mais, incorporar as particularidades do discurso argumentativo e atuar nas mais variadas situações de modo competente.

Na habilidade EF89LP03, faz-se preciso que os alunos analisem textos de opinião em diversos ambientes para que possam se posicionar acerca dos fatos e opiniões tematizados por esses textos. Em termos de construção da argumentação, é importante que a prática pedagógica mediada por essa habilidade direcione os estudantes para compreenderem que cada texto possui um modo particular de argumentar e faz “algum tipo de investimento argumentativo, marcando mais ou menos explicitamente um ponto de vista. Tais investimentos dependem de certos

padrões de interação, neste ou naquele ambiente, assim como dependem de modos distintos de argumentar” (Cavalcante *et al.*, 2020, p. 104). Para a análise dos textos, portanto, os alunos precisam considerar que o modo como a argumentação aparece no artigo de opinião, provavelmente, não é o mesmo que aparece no *gifs* ou nos *memes*, por exemplo. Dessa maneira, esta habilidade inscreve o uso da argumentação a partir da análise de textos.

Na habilidade EF89LP04, parte-se do reconhecimento/compreensão (leitura) para o uso (produção) da argumentação, tendo em vista que se faz necessário que os alunos identifiquem e avaliem, as teses, as opiniões, os posicionamentos (explícitos e implícitos) e os argumentos utilizados nos textos argumentativos do campo jornalístico midiático para que se posicionem acerca da questão controversa identificada. Dessa maneira, devem se posicionar de forma sustentada, o que requer o endosso da argumentação a partir de argumentos coerentes e convincentes para o que pretendem defender, mobilizando recursos pertinentes à posição tomada.

Na habilidade EF89LP10, enfatiza-se as especificidades do artigo de opinião, que possui *visada argumentativa*, uma vez que os alunos precisam planejar esse gênero, considerando as condições de produção e circulação do texto, o tema, a questão polêmica, a relevância, as informações sobre a questão, os argumentos, os posicionamentos, e as estratégias persuasivas que pretendem utilizar. Dessa forma, consideramos que o planejamento de um artigo de opinião envolve a mobilização de muitos conhecimentos e pertinentes ao desenvolvimento da competência argumentativa, mas planejar não é o mesmo que produzir para publicar um artigo de opinião, o que seria possível a partir da habilidade EF09LP03, já analisada na categoria anterior, que prescreve a necessidade de produção de artigo de opinião.

Nesse sentido, seria bastante proveitoso que esta habilidade focalizasse também a produção e a publicação dos textos, por meio de situações de uso concreto e real do discurso argumentativo, o que possibilitaria que transcendesse o processo de planejamento do texto, tendo em vista o compartilhamento das produções escolares com a comunidade externa ao ambiente escolar.

Em relação à habilidade EF89LP18, esta prescreve que os alunos explorem e analisem diferentes canais de participação, inclusive os digitais, disponíveis em diversos espaços (na escola, na comunidade, no município e até no país) para que possam participar do debate de ideias e propostas que são veiculadas por esses espaços de participação, isto para que se comprometam com a busca de soluções para problemas e questões que envolvem o coletivo (escola e comunidade).

Sendo assim, observamos que essa habilidade está voltada para o coletivo, não exclusivamente para práticas escolares, visto que requer o empenho dos alunos na busca de soluções para problemáticas que circundam a coletividade, levando-os, dessa forma, à participação social.

Em vista do exposto, compreendemos que as habilidades do componente Língua Portuguesa estão organizadas quanto à programabilidade, em suma maioria, a partir do reconhecimento (compreensão do uso), que envolve diversas ações (como reconhecimento e análise), para a situação de uso (produção textual) da argumentação, como as habilidades EF69LP01, EF69LP11, EF69LP16, EF89LP03, EF89LP04, EF89LP10 e EF89LP18. Em relação a habilidade EF89LP14, esta propõe o uso da argumentação a partir da leitura (reconhecimento), voltando-se ao uso novamente, tendo em vista que os alunos devem compartilhar com os colegas os dados e informações selecionadas, nesta habilidade, portanto, a competência argumentação a partir da tríade uso-reconhecimento-uso.

Além disso, vimos que as habilidades abordam tanto gêneros pertencentes a esfera escolar, como sinaliza a necessidade de os alunos lidarem com práticas de linguagem em diferentes esferas, o que é oportuno para a construção de sujeitos argumentadores capazes de arrazoar nas mais variadas situações cotidianas, desenvolvendo atitude crítica, reflexiva e comprometida com o coletivo. E, em relação à programabilidade, percebemos de modo semelhante ao que foi observado nas categorias analíticas anteriores a perspectiva espiralada.

Tal como em Língua Portuguesa, no componente História a maioria das habilidades parte da leitura (reconhecimento) para o uso (produção textual) efetivo da argumentação, como veremos a seguir, no Quadro 14. Este componente apresenta cinco habilidades conjuntas de reconhecimento e uso da argumentação. Vejamos.

**Quadro 14 - Habilidades conjuntas de uso e reconhecimento/compreensão do uso da argumentação no componente História**

<b>HABILIDADES CONJUNTAS DE USO E RECONHECIMENTO/COMPREENSÃO DO USO DA ARGUMENTAÇÃO NO COMPONENTE HISTÓRIA</b>	
<b>Código da Habilidade</b>	<b>Habilidade</b>
EF09HI06	Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade).
EF09HI14	Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.

EF09HI19	Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos.
EF09HI26	Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.
EF09HI36	Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Conforme pode ser observado no quadro acima, as habilidades que propõem o reconhecimento e o uso da argumentação de forma conjunta, no componente História, estão radicadas na última série do ensino fundamental. As habilidades do componente História voltam-se para identificar/caracterizar/compreender/analisar especificidades acerca de temáticas delimitadas. Das cinco habilidades identificadas, três delas supõem uma programabilidade que envolve dois níveis simultâneos de demandas cognitivas que são o reconhecimento e análise. As duas outras habilidades, como se demonstrará mais adiante, não deixam muito clara a relação entre reconhecimento e uso.

Como se pode também observar pelo Quadro 14, todas as habilidades focalizam a argumentação em torno de temas previamente indicados, demonstrando uma certa linearidade nas habilidades deste componente curricular. Na habilidade EF09HI06, o tema é o papel do trabalhismo no Brasil, considerando a força e as escalas em que ele ocorre (escala nacional, escala regional e etc.); na habilidade EF09HI14, as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático, assim como a lógica de resistência das populações desses continentes acerca das questões internacionais; na habilidade EF09HI19, o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos; na habilidade EF09HI26, as razões da violência contra populações marginalizadas, com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas; e, por fim, na habilidade EF09HI36, a diversidade identitária e os significados históricos dela advindos, a fim de combater possíveis preconceitos e violências.

Tal como vimos anteriormente, na análise das habilidades do componente História, na segunda categoria de análise, todas as habilidades apresentam o verbo *discutir*. Neste componente, o uso da argumentação está principalmente relacionado ao ato de debater, já que

todas as habilidades visam discutir um determinado assunto. Nesse sentido, é por meio do diálogo, da troca discursiva entre os participantes das situações argumentativas que os alunos podem tomar consciência, socializar e compartilhar conhecimentos acerca das temáticas abordadas, sintetizando as compreensões empreendidas sobre o objeto de discussão. Além disso, a discussão também possibilita que os alunos assimilem novos conhecimentos, construindo e reconstruindo seus posicionamentos, conforme seus discursos são alimentados pelos outros actantes envolvidos no processo.

Por isso, reconhecemos que a discussão é uma importante ferramenta pedagógica a ser utilizada na sala de aula que instiga o pensamento crítico dos alunos e possibilita o cruzamento de diversos posicionamentos, fazendo com que estes construam seus discursos argumentativos, mediados, também, pelos discursos de colegas e professores.

Entretanto, tal qual já indicado anteriormente, falta à incitação à discussão situações possíveis de serem colocadas em práticas nas quais gêneros essencialmente argumentativos viriam à tona. Com isso, observamos que a programabilidade das habilidades não apenas não se diversifica e as possibilidades de mobilização da argumentação em componente de natureza discursiva se mostra de modo limitado.

Em síntese, observamos que as habilidades do componente História partem do reconhecimento/compreensão (leitura) para o uso (situação de produção) da argumentação a partir da discussão de diversos temas delimitados no componente, por isso consideramos que se identifica uma programabilidade linear na organização das habilidades deste componente curricular. Em Língua Portuguesa, na maioria das habilidades, também se parte do reconhecimento/compreensão (leitura) para o (situação de produção), mas há indicativos de variados gêneros discursivos e práticas de linguagem que possibilitam a participação dos alunos nas situações interacionais recorrentes na sociedade, não só no ambiente escolar, o que demonstra ser uma programabilidade espiralada.

A seguir, analisamos uma única habilidade do componente Língua Portuguesa, que, para nós, apresenta singularidades, se comparada às já analisadas nos diferentes componentes.

#### **4.4 A habilidade singular do componente Língua Portuguesa**

As habilidades selecionadas nos componentes curriculares, como já salientado, foram organizadas em três categorias já analisadas e interpretadas. O componente Língua Portuguesa, no entanto, apresenta uma única habilidade que se volta ao desenvolvimento da competência



argumentativa dos alunos que, embora seja uma habilidade de uso, mostra-se singular às habilidades já analisadas por requerer um uso argumentativo voltado para o engajamento e envolvimento social, por isso julgamos ser necessário destacá-la.

Conforme a BNCC, na habilidade EF69LP13, o aluno precisa “Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social” (Brasil, 2018, p. 145). Desse modo, consideramos que tal habilidade possui aspectos singulares, se comparada às demais habilidades já analisadas pertencentes ao próprio componente Língua Portuguesa e aos componentes Língua Inglesa, Ciências e História. Isto porque a habilidade EF69LP13 requer dos alunos uma atitude que extrapola as relações de uso e reconhecimento/compreensão e formulação do uso da argumentação, tendo em vista requisitar o comprometimento do aluno com a busca de conclusões para problemas, temas e questões que estão na ordem do interesse da turma ou também que sejam relevantes para a sociedade.

Por isso, compreendemos que a habilidade EF69LP13 situa-se, de modo mais específico, no âmbito da argumentação retórica, tendo em vista que visa, dentre outras necessidades, levar o aluno a enfrentar os problemas da sociedade. Assim, a argumentação prevista por essa habilidade consolida-se como “[...] uma ação que tende sempre a modificar um estado de coisas preexistente” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2014, p. 61), que, neste caso, aparecem como problemas, temas e questões polêmicas já existentes na sociedade que carecem de conclusões comuns, numa tentativa de sanar desacordos.

Logo, a busca de conclusões comuns para situações de desacordo, tal como é solicitado na habilidade em análise, deve levar os alunos a reconhecerem que o processo argumentativo se constrói na escolha de uma possibilidade dentre outras possíveis, isto é “[...] a busca de um acordo razoável – sobre o que, na impossibilidade de oferecer uma verdade [...], parece plausível e aceitável a uma maioria.” (Amossy, 2020, p. 8), de modo que os desacordos sejam amenizados e não haja espaço disponível para a violência, para o desrespeito à essência humana.

Faz-se importante destacar também, como delimitado pela habilidade, que se busca soluções para o que merece ser discutido, porque “Um fato estabelecido, uma verdade evidente, uma regra absoluta trazem em si a afirmação de seu caráter indiscutível, que exclui a possibilidade de defender os prós e os contras” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2014, p. 63). Nesse sentido, é necessário que os alunos saibam identificar os desacordos que, de fato, necessitam ser focalizados e são relevantes à sociedade, pois o sujeito argumentador precisa, inclusive, estar ciente de que dar uma opinião que se afasta da opinião de todos os outros envolvidos pode “[...] romper com uma comunhão social fundada” (Perelman; Olbrechts-

Tyteca, 2014, p. 63), vigente na instituição social - a qual tem um papel imprescindível para o processo argumentativo (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2014 - na qual ele visa se envolver e contribuir, o que pode prejudicar o seu engajamento.

Nesse aspecto, compreendemos que esta é uma habilidade com grande potencial e que instiga a participação social de todos os alunos. Consideramos também que a habilidades avança na abordagem da argumentação, porque se volta para o aspecto pragmático do uso do discurso argumentativo, pois espera-se que o estudante possa mobilizá-la em sua vida prática, devendo-se preferir sempre a persuasão à força bruta (Fiorin, 2018; Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2014 ), atitude tão necessária aos dias e demandas da atualidade.

Essa habilidade requer, portanto, um sujeito aluno atuante que colabora não só com as demandas escolares, mas também com a vida em sociedade, comprometendo-se em dialogar com outros discursos, incluindo-se como actante de situações argumentativas e conflituosas, compartilhando posicionamentos, vivências e valores com vistas ao bem coletivo. Neste sentido, engajar-se é munir-se de recursos para compartilhar uma voz autoral que age e se compromete com esse agir, visando solucionar e contribuir com a resolução de problemáticas que necessitam ser discutidas e problematizadas.

Nesse sentido, essa habilidade parece expandir ainda mais a perspectiva espiralada de abordagem da competência argumentativa através de habilidades, conforme já assinalado, reconhecendo a argumentação como constitutiva da experiência humana. E, além disso, atinge a mobilização de atitudes e valores para solucionar demandas complexas da vida em sociedade, conforme indicado na definição de competência apontada pela BNCC.

No capítulo a seguir, apresentamos a síntese dos resultados da pesquisa empreendida perante a BNCC acerca do desenvolvimento da competência argumentativa, com foco na programabilidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente pesquisa visou empreender uma investigação acerca da proposta de desenvolvimento da competência argumentativa a partir das prescrições apresentadas pela BNCC para os componentes curriculares Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Ciências e História. Tal investigação partiu do pressuposto de que a competência geral para toda a Educação Básica, a de número sete, impõe a necessidade de que todos os componentes curriculares focalizem a competência argumentativa no decurso das práticas de ensino.

Assim, partimos do seguinte questionamento: *Que proposta de programabilidade da competência argumentativa nos componentes curriculares Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Ciências e História é apresentada pela BNCC do Ensino Fundamental - Anos Finais?* Ao propormos esse questionamento, intencionamos ter uma visão abrangente acerca da programabilidade da competência argumentativa no documento e como este transpôs esse objeto nos componentes curriculares investigados.

Para tanto, propusemos três objetivos específicos: i. Identificar os tipos de habilidades voltadas à abordagem da competência argumentativa nos componentes curriculares investigados; ii. Comparar as habilidades propostas nos componentes curriculares investigados; e iii. Analisar como a programabilidade das habilidades dos componentes curriculares apresentados pela BNCC do Ensino Fundamental Anos Finais concorre para o desenvolvimento da competência argumentativa.

No que se refere ao primeiro objetivo, *Identificar os tipos de habilidades voltadas à abordagem da competência argumentativa nos componentes curriculares investigados*, os dados nos permitem afirmar que o documento apresenta quatro tipos de habilidades que se voltam para a abordagem da argumentação e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da competência argumentativa, sendo elas: a) as habilidades de reconhecimento do uso da argumentação, ou seja, habilidades nas quais a identificação, a compreensão e a análise da argumentação em gêneros variados assume relevância; b) as habilidades de uso da argumentação, i.e. habilidades voltadas para a produção textual da argumentação em diversas situações e gêneros discursivos; c) habilidades conjuntas de reconhecimento/compreensão e uso (produção textual) da argumentação, dito de outro modo: habilidades que mobilizam a compreensão da argumentação em prol da produção textual como atividade cognitiva que integra e precede a análise ou ainda a leitura/escuta atenta para produção de apreciação e réplica; e d) a habilidade singular do componente Língua Portuguesa que requer uma atitude/engajamento para com problemáticas da vida prática.

Em relação às habilidades de reconhecimento/compreensão do uso da argumentação, observamos que elas focalizam diferentes processos cognitivos, (demarcados pelos verbos identificar, distinguir, comparar, analisar e etc.) com vistas a abordagem da argumentação. Compreendemos, então, que essas habilidades, sozinhas, não podem ser consideradas suficientes para desenvolver a competência argumentativa dos alunos. Logo, as propostas curriculares elaboradas a partir da BNCC e as práticas pedagógicas precisam reconhecer o caráter insuficiente, mas necessário dessas habilidades para a abordagem da argumentação no espaço escolar.

Quanto às habilidades de uso da argumentação, observamos que os componentes Língua Portuguesa e Língua Inglesa prescrevem situações de uso da argumentação a partir de diversos gêneros textuais/discursivos que priorizam o emprego da língua em diferentes modalidades (escrita, oral, multissemiótica) e colocam os alunos como produtores de posicionamentos e como participantes das situações comunicativas. Já em Ciências e História o uso da argumentação é orientado apenas por discussões que os alunos devem fazer acerca de temáticas e conteúdos delimitados, sem indicativos de situações contextualizadas – escolares ou sociais - que favoreçam a prática argumentativa.

No que concerne às habilidades conjuntas, não foram identificadas habilidades desse tipo nos componentes Língua Inglesa e Ciências. No componente Língua Portuguesa, a maioria delas parte do reconhecimento para situações de uso efetivo da argumentação, a partir de variados gêneros que se estendem para as situações interacionais presentes na sociedade. Já o componente História, reitera os resultados identificados nas habilidades analisadas na primeira e na segunda categoria analítica, pois parte do reconhecimento/compreensão do uso da argumentação para a discussão de temas e conhecimentos, limitando-se a isso, como já apontado.

No que tange à habilidade singular do componente Língua Portuguesa, o sujeito aluno que se visa formar é autor do seu discurso, atento aos discursos alheios e engajado com a vida em sociedade, pois por meio da argumentação deve buscar solução para as problemáticas vigentes no mundo. Esta conclusão baseia-se na habilidade analisada na quarta categoria analítica e, sobretudo, na sétima competência geral prescrita pela BNCC que visa o engajamento do aluno como sujeito participante e atuante na escola e na sociedade. Tudo isto reitera a afirmação de Silva (2005) que o currículo forja a identidade dos alunos.

Com relação ao segundo objetivo específico, *Comparar as habilidades propostas nos componentes curriculares investigados*, podemos afirmar que os componentes Língua Portuguesa e Língua Inglesa apresentam muitas similaridades, pois prescrevem a abordagem da argumentação a partir de gêneros, vinculando as aprendizagens acerca desse objeto ora em função da escola, ora em função da vida prática dos alunos. Em contrapartida, os componentes Ciências e História, assemelham-se na abordagem do objeto de conhecimento em questão, limitando-se à apreensão de temas e conhecimentos.

Sobre o terceiro objetivo, *Analisar como a programabilidade das habilidades dos componentes curriculares apresentados pela BNCC do Ensino Fundamental Anos Finais concorre para o desenvolvimento da competência argumentativa*, consideramos que as habilidades concorrem para o desenvolvimento da competência argumentativa quando

prescreve habilidades que se combinam na prática, uma vez que o desenvolvimento da competência argumentativa se dá de modo transversal, pois vai de um conteúdo e de um componente para outro. Com isso, acreditamos que a competência argumentativa se desenvolve através de habilidades intercomplementares, recorrendo ao aporte linguístico discursivo (focalizado no componente Língua Portuguesa e, com menos recorrência, no componente Língua Inglesa) e aos aspectos temáticos (observáveis nos demais componentes curriculares – Língua Inglesa, Ciências e História).

A respeito da programabilidade da competência argumentativa nos componentes investigados, notamos que nos componentes Língua Portuguesa e Língua Inglesa essa programabilidade é espiralada: no primeiro, porque apresenta habilidades flutuantes, que podem ser desenvolvidas no decorrer dos anos finais do Ensino Fundamental, do 6º ano 9º ano, ou nas séries finais dessa etapa de ensino, do 8º ao 9º ano; no segundo, porque as habilidades apontam para objetivos diferentes quanto ao uso da argumentação, uma vez que vislumbram o *aprender a argumentar e o argumentar para aprender* – sendo este último de modo menos recorrente. Nos componentes Ciências e História, vê-se uma programabilidade linear – o uso da argumentação é restringido às discussões dos temas, previamente, indicados, prevalecendo o argumentar para aprender.

Nos componentes Ciências e História, as habilidades de uso prescrevem a discussão dos temas indicados e conhecimentos que pertencem à esfera discursiva desses componentes. Com isso, destacamos que as habilidades vivenciadas em Língua Portuguesa podem contribuir com o desempenho dos alunos nessas discussões, tendo em vista, por exemplo, que há em Língua Portuguesa habilidades que propõem a produção de um debate ou, até mesmo, a escrita de um artigo de opinião, gêneros oportunos para a concretização das discussões pretendidas nos componentes História e Ciências. Por isso, consideramos ser pertinente que as práticas pedagógicas entre os componentes agreguem essas prescrições com vistas ao bem comum: o desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos, já que a argumentação é um objeto que pertence a todos os componentes curriculares.

À vista disso, consideramos que o componente Língua Portuguesa, por trabalhar com a linguagem, prescreve habilidades basilares também para os outros componentes curriculares, a partir de temáticas específicas e de um trabalho em parceria, pautado na interdisciplinaridade, conforme a noção definida por Fazenda (2011), as habilidades do componente Língua Portuguesa podem servir de esteio para o trabalho desenvolvido com a – e para o exercício da - argumentação nas demais disciplinas.

Logo, os dados obtidos na presente pesquisa apontam para a necessidade de as instituições de ensino da Educação Básica construírem práticas pedagógicas, interconectadas entre as diversas disciplinas, que possibilitem o pleno desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos de modo integralizado. Além disso, conforme as prescrições da BNCC acerca da competência investigada, consideramos que os cursos de licenciatura precisam ofertar disciplinas que auxiliem os professores em formação a lidarem com o objeto argumentação nas situações de ensino aprendizagem, para que possam buscar os melhores percursos metodológicos para a abordagem desse objeto em sala de aula, superando as lacunas que a BNCC apresenta no tocante ao desenvolvimento da competência argumentativa.

Por fim, enquanto pesquisadora e professora da Educação Básica em formação continuada, a dedicação nesta pesquisa contribuiu para o aprofundamento dos meus estudos acerca das noções de competência, do processo de Transposição Didática da argumentação e da programabilidade recebida por esse conhecimento na tessitura da BNCC. As várias leituras, idas e vindas, quer nos referenciais teóricos, quer no documento investigado, processo típico de uma análise documental, confirmaram que é sempre necessário reunir esforços para compreender, minunciosamente, as prescrições curriculares voltadas às situações de ensino.

Por isso, essa pesquisa instiga e aguça a nossa curiosidade sobre como outras propostas curriculares tem programado o trabalho com a competência investigada, tanto em componentes curriculares distintos como em outras etapas e anos da educação básica, o que se apresenta como possibilidades de desdobramentos da presente pesquisa, a qual pode ser ampliada a partir de outras perspectivas e pontos de partida.

## REFERÊNCIAS

AMOSSY, R. **A argumentação no discurso**. São Paulo: Contexto, 2020.

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

AZEVEDO, I. C. M. de; DAMACENO, T. M. dos S. S. Desafios do BNCC em torno do ensino de língua portuguesa na educação básica. **Estudos de Cultura**, n. 7. jan. abr. 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revec/article/view/6557> Acesso em: 10 jan. 2023.

AZEVEDO, I. C. M. de. SANTOS, E. S. dos. O conceito de competência argumentativa aplicado à educação. In: **Seminário Internacional de Estudos sobre Discurso e Argumentação** - Sediart, 2016, São Cristóvão.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. M. (VOLÓCHINOV, V. N.). [1929] **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo: HUCITEC, 1992.

BASTOS, B. L. O. **Das ‘cartas do leitor’ aos ‘comentários críticos do instagram’ como prática para ampliação da competência argumentativa de discentes de 7º ano do ensino fundamental**. 2021. 59 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 mai. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, T. de A. B. Transposição didática com o gênero entrevista: do currículo à sala de aula. In: MAGALHÃES, T. G.; FERREIRA, C. S. (orgs.). **Oralidade, formação docente e ensino de língua portuguesa**. Araraquara: Letraria, 2019.

CASTRO, M. G. R. de. **A argumentação prática no Ensino Básico**: uma jornada didática rumo à competência argumentativa. 2021. 213 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

CAVALCANTE, M. M. *et al.* **Linguística textual e argumentação**. Campinas: Pontes Editora, 2020.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CELESTINO, R. S.; LEAL, T. F. **O debate como objeto de ensino**: interdisciplinaridade e desenvolvimento de habilidades argumentativas. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008. Disponível em: <https://www.ufjf.br/projetodeoralidade/files/2018/06/PE-O-debate-como-objeto-de-ensino-interdisciplinaridade-e-desenvolvimento-de-habilidades-argumentativas-CELESTINO-Rafaela-Soares-LEAL-Telma-Ferraz.pdf>. Acesso em 20 de dez. 2022.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique, 1991.

CHEVALLARD, Y. **Sobre a teoria da transposição didática**: algumas considerações introdutórias. Revista de educação, ciências e matemática, v. 3, n.2, mai.ago. 2013.

CORTE, S. D. Tipos de argumentos utilizados nos textos dissertativo-argumentativos de pré-vestibulandos. **Revista Ideias**, n. 15, p. 34-37, jan.dez, 2002.

COSTELLA, R. Z. Competências e habilidades no contexto da sala de aula: ensaiando diálogos com a teoria piagetiana. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v.4, jun. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/23262>. Acesso em: 20 jan. 2023.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

FIORIN, J. L. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2018.

FONTANA, R. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

GALLEGO, A. J.; CHOMSKY, N. A faculdade da linguagem: um objeto biológico, uma janela para a mente e uma ponte entre disciplinas. Tradução de Aniela Improta França e Marcus Maia. **Revista Linguística**, Rio de Janeiro, v. 16, p. 52-84, nov. 2020.

GRAZZIOTIN, L. S.; KLAUS, V.; PEREIRA, A. P. M. Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica: focos de estudo e percursos metodológicos. **Pro-Posições**, Campinas, v. 33, p. 1-21, jun. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/GJCbBcY4rdVdvQY56T9qLRQ/> Acesso em: 10 dez. 2022.

KLEIMAN, A. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 51-77.

LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução de Campinas: UNICAMP, 1990. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4594598/mod\\_resource/content/1/LE\\_GOFF\\_HistoriaEMemoria.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4594598/mod_resource/content/1/LE_GOFF_HistoriaEMemoria.pdf). Acesso em: 02 nov. 2021.

LE GOFF, J. Documento/monumento. In: **Enciclopédia Einaudi** v.1. memória-história. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1997. p. 95-106.

LEITÃO, S. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula In: - LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (orgs.). **Argumentação na escola: o conhecimento em construção**. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 13-46. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/87274/mod\_resource/content/1/O%20lugar%20da%20argumenta%C3%A7%C3%A3o%20na%20constru%C3%A7%C3%A3o%20do%20conhecimento%20na%20sala%20de%20aula.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

LIMA FILHO, A. M. de. **Desenvolvimento da competência argumentativa em um curso para futuros professores de ciência biológicas**. 2019. 189 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2019.

LIMA, W. de S. **Resenha crítica de filmes com o eixo temático preconceito racial: uma proposta pedagógica para o desenvolvimento da competência argumentativa**. 2018. 177 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2018.

LOURENÇO, D. C. G. **O eixo análise linguística/semiótica na BNCC: a natureza dos objetos de conhecimento para os anos finais do ensino fundamental**. 2019. 100 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2019.

MACEDO, E. Currículo e competência. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 115-143.



MARANDINO, M. **Transposição didática ou recontextualização?** Sobre a produção de saberes na educação em museus de ciências. **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 95-183, maio.jun.ago. 2004.

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

MATOS FILHO, M. A. S. de. *et. al.* A transposição didática em chevallard: as deformações/transformações sofridas pelo conceito de função em sala de aula. In: **Congresso Nacional De Educação/EDUCERE** da Pucpr. Anais. p.1190-1201 Curitiba: Pucpr, 2008. Disponível em: <[www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais)>. Acesso em 10 de novembro de 2022.

MELLO, A. F. de; CAETANO, J. M. P.; SOUZA, C. H. M. de. Uma análise documental da BNCC: competência argumentativa em foco. In: LIMA, L. T.; CAETANO, J. M. P.; SOUZA, C. H. M. de. **Reflexões sobre o ensino de línguas e literatura: relatos de pesquisa**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019, p. 14-28.

MENESES, U. T. B. de. Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 11-36, 2003.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p.7-32, 1999. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod\\_resource/content/1/Roque-Moraes\\_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf). Acesso em: 05 nov. 2021.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NASCIMENTO, A. N. do; **Propostas curriculares para o ensino fundamental: (des)continuidades na transposição didática do eixo oralidade**. 2022. 137 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2022.

NASCIMENTO, M. C. do. **O ensino de escrita segundo a BNCC: transposição didática e proposta curricular para o ensino fundamental**. 2018. 103 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, Campina Grande, 2018.

OLIVEIRA, M. do C. L. de. Apenas mais um modo de fazer Linguística Aplicada. **Calidoscópico**. v. 17, n. 4, p. 699-710, dez. 2019. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.02>. Acesso em 19 jan. 2022.

PACÍFICO, S. M. R. O direito à argumentação no contexto escolar. In: PIRIS, E. L. OLÍMPIO-FERREIRA, M. (*org.*). **Discurso e argumentação em múltiplos enfoques**. 1. ed. Coimbra: Gracio, 2016, p.191-212. Disponível em: [file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/AZEVEDO.%20Capacidades%20argumentativas%20de%20professores%20e%20estudantes%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica%20em%20discuss%C3%A3o%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/AZEVEDO.%20Capacidades%20argumentativas%20de%20professores%20e%20estudantes%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica%20em%20discuss%C3%A3o%20(1).pdf). Acesso em: 05 out. 2021.

PAIS, L. C. **Didática da Matemática**: uma análise da influência francesa. São Paulo. Editora Autêntica, 2007.

PEIXOTO, M. C. **O conceito e a proposta de ensino de leitura na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: desvelando processos de transposição didática externa. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018.

PEREIRA, P. R. F. **Representações de professores sobre currículo no período de transição das aulas presenciais ao ensino remoto em contexto de pandemia**. 2022. 161 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2022.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. 3ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

PERRENOUD, P. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre, Artmed, 2000.

PETIJEAN, A. Importância e limites da noção de transposição didática para o ensino do francês. In: **Fórum Linguístico**. Tradução de: Ana Paula Guedes (Universidade Estadual de Maringá - UEM) e Zélia Anita Viviani (Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC). v. 5, n. 2, p. 83-115, Florianópolis, jul. dez., 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/10805/11032>. Acesso em: 09 out. 2021.

PLANTIN, C. **A argumentação**: histórias, teorias, perspectivas. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2008.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Nova Hamburgo: Freevale, 2013. Disponível em: <https://www.freevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2021.

RAFAEL, E. L. **Construção dos conceitos de texto e de coesão textual**: da linguística à sala de aula. 2001. 219 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2001.

RIBEIRO, A. E. Que futuros redesenhamos? uma releitura do manifesto da pedagogia dos multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, v. 9, p. 1-19, 2020. Disponível em: <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/dl/article/view/2196>. Acesso em: 20 out. 2022.

RIBEIRO, N. S. A argumentação em sala de aula: a ilustração como estratégia argumentativa no debate regrado. In: AZEVEDO, I. C. M. de.; PIRIS, E. L. (orgs.). **Discurso e argumentação**: fotografias interdisciplinares. v. 2. Coimbra: Grácio, 2018.

RIBEIRO, V. M. B. Uma pequena conversa sobre currículo, prática docente e teoria da ação comunicativa. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 99-116, 1999. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/250988395> *Uma pequena conversa sobre currículo prático docente e teoria da ação comunicativa*. Acesso em: 10 out. 2021.

RIOLFI, C. R.; COSTA, R. de. O. Estrutura argumentativa em textos de alunos brasileiros. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 169, p.776-800, jul.set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/K7rydjWSwpygRMhsZtQQmQb/>. Acesso em: 20 set. 2021.

RODRIGUES, M. L. **A competência argumentativa de alunos do oitavo ano do ensino fundamental de uma escola pública de Fortaleza**. 2022. 188 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022.

SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, E. S. dos; AZEVEDO, I. C. M. de. Múltiplas perspectivas para o ensino de argumentação na educação básica brasileira. In: **10º Encontro Internacional de Formação de Professores, 11º Fórum Permanente de Inovação Educacional**, 2017, Aracaju, 2017.

Disponível em:

[https://d1wqxts1xzle7.cloudfront.net/56183802/MULTIPLAS\\_PERSPECTIVAS\\_PARA\\_O\\_ENSINO\\_DE\\_ARGUMENTACAO-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1643722763&Signature=RBBfveipRF651aAt~1oO1ls6sn7t06eZ2YOLfcj06MInSneKfzGQZOtd8F8Nu1CuIrLMRKJQV-a~rj5xXIODY3Y3xADx-dWuVa69ZfWrhmmbgEtGjQyVyO7N~vuv6liPuyNbrgbTgm81e9byZIKhDSqS~XU~sdOuBbBpIvs41tdf5Muh0eUIGHtuiaCwyk3r07eMwg3ExYdBRQN9riN0RJAXY3~wPPuE8q1KqJyYasJbBY2zX9arx6nj-IwLokuvlh0IFF-Fr~S4ECIMwFUkSvog63N8aMupNwsEkeLvfvOdYIZHBG-jlfScsdhDJ5VAuph8kZrcbyGxKpAZBoyrxQ\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqxts1xzle7.cloudfront.net/56183802/MULTIPLAS_PERSPECTIVAS_PARA_O_ENSINO_DE_ARGUMENTACAO-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1643722763&Signature=RBBfveipRF651aAt~1oO1ls6sn7t06eZ2YOLfcj06MInSneKfzGQZOtd8F8Nu1CuIrLMRKJQV-a~rj5xXIODY3Y3xADx-dWuVa69ZfWrhmmbgEtGjQyVyO7N~vuv6liPuyNbrgbTgm81e9byZIKhDSqS~XU~sdOuBbBpIvs41tdf5Muh0eUIGHtuiaCwyk3r07eMwg3ExYdBRQN9riN0RJAXY3~wPPuE8q1KqJyYasJbBY2zX9arx6nj-IwLokuvlh0IFF-Fr~S4ECIMwFUkSvog63N8aMupNwsEkeLvfvOdYIZHBG-jlfScsdhDJ5VAuph8kZrcbyGxKpAZBoyrxQ_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA). Acesso em: 15 nov. 2021.

SANTOS, E. S. dos; AZEVEDO, I. C. M. de. As múltiplas competências mobilizadas na escrita argumentativa: uma experiência circunscrita a duas escolas públicas de Sergipe. In: AZEVEDO, I. C. M. de. ANDRADE, A. de M.; MARENGO, S. M. D. A. (Orgs.) **Estudos linguísticos e literários em múltiplas perspectivas**. São Cristóvão: Editora UFS, 2019. Disponível em: file:///C:/Users/Laptop/Downloads/2019.%20Estudos-lingu%C3%ADsticos-e-liter%C3%A1rios-em-m%C3%BAltiplas-perspectivas\_compressed%20(2).pdf Acesso em: 20 dez. 2022.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 05 nov. 2021.

SCARPA, D. L. O papel da argumentação no Ensino de Ciências: Lições de um workshop. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 17, p. 15-30, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/PKv8pPgwt9gsjJxWfCXfzS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2022.

SILVA, E. M. da; PIRIS, E. L. A argumentação no livro didático de português: análise de uma unidade didática da coleção Apoema. **Caminhos em Linguística Aplicada**. v. 25, n. 2, p. 24-42, ago. 2021. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/3163#:~:text=A%2>

0an%C3%A1lise%20focaliza%20uma%20sequ%C3%Aancia,que%20constituem%20a%20referida%20atividade.. Acesso em: 05 jan. 2023.

SILVA, G. B.; FELICETTI, V. L. Habilidades e competências na prática docente: perspectivas a partir de situações-problema. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 17-29, jan.jun. 2014.

SILVA, J. R. **O eixo análise linguística na BNCC**: estudo sobre (des)continuidades do documento norteador da educação básica. 2021. 112 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2021.

SILVA, L. N. da. **A proposta de aprendizagem da argumentação apresentada pela BNCC Ensino Médio**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras – Língua Portuguesa). Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2019.

SILVA, M. D. P. da. **Cultura digital, ensino de língua portuguesa e juventudes**: a BNCC do ensino médio em foco. 2022. 162 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2022.

SILVA, M. R. da. **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, W. P. E; MARCHON, A. H. Argumentação multimodal: uma proposta teórico-metodológica. **Acta Scientiarum**. Language and Culture, v. 43, p.1-14, jun. 2021.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2021.

SOUSA, T. B.; MALHEIROS, J. M. da S. Análise das técnicas argumentativas da teoria da argumentação a partir da aprendizagem baseada em problemas em um curso de férias. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 21, p. 1-22, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epcc/a/NRjhB6MfNtqDw7KRVM6Zhbq/?lang=pt>. Acesso em 02 dez. 2022.

VALE, M. S. B. do. **A competência argumentativa em artigo de opinião de alunos do sétimo ano**. 2020. 200 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade do estado do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

WADSWORTH, B. J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1993.