



## A COMPETÊNCIA ARGUMENTATIVA NA BNCC: ANÁLISE DAS HABILIDADES DE USO DA ARGUMENTAÇÃO NOS COMPONENTES CURRICULARES LÍNGUA PORTUGUESA, LÍNGUA INGLESA, HISTÓRIA E CIÊNCIAS

*ARGUMENTATIVE COMPETENCE IN THE BRAZILIAN NATIONAL COMMON CORE CURRICULUM: AN ANALYSIS OF ARGUMENTATION SKILLS IN THE CURRICULAR COMPONENTS PORTUGUESE, ENGLISH, HISTORY AND SCIENCES*

Leonara Nahyane da Silva  <http://orcid.org/0000-0002-0427-0716>  
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino  
Universidade Federal de Campina Grande  
leonara.nahyane@estudante.ufcg.edu.br

Denise Lino de Araújo  <http://orcid.org/0000-0002-5426-340X>  
Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino  
Universidade Federal de Campina Grande  
denise.lino@professor.ufcg.edu.br

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10530662>

Recebido em 08 de março de 2023

Aceito em 20 de agosto de 2023

**Resumo:** Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa em andamento acerca da programabilidade da competência argumentativa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e visa analisar as habilidades de uso da argumentação apresentadas por esse documento normativo para o 9º ano, nos componentes curriculares Língua Inglesa, História e Ciências e para o 6º ao 9º ano no componente Língua Portuguesa. No que se refere aos aspectos metodológicos, a pesquisa apresenta-se como do tipo documental (Silveira; Córdova, 2009), se insere no campo da Linguística Aplicada (LA) (Kleiman, 1988) e fundamenta-se na análise de conteúdo de Moraes (1999). No que se refere aos fundamentos teóricos, baseia-se em Chevallard (1991), Petitjean (2008), Plantin (2008), Leitão (2011), Pacífico (2016), entre outros. A partir da análise empreendida, os resultados apontam a construção transversal da competência argumentativa nos componentes analisados. E quanto às habilidades, no componente Língua Portuguesa, estas têm o foco voltado para levar o aluno a aprender a argumentar em diversas situações. Já no componente Língua Inglesa, as habilidades visam tanto levar o aluno a aprender a argumentar, quanto a argumentar para aprender/construir conhecimentos. Nos componentes Ciências e História, as habilidades vislumbram o argumentar para aprender, a partir de alguns temas indicados.

**Palavras-chave:** Base Nacional Comum Curricular. Ensino Fundamental. Anos Finais. Argumentação. Argumentar.

**Abstract:** This paper presents an excerpt from ongoing research into the programmability of the argumentative competence in the Brazilian National Common Core Curriculum (BNCC) (BRASIL, 2018) and aims to analyze the argumentation skills presented by this normative document for the 9th year of Elementary School (*Ensino Fundamental*) in the curricular components English Language, History and Sciences; and from the 6th to the 9th year in the Portuguese Language component. Regarding methodological aspects, this research presents itself as documentary (Silveira; Córdova, 2009), situated in the field of Applied Linguistics (AL) (Kleiman, 1988) and based on the content analysis of Moraes (1999). Our theoretical framework is based on Chevallard (1991), Petitjean (2008), Plantin (2008), Leitão (2011), Pacífico (2016), among others. Based on our analysis, the results point to the transversal construction of the argumentative competence in the analyzed components. As for the skills in the Portuguese language component, these are focused on helping students learn to argue in different situations. In the English Language component, the skills aim to both lead students to learn to argue and argue in order to learn/build knowledge. In the Sciences and History components, the skills address arguing to learn based on some indicated themes.

**keywords:** Brazilian National Common Core Curriculum. Elementary School. Final Years. Argumentation. Arguing.

## 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 da competência argumentativa dos alunos.

A esse respeito, consideramos que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) preconiza o desenvolvimento da competência argumentativa dos alunos no espaço escolar, visto que as prescrições para a abordagem da argumentação ganharam um destaque significativo no documento, pois uma das dez competências gerais a serem desenvolvidas pelos alunos no decorrer de cada etapa de ensino é a competência argumentativa<sup>1</sup>, a de número sete. Por isso, este texto se volta para a BNCC, que é um importante documento para a educação nacional, apresentando um recorte de uma pesquisa, mais ampla, em andamento, acerca da competência argumentativa nesse documento.

Assim, na tentativa de compreender as prescrições da BNCC para o desenvolvimento da competência argumentativa e as implicações que estas apresentam para o âmbito escolar, sobretudo, quando tais prescrições ainda se encontram em processo de implementação<sup>2</sup>, desenvolvemos uma pesquisa na qual investigamos a programabilidade da competência argumentativa em diferentes componentes curriculares apresentados pela BNCC para o Ensino Fundamental Anos Finais. Para tanto, focalizamos, especificamente, as prescrições para o 9º ano, nos componentes curriculares Língua Inglesa, História e Ciências - que apresentam uma organização semelhante no documento - e, as prescrições para o 6º ao 9º ano, no componente Língua Portuguesa<sup>3</sup>, que possui uma organização singular, atentando apenas para as habilidades indicadas no campo jornalístico-midiático desse componente.

---

<sup>1</sup> A competência argumentativa é a sétima competência geral prescrita pela BNCC e estabelece 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).

<sup>2</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.

<sup>3</sup> O componente Língua Portuguesa apresenta uma organização singular na BNCC, se comparado aos outros componentes, pois as aprendizagens prescritas são organizadas através de: i. campos de atuação; ii. práticas de linguagem e eixos de ensino; e iii. habilidades flutuantes, que, na maioria dos casos, podem ser acionadas em todos os anos finais (do 6º ao 9º ano), em outros casos, apenas por ciclos (6º e 7º ou 8º e 9º) e para um ano em específico, como o 9º. Os demais componentes são organizados por séries.

No que se refere ao *corpus* da pesquisa em andamento, este é composto por quarenta e quatro habilidades, pertencentes aos componentes curriculares Língua Portuguesa, Língua Inglesa, História e Ciências, que se voltam ao desenvolvimento da competência argumentativa. Tais habilidades foram selecionadas a partir de um processo minucioso de leitura do texto da BNCC que teve como critério observar se os componentes curriculares apresentavam: i. termos explícitos relacionados à argumentação (como *argumentar*, *argumentativos* e *argumentos* e etc.) e ii. habilidades a serem desenvolvidas que estivessem relacionadas à competência argumentativa, o que tornou possível selecionar os componentes supracitados para compor o *corpus* da pesquisa.

Importa-nos 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 fazer*”, as habilidades por sua vez denotam o “*realizar*” (conhecimentos) que possibilita que determinada competência seja, de fato, desenvolvida. Por isso, ao investigar a competência argumentativa em diferentes componentes curriculares, necessitamos atentar também 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 se desenvolve 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 a partir das habilidades prescritas que se relacionam à competência geral de número sete. Desse modo, compreendemos a competência argumentativa conforme propõem Santos e Azevedo (2019)

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. (Santos; Azevedo, 2019, p. 30)

No que se refere aos aspectos metodológicos, a pesquisa se insere no campo da Linguística Aplicada (LA) que, além de se preocupar com “[...] o entendimento dos problemas sociais de comunicação em contextos específicos” (Kleiman, 1998, p. 55), tem se constituído enquanto uma árvore flexível que vem se conectando a outras árvores do saber e, por meio da soma desses saberes, “[...] amplia a visão do objeto, podendo trazer ganhos para todas as partes” (Oliveira, 2019. p. 106). A pesquisa possui abordagem qualitativa, pois se preocupa “[...] com aspectos da realidade que não podem ser quantificados [...]” (Silveira; Córdova, 2009, p. 31), voltando-se para a compreensão e explicação de fenômenos implícitos que são passíveis de explicitações e define-se como documental (Silveira; Córdova, 2009; Prodanov; Freitas, 2013). Como técnica de seleção do *corpus* e método de análise, fundamentamos nossa investigação na análise de conteúdo, de acordo com Moraes (1999).

A análise de conteúdo proposta por Moraes (1999) corresponde a cinco etapas: i. preparação das informações; ii. unitarização; iii. categorização; iv. descrição e v.

interpretação. Sendo assim, preparamos as informações com base em uma leitura minuciosa e criteriosa, relemos essas informações de modo exaustivo, buscando estabelecer a categorização do *corpus*. Na pesquisa em andamento, os dados apontaram que as habilidades são categorizadas em quatro grupos, a saber: 1. As habilidades de reconhecimento para uso da argumentação; 2. As habilidades de uso da argumentação; 3. As habilidades conjuntas de reconhecimento e uso da argumentação; 4. A habilidade singular do componente Língua Portuguesa.

Em vista do exposto, este artigo objetiva analisar as habilidades de uso da argumentação<sup>45</sup> indicadas pela BNCC para o 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, nos componentes curriculares Língua Inglesa, História e Ciências, e as habilidades para o 6º ao 9º ano no componente Língua Portuguesa. Essas habilidades, na pesquisa em referência, constituem a segunda categoria de análise que focaliza situações em que os alunos são direcionados a mobilizar, de fato, a competência argumentativa, colocando-a em ação para a construção de proposições próprias, de modo muito semelhante ao descrito por Pacífico (2016) e mais adiante apresentado.

Em relação à estrutura, este artigo organiza-se em mais cinco seções, além desta introdução que é a primeira. Na segunda seção, discorremos sobre a teoria da Transposição Didática. Na terceira seção, discutimos acerca da argumentação a partir da perspectiva dialogal (Plantin, 2008). Na quarta seção, abordamos a argumentação no contexto de ensino/aprendizagem (Leitão, 2011; Pacífico, 2016). Na quinta seção, analisamos as habilidades de uso da argumentação prescritas pela BNCC. E, por fim, na sexta seção, apontamos as conclusões da pesquisa empreendida. A seguir, discorremos sobre a teoria da Transposição Didática.

## 2 Transposição Didática

Os documentos normativos para a área da educação, a exemplo da BNCC, têm grande importância na garantia de uma educação universal e de qualidade em todo o território nacional, todavia não podemos desconsiderar o fato de que as prescrições oficiais nem sempre “se consolidam de forma espelhada na escola” (Silva, 2008, p. 36). 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.

Esses processos transformacionais dos saberes são compreendidos pela teoria da Transposição Didática<sup>6</sup> que se constitui como uma teoria importante à compreensão do fenômeno didático<sup>7</sup> e das transformações pelas quais o conhecimento científico é submetido antes de chegar às situações de ensino e de aprendizagem. Para Chevallard (1991), o conhecimento não chega à sala de aula da mesma forma como foi produzido em contexto científico, visto que passa por um processo de transformação que lhe

---

<sup>4</sup> Localizamos um total de dezesseis habilidades de uso da argumentação nos componentes curriculares investigados. Tais habilidades compõem o *corpus* de análise do presente artigo.

<sup>5</sup> As habilidades de reconhecimento para uso da argumentação, as habilidades conjuntas de reconhecimento e uso da argumentação e a habilidade singular do componente Língua Portuguesa são analisadas na pesquisa em referência.

<sup>6</sup> A teoria da Transposição Didática tem como precursor os estudos de Chevallard (1991), no âmbito da Didática da Matemática de influência francesa.

<sup>7</sup> Para Chevallard (1991), o fenômeno didático é composto pela relação de três objetos: o professor, a atividade de ensino e o conhecimento ensinado.

imprime uma espécie de “roupagem didática” para que possa ser ensinado e consequentemente aprendido.

Marandino (2004) defende que o saber ensinado é aquele que, por meio das transformações que ocorrem entre o saber científico e o saber a ser ensinado, se evidencia em sala de aula. Isto porque os saberes tornam-se aptos às situações de ensino e se apresentam como objeto de ensino dos professores quando são transformados pelos inúmeros processos (externos e internos) que os envolvem. 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 Transposição Didática, por meio de cinco processos distintos, porém correlacionados, a saber: 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 a aprendizagem, visto que passará a ser divulgado e legitimado oficialmente. Cabe destacar que a BNCC pode ser 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, é válido apontar 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 constituída por professores, técnicos, especialistas e outros pertencentes às instituições relacionadas a Educação 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)

Dessa forma, é por meio da noosfera e seus atores que os saberes a serem ensinados são determinados, viabilizando o encontro entre todos os que ocupam cargos principais do funcionamento didático e se apresenta também como o espaço 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. Este é o tipo de Transposição Didática focalizado na pesquisa aqui apresentada.

A Transposição Didática Interna, por outro lado, é um novo momento de transformação do saber que está profundamente ligado ao trabalho do professor. Este tipo de Transposição Didática se apresenta como a transformação do saber no momento em que o professor precisa ensiná-lo, por isso ele negocia, gere o conhecimento e procura as melhores formas e estratégias para que os alunos possam assimilar os conteúdos didatizados.

Desse modo, 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 sua formulação, o contexto científico, até o contexto no qual esses saberes precisam ser ensinados, isto é, no contexto da sala de aula. Diante disso, é válido salientar que, para este trabalho, o conceito de programabilidade é de fundamental importância, uma vez que a competência argumentativa, ao se apresentar como um saber transposto do âmbito científico para a proposta curricular apresentada pela BNCC, também recebe uma programabilidade. Logo, compreendemos que é a partir desse procedimento (programabilidade) que a competência argumentativa (enquanto conhecimento prescrito) transforma-se num objeto de ensino e adquire especificidades no que diz respeito a sua organização didática para fins de aprendizagem. Sigamos, então, para as contribuições acerca da argumentação dialogal.

### **3 A argumentação dialogal**

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. Neste trabalho, tomaremos como base para a investigação a

argumentação no diálogo, de acordo com Plantin (2008), pelo viés interacional que esta perspectiva apresenta.

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” (Plantin, 2008, p. 64) para elucidar as razões que o levaram a duvidar do que foi exposto, elaborando um posicionamento 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). Com isso, há três papéis argumentativos: o proponente (o papel argumentativo de base); o oponente (defendem um discurso negativo ao 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). Dessa forma, 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.

Logo, “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.

Em vista disso, consideramos que o conceito de argumentação dialogal é bastante oportuno para o presente trabalho porque compreende que a argumentação, enquanto uma atividade interacional, requer a prática de variados papéis argumentativos nas diversas situações argumentativas que são vivenciadas pelo sujeito. Assim, esse conceito possibilita-nos observar, no processo de Transposição Didática da argumentação para as prescrições oficiais veiculadas na BNCC, documento em análise, quais situações e papéis argumentativos são prescritos e priorizados pelo documento nas habilidades que estão voltadas para a prática argumentativa (as habilidades de uso da argumentação). A seguir, discorreremos sobre a argumentação no contexto de ensino/aprendizagem.

#### **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 vista.

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. 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.

A argumentação deve, então, ser considerada um direito do sujeito discursivo, sendo 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, as 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.

Cabe destacar ainda que, 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. Em face disso, esses autores assinalam que “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.

Assim, consideramos que esses pressupostos teóricos são imprescindíveis para compreender como as habilidades de uso da argumentação estão programadas na BNCC

e como a argumentação, enquanto conhecimento a ser oportunizado nas situações de ensino-aprendizagem, é programada nos diferentes componentes curriculares, isto é, se as habilidades de uso da argumentação estão voltadas para levar o aluno a argumentar para aprender ou a aprender a argumentar, de fato. Na seção a seguir, analisamos as habilidades de uso da argumentação prescritas pela BNCC.

## 5 As habilidades de uso da argumentação apresentadas pela BNCC nos componentes Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Ciências e História

Nesta seção, focalizamos as habilidades de uso da argumentação identificadas nos componentes curriculares investigados. No componente Língua Portuguesa, foram identificadas quatro habilidades de uso da argumentação que abordam variados gêneros discursivos e modalidades de uso da linguagem, conforme observamos no Quad. 1, a seguir.

**Quadro 1** - 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.
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.
--	--

**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 (como os três papéis argumentativos - proponente, oponente e terceiro - descritos no modelo dialogal 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 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), atividades estas que, em muitos casos, não oportunizam aos alunos a vivenciarem a prática 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<sup>8</sup>. 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, tendo em vista a realidade vigente; 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

<sup>8</sup> No componente Língua Portuguesa, especificamente no campo jornalístico-midiático, são raras as habilidades que se voltam somente para o 9º ano e que estão relacionadas à competência argumentativa, foco da investigação. Isto porque 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 ano 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, como apontado.

mais engessadas, visando cumprir com as exigências externas ao espaço escolar, o que, talvez, comprometeria 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 apresentem 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 proveitoso para o desenvolvimento da competência argumentativa.

No que se refere à habilidade EF89LP12, 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 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). 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)

No que se refere à programabilidade do componente Língua Portuguesa, observamos que as habilidades analisadas apontam para programabilidade espiralada, 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 devem 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, p. 89), 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 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 protagonistas 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. 2, a seguir, reunimos as habilidades desse tipo que foram localizadas nesse componente curricular.

**Quadro 2** - Habilidades de uso da argumentação no componente Língua Inglesa

HABILIDADES DE USO DA ARGUMENTATAÇÃO NO COMPONENTE LÍNGUA INGLESA	
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 Quad. 2, 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, uma vez 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 textuais, 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 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 Quad. 3, a seguir.

**Quadro 3-** Habilidades de uso da argumentação no componente Ciências

HABILIDADES DE USO DA ARGUMENTAÇÃO NO COMPONENTE CIÊNCIAS	
Código da Habilidade	Habilidade
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 desse componente propõem uma discussão com vistas a 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 as habilidades analisadas seguem uma estrutura semelhante e pretendem o mesmo: discutir temáticas (delimitadas pelo documento) para construir conhecimentos. De igual modo, isso também ocorre no componente História, como se verá a seguir.

No componente curricular História, foram localizadas cinco habilidades de uso da argumentação, conforme verifica-se no Quad. 4, abaixo.

**Quadro 4 -** 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 Quad. 4, a perspectiva espiralada da programabilidade não aparece e a única situação de uso da argumentação restringe-se à discussão de temas indicados. Com isso, consideramos que o sequenciamento dessas habilidades, pela numeração recebida (sobretudo nas habilidades EF09HI04, EF09HI15, EF09HI20, EF09HI34), pode não favorecer uma relação de proximidade entre elas, ficando restrito ao verbo “discutir” a possibilidade de o professor relacioná-las no decorrer de suas ações.

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 abordados. 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 oportuno, 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 Ciências e História prioriza-se o uso da argumentação para aprender sobre determinadas temáticas e assuntos pertencentes a cada área do conhecimento. Logo, as habilidades de uso prescritas nesses componentes estão direcionadas à construção do conhecimento.

Por fim, destacamos que os componentes curriculares 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 com vista a 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 estão voltadas a levar os alunos a argumentar para aprender/construir conhecimentos. Nos componentes Ciências e História, as habilidades, de modo predominante, preconizam a construção de conhecimentos.

## 6 Conclusão

Nosso intuito, neste trabalho, consistiu em analisar as habilidades de uso da argumentação indicadas pela BNCC para o 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, nos componentes curriculares Língua Inglesa, História e Ciências, e as habilidades para o 6º ao 9º ano no componente Língua Portuguesa. Para a análise empreendida, nos fundamentamos na perspectiva dialogal da argumentação, de acordo com os postulados de Plantin (2008), que considera ser o conflito discursivo a base para a argumentação se solidificar e compreende que qualquer argumentador pode exercer diferentes papéis na situação comunicativa, pois estes são dinâmicos e permutáveis. Vimos, dessa forma, que as habilidades analisadas podem propiciar aos alunos a experimentação dos diferentes papéis exercidos numa cena argumentativa, isto é, os papéis de proponente, oponente e terceiro, conforme a perspectiva de Plantin (2008).

Tomamos como base também algumas discussões que refletem sobre a argumentação enquanto um objeto de ensino e aprendizagem no contexto escolar, dentre as quais se destaca a contribuição de Leitão (2011) que aponta duas direções para o uso da argumentação nas situações de ensino e aprendizagem: i. argumentar para aprender; e ii. aprender a argumentar.

No que tange a essas direções, podemos afirmar então que os resultados apontam que as habilidades de uso da argumentação, analisadas no componente Língua Portuguesa, vislumbram levar o aluno a *aprender a argumentar*, pois possibilitam a experimentação de situações argumentativas a partir da produção de variados gêneros textuais. No componente Língua Inglesa, as habilidades visam tanto levar o aluno a aprender a argumentar (fazer uso da língua inglesa, produzir textos, considerando o contexto e os recursos linguísticos necessários à eficácia da comunicação), quanto a argumentar para construir conhecimentos (discutir temas). Nos componentes Ciências e História, as habilidades estão direcionadas ao uso que visa a construção do conhecimento, isto é, visam levar o aluno a *argumentar para aprender*, uma vez que a argumentação é utilizada como ferramenta para a aprendizagem de determinados conteúdos e temas.

Por esse viés, vemos que a BNCC, enquanto um documento orientador do trabalho com componentes disciplinares, 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).

No que se refere à 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*. Nos componentes Ciências e História, vê-se uma programabilidade linear – o uso da argumentação é restringido às discussões dos temas, previamente, indicados.

Se faz necessário destacar também que a proposta de desenvolvimento da competência argumentativa prescrita pela BNCC para os componentes curriculares focalizados não se restringe às habilidades de uso (argumentar para aprender e aprender a argumentar). A abordagem dessas habilidades se constitui como uma das partes/etapas da proposta de desenvolvimento da competência argumentativa, que prossegue no documento com as habilidades de reconhecimento para uso da argumentação, com as habilidades conjuntas de reconhecimento e uso da argumentação e com a habilidade singular do componente Língua Portuguesa, as quais são analisadas na pesquisa em referência, da qual extraímos o recorte e os resultados ora apresentados.

Por fim, 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 as habilidades do componente Língua Portuguesa podem servir de esteio para o trabalho desenvolvido com a argumentação nas demais disciplinas.

## Referências

AMOSSY, R. *A argumentação no discurso*. Tradução por Angela M. S. Corrêa *et. al.* São Paulo: Contexto, 2020.

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. p. 83-94, jan. abr. 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revec/article/view/6557> Acesso em: 10 jan. 2023.

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.

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

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

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.

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.

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*. 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.

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

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.

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. 2022.

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

OLIVEIRA, M. do C. L. de. Apenas mais um modo de fazer Linguística Aplicada. *Calidoscópio*. 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: <https://www.ruigracio.com/pessoal/pdf/DaEpistemologia.pdf>. Acesso em: 05 out. 2021.

PETITJEAN, 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, Florianópolis, jul. dez. 2008, p. 83-116. 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 por 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*. Campinas-SP, 2001. 219 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas.

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/ddl/article/view/2196>. Acesso em: 20 out. 2022.

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, p. 18-50.

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*. Taubaté, v. 25, n. 2, p. 24-42, ago. 2021. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/3163>. Acesso em: 05 jan. 2023.

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

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.