

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE GRADUAÇÃO
CURSO DE LETRAS

VICTÓRIA KENNEDY DE ARAÚJO

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A ARGUMENTAÇÃO:
problematizações sobre a competência geral de número 7 e as habilidades
vinculadas ao ato de argumentar**

São Leopoldo
2019

VICTÓRIA KENNEDY DE ARAÚJO

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A ARGUMENTAÇÃO:
problematizações sobre a competência geral de número 7 e as habilidades
vinculadas ao ato de argumentar**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciada em
Letras, pelo Curso de Português e Inglês
da Universidade do Vale do Rio dos Sinos
- UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Sabrina Vier

São Leopoldo

2019

À minha mãe e às minhas irmãs.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Rosemary, por transpor todos os obstáculos impostos a nós, fazendo com que eu pudesse chegar até aqui, e por ser meu maior exemplo de garra, luta e perseverança nos âmbitos pessoal, profissional e acadêmico.

Ao meu padrasto, André, e à minha irmã, Sofia, por me inspirar a manter a tranquilidade, a leveza e o bom-humor, em qualquer circunstância. Ao meu noivo, Gustavo, por ser meu parceiro de todas as horas, por reconhecer meus esforços e incentivar meus sonhos.

À minha orientadora, Sabrina, por confiar em mim e nesta pesquisa, por ser minha inspiração no ensino de língua e literatura, por todos os saberes que compartilha e por ser, além de tudo, humana e amiga, orientando sempre com sensibilidade.

Aos meus colegas de trabalho, Manoela, Marcelo e Antônio, por serem grandes amigos, sempre dispostos a brincar, a cantar, a rir e a me ouvir, propiciando, assim, um convívio descontraído e acolhedor.

Por fim, ainda que não seja convencional, agradeço a mim, como forma de reafirmar meu potencial e como forma de reconhecer quão gratificante foi, mesmo trabalhando 46 horas semanais, realizando estágios obrigatórios, planejando aulas e organizando meu casamento, ter produzido um trabalho do qual tanto me orgulho.

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2018, é o mais recente documento que norteia a educação brasileira, abarcando todas as etapas da Educação Básica. A partir de 10 competências gerais, que devem ser desenvolvidas da Educação Infantil até o Ensino Médio, a BNCC inclui a argumentação como uma de suas prioridades de ensino, ocupando a posição de competência geral - número 7. O documento também é composto de competências específicas e habilidades, que se relacionam a cada nível de ensino, área e componente curricular. Nesses elementos, também comparecem, por diversas vezes, menções à argumentação. Além disso, vários estudos da área da argumentação apontam uma certa dificuldade em trabalhar com essa temática na sala de aula e na escola. Diante desse contexto, essa pesquisa se propôs a investigar a argumentação como competência e como elemento presente nas habilidades da Educação Básica, a partir do que orienta a BNCC, verificando quais são as propostas para o trabalho vinculado ao ato de argumentar e quais são as concepções teóricas envolvidas. Para isso, foi realizada uma busca do radical *argument*, em todo o corpo do texto, para identificar e tabular as menções que ocorreram na escrita das habilidades. Também foram analisadas as ocorrências do radical *argument*, nas habilidades de Língua Portuguesa, do 8º ao 9º ano do Ensino Fundamental, de acordo com um quadro estruturante, proposto pela BNCC, para verificar em qual posição há referência à argumentação e o que isso poderia indicar, em relação às concepções teóricas apresentadas nos estudos de Patrick Charaudeau (2004, 2012) e de Oswald Ducrot (1988). Ao final da pesquisa, conclui-se que, de acordo com a maneira como se estruturam as habilidades atreladas à argumentação, no intervalo observado, por vezes, há uma identificação com a perspectiva discursiva, apresentada na Teoria da Argumentação na Língua. No entanto, a argumentação é vista, predominantemente, como um fenômeno linguageiro, alinhando-se à perspectiva linguístico-discursiva. Além disso, o trabalho voltado ao ato de argumentar é fortemente direcionado para a área de Linguagens e para Língua Portuguesa, reforçando que possa estar vinculada a um campo em específico.

Palavras-chave: Linguagem. Argumentação. Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Língua Portuguesa.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 REFLEXÕES PRELIMINARES..... | 13 |
| 2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR | 19 |
| 2.1 Da Constituição à BNCC | 19 |
| 2.2 A organização e estruturação do documento..... | 22 |
| 2.2.1 As competências gerais | 22 |
| 2.2.2 As competências específicas e habilidades | 24 |
| 2.3 As três etapas da Educação Básica | 27 |
| 2.3.1 A Educação Infantil | 27 |
| 2.3.2 O Ensino Fundamental..... | 29 |
| 2.3.3 O Ensino Médio | 31 |
| 3 A ARGUMENTAÇÃO | 35 |
| 3.1 Um panorama geral..... | 35 |
| 3.2 Os pontos de vista linguístico e discursivo..... | 36 |
| 3.2.1 A Argumentação na Língua..... | 37 |
| 3.2.2 A Argumentação na Linguagem | 38 |
| 4 OS CAMINHOS PERCORRIDOS | 43 |
| 5 O RADICAL <i>ARGUMENT</i>..... | 47 |
| 5.1 O que apontam os números?..... | 47 |
| 5.2 O que aponta o radical <i>argument</i>, em Língua Portuguesa, no 8º e 9º ano do Ensino Fundamental? | 53 |
| 5.2.1 Argumentos | 53 |
| 5.2.2 Argumentativos | 59 |
| 5.2.3 Argumentando e argumentatividade | 63 |
| 5.3 O que apontam as discussões propostas? | 65 |
| 6 OUTRAS REFLEXÕES..... | 67 |
| REFERÊNCIAS..... | 71 |
| APÊNDICE A – REGISTRO DAS OCORRÊNCIAS ENCONTRADAS | 73 |

1 REFLEXÕES PRELIMINARES

Desde a infância, mesmo sem ter consciência dos processos de desenvolvimento pelos quais estava passando, tive destacada pelas pessoas à minha volta, especialmente da família, uma certa habilidade com a comunicação: seja em casa, seja na escola, gostava de falar, explicar e questionar. Quando ingressei no Ensino Fundamental, ficou ainda mais evidente que, diante dos grupos com os quais convivía, buscava negociar, posicionar-me e manifestar desejos, ideias e descontentamentos, independentemente de refletir apenas meus interesses pessoais, de defender algum colega ou de representar necessidades coletivas.

Esses comportamentos foram, constantemente, incentivados, tanto no ambiente familiar, quanto no ambiente escolar. Conforme cresci, ouvi relatos de vezes em que minha mãe foi chamada na escola para ser informada de que eu havia discutido para defender alguns colegas (ainda que eu não estivesse diretamente envolvida com o problema), ou vezes em que foi chamada para receber elogios pelo meu comportamento de “liderança”, a partir do qual pleiteei diversas questões com meus professores. Com base nisso, fui constituindo a percepção de que a escola, além de propiciar as aprendizagens específicas de cada componente curricular, é também um ambiente em que se faz necessário encorajar os alunos a provocarem questionamentos, a agirem, a testarem, a experimentarem e a se posicionarem. Estimular essas aprendizagens e garantir que a escola seja esse espaço foram algumas das minhas motivações quando escolhi prestar vestibular para o curso de Letras.

Já na graduação, a partir das leituras e discussões na atividade acadêmica de “Linguagem e Argumentação”, ficou evidente que a argumentação perpassa diversas esferas sociais, não ficando limitada somente à escola. Além disso, da mesma forma que a leitura, escrita e interpretação não são habilidades que deveriam ser relacionadas somente às aulas de Língua Portuguesa, a capacidade de argumentar também não deveria. Porém, ainda que a escola não seja o único local onde se faz preciso argumentar, conforme mencionado anteriormente, há diversos espaços e circunstâncias da vida escolar em que essa habilidade pode ser desenvolvida, analisada, discutida e estimulada. Homologada em 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um dos documentos que orienta a construção de currículos de escolas da Educação Básica.

Para fomentar, discutir e concretizar a utilização desse recente e importante recurso para o país, foram realizados diversos investimentos, entre eles, debates em fóruns e encontros educacionais, consultas públicas, divulgações e formações continuadas. Além disso, conforme o próprio documento, “Sua formulação, sob coordenação do MEC, contou com a participação dos Estados do Distrito Federal e dos Municípios, depois de ampla consulta à comunidade educacional e à sociedade [...]” (BRASIL, 2018, p. 20). Assim, o resultado, que foi aprovado e apresentado ao público, constituiu-se como uma soma de esforços, realizados coletivamente.

Ainda segundo a BNCC, “Embora a implementação seja prerrogativa dos sistemas e das redes de ensino, a dimensão e a complexidade da tarefa vão exigir que União, Estados, Distrito Federal e Municípios somem esforços” (BRASIL, 2018, p. 21); nesse sentido, a partir de sua homologação, foi firmado um compromisso de que os profissionais, bem como órgãos ligados à área da educação, escolas e mantenedoras buscassem se apropriar e se adequar às orientações, culminando em uma série de reflexos e ações, como as adaptações de currículos e formações de professores, para refletir sobre as práticas pedagógicas, metodologias e avaliações.

Em sua redação, a BNCC estabelece dez competências gerais, que devem ser desenvolvidas pelas diversas áreas do conhecimento, ao longo de todos os anos da Educação Básica, entre as quais se inclui a competência de número 7:

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).

Dessa forma, a partir dessa competência, propõe-se como objetivo da educação que, ao final de seu percurso formativo, ao longo da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, o aluno tenha conseguido desenvolver essa e as demais competências propostas.

No entanto, quando se trata da relação entre a argumentação e a escola, parece haver, de maneira geral, uma certa dificuldade em contemplá-la como parte das aprendizagens. Aguilar Junior e Nasser (2014), constataram, por exemplo, em seu “Estudo sobre a Visão do Professor em Relação à Argumentação e Prova Matemática na Escola” que, dos 9 professores de matemática, de instituições públicas e privadas, que participaram e responderam ao seu formulário de pesquisa,

somente 1 respondeu que seus alunos são estimulados a argumentar e justificar durante as aulas de Matemática, ao passo que outros 6 participantes responderam “em parte”. Diante disso, os autores consideram que, nas atividades das aulas desses profissionais, “[...] o professor não abre espaço para a discussão sobre a formulação e busca de argumentos e justificações que validem uma determinada afirmação matemática, ou mesmo que formulem ou refutem conjecturas”. (AGUILAR JUNIOR; NASSER, 2014, p. 1020).

Além disso, diversos autores da área da argumentação mencionam, em seus estudos, essa relação conturbada. Para Koch e Elias (2018, p. 9), por exemplo, “Troca de ideias, tomada de posição, discussão, tudo isso tem a ver com a argumentação, mas parece que nos esquecemos disso quando nos sentamos nos bancos escolares”. Alinhado a essa perspectiva, Charaudeau (2004, p. 36) afirma que

Quanto à escola, outro lugar a que diz respeito essa problemática, percebe-se, ao analisar o que dizem as instruções, o que propõem os manuais e o que revelam as sondagens feitas juntos aos professores, um mal-estar, que, com certeza, não aparece quando se trata de outros objetivos de ensino.

Essas constatações, realizadas através dos estudos citados, vão ao encontro de uma crença popularmente compartilhada no ambiente escolar: a ideia de que a argumentação corresponde a um conteúdo específico das aulas de Língua Portuguesa, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental, não sendo necessário ou desejável explorá-la em outras etapas do ensino ou em outras aulas, como é o caso das aulas de matemática, investigadas no estudo de Aguilar Junior e Nasser (2014), anteriormente mencionado. Por isso, ao defini-la como uma das dez competências gerais da Educação Básica, a BNCC esforça-se para desfazer essa percepção e a coloca como responsabilidade de todas as áreas e de todos os profissionais comprometidos com a aprendizagem, garantindo-a como um direito de aprendizagem. Diante desse contexto, senti-me provocada a problematizar as seguintes questões: quais são as concepções de argumentação estabelecidas na e pela BNCC? De que forma o documento orienta o trabalho com a argumentação ao longo das etapas da Educação Básica?

Assim, justifica-se a necessidade e a relevância em realizar um estudo que se proponha a pesquisar a relação da BNCC com a argumentação, verificando quais são as concepções adotadas e quais são as indicações para o seu desenvolvimento

na sala de aula e na escola. Para contemplar essas e outras questões, o principal objetivo desta monografia é investigar a argumentação como competência e como elemento presente nas habilidades da Educação Básica, a partir do que orienta a BNCC, verificando quais são as propostas para o trabalho vinculado ao ato de argumentar e quais são as concepções teóricas envolvidas.

No intuito de atingir o objetivo geral proposto, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- a) Compreender a maneira como se organiza a BNCC e como a argumentação é referenciada dentro desse texto;
- b) Buscar todas as ocorrências do radical *argument*, ao longo do documento, para selecionar aquelas que se encontram na escrita das habilidades;
- c) Tabular as ocorrências do radical *argument* encontradas nas habilidades, para comparar as quantidades observadas entre os níveis de ensino e as áreas do conhecimento;
- d) Analisar, conforme quadro proposto pela BNCC, a estruturação das habilidades de Língua Portuguesa, do 8º ao 9º ano do Ensino Fundamental, em que comparece o radical *argument*, para verificar em que posição se encontra o termo e o que isso indica sobre o trabalho a ser realizado na escola;
- e) Problematizar, comparar e discutir os dados obtidos, relacionando-os aos propósitos do documento e às principais concepções teóricas sobre a argumentação consideradas neste estudo.

Conforme apresentado até aqui, o primeiro capítulo desta pesquisa dedicou-se à introdução de algumas reflexões preliminares, no intuito de situar suas principais propostas e as motivações para sua realização, justificando sua relevância. Para abarcar os pontos mencionados até então, no segundo capítulo, este estudo se dedica a contemplar um breve percurso histórico, diante dos principais documentos que norteiam a educação brasileira, desde a Constituição Federal, explicitando alguns pontos de convergência que influenciaram no processo de concepção e desenvolvimento da BNCC. Em seguida, ainda no segundo capítulo, um olhar é dedicado à estruturação do documento, aos principais conceitos adotados por ele, como as competências e as habilidades, e às peculiaridades organizacionais de cada nível de ensino.

Já no terceiro capítulo, primeiramente, foi realizado um breve apanhado histórico sobre a maneira como a argumentação veio sendo concebida ao longo dos anos, desde as civilizações gregas, até os principais estudos mais recentes. Posteriormente, são apresentadas diferentes abordagens teóricas que tratam da argumentação, valendo-se, principalmente, do ponto de vista discursivo de Oswald Ducrot (1988), com a Teoria da Argumentação na Língua (TAL), e do ponto de vista linguístico-discursivo de Patrick Charaudeau (2004, 2012), com uma proposta que leva em conta, sobretudo, a linguagem, os parceiros do ato de comunicação e suas intenções.

No quarto capítulo, intitulado “os caminhos percorridos”, são apresentados os procedimentos teóricos e metodológicos adotados, incluindo as estratégias desenvolvidas para chegar aos dados obtidos, além de justificar a escolha pelo recorte a ser analisado (habilidades de Língua Portuguesa, do 8º ao 9º ano). A partir do levantamento de dados, que contemplou todas as ocorrências do radical *argument* ao longo do documento, diversos gráficos foram gerados, explicitando as diferenças no número de ocorrências entre as etapas da Educação Básica, entre as áreas do conhecimento e entre os componentes curriculares. Esses gráficos são apresentados e discutidos no quinto capítulo. A tabulação foi apresentada, na íntegra, no Apêndice A, ao final desta monografia.

Ainda no quinto capítulo, é realizada uma tabulação das habilidades em que aparece o radical *argument* em Língua Portuguesa, do 8º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Com base nesse levantamento, foram desenvolvidas classes de análise, cujo conteúdo é comparado à proposta de estruturação dos termos que compõem as habilidades, conforme indica a BNCC, e comparado às concepções teóricas apresentadas no terceiro capítulo. Para finalizar, é realizada uma breve síntese do que foi observado durante a análise.

Por fim, no sexto capítulo, são apresentadas as considerações finais diante dos resultados obtidos, para comparar a primeira proposta com o que efetivamente foi realizado, levando em conta os objetivos propostos e o desenvolvimento da pesquisa, como um todo. Nesse capítulo, também são apresentadas sugestões de ampliação ou continuidade às atividades de pesquisa voltadas para esse tema, bem como as fragilidades ou dificuldades na realização do estudo proposto.

2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Fruto não somente dos estudos e discussões destinados especificamente ao seu conteúdo, a BNCC é, também, a soma de diversos documentos oficiais, que norteiam e definem aspectos fundamentais para a prática pedagógica em todo o país. Neste capítulo, será brevemente apresentado esse percurso histórico, que vai desde a Constituição Federal, até a homologação e publicação da BNCC. Além disso, também serão apresentadas a estruturação e a organização do documento, explicitando detalhes e aspectos pontuais que são importantes para interpretar e compreender suas orientações.

2.1 Da Constituição à BNCC

A Constituição da República Federativa do Brasil, publicada em 1988, garante a educação como um direito de todos. Desde então, o documento já apontava, no Artigo 210, a importância de estabelecer “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. (BRASIL, 1988). Ainda no que diz respeito à educação, em seu Artigo 214, a partir de uma Emenda Constitucional de 2009, a Constituição Federal também aponta a necessidade de haver um Plano Nacional de Educação (PNE), com duração decenal, para assegurar o desenvolvimento da educação no país, através de estratégias, diretrizes, objetivos e metas.

O PNE só foi regulamentado oficialmente em 2014, mas, antes disso, diversos outros documentos que amparam legalmente a educação brasileira foram aprovados. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN), publicada em 1996, é uma dessas grandes referências. A LDBEN dispõe sobre diversos aspectos de direitos e organização no âmbito educacional, inclusive, reafirmando, a partir da redação da Lei nº 12.796, de 2013, que os currículos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio devem se estabelecer a partir de uma Base Nacional Comum, “[...] a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”. (BRASIL, 2013, p. 16).

Após a aprovação da LDBEN, dos anos de 1997 a 2000, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), auxiliando na reformulação/construção dos currículos escolares, visto que “sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações [...]”. (BRASIL, 1997, p. 13). Nos anos posteriores, seguiram-se várias discussões e proposições por especialistas da área, propiciando a elaboração de portarias, diretrizes e resoluções, com o fim de desenvolver melhorias para a educação, englobando os materiais que já haviam sido desenvolvidos anteriormente.

Com sua versão mais atual publicada em 2013, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) foram fixadas para dar ainda mais suporte no desenvolvimento da BNCC. Conforme o documento, as diretrizes “[...] estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras.” (BRASIL, 2013, p. 4). Por esse motivo, as DCNs e a BNCC são documentos que dialogam e se complementam.

A partir dessas mobilizações e investimentos, com relação à criação de uma Base Nacional Comum Curricular, sua primeira versão foi disponibilizada no mês de setembro de 2015 e a segunda versão em março/2016. Por fim, fundamentada em diversas discussões e num exercício de colaboração, a partir das próprias escolas, de seminários e fóruns com dirigentes e da participação popular por meio da internet, foi desenvolvida uma terceira versão do documento, homologada no Ministério da Educação em 2017. A versão mais atual da BNCC, desenvolvida, inicialmente, para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, está, desde então, sob diversos olhares e discussões, tanto com relação à sua estruturação teórica, quanto à sua implementação na realidade escolar. Da mesma forma, esse movimento seguiu com a aprovação da versão do documento que contempla a etapa do Ensino Médio, homologada em dezembro de 2018, abrangendo, assim, todos os níveis de ensino que constituem a educação básica. Na versão vigente da BNCC, ela é conceituada, já em sua introdução, como

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...]. (BRASIL, 2018, p. 7).

Nesse sentido, fica evidenciada a necessidade de manter e ampliar as discussões pautadas no documento, para que, principalmente, os profissionais envolvidos no processo de aprendizagem se apropriem e fundamentem suas práticas de acordo com o que está normatizado. Além disso, é importante atentar para o fato de que a BNCC aponta habilidades essenciais, ou seja, aquelas que são fundamentais e indispensáveis, havendo, ainda, a possibilidade de contemplar muitas outras. Dessa forma, as orientações do documento podem ser consideradas um ponto de partida para a construção das aprendizagens, um impulso para as múltiplas experiências que a educação pode proporcionar, ao invés de um ponto de chegada, em que não haja nada para além do que está sendo direcionado.

A partir da aprovação da BNCC e de sua disponibilização, ela passa a ser uma referência nacional obrigatória na elaboração dos currículos escolares. Conforme o documento, a BNCC e os currículos

[...] têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. (BRASIL, 2018, p. 16).

Por esse motivo, pode-se considerar que há, novamente, uma indicação da necessidade de engajamento nas discussões sobre a BNCC, a fim de alinhar sua efetivação com os principais objetivos de cada contexto educacional, não somente por parte dos professores, mas também da equipe pedagógica, incluindo direção e coordenação, além da própria comunidade escolar. Para Perez *et al.* (2018, p. 23), nesse sentido, é imprescindível “[...] que gestores educacionais e escolares, coordenadores e professores conheçam e compreendam a proposta, a estrutura e lógica de organização da BNCC e se aprofundem nas etapas/áreas/componentes que atuam”.

Diante dessa necessidade de entender o que propõe o documento e de discuti-lo, é fundamental, primeiramente, conhecer a maneira como se organiza e saber o que representam os principais termos que compõem essa organização. Por isso, a seguir, será apresentada a estruturação da BNCC e seus componentes, iniciando a partir das competências.

2.2 A organização e estruturação do documento

Este subcapítulo se dedica a detalhar de que forma o documento está organizado. Para isso, serão apresentados os principais conceitos adotados para embasar a BNCC, além dos componentes que constituem a estruturação das etapas da Educação Básica, conforme o documento propõe.

2.2.1 As competências gerais

Com o objetivo de garantir que as aprendizagens se deem conforme a BNCC define e indica, foram elaboradas dez competências gerais que abarcam direitos de aprendizagem e desenvolvimento. No documento, o conceito de competência é concebido 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).

As dez competências gerais devem se estender e ser contempladas durante todo o decorrer da Educação Básica. Elas são definidas da seguinte forma:

Figura 1 - Competências gerais da Educação Básica na BNCC

| AS DEZ COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC | |
|------------------------------------|--|
| 1. | Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. |
| 2. | Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. |
| 3. | Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. |
| 4. | Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. |
| 5. | Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. |
| 6. | Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. |
| 7. | 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. |
| 8. | Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. |
| 9. | Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. |
| 10. | Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. |

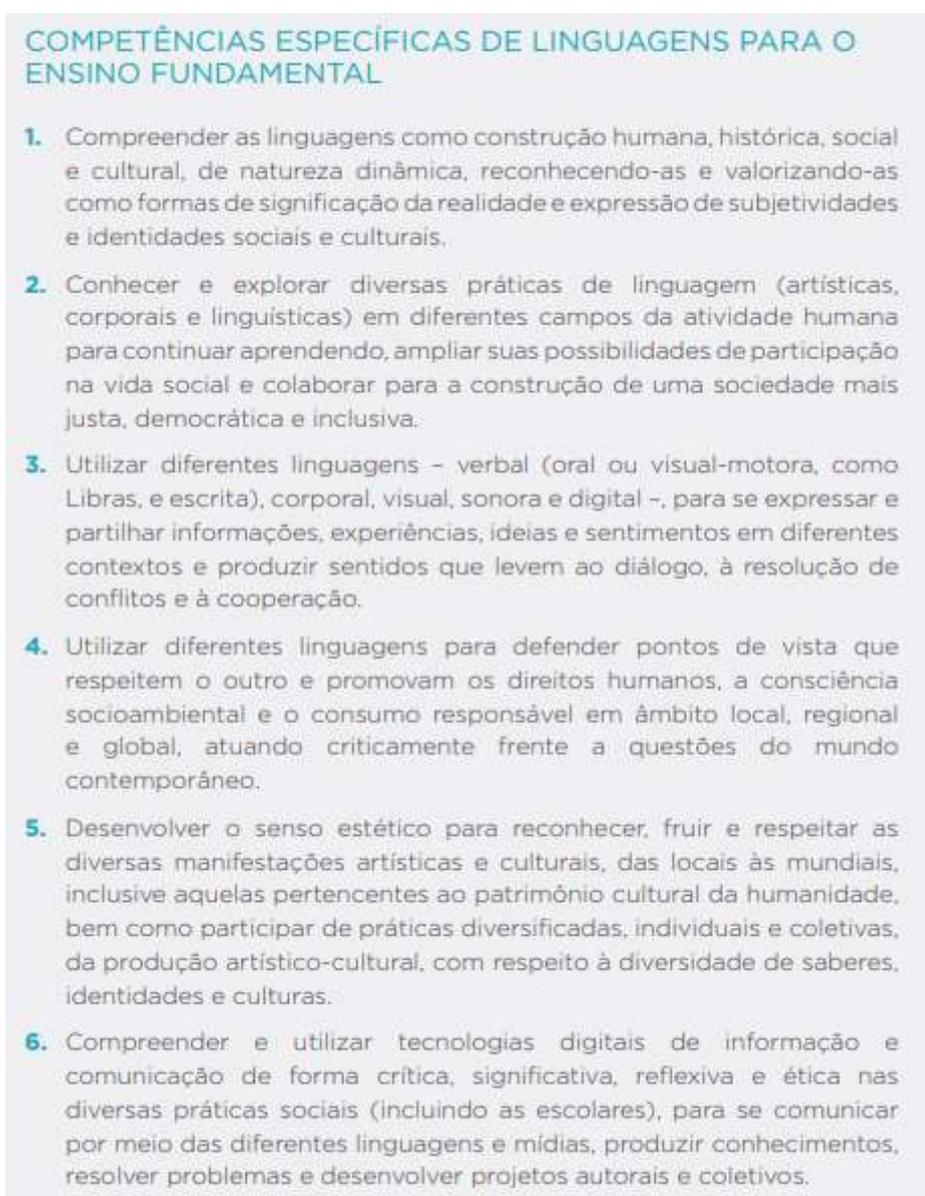
Fonte: Perez *et al.* (2018, p. 24).

Conforme apresentado na Figura 1, as competências, que deverão ser trabalhadas desde a Educação Infantil, até o Ensino Médio, incluem diversos temas e ações relacionadas a eles, como valorizar conhecimentos históricos, exercitar a empatia, utilizar diferentes linguagens, agir com autonomia, entre outros (BRASIL, 2018). Na Figura 1, pode, também, ser observada a competência geral de número 7, cujo conteúdo trata da argumentação. Essa competência será explorada posteriormente.

2.2.2 As competências específicas e habilidades

Além das competências gerais, a BNCC, para o Ensino Fundamental e Médio, também estabelece competências específicas por área do conhecimento. Para exemplificar, a Figura 2 apresenta as competências da área de Linguagens para o Ensino Fundamental:

Figura 2 - Competências específicas de Linguagens na BNCC para o Ensino Fundamental



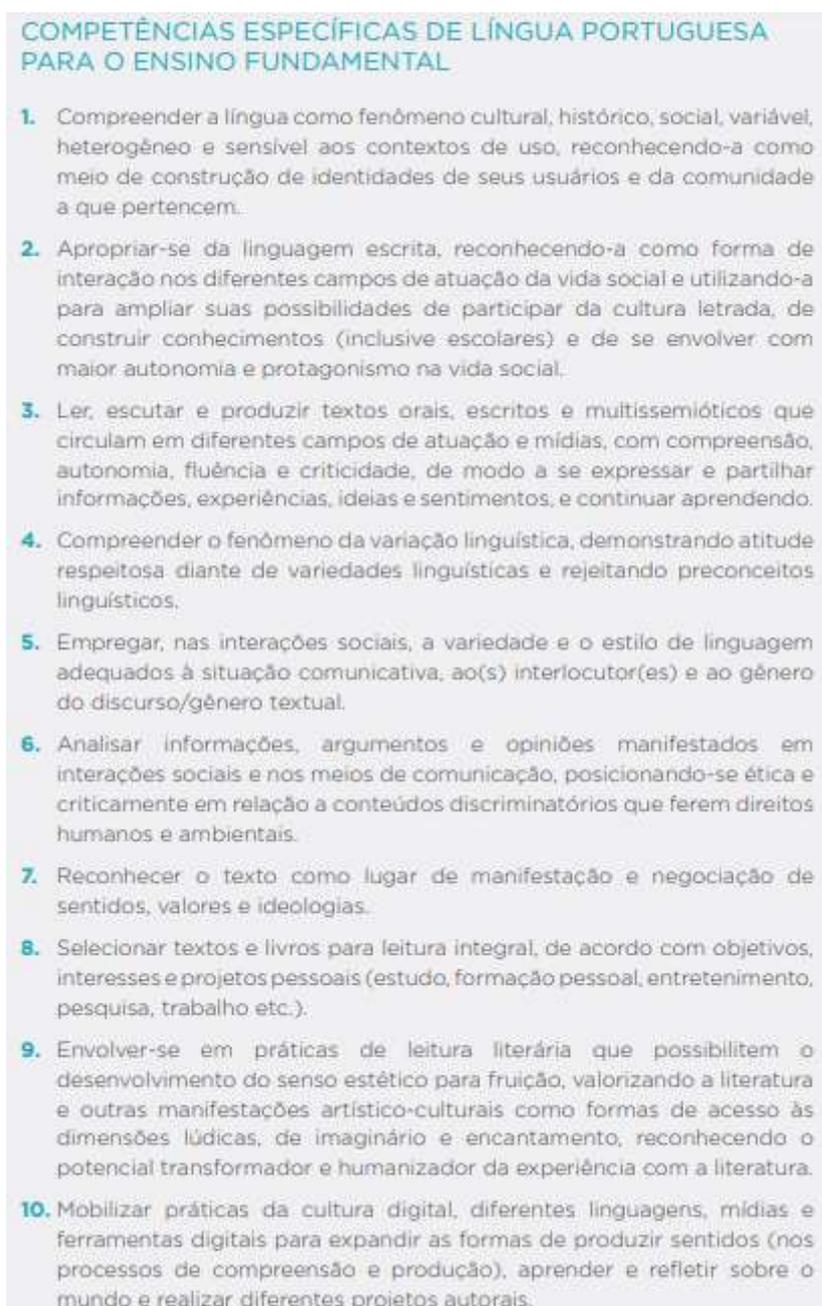
Fonte: Brasil (2018, p. 65).

Ao todo, são 6 competências vinculadas à área de Linguagens, para o Ensino Fundamental, conforme aponta a Figura 2, que devem ser desenvolvidas pelos

componentes curriculares de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, durante os 9 anos que compõem esse nível de ensino.

O Ensino Fundamental também conta com competências específicas de cada componente curricular, conforme a Figura 3, que exemplifica aquelas relacionadas à Língua Portuguesa:

Figura 3 - Competências específicas de Língua Portuguesa na BNCC para o Ensino Fundamental



Fonte: Brasil (2018, p. 87).

Seguindo a mesma lógica das competências específicas por área, que levam em conta as competências gerais, da mesma forma, conforme demonstra a Figura 3, as competências específicas de cada componente, no Ensino Fundamental, consideram as competências específicas das áreas e, conseqüentemente, as competências gerais. Essa organização reforça uma constante ideia de continuidade, proposta ao longo do documento.

Para o Ensino Médio, as competências específicas são somente por área. Nessa etapa, diferentemente da estruturação adotada para o Ensino Fundamental, com exceção do componente de Língua Portuguesa, não há competências específicas por componente curricular. Essa e outras especificidades de cada nível de ensino serão contempladas adiante.

Para assegurar a implementação das competências específicas, a BNCC estabelece conjuntos de habilidades, que “[...] não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias” (BRASIL, 2018, p. 29), mas sim, indicam aprendizagens que se constituem enquanto direito e devem ocorrer em diversos contextos. Para Macedo (2018, p. 79), competência e habilidade poderiam ser definidas e diferenciadas ao serem comparadas com um texto escrito, uma vez que, para o autor, “competência é a frase toda, o texto inteiro. Habilidade refere-se aos verbos [...] é o domínio desses verbos enquanto formas de procedimento, enquanto um ‘como fazer’”; dessa forma, as habilidades ajudam a instruir e refinar o trabalho a ser realizado, visando tanto as competências relativas somente a uma área ou componente, quanto (de forma mais ampla) as dez competências gerais, que concernem a todas as áreas e níveis. As habilidades se constituem como um meio para chegar a um fim específico, que são as competências.

Por esse motivo, dependendo, mais uma vez, da etapa da educação que está em pauta, as habilidades podem estar relacionadas a cada área do conhecimento ou, especificamente, a cada componente curricular. Essas diferenciações serão contempladas a seguir, ao apresentar a estruturação e organização do documento.

2.3 As três etapas da Educação Básica

Dada a extensão do documento, sua estrutura foi segmentada entre a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, possibilitando realizar breves discussões e citar referências legais que elucidam as especificidades de cada etapa. Ainda tendo em vista as diferenças inerentes a cada um desses níveis e também aos diferentes contextos e períodos de vida dos alunos que fazem parte deles, a BNCC adequou sua estrutura para explicitar essas diferenças ao apresentar suas orientações, além de tentar garantir a articulação, integração e continuidade da aprendizagem ao longo dos anos na Educação Básica, conforme será detalhado a seguir.

2.3.1 A Educação Infantil

No que diz respeito à Educação Infantil, com base nas Diretrizes Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009), as interações e brincadeiras são eixos estruturantes das práticas pedagógicas. Diante dessa definição, o documento aponta que

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2018, p. 37).

Tendo isso em vista, a BNCC estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. (BRASIL, 2018). Para que esses direitos sejam contemplados, foram definidos cinco campos de experiência:

- a) O eu, o outro e o nós;
- b) Corpo, gestos e movimentos;
- c) Traços, sons, cores e formas;
- d) Escuta, fala, pensamento e imaginação;
- e) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Conforme a BNCC, esses campos de experiência “[...] constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do

patrimônio cultural”. (BRASIL, 2018, p. 40). No documento, também é proposta uma subdivisão, de acordo com a faixa etária das crianças:

- a) bebês (de 0 a 1 ano e 6 meses);
- b) crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses);
- c) crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses).

Apesar dessa categorização, a BNCC reconhece que “[...] há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica”. (BRASIL, 2018, p. 44); portanto, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento podem ser flexibilizados de acordo com a realidade vivenciada. Assim, a estruturação, para esse nível de ensino, se dá da seguinte forma:

Figura 4 - Campo “O eu, o outro e o nós” na BNCC para a Educação Infantil

**CAMPO DE EXPERIÊNCIAS
“O EU, O OUTRO E O NÓS”**

| OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO | | |
|---|---|---|
| Bebês (zero a 1 ano e 6 meses) | Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) | Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses) |
| (EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos. | (EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos. | (EI03EO01) Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir. |
| (EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa. | (EI02EO02) Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios. | (EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações. |
| (EI01EO03) Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos. | (EI02EO03) Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos. | (EI03EO03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação. |
| (EI01EO04) Comunicar necessidades, desejos e emoções, utilizando gestos, balbucios, palavras. | (EI02EO04) Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender. | (EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos. |
| (EI01EO05) Reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso. | (EI02EO05) Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças. | (EI03EO05) Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive. |

Fonte: Brasil (2018, p. 45).

Conforme apresenta a Figura 4, portanto, dentro de cada campo de experiência é empregada a classificação etária, mencionada anteriormente, para, então, definir os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em cada uma delas.

A BNCC, nessa etapa, inclui também uma síntese das aprendizagens para cada campo de experiência. Conforme o documento, “essa síntese deve ser compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos a ser explorados em todo o segmento da Educação Infantil [...]”. (BRASIL, 2018, p. 53); assim, além de facilitar a compreensão do que se espera que seja trabalhado e estimulado com as crianças desse nível de ensino, a BNCC torna claro o desejo de que, ao final da Educação Infantil, elas consigam passar pelo processo de transição para o Ensino Fundamental de forma integrada, considerando relevante tudo aquilo que já aprenderam e sabem fazer.

2.3.2 O Ensino Fundamental

Para o Ensino Fundamental, a BNCC se divide, primeiramente, em áreas do conhecimento. Cada área recebe suas competências específicas e contempla um, ou mais, componentes curriculares, da seguinte forma:

- a) Área de Linguagens: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa (esse componente é somente para os anos finais);
- b) Área de Ciências da Natureza: Ciências;
- c) Área de Ciências Humanas: História e Geografia;
- d) Área de Matemática: Matemática;
- e) Área de Ensino Religioso: Ensino Religioso.

Quando há mais de um componente curricular por área, cada um também recebe suas competências específicas. Além disso, os componentes curriculares estão separados entre anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano) e são, ainda, organizados em unidades temáticas, em objetos de conhecimento e, por fim, em habilidades. Assim, com base nessa organização, a estruturação desse nível de ensino fica fixada da seguinte forma:

Figura 5 - Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades para Ensino Religioso na BNCC para o 6º ano do Ensino Fundamental

ENSINO RELIGIOSO – 6º ANO

| UNIDADES TEMÁTICAS | OBJETOS DE CONHECIMENTO | HABILIDADES |
|---|--|--|
| Crenças religiosas e filosofias de vida | Tradição escrita: registro dos ensinamentos sagrados | (EF06ER01) Reconhecer o papel da tradição escrita na preservação de memórias, acontecimentos e ensinamentos religiosos. (EF06ER02) Reconhecer e valorizar a diversidade de textos religiosos escritos (textos do Budismo, Cristianismo, Espiritismo, Hinduísmo, Islamismo, Judaísmo, entre outros). |
| | Ensinamentos da tradição escrita | (EF06ER03) Reconhecer, em textos escritos, ensinamentos relacionados a modos de ser e viver. (EF06ER04) Reconhecer que os textos escritos são utilizados pelas tradições religiosas de maneiras diversas. (EF06ER05) Discutir como o estudo e a interpretação dos textos religiosos influenciam os adeptos a viverem os ensinamentos das tradições religiosas. |
| | Símbolos, ritos e mitos religiosos | (EF06ER06) Reconhecer a importância dos mitos, ritos, símbolos e textos na estruturação das diferentes crenças, tradições e movimentos religiosos. (EF06ER07) Exemplificar a relação entre mito, rito e símbolo nas práticas celebrativas de diferentes tradições religiosas. |

Fonte: Brasil (2018, p. 452 – 453).

Conforme exemplifica a Figura 5, cada unidade temática engloba objetos de conhecimento, que se relacionam às habilidades. Sobre as unidades temáticas, a BNCC aponta que “[...] definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares”. (BRASIL, 2018, p. 29). Dessa forma, o documento parte de uma proposta mais ampla, com a unidade temática, especificando um pouco mais a partir dos objetos de conhecimento e, então, aprofundando a aprendizagem esperada, a partir das habilidades.

No que diz respeito ao componente de Língua Portuguesa, a BNCC do Ensino Fundamental não se organiza por unidades temáticas, mas sim em campos de atuação, ligados a práticas de linguagem, justificando que

[...] a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes. (BRASIL, 2018, p. 84).

Com a inserção das práticas de linguagem e dos campos de atuação na estruturação já adotada pela BNCC, a organização, em Língua Portuguesa, fica definida da seguinte forma:

Figura 6 - Prática de linguagem de leitura/escuta relacionada a todos os campos de atuação do 3º ao 5º ano para a BNCC do Ensino Fundamental

LÍNGUA PORTUGUESA – 3º AO 5º ANO

| PRÁTICAS DE LINGUAGEM | OBJETOS DE CONHECIMENTO | HABILIDADES | | |
|---|-----------------------------------|--|--------|--------|
| | | 3º ANO | 4º ANO | 5º ANO |
| TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO | | | | |
| Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Decodificação/Fluência de leitura | (EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado. | | |
| | Formação de leitor | (EF35LP02) Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura. | | |
| | Compreensão | (EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global. | | |
| | Estratégia de leitura | (EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos. | | |
| | | (EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto. | | |

Fonte: Brasil (2018, p. 112 – 113).

Com base no exemplo apresentado na Figura 6, é possível perceber que o documento considera diferentes possibilidades de uso da linguagem. Nesse contexto, valendo-se das práticas de linguagem e da vinculação aos campos de atuação, mais uma vez, a BNCC articula-se à realidade vivenciada e explorada pelos estudantes.

2.3.3 O Ensino Médio

Com relação à etapa do Ensino Médio, a BNCC baseia-se fortemente nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2011) e alia discussões sobre juventudes, contemporaneidade e projetos de vida, para repensar o papel da escola e desse nível de ensino em relação às demandas da sociedade e dos estudantes nos dias de hoje, afirmando que “[...] a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação”. (BRASIL, 2018, p.461). Diante disso, é enfatizada a necessidade de que a escola consiga exercer sua função de local que abrange a diversidade e acolhe as diferenças, partindo do princípio de que não há apenas uma, e sim múltiplas juventudes, constituídas por jovens de diferentes realidades, que são “[...] participantes ativos das sociedades nas quais estão inseridos, sociedades essas também tão dinâmicas e diversas”. (BRASIL, 2018, p. 463).

Dessa forma, o Ensino Médio, para a BNCC, deve ser estruturado para, além de atender às questões mencionadas anteriormente, atender também à necessidade de continuidade do trabalho que se inicia desde a Educação Infantil. Por isso, a organização dessa etapa da educação se estabelece por meio das áreas do conhecimento, divididas em:

- a) Linguagens e suas Tecnologias;
- b) Matemática e suas Tecnologias;
- c) Ciências da Natureza e suas Tecnologias;
- d) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Cada área reúne seus componentes curriculares, que não considerados isoladamente, com exceção do componente de Língua Portuguesa. Dessa forma, as competências específicas são definidas para as áreas, e não para cada componente, integrando os três anos do Ensino Médio, diferentemente da organização do Ensino Fundamental.

O documento apresenta, também, uma breve descrição de como cada competência, indicada por área, pode ser interpretada, analisada e trabalhada. Com esses elementos, a BNCC, para esse nível de ensino, fica organizada da seguinte forma:

Figura 7 - Competência Específica 2 da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 2

Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.

Nessa competência específica, pretende-se comparar e avaliar a ocupação do espaço e a delimitação de fronteiras, como também o papel dos agentes responsáveis por essas transformações. Os atores sociais (na cidade, no campo, nas zonas limítrofes, em uma região, em um Estado ou mesmo na relação entre Estados) são produtores de diferentes territorialidades nas quais se desenvolvem diferentes formas de negociação e conflito, igualdade e desigualdade, inclusão e exclusão. Dada a complexidade das relações de poder que determinam as territorialidades, dos fluxos populacionais e da circulação de mercadorias, é prioritário considerar o raciocínio geográfico e estratégico, bem como o significado da história, da economia e da política na produção do espaço.

HABILIDADES

(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.

(EM13CHS202) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneos (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.

Fonte: Brasil (2018, p. 573).

As habilidades que dialogam com cada competência específica, como demonstra a Figura 7, também são vinculadas à essa estruturação. Assim, ao apresentar a competência específica da área, o documento introduz os objetivos pretendidos e as habilidades, que farão com que sejam atingidos.

Com relação à disciplina de Língua Portuguesa, assim como realizado no Ensino Fundamental, a BNCC aponta que “Ao chegar ao Ensino Médio, os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem [...]”. (BRASIL, 2018, p. 498). Por esse motivo, são estabelecidos os campos de atuação social:

- a) Campo da vida pessoal;
- b) Campo artístico-literário;
- c) Campo das práticas de estudo e pesquisa;
- d) Campo jornalístico-midiático;
- e) Campo de atuação na vida pública.

Para cada um desses campos, são estabelecidas habilidades, relacionadas diretamente com a competência da área que mais se aproximar. Essas definições resultam na seguinte estruturação:

Figura 8 - Campo da vida pessoal no componente curricular de Língua Portuguesa na BNCC para o Ensino Médio

| CAMPO DA VIDA PESSOAL | |
|--|--------------------------|
| PRÁTICAS Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica | |
| Habilidades | Competências específicas |
| (EM13LP19) Apresentar-se por meio de textos multimodais diversos (perfis variados, <i>gifs</i> biográficos, <i>bio</i> data, currículo <i>web</i> , <i>videocurrículo</i> etc.) e de ferramentas digitais (ferramenta de <i>gif</i> , <i>wwk</i> , <i>site</i> etc.), para falar de si mesmo de formas variadas, considerando diferentes situações e objetivos. | 3 |
| (EM13LP20) Compartilhar gostos, interesses, práticas culturais, temas/ problemas/questões que despertam maior interesse ou preocupação, respeitando e valorizando diferenças, como forma de identificar afinidades e interesses comuns, como também de organizar e/ou participar de grupos, clubes, oficinas e afins. | 2, 3 |
| (EM13LP21) Produzir, de forma colaborativa, e socializar <i>playlists</i> comentadas de preferências culturais e de entretenimento, revistas culturais, fanzines, e-zines ou publicações afins que divulguem, comentem e avaliem músicas, games, séries, filmes, quadrinhos, livros, peças, exposições, espetáculos de dança etc., de forma a compartilhar gostos, identificar afinidades, fomentar comunidades etc. | 1, 6 |

Fonte: Brasil (2018, p. 511).

Assim, conforme apresentado na Figura 8, ainda que a estruturação durante toda a proposta para o Ensino Médio seja diferenciada daquela adotada em relação

ao Ensino Fundamental, no que diz respeito à Língua Portuguesa, mesmo que haja adaptações, é mantida a ideia de necessidades pontuais, conservando os campos de atuação e demais especificidades, voltadas somente para este componente curricular. É somente em Língua Portuguesa que se utiliza a estrutura apresentada na Figura 8, vinculando as competências da área às habilidades.

A partir disso, a BNCC reforça, mais uma vez, a vontade de que a formação dos alunos seja com e para a sociedade, reiterando que as múltiplas realidades vivenciadas fora da escola se entrelaçam e se complementam no próprio ambiente escolar. Além disso, é importante ressaltar que, ainda que os campos de atuação sejam definidos apenas para Língua Portuguesa, há um trabalho contínuo, durante todo o documento, de relacionar a realidade da escola e do mundo, em todos os níveis de ensino e todas as áreas. Nesse sentido, enfatiza-se a competência geral de número 7, para que se desenvolvam, na escola, sujeitos que possam

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, depreende-se que a argumentação deve ser trabalhada em todos os três níveis de ensino, para que, ao final deles, as crianças e os alunos tenham essa competência plenamente desenvolvida e possam agir no mundo, a partir dela. Essa competência será o foco deste trabalho, uma vez que, justamente, está estabelecida como tarefa de toda a Educação Básica, não somente da área de Linguagens, nem do componente de Língua Portuguesa. Diante disso, torna-se imprescindível compreender o que é a argumentação e definir uma perspectiva teórica que vá ao encontro da maneira como esse conceito foi contemplado na BNCC, discussão que será apresentada no próximo capítulo.

3 A ARGUMENTAÇÃO

Argumentar é uma tarefa fundamental para as interações no mundo. Ao defini-la como uma das dez competências gerais da Educação Básica, a BNCC reforça essa ideia. Ao longo do tempo, a argumentação tem sido foco de várias discussões, estudos e registros, gerando diferentes teorias e perspectivas, por isso, defini-la e analisá-la não é uma tarefa fácil. Para construir esse trabalho, então, é preciso conhecer esse percurso histórico, mas, principalmente, adotar uma posição teórica em relação à argumentação que permita dialogar com o que apresenta a BNCC, conforme será discutido a seguir.

3.1 Um panorama geral

Historicamente, a argumentação foi conquistando seu espaço na sociedade e passou a se constituir e a ser reconhecida como um importante recurso comunicacional. Conforme Fiorin (2018, p. 9),

A vida em sociedade trouxe para os seres humanos um aprendizado extremamente importante: não se poderia resolver todas as questões pela força, era preciso usar a palavra para persuadir os outros a fazer alguma coisa.

Diante desse aprendizado, as diversas comunidades foram se apropriando do uso da palavra para mediar conflitos, exercer posicionamentos e ampliar discussões, o que poderia, até mesmo, ser considerado um princípio de desenvolvimento da democracia. Pode-se pensar, antes disso, que a própria evolução social do homem está atrelada à capacidade de argumentar, pois, além da resolução de conflitos, diversas interações sociais já faziam uso dela. Nesse sentido, ainda segundo o que defende Fiorin (2018, p. 11),

O aparecimento da argumentação, seu uso intensivo, sua codificação fazem parte da marcha civilizatória do ser humano, da extraordinária aventura do homem sobre a Terra. Ao abdicar do uso da força para empregar a persuasão, o homem se torna efetivamente humano.

Por esse motivo, a argumentação tornou-se não somente um elemento necessário às interações, mas também, com o passar do tempo, um objeto de estudo e análise. Charaudeau (2012, p. 201) aponta que “a argumentação [...] é um

setor de atividade da linguagem que sempre exerceu fascínio, desde a retórica dos antigos que dela fizeram o próprio fundamento das relações sociais (a arte de persuadir) até hoje, quando voltou à moda”.

Ainda que tenha sido revisitada e repensada ao longo dos anos, uma distinção passou a ser realizada pelos próprios gregos e acompanha, até os dias de hoje, a argumentação: “de um lado, o que pertence ao raciocínio, livre dos resíduos da psicologia humana; de outro, o que pertence à persuasão e que se mede pela capacidade de comover o outro através dos movimentos da psicologia”. (CHARAUDEAU, 2012, p. 202). Apesar de a argumentação estar, desde a antiguidade, relacionada à retórica, o reconhecimento dessa chamada “arte de falar” foi decaindo, a partir do surgimento de novas discussões e saberes. Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 52), consideram que, depois disso, “[...] os estudos de argumentação foram refundados na segunda metade do século XX, a partir dos trabalhos de Perelman e Olbrechts-Tyteca (1970), Toulmin (1958), Hamblin (1970), assim como os de Grize e Ducrot nos anos 70”.

Para esses estudos que surgiram mais recentemente, a antiga separação entre raciocínio e persuasão foi proposta de outras formas. No caso do que defende Oswald Ducrot (1988), por exemplo, de um lado encontra-se o estudo do raciocínio linguístico, enquanto, de outro, o estudo da argumentação, ou seja, a organização das linguagens formais divide-se da orientação discursiva. Já para Grize, de um lado está a argumentação e, de outro, a demonstração: uma, levando em conta o contexto e os sujeitos, e a outra, desconsiderando esses aspectos (CHARAUDEAU, 2012, p. 202). Esses estudos marcaram suas postulações e, por isso, são, ainda hoje, utilizados como referência, como é o exemplo da Teoria da Argumentação na Língua, de Oswald Ducrot (1988), que será contemplada a seguir.

3.2 Os pontos de vista linguístico e discursivo

Diante das diferentes abordagens mencionadas anteriormente e da evolução pela qual passaram as discussões sobre a argumentação, é necessário identificar uma perspectiva que dialogue com a BNCC e esteja de acordo com os conceitos que ela introduz. Para isso, neste subcapítulo, serão discutidas duas delas, a partir dos estudos de Oswald Ducrot (1988) e Patrick Charaudeau (2012).

3.2.1 A Argumentação na Língua

Enquanto estudante de Letras, naturalmente, minha constante busca é por um ponto de vista linguístico. Em função disso, assumo, aqui, um grande desafio, ao tratar de um objeto tão complexo quanto os estudos de Oswald Ducrot (1988), cujas contribuições ainda não havia explorado, pois não fizeram parte do referencial teórico utilizado ao longo de minha formação acadêmica. Para tentar compreender as principais propostas do autor, no que diz respeito à argumentação, precisei me ater às leituras de Barbisan (2004), especialista dos estudos de Ducrot (1988), no Brasil.

A Teoria da Argumentação na Língua (TAL) surge na tentativa de desvendar a argumentação, conforme sugere Ducrot (1988), partindo da ideia de que “a função primeira da linguagem é a de argumentar”. (BARBISAN, 2004, p. 61). O autor assume uma postura estruturalista, com base nos estudos linguísticos de Saussure (1916), retomando conceitos como o de língua, signo, relação e valor, mas ampliando-a, ao introduzir e analisar a posição do locutor.

Essa perspectiva desconsidera a realidade do mundo, pois, ainda retomando Saussure, a língua não é, meramente, uma lista de palavras, “[...] não é uma nomenclatura, não há correspondência entre uma palavra e uma coisa. A língua não descreve o mundo, ela o recria”. (BARBISAN, 2004, p. 61). Dessa forma, na interação do locutor com o interlocutor é que se verifica a argumentação, pois aquele que fala, tenta colocar, para o outro, sua percepção do mundo. Ele tenta, justamente, recriá-lo e não exatamente descrevê-lo.

A partir dessa abordagem, pela posição assumida por Ducrot (1988), entende-se que

Quando se fala, representa-se pela linguagem o objeto da fala. A linguagem é vista como uma forma de apreender as coisas do mundo de que se fala. Não se considera, na perspectiva estruturalista, o exterior linguístico; ao contrário, pensa-se a atividade de linguagem em si mesma, criando sentido a partir dela mesma. (BARBISAN, 2004, p. 61).

Assim, a atividade de linguagem se constitui uma potência a partir de si própria, independentemente dos eventos ou objetos do mundo, enquanto a argumentação se dá através dos recursos da própria língua. Considerar esse ponto de vista trata, ainda, de subentender que “[...] as palavras possuem nelas mesmas

uma força de orientação semântica” (CHARAUDEAU, 2004, p. 35), assim, seriam as palavras as responsáveis por marcar a argumentação no texto, antes de qualquer outra coisa. Com isso, conforme Barbisan (2004), o sentido, na TAL, “[...] é definido como essencialmente argumentativo e está marcado, inscrito na língua por meio de termos que, de acordo com a gramática tradicional, corresponderiam a nomes, conjunções, advérbios etc.”. (BARBISAN, 2004, p. 57).

Diante disso, é considerado, na TAL, que exista um “valor argumentativo” no discurso, o qual é gerado a partir do emprego de um termo que desencadeia uma orientação específica e estabelece continuidades possíveis ou impossíveis em relação àquele discurso (BARBISAN, 2004). É por esse motivo que, ainda segundo Barbisan (2004), com base no enunciado “Pedro é inteligente”, poder-se-ia dizer que Pedro poderia resolver um problema, mas não o contrário, em função do valor argumentativo construído a partir da palavra “inteligente”.

No entanto, uma vez que a BNCC parte de campos de experiência, passando por unidades temáticas, práticas de linguagem e campos de atuação, ela evidencia a relação entre o mundo e a linguagem, durante todos os anos de desenvolvimento e aprendizagem. Por esse motivo, entende-se que a argumentação não está somente na língua. Dessa forma, no decorrer desse trabalho, será contemplada uma outra perspectiva teórica sobre linguagem e argumentação, que leva em conta não somente a língua, mas o mundo e a relação entre ambos, passando, portanto, a se apoiar, principalmente, nas contribuições de Patrick Charaudeau (2004, 2012), conforme será detalhado no próximo subcapítulo.

3.2.2 A Argumentação na Linguagem

Já no prefácio de seu livro “Linguagem e discurso: modos de organização”, fica clara a perspectiva de Charaudeau (2012) sobre a linguagem, pois, segundo o autor, é considerada aquilo que permite ao homem

[...] pensar e agir. Pois não há ação sem pensamento, nem pensamento sem linguagem. É também a linguagem que permite ao homem viver em sociedade. Sem a linguagem, ele não saberia como entrar em contato com os outros, como estabelecer vínculos psicológicos e sociais com esse outro que é, ao mesmo tempo, semelhante e diferente. Da mesma forma, ele não saberia como constituir comunidades de indivíduos em torno de um “desejo de viver juntos”. A linguagem é um poder, talvez o primeiro poder do homem. (CHARAUDEAU, 2012, p. 7)

Assim, a linguagem constitui-se como a possibilidade da própria ação humana, embasando todo o tipo de (inter)ação. Essa concepção de linguagem é reforçada por Koch e Elias (2016, p. 13), ao afirmar que “[...] seu uso revela relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados, determinadas reações verbais ou não verbais que esperamos provocar no nosso interlocutor etc.”.

Esses desejos e pretensões, produzidos a partir do uso da linguagem, estão diretamente ligados à argumentação, uma vez que esta busca, justamente, direcionar o outro, fazendo com que ele acesse uma determinada perspectiva e uma conclusão proveniente dela. Dessa forma, Koch e Elias (2016, p. 23) afirmam que

Aprendemos a argumentar desde cedo, ainda crianças: quando queremos que nossos pais leiam um livro para nós, uma, duas ou mais vezes; quando não queremos dormir; quando justificamos à professora a tarefa em branco, quando apresentamos razões para nossas escolhas ou comportamentos etc.

Por esse motivo, a argumentação não está atrelada a gêneros específicos, áreas específicas ou, ainda, somente ao ambiente escolar. Pelo contrário, a construção da argumentação se dá no uso comum e diário, partindo do desejo de convencer o outro de uma perspectiva, em diversas manifestações da linguagem, sejam elas escritas, orais, gestuais, por exemplo.

Para Charaudeau (2012), “[...] o aspecto argumentativo de um discurso encontra-se frequentemente no que está implícito” (CHARAUDEAU, 2012, p. 204). Logo, nem tudo estará evidenciado nas palavras utilizadas ou naquilo que é propriamente dito. Dessa forma, o autor põe à prova a Teoria da Argumentação na Língua, ao pensar na utilização das palavras, afirmando que não são somente elas que dão a orientação argumentativa pretendida, pois “elas adquiriram essa orientação pelo emprego em contextos recorrentes; além disso, tal orientação se encontra reforçada ou refutada conforme as particularidades semânticas de outras palavras do contexto.” (CHARAUDEAU, 2004, p. 35).

Pode-se compreender, então, que, conforme essa abordagem, há diversos fatores relacionados à produção da argumentação (e também a qualquer outra manifestação da linguagem) que devem ser considerados, para além das palavras utilizadas, como as identidades do locutor e do interlocutor, o contexto em que o discurso está ou foi produzido, o tema e as intenções envolvidas nesse ato

(CHARAUDEAU, 2004). Dessa forma, o autor considera, tendo esses aspectos em vista, que a argumentação é uma

[...] prática social (ordinária ou erudita) na qual o sujeito que quer argumentar se encontra restringido pelos dados da situação comunicacional a que se subordina e, ao mesmo tempo, livre para jogar com essas restrições dispondo de uma margem de manobra que lhe permite realizar seu próprio projeto de fala e trabalhar estratégias. (CHARAUDEAU, 2004, p. 37).

Ou seja, são por essas condições que a argumentação não pode ser tratada como uma atividade alheia ao mundo. Se ela se constitui como prática social por considerar diversos fatores para ser desenvolvida e se esses fatores se encontram no mundo e não somente na língua, então, a argumentação não está, de fato, somente na língua, ela está na linguagem e em todas as questões que a permeiam.

No entanto, para considerar que um ato de linguagem seja argumentativo, é preciso considerar duas importantes relações triangulares, conforme o que propõe a perspectiva linguístico-discursiva de Charaudeau (2004):

- a) A relação entre um sujeito argumentador, um sujeito-alvo e um propósito, em que um deles propõe um questionamento, o outro recebe a proposta ou imposição, enquanto o terceiro constitui a própria busca, o próprio objetivo;
- b) A relação entre as atividades cognitivas que o sujeito argumentador precisa desenvolver para propor um discurso argumentativo: problematizar, elucidar e provar.

Dessa forma, é possível identificar a argumentação quando houver dois sujeitos interagindo, de forma que um deles tenha proposto uma problematização, com base em suas intenções, e que o outro a tenha aceito, para compreendê-la, analisá-la e aceitá-la, ou não, com base no que será apresentado. Assim, se verificam as três atividades mencionadas anteriormente.

Para o autor, problematizar seria o mesmo que “fazer saber”, no sentido de que o sujeito precisará introduzir a questão ou o fato, mas, para além disso, induzir a uma oposição que desencadeie um questionamento. Em seguida, é preciso “fazer compreender” através da elucidação, explicando a questão ou perspectiva, fazendo com que ela não seja mais posta à prova. Por fim, é preciso provar, ou “fazer crer”, posicionando-se diante do que está sendo proposto, apresentando ao interlocutor a possibilidade de relacionar as informações, e fundamentando, de forma que a

elucidação seja validada ou rejeitada por ele. É dessa forma que o argumento marca sua relevância para a atividade: ele será o responsável por garantir e asseverar o raciocínio estabelecido. (CHARAUDEAU, 2004).

Novamente, reforço que, se para produzir argumentos, partimos de quem somos, com nossas identidades, interesses, objetivos, vivências, então, tudo passa pela argumentação: a orientação que será dada ao discurso por nossas experiências e/ou intenções irá se refletir desde nossa seleção de palavras, até nosso tom de voz, posicionamento corporal e escolha de argumentos. Por esse motivo, Koch (1999, p. 19), afirma que “[...] o ato de argumentar, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo”. Dessa maneira, fica, novamente, evidente que não há como dissociar a argumentação e a vida em sociedade e, por isso, não há como separar a argumentação das atividades do próprio mundo: explicitamente, ela se afirma como uma atividade do mundo, no mundo e para o mundo, possibilitando que, a partir de um propósito, os sujeitos, enquanto cidadãos, consigam questionar, se posicionar, concordar, recusar e, assim, defender o que pensam, desejam e acreditam.

Por isso, torno a mencionar a importância da competência geral de número 7 da BNCC, que traz a argumentação como algo a ser trabalhado durante toda a Educação Básica, visto que a escola é um espaço de interação, aprendizagem e desenvolvimento, em que essa atividade pode ser explorada, ampliada e aprofundada. O trabalho com a Competência 7 justifica-se, ainda, pelo entendimento de que a argumentação “[...] diz respeito ao conjunto de parceiros do ato comunicativo, o que mostra o papel que a escola pode desempenhar no ensino dessa atividade languageira, que é o principal instrumento da formação da opinião pública”. (CHARAUDEAU, 2004, p. 44).

4 OS CAMINHOS PERCORRIDOS

Após estudar e compreender a maneira como se organiza a BNCC e as formas como são apresentadas suas diferentes contribuições, além de retomar importantes estudos sobre a argumentação, foi preciso definir os caminhos que seriam percorridos para contemplar os pontos aos quais este trabalho se propõe a investigar. Dessa maneira, foram adotados diferentes procedimentos metodológicos ao longo do desenvolvimento desta pesquisa.

Em um primeiro momento, esta monografia pode ser considerada de natureza quantitativa, pois, conforme a própria terminologia indica, relaciona-se com dados quantificáveis, que podem ser expressos em forma de números, porcentagens, médias e etc., apresentando um cunho estatístico que assume a tarefa de classificar. Para Prodanov e Freitas (2013, p. 70), ao desenvolver a pesquisa quantitativa, “[...] devemos formular hipóteses e classificar a relação entre as variáveis para garantir a precisão dos resultados,

evitando contradições no processo de análise e interpretação”. No entanto, em seguida, é preciso considerar que este estudo se constitui, também, a partir de uma abordagem científica de pesquisa qualitativa, ou seja, não se detém a explorar os dados quantificáveis por meio de estatística, mas por meio de análise qualitativa.

Além disso, considerando o objetivo de investigar o que diz a BNCC sobre a argumentação e verificar quais são as concepções adotadas sobre ela, a presente pesquisa se configura, ainda, como pesquisa explicativa, visto que “essas pesquisas têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (GIL, 2002, p. 42).

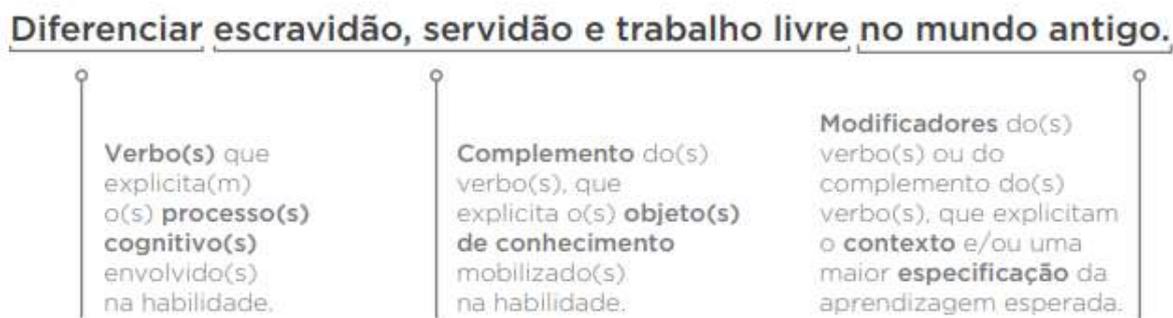
O objeto de análise definido para a realização deste trabalho, conforme mencionado anteriormente, é a BNCC, documento a partir do qual foram analisadas as habilidades em que comparece a menção à argumentação. Por esse motivo, considerando que a BNCC é um documento oficial, o procedimento técnico adotado para a coleta de dados foi a pesquisa documental, que se aproxima da pesquisa bibliográfica. Para Mazucato *et al.* (2018), a pesquisa documental está baseada na

[...] utilização de artefatos/materiais/subsídios históricos, institucionais, associativos, públicos, privados, oficiais ou extraoficiais; são exemplos destes: regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários, leis, manuscritos, projetos de leis, relatórios técnicos, minutas, autobiografias, jornais, revistas, registros audiovisuais diversos, discursos, roteiros de

programas de rádio e televisão, estatísticas, arquivos escolares, etc. (MAZUCATO et al., 2018, p. 69).

Para pôr em prática esse procedimento metodológico e, em seguida, analisar os dados coletados, além do referencial teórico, foi considerado o quadro abaixo:

Figura 9 – Quadro de estruturação das habilidades na BNCC



Fonte: Brasil (2018, p. 29).

Todas as habilidades da BNCC se apoiam nessa estruturação, utilizada no quadro que se apresenta na Figura 9. A partir dela, é possível fragmentar para, então, interpretar, cada um dos elementos do texto, possibilitando uma maior compreensão daquilo que está sendo proposto na habilidade em questão. Por esse motivo, ela será considerada durante os momentos de análise qualitativa.

Para realizar a coleta de dados, foi utilizado o atalho das teclas *Ctrl* e a letra *F*, que, pressionadas simultaneamente, ativam o mecanismo de busca em diversos *softwares*, permitindo procurar por um termo e identificar suas possíveis ocorrências em algum arquivo de texto. Após habilitar o atalho, foi digitado o radical *argument*, para buscar as ocorrências em que ele poderia aparecer, sem limitar a uma palavra em específico, como "argumentar", por exemplo, e sem excluir algumas outras, como "argumentativo". No intuito de especificar e limitar o campo de análise para que fosse possível discutir os dados encontrados, em seguida, foram verificadas cada uma das utilizações do radical, excluindo-se aquelas que não pertenciam ao texto das habilidades distribuídas entre as áreas das três etapas da educação básica. Ao realizar esse passo, foram encontradas 82 ocorrências remanescentes, mencionadas nas habilidades do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A próxima operação para proceder à análise de dados foi a tabulação das ocorrências relacionadas às habilidades na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os quadros gerados nesse processo, contemplando cada uma das

ocorrências, individualmente, estão apresentadas no Apêndice A. Posteriormente, foram realizadas novas tabulações, dessa vez, gerando gráficos, que possibilitam visualizar os dados quantitativos sobre essas ocorrências, para fins de comparação tanto entre as áreas do conhecimento, quanto entre os próprios níveis de ensino, subsidiando as discussões propostas.

A partir do desenvolvimento desses gráficos, foi possível definir um intervalo, dentro do documento, para aprofundar as discussões e a análise qualitativa. Levando em conta o fato de que minha formação acadêmica me tornará habilitada para atuar com a Língua Portuguesa e que o maior índice de ocorrências desse componente se encontra no Ensino Fundamental, um foco especial foi dedicado a ele. Ao olhar especificamente para os números relativos a esse nível de ensino, então, foi observado que a maior quantidade de ocorrências estava entre o 8º e o 9º ano. Por esse motivo, esse foi o intervalo escolhido para examinar e problematizar as ocorrências nas habilidades, conforme estruturação da redação apresentada na Figura 9. Também foi constatado que, dentro desse intervalo, as ocorrências contemplavam diversos termos. Porém, com base na similaridade de sufixação, foram definidas três classes de análise, denominadas, respectivamente: “argumentos”, “argumentativos”, “argumentando e argumentatividade”. As especificidades de cada uma delas serão contempladas no próprio subcapítulo em que se encontram.

Destaco, ainda, que, como procedimento para a tabulação, foram conservadas as peculiaridades de cada nível de ensino ou de cada componente curricular. Para o componente de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, por exemplo, foram inseridos, juntamente com o texto da habilidade em que se apresenta a utilização do radical *argument*, o campo de atuação social, a prática de linguagem e o objeto de conhecimento ao qual se referem. A maioria dos componentes, por outro lado, está organizada em unidades temáticas e objetos de conhecimento. Tendo em vista o tempo disponível para a realização deste trabalho, no entanto, essas questões não foram aprofundadas.

Já na tabulação dos trechos referentes ao Ensino Médio, além das questões específicas de cada componente, foi conservada a organização do próprio documento, que não estabelece habilidades para cada componente, mas sim para cada área. Dessa forma, ao definir as habilidades relativas a cada uma das áreas, a BNCC incluiu, também, um quadro, em que são indicadas as competências da área

às quais aquela determinada habilidade mais se aproxima. Diante disso, ao realizar a tabulação dos dados obtidos, juntamente com a habilidade na qual comparece a utilização do radical *argument*, também foram apresentadas as competências propostas pelo documento.

Com base nos percursos explicitados aqui, foi possível realizar a análise dos dados, levantando alguns questionamentos e suscitando discussões, conforme será apresentado no capítulo a seguir.

5 O RADICAL ARGUMENT

No intuito de investigar a argumentação como constituinte de algumas habilidades da Educação Básica, através do que propõe a Base Nacional Comum Curricular, que é a tarefa principal à qual essa pesquisa se propõe, esse capítulo será dedicado ao levantamento, tabulação, apresentação e discussão dos dados obtidos a partir da busca pelo radical *argument* em toda a redação do documento.

Para isso, o capítulo será subdividido em três etapas: a primeira, voltada à introdução do movimento quantitativo, realizado a partir da criação de gráficos e quadros comparativos, a fim de explicitar a diferença nas repetições do radical *argument*, observadas nos diversos níveis de ensino, áreas do conhecimento e componentes curriculares. Na segunda etapa, o olhar é voltado a um movimento qualitativo, em que se pretende verificar e detalhar as habilidades nas quais comparece o radical pesquisado, no componente de Língua Portuguesa, do 8º ao 9º ano, explicitando as diferenças e aproximações entre elas, bem como, dialogando com as perspectivas teóricas que tratam da argumentação. Na terceira, e última, etapa, é apresentada uma síntese das discussões propostas, até então, e ressaltando os principais aspectos encontrados.

5.1 O que apontam os números?

Para analisar os dados obtidos, primeiramente, foi realizada uma análise quantitativa e mais abrangente. A partir dos quadros disponíveis no Apêndice A, as ocorrências encontradas foram quantificadas, possibilitando, então, elaborar o seguinte quadro sobre o Ensino Fundamental, incluindo Anos Iniciais e Anos Finais:

Quadro 1 – Comparativo das ocorrências do radical em todo o Ensino Fundamental

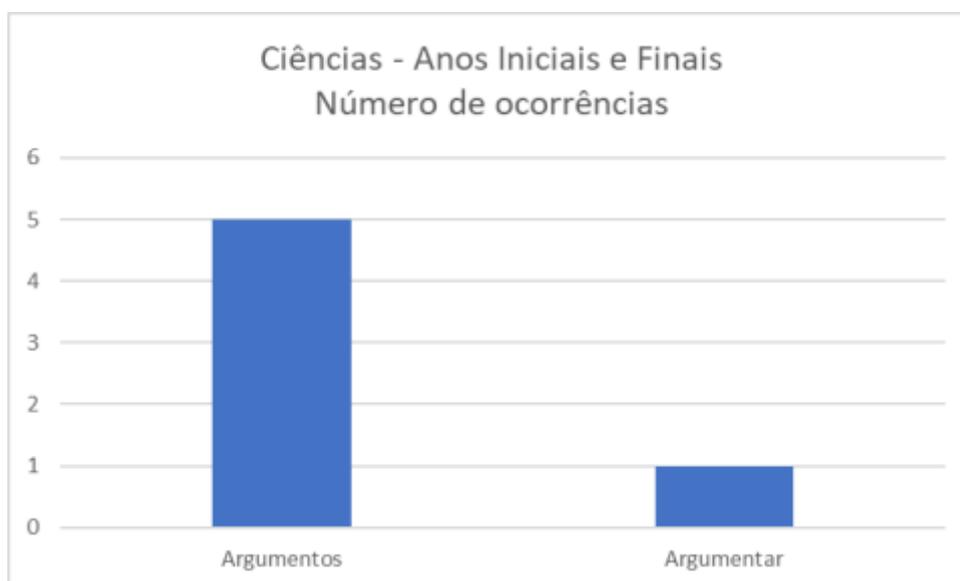
| Ensino Fundamental | | | | | | | | |
|--------------------|------|--------------|-------------|------------|----------------------|----------------------------|-------|------------------|
| Linguagens | | | | Matemática | Ciências da Natureza | Ciências Humanas e Sociais | | Ensino Religioso |
| Líng Port. | Arte | Educ. Físic. | Líng. Ingl. | Matem. | Ciências | Geogr. | Hist. | Ens. Relig. |
| 50 | 0 | 0 | 7 | 0 | 6 | 1 | 1 | 0 |

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Brasil (2018)

Inicialmente, com base nos valores apresentados no Quadro 1, pode-se perceber o direcionamento do trabalho com argumentação para a área de Linguagens e, em especial, à disciplina de Língua Portuguesa. Para possibilitar uma visão mais detalhada desses números e, também, verificar a quantidade de ocorrências do radical em cada um dos termos e em cada uma das áreas, foram gerados diferentes gráficos, os quais serão discutidos a seguir.

Com relação à área de Ciências Humanas e Sociais, englobando História e Geografia, verificaram-se duas ocorrências da palavra “Argumentos”, uma para cada disciplina. Devido a esse baixo número, não foram gerados gráficos para essa área. Já para a área de Ciências da Natureza, na disciplina de Ciências, nos anos iniciais, verificaram-se duas ocorrências da palavra “argumentos”, enquanto nos anos finais verificaram-se três ocorrências dessa mesma palavra e uma ocorrência da palavra “argumentar”. Dessa forma, foi possível gerar o seguinte gráfico, presente na Figura 10:

Figura 10 – Número de ocorrências do radical no Ensino Fundamental em Ciências



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Brasil (2018, p. 331 – 352)

Essa predominância de ocorrências do termo “argumentos” também pode ser observada no levantamento realizado com o componente de Língua Inglesa, ainda que ela seja ofertada somente nos anos finais do Ensino Fundamental. A quantidade de vezes em que esse termo se repete chega a ser superior às ocorrências dos demais termos que utilizam o radical *argument* nas habilidades dessa disciplina, conforme demonstra o gráfico abaixo:

Figura 11 – Número de ocorrências do radical nos Anos Finais do Ensino Fundamental em Língua Inglesa



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Brasil (2018, p. 241 – 264)

Em Língua Portuguesa, no entanto, no que diz respeito aos Anos Iniciais, essa recorrência é alterada, pois o termo que mais se repete é “vlogs argumentativos”, ultrapassando a quantidade de repetições de “argumentos”, conforme ilustra o gráfico:

Figura 12 – Número de ocorrências do radical nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa

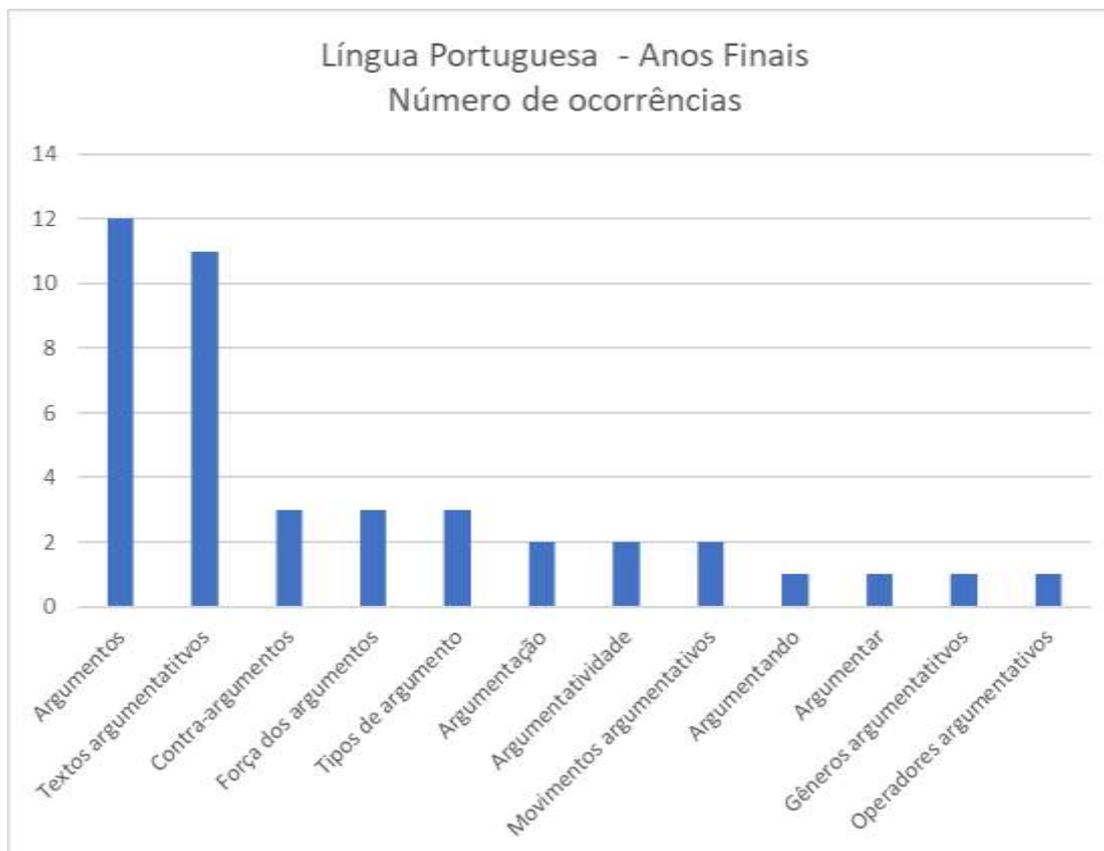


Fonte: Elaborado pela autora, com base em Brasil (2018, p. 67 – 135)

Ainda assim, essa diferença ocorre por apenas uma repetição a mais, sendo “vlogs argumentativos” mencionado três vezes, enquanto “argumentos” duas vezes.

Já para os anos finais, o resultado volta a ser o mesmo dos gráficos apresentados anteriormente:

Figura 13 – Número de ocorrências do radical nos Anos Finais do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Brasil (2018, p. 136 – 192)

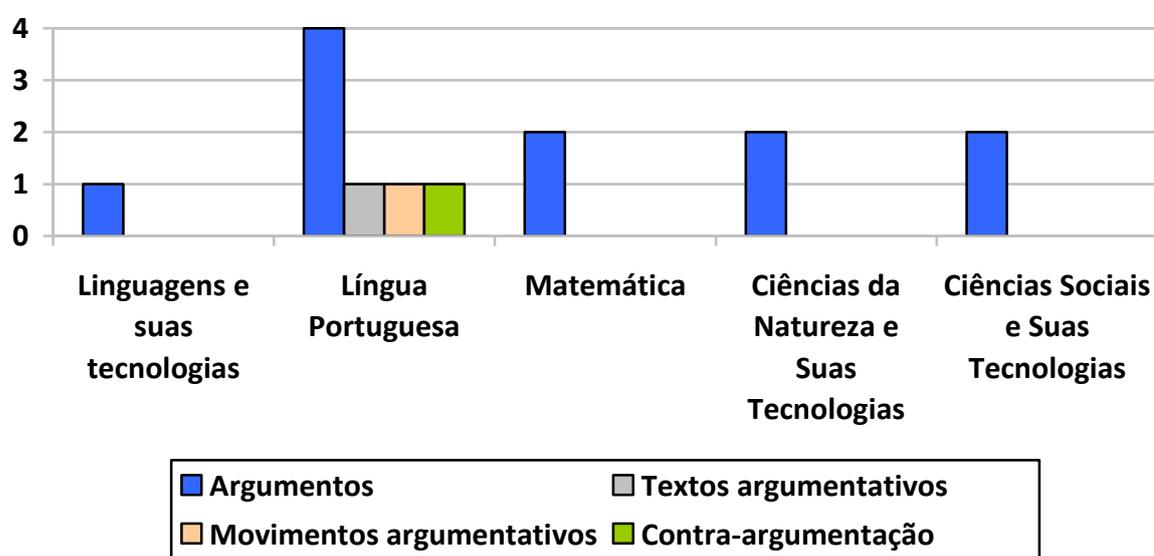
“Argumentos” foi, novamente, o termo mais utilizado, chegando a ser repetido por 12 vezes. Seguido dele, vem o termo “textos argumentativos”, mencionado 11 vezes nas habilidades de Língua Portuguesa para os Anos Finais. Predominantemente, esses foram os termos mais utilizados. Porém, é interessante observar que, diferentemente das demais disciplinas, e até mesmo da própria Língua Portuguesa para os anos iniciais, no caso dos anos finais, há uma gama muito maior de ocorrências do radical *argument* e, conseqüentemente, a ocorrência de diferentes termos, que não vinham sendo utilizados antes (como “gêneros argumentativos” e “movimentos argumentativos”, por exemplo).

A maioria das ocorrências verificadas, aliás, provém desse trecho do texto. Ou seja, a maior parte das repetições do radical *argument* está concentrada em Língua Portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental. Dessa forma, ainda que

o trabalho com a argumentação não seja realizado somente quando alguma palavra é mencionada, relaciono essa realidade, novamente, com a crença popularmente difundida de que trabalhar a argumentação é tarefa para o professor de português atuante nos anos finais do Ensino Fundamental.

Com relação ao Ensino Médio, foram verificadas somente 14 ocorrências, entre as diversas áreas do conhecimento, das quais 11 foram da palavra “argumentos”, conforme pode ser observado no gráfico abaixo:

Figura 14 – Número de ocorrências do radical no Ensino Médio



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Brasil (2018, p. 481 – 580)

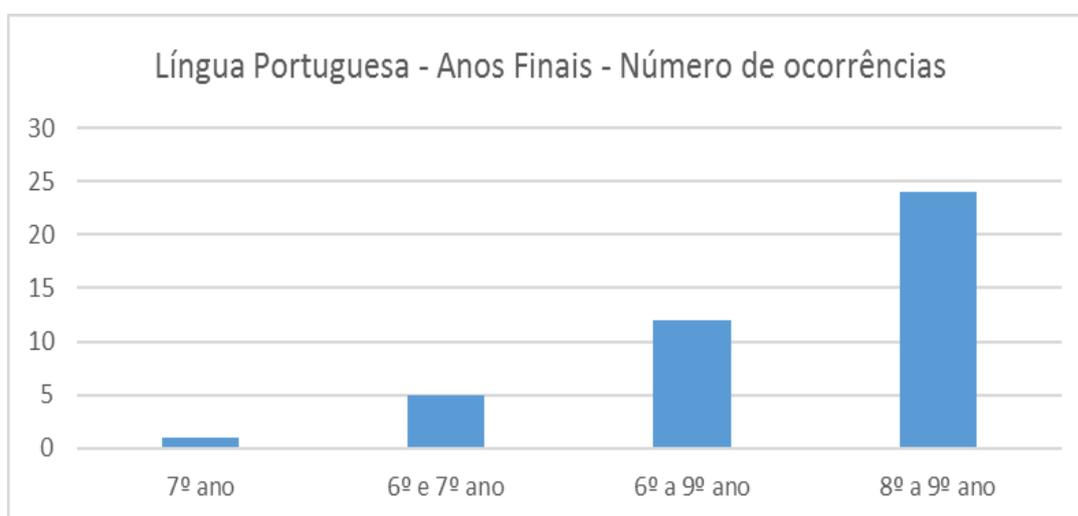
Na Figura 14, a área de Linguagens e Suas Tecnologias e o componente de Língua Portuguesa encontram-se separados, pois, em um primeiro momento, a BNCC define habilidades relacionadas à área. Em uma dessas habilidades, há a ocorrência da menção ao termo “argumentos”, conforme expresso no gráfico. Em seguida, o documento apresenta as habilidades vinculadas à Língua Portuguesa, cujas menções ao radical também aparecem no gráfico. Conforme mencionado anteriormente, esse é o único componente curricular que recebe especificações, e tem suas próprias habilidades, no nível de ensino em questão.

Com base nesses levantamentos apresentados até aqui, é possível ter uma breve noção das formas como a competência relacionada a argumentar se faz presente nas habilidades das diferentes áreas e níveis de ensino. No entanto, reforço que a presença do radical não é o fator determinante para afirmar se será

realizado um trabalho relacionado à argumentação ou não, visto que a tarefa de argumentar poderia ser referida de outras formas ao longo do texto e das habilidades, como posicionar-se, apresentar pontos de vista, defender uma hipótese, entre outros. Assim, esses levantamentos quantitativos são importantes, até então, para subsidiar a etapa qualitativa desse trabalho e para possibilitar um vislumbre de como é marcada a argumentação em diferentes contextos, ainda que eles não mostrem, com clareza, como a argumentação possa estar, efetivamente, presente na sala de aula.

Diante dos dados obtidos e já apresentados até aqui, foi necessário optar por um recorte menor. Tendo em vista o fato de que minha formação profissional será voltada especialmente para o trabalho com Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, decidi dar um olhar especial para essa área e essa etapa da Educação Básica. Além disso, selecionei um período específico, dentro desse componente curricular, para analisar cada uma das ocorrências do radical *argument*. Essa escolha foi realizada com base na geração do seguinte gráfico:

Figura 15 – Ocorrências do radical, em Língua Portuguesa, em cada ano do Ensino Fundamental



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Brasil (2018, p. 67 – 192)

Diante dos números apresentados na Figura 15, percebe-se que o maior índice de ocorrências do radical pesquisado, no componente de Língua Portuguesa, encontra-se entre o 8º e o 9º ano do Ensino Fundamental, totalizando 24 repetições.

Por esse motivo, no subcapítulo a seguir, serão contempladas cada uma das ocorrências do radical, dentro desse intervalo, relacionando ao modelo de organização das habilidades, conforme a BNCC, e às diferentes contribuições teóricas apresentadas até aqui.

5.2 O que aponta o radical *argument*, em Língua Portuguesa, no 8º e 9º ano do Ensino Fundamental?

Neste subcapítulo, serão contempladas cada uma das ocorrências observadas nas habilidades indicadas para o 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, dentro do componente curricular de Língua Portuguesa. Por esse motivo, um subcapítulo será dedicado a cada grupo de ocorrências, criado com base em uma classificação dos termos encontrados.

5.2.1 Argumentos

Essa classe de análise foi denominada *argumentos*, em função da quantidade de ocorrências desse termo. No entanto, dentro do contexto das habilidades de Língua Portuguesa do 8º ao 9º ano, essa palavra assumiu diferentes usos. Por esse motivo, para realizar a análise, foram considerados três recortes possíveis: as ocorrências de “argumentos”, “contra-argumentos”, “tipos de argumentos” e “força dos argumentos”. Assim, a primeira etapa dessa análise destina-se, inicialmente, para as ocorrências de “argumentos” e “contra-argumentos”, ainda que, nas habilidades referidas apareçam, outras ocorrências do radical, pois estas serão contempladas posteriormente.

Para realizar essa primeira etapa, foi sistematizado o seguinte quadro, agrupando e analisando todas as ocorrências de “argumentos” e “contra-argumentos” no intervalo observado:

Quadro 2 – Ocorrências de argumentos e contra-argumentos

(continua)

| Nº | Habilidade | Estruturação |
|----|--|--|
| 1 | (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. (p. 176 – 177) | Processo cognitivo: Identificar e avaliar; Objeto de conhecimento: Teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos; Contexto: Em textos argumentativos do campo; Especificação: Posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada. |
| 2 | (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.” (p. 178 – 179) | Processo cognitivo: planejar; Objeto do conhecimento: artigos de opinião; Contexto: condições de produção; Especificação: [...] levantamento de argumentos relacionados a diferentes posicionamentos; |
| 3 | (EF08LP03) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, a defesa de um ponto de vista, utilizando argumentos e contra-argumentos e articuladores de coesão que marquem relações de oposição, contraste, exemplificação, ênfase. (p. 178 – 179) | Processo cognitivo: produzir; Objeto do conhecimento: artigos de opinião; Contexto: contexto de produção; Especificação: utilizando argumentos e contra-argumentos [...] que marquem relações de oposição, contraste e exemplificação. |

(conclusão)

| Nº | Habilidade | Estruturação |
|----|---|--|
| 4 | <p>(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.” (p. 180 – 181)</p> | <p>Processo cognitivo: Planejar; Objeto do conhecimento: participação em debate; Contexto: condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes [...] argumentos e estratégias de convencimento; Especificação: levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido.</p> |

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Brasil (2018, p. 176 – 181)

Ao analisar cada uma das ocorrências nas habilidades agrupadas no quadro, de acordo com a estruturação dos componentes das habilidades, indicada pela BNCC e referenciada na metodologia desse trabalho, foi possível perceber certa regularidade na composição do texto. Com exceção da primeira, em todas as demais habilidades tabuladas, os usos de “argumentos” ou “contra-argumentos” aparecem na posição de modificadores que, conforme a BNCC, “[...] explicitam o contexto e/ou uma maior especificação da aprendizagem esperada.” (BRASIL, 2018, p. 29). Assim, dentro da posição de modificador, o termo poderia indicar o contexto e/ou a especificação em que aquela aprendizagem seria desenvolvida. Nesse sentido, visto que da 2ª à 4ª habilidade apresentadas na tabela há ocorrência dos termos na forma de especificação, de modo geral, pode-se considerar que recorrer aos argumentos ou contra-argumentos, nesses casos, significa, que o processo cognitivo e o objeto de conhecimento, naquele contexto indicado, só serão atingidos

a partir deles. Analisando o caso da 4ª habilidade apresentada no quadro, por exemplo, é possível visualizar esse movimento:

Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, a defesa de um ponto de vista, utilizando **argumentos e contra-argumentos** e articuladores de coesão que marquem relações de oposição, contraste, exemplificação, ênfase. (BRASIL, 2018, p. 178 – 179, grifo nosso).

Nessa habilidade, então, o processo cognitivo de produzir os artigos de opinião (que são os objetos do conhecimento), só será desenvolvido quando, considerando o contexto de produção, forem utilizados argumentos e contra-argumentos que marquem as relações indicadas. Assim, por ser especificação, fica marcada a necessidade de pensar os argumentos e contra-argumentos que levem em conta toda uma orientação do discurso para um determinado fim, pois eles serão o subsídio para chegar ao objetivo proposto.

Com base no que propõe Fiorin (2018, p. 19), “Os argumentos são os raciocínios que se destinam a persuadir, isto é, a convencer ou a comover, ambos meios igualmente válidos de levar a aceitar uma determinada tese.”, por isso, pode-se considerar que, de maneira geral, ao tratar de argumentos, essas habilidades revelam que o argumento será um elemento essencial para que se atinja o fim pretendido. Então, como se pode ver na quarta habilidade apresentada no Quadro 2, o que se deseja não é que os alunos possam produzir artigos de opinião para defender um ponto de vista: mais do que isso, espera-se que seja considerado o contexto de produção e que sejam utilizados argumentos e contra-argumentos que marquem as relações pretendidas, ou seja, que se imprimam raciocínios, no intuito de convencer ou comover, guiando o interlocutor à aceitação da proposta apresentada.

Quadro 3 – Ocorrências de tipos de argumentos e força dos argumentos

(continua)

| Nº | Habilidade | Estruturação |
|----|---|--|
| 1 | (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.” (p. 178 – 179) | Processo cognitivo: produzir; Objeto do conhecimento: artigos de opinião; Contexto: contexto de produção; Especificação: utilizando diferentes tipos de argumentos. |

(conclusão)

| Nº | Habilidade | Estruturação |
|----|---|---|
| 2 | (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.” (p. 178 – 179) | Processo cognitivo: planejar; Objeto de conhecimento: artigos de opinião; Contexto: condições de produção do texto; Especificação: a partir da escolha [...] dos (tipos de) argumentos e estratégias que pretende utilizar para convencer os leitores. |
| 3 | (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.” (p. 180 – 181) | Processo cognitivo: Analisar; Objeto de conhecimento: os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos; Contexto: Textos argumentativos e propositivos; Especificação: Avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados. |
| 4 | (EF89LP22) Compreender e comparar as diferentes posições e interesses em jogo em uma discussão ou apresentação de propostas, avaliando a validade e força dos argumentos e as consequências do que está sendo proposto e, quando for o caso, formular e negociar propostas de diferentes naturezas relativas a interesses coletivos envolvendo a escola ou comunidade escolar.” (p. 184 – 185) | Processo cognitivo: Compreender e comparar; Objeto de conhecimento: Diferentes posições e interesses em jogo; Contexto: Em uma discussão ou apresentação de propostas; Especificação: avaliando a validade e força dos argumentos [...] |
| 5 | (EF89LP23) Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados.” (p. 184 – 185) | Processo cognitivo: Analisar; Objeto de conhecimento: Os movimentos argumentativos utilizados; Contexto: Em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos; Especificação: Avaliando a força dos argumentos utilizados. |

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Brasil (2018, p. 178 – 185)

No Quadro 3, todas as ocorrências de “tipos de argumentos” ou “força dos argumentos” são apresentadas na posição de modificadores e, após a análise, foi possível verificar que todas essas menções fazem referência à especificação. Apenas uma ocorrência de “tipos de argumentos” foi observada como objeto de conhecimento, na terceira habilidade do quadro, porém, acompanhada de uma ocorrência de “força/tipo dos argumentos” em sua especificação.

Dessa forma, considerando a regularidade observada nas habilidades citadas no quadro, ainda que se queira analisar somente a força e/ou o tipo dos argumentos utilizados, as habilidades indicam, geralmente, uma contextualização que deve ser observada para além dessa especificação, como as condições de produção do texto, de acordo com a 1ª e 2ª habilidade do quadro, e as posições e interesses em jogo, conforme a 4ª habilidade.

Para Charaudeau (2004), os atos de linguagem só têm sentido devido à situação de comunicação em que estão inseridos, fazendo, então, com que a argumentação seja considerada uma “[...] relação triangular entre um sujeito argumentante, uma proposta sobre o mundo e um sujeito-alvo”. (CHARAUDEAU, 2004, p. 205). Por esse motivo, pode-se considerar, de modo geral, que as habilidades apresentadas até aqui, nos Quadros 2 e 3, se aproximam mais de uma abordagem da argumentação na linguagem do que de uma abordagem da argumentação na língua, visto que não consideram somente as palavras utilizadas, ou o funcionamento do texto por si só, mas, sim, uma situação de comunicação que leva em conta as características do texto, os sujeitos que interagem com ele, as motivações que levam à sua produção, um desejo de convencimento, etc.

Cabe aqui, ressaltar também, conforme apontam Koch e Elias (2018, p. 18) que a linguagem é interação e, por isso, “é o princípio interacional que rege o uso da linguagem, oralmente ou por escrito. Isso porque falamos ou escrevemos sempre para alguém (ainda que esse alguém seja nós mesmos) e não o fazemos à toa, ou de qualquer modo”. Dessa forma, dotados de intencionalidade em nossas interações, construímos nossos textos e, conseqüentemente, argumentamos, devendo, sempre, organizar ou, até mesmo, “calcular”, o quê, para quem e de que forma falaremos o que planejamos.

Assim, ao trabalhar com essas habilidades, é necessário tornar os alunos conscientes de todo esse processo, o que subentende, também, a necessidade de adotar essa perspectiva sobre a linguagem, não podendo considerá-la um evento isolado do mundo. Nesse sentido, ainda referenciando a primeira habilidade apresentada no quadro, por exemplo, a BNCC aponta para a ideia de que não seria possível produzir artigos de opinião, assumir posição e argumentar (com diferentes tipos de argumentos), de acordo com a estrutura própria de um texto, sem considerar o seu contexto de produção.

5.2.2 Argumentativos

Dentro dessa classe, foram observadas as ocorrências de “Textos argumentativos”, “Movimentos argumentativos” e “operadores argumentativos”, ainda a partir das ocorrências do radical *argument* identificadas nas habilidades de Língua Portuguesa, do 8º ao 9º ano do Ensino Fundamental pela BNCC. Ou seja, de início, já é possível perceber que a argumentação aparece como modificadora dos termos: o texto, os movimentos e os operadores. Primeiramente, no entanto, foram analisadas as ocorrências do termo “textos argumentativos”, conforme o quadro a seguir:

Quadro 4 – Ocorrências de textos argumentativos

(continua)

| Nº | Habilidade | Estruturação |
|----|--|--|
| 1 | (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. (p. 176 – 177) | Processo cognitivo: Identificar e avaliar; Objeto de conhecimento: Teses/opiniões/posicionamentos explícitos e implícitos, argumentos e contra-argumentos; Contexto: em textos argumentativos do campo Especificação: posicionando-se frente à questão controversa de forma sustentada. |
| 2 | (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. (p. 176 – 177) | Processo cognitivo: Analisar Objeto de conhecimento: O uso de recursos persuasivos e seus efeitos de sentido Contexto: Textos argumentativos diversos |
| 3 | (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. (p. 180 – 181) | Processo cognitivo: Analisar; Objeto de conhecimento: Os movimentos argumentativos de sustentação [...]; Contexto: Textos argumentativos e propositivos Especificação: Avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados. |
| 4 | (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. (p. 180 – 181) | Processo cognitivo: Analisar Objeto de conhecimento: a modalização realizada; Contexto 1: em textos noticiosos e argumentativos; Contexto 2: por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais; Especificação: de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas. |

| Nº | Habilidade | Estruturação |
|----|---|---|
| 5 | (EF89LP23) Analisar, em textos argumentativos , reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados. (p. 184 – 185) | Processo cognitivo: Analisar Objeto de conhecimento: os movimentos argumentativos utilizados Contexto: em textos argumentativos Especificação: avaliando a força dos argumentos utilizados |

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Brasil (2018, p. 176 – 185)

Todas as ocorrências de “textos argumentativos”, que foram destacadas, ocupam a posição de modificadores do verbo ou de complementos do verbo. Ou seja, conforme o quadro estruturante das habilidades, elas seriam uma forma de referir o contexto ou a especificidade da aprendizagem esperada (BRASIL, 2018, p. 29). Assim, ao detalhar essas posições em cada uma das habilidades apresentadas no quadro, é possível visualizar que o termo observado sempre compõe o contexto da aprendizagem.

Dessa forma, utilizando como exemplo a 2ª habilidade apresentada, não bastaria analisar o uso de recursos persuasivos e seus efeitos de sentido, sem que isso fosse feito em textos argumentativos diversos. Da mesma forma, na 5ª habilidade apresentada, o que a BNCC indica, com essa estruturação, é que não bastaria analisar os movimentos argumentativos e avaliar a força dos argumentos, sem que fosse olhado, especificamente, para os textos considerados argumentativos. Essa é a lógica que vai sendo caracterizada nas habilidades em que “textos argumentativos” é o contexto indicado.

Por outro lado, as ocorrências de “movimentos argumentativos” e “operadores argumentativos”, conforme demonstra o Quadro 5, apresentam, ao invés de um contexto de aprendizagem, os objetos de conhecimento:

Quadro 5 – Ocorrências de movimentos e operadores argumentativos

(continua)

| Nº | Habilidade | Estruturação |
|----|--|--|
| 1 | (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. (p. 180 – 181) | Processo cognitivo: Analisar Objeto de conhecimento: Os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos Contexto: em textos argumentativos Especificação: avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados. |

(conclusão)

| Nº | Habilidade | Estruturação |
|----|--|--|
| 2 | (EF89LP15) Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: <i>concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida</i> etc. (p. 180 – 181) | Processo cognitivo: Utilizar Objeto de conhecimento: Operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro Contexto: nos debates |
| 3 | (EF89LP23) Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados. (p. 184 – 185) | Processo cognitivo: Analisar Objeto de conhecimento: os movimentos argumentativos utilizados Contexto: em textos argumentativos Especificação: avaliando a força dos argumentos utilizados. |

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Brasil (2018, p. 180 – 185)

As menções a “movimentos argumentativos” ou a “operadores argumentativos”, apresentadas no Quadro 5, ocupam, na estruturação do texto, a posição de complemento do verbo, explicitando “[...] o(s) objeto(s) de conhecimento mobilizados na habilidade.” (BRASIL, 2018, p. 29) Dessa forma, elas representam, ainda conforme a BNCC, “[...] conteúdos, conceitos e processos [...]” (BRASIL, 2018, p. 28) que devem ser contemplados de acordo com o processo cognitivo, o contexto e a especificação indicada, levando em conta todos esses aspectos que estão demarcados em sua redação.

Na terceira habilidade apresentada no Quadro 5, é possível obter um vislumbre do que a BNCC aponta como movimentos argumentativos: sustentação, refutação e negociação. Sabe-se que não é função do documento ter referencial teórico; no entanto, não ter uma indicação de algum autor em específico, algum parâmetro, quadro de análise ou referência, pode dificultar o trabalho dos professores, no sentido de se aprofundarem em uma determinada perspectiva, para, posteriormente, orientarem os alunos nesse trabalho. Sobre a refutação, por exemplo, Charaudeau (2012, p. 204), caracteriza-a como “[...] um movimento argumentativo que consiste em demonstrar que uma tese é falsa: ‘Dizer que o clima ficou maluco não é verdade, porque...’”. Porém, visto que não há nenhuma indicação desse tipo, cada profissional pode utilizar como referência o material que desejar, ficando aberto à escolha de qualquer perspectiva teórica. A própria refutação, nesse caso, sem um embasamento teórico, poderia ser simplesmente interpretada como recusa ou negação. Por esse motivo, questiono se a maneira como essa possibilidade vem sendo apresentada na redação das habilidades é

acessível, como deveria ser, aos profissionais que se encontram atuando na escola. Nesse caso, é preciso considerar, ainda, que por ser um subsídio para a construção dos currículos, não faz parte das principais funções da BNCC a indicação de autores ou leituras teóricas, então, seria positiva a possibilidade de cada profissional escolher suas referências, pois poderiam vincular os aspectos teóricos às realidades específicas que vivenciam, com os alunos, no dia a dia.

É interessante observar, também, que, nas duas habilidades que se referem aos movimentos argumentativos (a 1ª e a 3ª), trata-se de identificar e/ou analisar esses movimentos, e não de argumentar com base neles. A 1ª habilidade apresentada no Quadro 5, havia ocupado, anteriormente, a 3ª posição nos Quadros 3 e 4 e não havia sido citada, especificamente, como exemplo para análise dos quadros em questão, justamente por não se assemelhar, de maneira geral, com a abordagem à qual as demais habilidades se aproximavam. Aqui, no entanto, é preciso destacar que, por orientar um trabalho que analise os movimentos em textos considerados argumentativos, para avaliar a força ou o tipo desses argumentos, pode-se considerar que ela se aproxime da abordagem de argumentação na língua, pois, ainda que, conforme sua estruturação, essa habilidade possua uma indicação de contexto, ele se refere somente ao texto em si, desconsiderando o leitor, a intencionalidade e, portanto, o contexto de mundo em que será veiculado.

Pode-se considerar que, talvez, ao analisar e entender o funcionamento desses movimentos nos textos, os alunos consigam, conscientemente, fazer ou ampliar o uso deles em suas produções. No entanto, essa é somente uma hipótese e, ainda assim, seria importante garantir e estimular essa utilização, explicitamente, em ao menos uma habilidade. Na segunda habilidade apresentada no quadro, porém, solicita-se que sejam utilizados operadores argumentativos em debates. Além disso, não fica claro e, portanto, é importante questionar, ainda utilizando a terceira habilidade do quadro como exemplo, com base em quais critérios seriam analisados os movimentos argumentativos para avaliar a força dos argumentos utilizados. Não há, explicitamente, nenhuma orientação específica em relação a isso.

Para além de pensarmos nessa estruturação, entretanto, é importante também questionarmos o que seriam os textos argumentativos, abordados no Quadro 4. Para a primeira habilidade apresentada no quadro, por exemplo, verifica-se que, conforme o apontamento do texto, para o campo jornalístico-midiático, a BNCC sugere que os textos argumentativos seriam cartas de leitores, comentários,

artigos de opinião e outros. Por outro lado, se considerarmos o que diz Fiorin (2018, p. 29),

Na medida em que um discurso é sempre um discurso sobre outro discurso, todos os discursos são argumentativos, pois todos eles fazem parte de uma controvérsia, refutando, apoiando, contestando, sustentando, contradizendo um dado posicionamento. Todos os discursos são argumentativos, pois são uma reação responsiva a outro discurso.

Dessa forma, seria necessário rever essa indicação a determinados gêneros textuais que dariam conta de contemplar o discurso argumentativo, sendo, assim, caracterizados como textos argumentativos, pois, conforme o que demonstra o autor, todos os textos poderiam, em alguma medida, se enquadrar nessa definição. As contribuições de Charaudeau (2004), da mesma forma, amparam o que diz Fiorin, pois, para o autor, não se deve buscar por textos que seriam caracterizados somente como argumentativos, visto que os textos são formas plurais e que não se definem por sua organização ou pela situação de comunicação, defendendo, da mesma forma, que a argumentação também não seja reduzida somente aos aspectos “visíveis” ou explícitos.

Com base nisso, destaco, ainda, que ao observamos, por exemplo, a terceira habilidade apresentada no Quadro 4, cujo objetivo é realizar uma análise em textos argumentativos, não há uma sugestão ou indicação de exemplos de gêneros que estariam de acordo com essa especificidade. Dessa forma, o trabalho poderia ser realizado com qualquer gênero textual que possibilitasse o cumprimento do propósito, se considerarmos, conforme a fala dos autores citados anteriormente, que a argumentar é um ato inerente à produção de qualquer texto. Porém, nesse caso, ainda que nenhum gênero seja especialmente privilegiado, é fundamental perceber que a habilidade mencionada faz parte do campo jornalístico-midiático, conforme redação da BNCC, o que acaba por privilegiar um campo específico.

5.2.3 Argumentando e argumentatividade

Na classe denominada “argumentando e argumentatividade”, foram observadas as ocorrências, dentro do texto das habilidades, de ambos esses termos. Contudo, foram identificadas somente duas ocorrências, uma para cada

termo e, por isso, agrupadas em uma única classe e demonstradas em um único quadro, apresentado abaixo:

Quadro 6 – Ocorrências de argumentando e argumentatividade

| Nº | Habilidade | Estruturação |
|----|--|---|
| 1 | (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. (p. 178 – 179) | Processo cognitivo: Produzir Objeto de conhecimento: artigos de opinião Contexto: contexto de produção Especificação: Assumindo posição diante de um tema polêmico, argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto e utilizando diferentes tipos de argumentos |
| 2 | (EF08LP16) Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.) (p. 190 – 191) | Processo cognitivo: Explicar Objeto de conhecimento: Os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade Contexto: Em textos |

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Brasil (2018, p. 178 – 191)

A primeira habilidade apresentada no quadro já havia sido analisada anteriormente. No quadro atual, da mesma forma, a ocorrência de “argumentando”, faz parte da especificação do processo cognitivo (produzir) em relação ao objeto de conhecimento (artigos de opinião), considerando o contexto (de produção). Por esse motivo, reforço que, nesse caso, não bastaria produzir artigos de opinião em um dado contexto. É necessário assumir uma posição diante de um tema polêmico e, para isso, argumentar, considerando as características do gênero e recorrendo a diferentes argumentos. Fiorin (2018, p. 23), nesse sentido, aponta que “a tarefa maior da argumentação é tentar resolver situações a que se aplicam normas de sistemas distintos e conflitantes”. Ao apresentar essa afirmação, o autor utiliza, como exemplo, a discussão sobre a realização do aborto e os princípios envolvidos em cada tomada de posição. No caso da habilidade analisada, a argumentação reafirma esse papel, uma vez que se espera dos estudantes que assumam “posição diante de tema polêmico” (BRASIL, 2018, p. 178 – 179)

Chamo atenção, também, para a segunda habilidade apresentada nesse quadro, pois a ocorrência do radical *argument* aparece na posição de objeto de conhecimento, sendo ele “os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade” (BRASIL, 2018, p. 190 - 191). Assim, espera-se,

com base nessa habilidade, que os alunos consigam compreender e explicar, em diversos textos, os efeitos de sentido do uso das referidas estratégias, vinculadas à argumentação. Com base nessas informações, é importante observar que, dessa vez, não há um direcionamento através do termo “textos argumentativos”. A habilidade aponta para “textos”, podendo contemplar, então, diferentes gêneros.

Por outro lado, em seguida, a habilidade elenca como exemplificação/explicação, entre parênteses, os seguintes itens: sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc. Diante disso, questiono se esses itens mencionados fariam parte dessas estratégias de modalização e argumentatividade, mencionadas na habilidade. Também fica um questionamento sobre, afinal, quais seriam essas estratégias e, de que forma, os professores, na escola, que terão de se debruçar sobre esse documento, terão acesso à compreensão proposta e aos objetivos concebidos no momento do desenvolvimento dessa habilidade. Novamente, são alguns questionamentos para os quais ainda não possuo respostas.

5.3 O que apontam as discussões propostas?

Após analisar cada uma das ocorrências do radical no 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa, foi possível perceber que há uma inclinação maior, na redação das habilidades, para uma perspectiva que remete àquela da argumentação na linguagem, relacionando-se, especialmente, com as contribuições de Charaudeau (2004, 2012). Dessa forma, mantém-se, a coerência com a proposta do documento, que a todo tempo considera o desenvolvimento do aluno em relação com a sociedade e com o mundo.

Além disso, não parece haver, efetivamente, uma regularidade na estruturação da redação das habilidades. Em alguns momentos, por exemplo, são especificadas ações esperadas frente aos “textos argumentativos”. Em outros momentos, no entanto, é utilizado apenas o termo “texto”, mesmo que ainda vinculando à argumentação. Talvez por ter sido construído “a várias mãos”, ou por ter passado por diferentes contribuições, é que não haja uma linearidade absoluta nas perspectivas apresentadas no documento. Penso que, justamente por isso, às vezes, a redação se assemelha à uma determinada abordagem teórica e, às vezes, se aproxima de outra.

Apesar disso, visto que, majoritariamente, as habilidades do intervalo observado dialogam com uma perspectiva linguístico-discursiva, é interessante observar a constante marcação do contexto ou especificação esperada. Normalmente, é nessa posição que se encontra a menção ao interlocutor, ao contexto de produção e à própria situação de comunicação, possibilitando, então, que se desenvolvam estratégias, com base nas intenções dos efeitos que se deseja provocar. A partir do movimento realizado ao longo da análise, nesses casos, fica evidenciado que a aprendizagem através da habilidade não será efetivada caso não sejam considerados esses aspectos, pois, ainda que sejam um complemento, particularizam e apontam um caminho preciso e singular a ser seguido.

Há, por outro lado, que se pensar em algumas questões que ficam em aberto. Quando se trata de analisar ou avaliar elementos do texto, por exemplo, com base em quais critérios isso seria feito? De que forma os professores poderiam orientar os alunos em relação a esse processo? Apesar de algumas habilidades indicarem esse trabalho mais analítico, não há maiores orientações com relação à maneira como conduzir esse tipo de exercício. Pensando no profissional que se encontra na escola, também, se olharmos para os termos “movimentos argumentativos” e “estratégias de modalização e argumentatividade”, de que forma eles poderiam interpretar esses termos? Seria importante acessar e compreender uma perspectiva teórica envolvida?

Chamo atenção, ainda, para o fato de que, nesse intervalo, das 12 habilidades de Língua Portuguesa que utilizam o radical *argument*, 9 são referentes ao campo jornalístico-midiático, o que evidencia a indicação de uma relação da argumentação com um campo em específico. Aqui, destaco as contribuições de Koch e Elias (2018), ao postularem que “se o uso da linguagem se dá na forma de textos e se os textos são constituídos por sujeitos em interação, seus querer e saberes, então, argumentar é humano” (KOCH; ELIAS, 2018, p. 23). Por esse motivo, é importante assumir que a argumentatividade permeia nossas (inter)ações, que ela já está circulando no mundo e que já faz parte da realidade dos estudantes, não devendo, de fato, ser atrelada ou, pior, restringida a uma etapa do ensino, a uma área ou a um gênero textual específico.

6 OUTRAS REFLEXÕES

O principal objetivo desse trabalho foi investigar a argumentação como competência e como elemento presente nas habilidades da Educação Básica, a partir do que orienta a BNCC, verificando quais são as propostas para o trabalho vinculado ao ato de argumentar e quais são as concepções teóricas envolvidas. A partir das discussões propostas, através das análises quantitativa e qualitativa, com base nos dados obtidos, foi possível atingir o objetivo proposto.

Quando se trata dos dados quantitativos analisados, explicitamente, foi identificado um forte direcionamento do trabalho com a argumentação para a área de Linguagens e, mais especificamente, ao componente de Língua Portuguesa. No Ensino Fundamental, conforme demonstrado anteriormente, por meio de um quadro comparativo, chegam a 50, em Língua Portuguesa, as ocorrências do radical pesquisado, seguidas pelo componente de Língua Inglesa, que também integra a área da Linguagens mas, por sua vez, com apenas 7 ocorrências. Outra informação importante, que foi constatada a partir do levantamento de dados e da tabulação, é o fato de que não há nenhuma ocorrência do radical, no Ensino Fundamental, nos componentes de Matemática, Arte, Ensino Religioso e Educação Física. Além disso, componentes como História e Geografia contaram somente com uma ocorrência.

Diante dessas evidências, fica nítido o direcionamento para a área de Linguagens e para o componente de Língua Portuguesa. Provavelmente, esse não foi um movimento proposital, durante a construção do documento. Porém, são realidades como essa que auxiliam na perpetuação do pensamento, muito difundido no ambiente escolar, de que a argumentação é de responsabilidade do professor de Língua Portuguesa, antes de qualquer outro.

Por outro lado, a própria BNCC, ao estabelecer a argumentação como foco de uma de suas competências gerais, desfaz, em parte, essa crença, por atribuir essa responsabilidade a todos os profissionais, de todos os níveis da Educação Básica. Dessa forma, o direcionamento, constatado com base nos números levantados, precisa ser muito bem refletido nas escolas brasileiras quando da construção de seus currículos.

Conforme mencionado anteriormente, apontar as formas como a argumentação é referida na BNCC, através do radical *argument*, não garante que o trabalho será realizado, em sala de aula, especificamente, da maneira indicada e,

muito menos, de que ele só será realizado nos momentos em que aparece uma menção explícita à argumentação. Essa é uma das lacunas desta pesquisa, pois, o que se verifica, aqui, é um pequeno recorte do documento, mas a argumentação pode aparecer de diversas outras maneiras, sem haver uma menção específica aos termos que utilizam o radical. No entanto, utilizar textos que deixem clara a menção à atividade de argumentar é importante, pois, demarca seu espaço e garante, minimamente, que ela seja contemplada.

Já dentro do intervalo definido para analisar as ocorrências do radical *argument* (Língua Portuguesa - do 8º ao 9º ano do Ensino Fundamental), foi evidenciada uma aproximação, majoritariamente, sob uma abordagem linguístico-discursiva, que considera a linguagem como interação e a argumentação como parte fundamental da linguagem. A maioria das habilidades do intervalo, analisadas conforme o quadro estruturante, continha propostas que consideravam o locutor, o interlocutor, o contexto e demais fatores que influenciassem na efetivação do objetivo apontado. Constantemente, também, os alunos foram colocados como sujeitos ativos nesse processo, sendo convidados a produzir suas argumentações levando em conta todos esses aspectos.

Apesar disso, em algumas habilidades, foi possível perceber, também, uma concepção próxima da Teoria da Argumentação na Língua, na qual considera-se que o discurso tenha sentido a partir de si mesmo. Essas habilidades dedicaram-se, principalmente, às atividades de analisar e identificar elementos em textos, sem fazer uso deles e sem considerar o contexto ou a situação de comunicação em que foram produzidos e veiculados. Com relação ao fato de não haver, portanto, aproximação com uma única abordagem teórica, é preciso considerar que, ainda que se pretendesse buscar certa neutralidade no texto, sem privilegiar autores ou teorias em especial, conforme o que postula Koch (1999), tratando da argumentação, mas de forma que também se aplica ao caso em questão, “a neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende ‘neutro’, ingênuo, contém também uma ideologia – a da sua própria objetividade.” (KOCH, 1999, p. 19)

Após as discussões propostas aqui, ficam alguns questionamentos, para os quais, ainda não obtive respostas. Me pergunto, por exemplo, se os professores que estão em sala de aula, atuando com todos os níveis de ensino, mas, especialmente, aqueles que trabalham com os alunos de 8º a 9º ano, têm a clareza de como interpretar as orientações das habilidades em suas aulas. Surge dúvida, também,

sobre se esses profissionais conseguem visualizar a ideia de que a competência é “o fim” pretendido, ou seja, aquilo que se deve desenvolver ao longo de todos os anos da educação básica e que, diante disso, as habilidades são “o meio” para alcançar esse fim. Me pergunto, inclusive, se os docentes têm a clareza do papel do quadro estruturante das habilidades e seus componentes (verbo – processo cognitivo, complemento – objeto de conhecimento e modificador – contexto e/ou especificação), visto que essa é uma referência que poderia facilitar a compreensão do trabalho sugerido nas habilidades.

Além disso, percebendo que as habilidades no intervalo analisado estão muito mais relacionadas a uma abordagem linguístico-discursiva, questiono se isso ficará acessível o suficiente para que os profissionais em atuação compreendam que trabalhar com a argumentação não envolve (apenas) explicar termos e conceituações teóricas, ou apresentar um formato pronto de elaboração de textos dissertativos-argumentativos, mas, sim, de fazer com que os alunos saibam utilizá-la no dia a dia, reconhecendo o contexto interacional, os elementos que envolvem um ato argumentativo (o locutor, o interlocutor, as intencionalidades etc.) e suas implicações no mundo. É preciso conscientizar os estudantes de que “comunicar é agir sobre o outro e, por conseguinte, não é só levá-lo a receber e compreender mensagens, mas é fazê-lo aceitar o que é transmitido, crer naquilo que se diz, fazer aquilo que se propõe.” (FIORIN, 2018, p. 76). Por isso, ressalto, aqui, que, se argumentar é, de fato, humano, então, os alunos já sabem como fazê-lo; contudo, muitas vezes, o confundem com produção de opinião/julgamento e com propagação de discurso de ódio. Logo, é papel da escola torná-los conscientes de todo o processo envolvido na argumentação e de amplificar/potencializar seu desenvolvimento no cotidiano escolar.

Com base nessas problematizações, considero que diversos outros estudos, voltados à tentativa de responder aos questionamentos que ficaram em aberto, seriam relevantes. Seria importante, por exemplo, ir a campo, justamente para verificar a compreensão que os professores, em especial os de Língua Portuguesa, possuem em relação ao trabalho com a argumentação, a partir da BNCC. Outra possibilidade de estudos futuros seria trabalhar com a expansão da pesquisa, voltando-se para a busca do mesmo radical, em outros anos do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio. Seria interessante, também como possibilidade de estudo, verificar de quais outras formas a argumentação comparece no documento,

buscando não somente o radical *argument*, mas outros termos que poderiam contemplá-la, como “defender”, “posicionar-se”, e tantos outros utilizados na escrita das habilidades.

Finalizo esse trabalho, não no sentido de concluir as discussões, mas sim, de reiterar minha argumentação, desenvolvida até aqui, reafirmando minha convicção de que a escola é lugar de dialogar, de debater, de afirmar posicionamentos, de possibilitar contraposições, percebendo que ensinar aos alunos a argumentação, como fenômeno linguageiro, é uma forma de empoderá-los e de possibilitar que ajam no mundo com criticidade e consciência, ampliando seus horizontes, não somente como estudantes, mas, também, como cidadãos. Valho-me, para isso, da ideia de que a argumentação é uma forma de agir no mundo, através da linguagem e de nossas intenções, já que

O homem usa a língua porque vive em comunidades, nas quais tem necessidade de comunicar-se com os seus semelhantes, de estabelecer com eles relações dos mais variados tipos, de obter deles reações ou comportamentos, de atuar sobre eles das mais diversas maneiras, enfim, de interagir socialmente por meio do seu discurso. (KOCH, 1999, p. 17).

Diante disso, por fim, ousou dizer que trabalhar a argumentação é, também, uma forma de depositar confiança e esperança nos estudantes que se desenvolvem a partir da educação brasileira. Fala-se, popularmente, cada vez mais, em exercitar e estimular o pensamento crítico. No entanto, essa criticidade não surge de um momento para o outro, ela precisa ser construída. Para isso, diante do delicado contexto político e social em que temos vivido, é fundamental contemplar o trabalho com a argumentação, para que saibamos nos posicionar e reafirmar nossas convicções, questionando o que já está posto em nossa realidade e buscando, coletivamente, construir uma educação e, por consequência, uma sociedade mais justa, respeitosa e igualitária para todos.

REFERÊNCIAS

AGUILAR JUNIOR, Carlos Augusto; NASSER, Lilian. Estudo sobre a Visão do Professor em Relação à Argumentação e Prova Matemática na Escola. **Bolema**, Rio Claro, v. 28, n. 50, p. 1012-1031. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2014000301012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 24 mai. 2019.

BARBISAN, Leci Borges. Por uma abordagem argumentativa da linguagem. *In*: GIERING, Maria Eduarda, TEIXEIRA, Marlene. **Investigando a linguagem em uso**. São Leopoldo: Unisinos, 2004. p. 57-77.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 11 mar. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 11 mar. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado Federal, 2005. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em 11 mar. 2019

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 01 abr. 2019.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

CHARAUDEAU, Patrick. A argumentação talvez não seja o que parece ser. *In*: GIERING, Maria Eduarda, TEIXEIRA, Marlene. **Investigando a linguagem em uso**. São Leopoldo: Unisinos, 2004. p. 33 - 44.

_____. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2012.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2018.

FLORES, V. do N. *et al.* **Dicionário de linguística da enunciação**. São Paulo: Contexto, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Argumentação e Linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1987.

MAZUCATO, Thiago *et. al* (Org.). **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Penápolis: FUNEPE, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

PEREZ, Tereza *et. al* (Org.). **BNCC - A Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica**. São Paulo: Editora Moderna, 2018.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

APÊNDICE A – REGISTRO DAS OCORRÊNCIAS ENCONTRADAS

(continua)

| EDUCAÇÃO INFANTIL | | | | |
|---|---------------------------------------|---|--|---|
| Síntese das Aprendizagens -> Escuta, fala, pensamento e imaginação -> “Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida” (p. 55) | | | Não aparece nos campos de experiência, somente nas sínteses de aprendizagens, no momento de transição para o Ensino Fundamental. | |
| ENSINO FUNDAMENTAL | | | | |
| Área de Linguagens | | | | |
| Área de Linguagens – Língua Portuguesa | | | | |
| ANO | CAMPO E PRÁTICA | | OBJ. DE CONHEC. | COMPETÊNCIA OU HABILIDADE |
| 1º a 9º | | | | Competência Específica do componente de LP para o E.F.: “6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.” (p. 87) |
| Ano | Campo de atuação social | Prática de linguagem | Objeto de conhecim. | Habilidade |
| 4º | Campo da vida cotidiana (3º a 5º ano) | Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma) | Escrita Colaborativa | Habilidade de 4º ano: “(EF04LP11) Planejar e produzir, com autonomia, cartas pessoais de reclamação, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e com a estrutura própria desses textos (problema, opinião, argumentos), considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.” (p. 126 - 127) |
| 5º | Campo da vida pública (3º a 5º ano) | Leitura/escuta (compartilhada e autônoma) | Compreensão em leitura | Habilidade de 5º ano: “(EF05LP15) Ler/assistir e compreender, com autonomia, notícias, reportagens, vídeos em vlogs argumentativos , dentre outros gêneros do campo político-cidadão, de acordo com as convenções dos gêneros e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto” (p.122 - 123) |

| Ano | Campo de atuação social | Prática de linguagem | Objeto de conhecim. | Habilidade |
|---------|-------------------------------------|---|----------------------------------|--|
| 3º a 5º | Campo da vida pública (3º a 5º ano) | Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma) | Escrita colaborativa | Habilidade de 3º a 5º ano: “(EF35LP15) Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação , considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto” (p. 124 - 125) |
| 5º | Campo da vida pública (3º a 5º ano) | Oralidade | Planejamento e produção de texto | Habilidade de 5º ano: “(EF05LP18) Roteirizar, produzir e editar vídeo para vlogs argumentativos sobre produtos de mídia para público infantil (filmes, desenhos animados, HQs, games etc.), com base em conhecimentos sobre os mesmos, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto” (p. 126-127) |
| 5º | Campo da vida pública (3º a 5º ano) | Oralidade | Produção de texto | Habilidade de 5º ano: “(EF05LP19) Argumentar oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes” (p. 126-127) |
| 5º | Campo da vida pública (3º a 5º ano) | Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Forma de composição dos textos | Habilidade de 5º ano: “(EF05LP20) Analisar a validade e força de argumentos em argumentações sobre produtos de mídia para público infantil (filmes, desenhos animados, HQs, games etc.), com base em conhecimentos sobre os mesmos.” (p. 126 - 127) |
| 5º | Campo da vida pública (3º a 5º ano) | Análise linguística/semiótica (Ortografização) | Forma de composição dos textos | Habilidade de 5º ano: “(EF05LP21) Analisar o padrão entonacional, a expressão facial e corporal e as escolhas de variedade e registro linguísticos de vloggers de vlogs opinativos ou argumentativos. ” (p. 126 - 127) |

(continuação)

| LÍNGUA PORTUGUESA - ANOS FINAIS | | | | |
|---------------------------------|--|--------------------------------|--|--|
| Ano | Campo de atuação social | Prática de linguagem | Objeto de conhecim. | Habilidade |
| 6º a 9º | Campo jornalístico-midiático (6º a 9º ano) | Oralidade | Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social | Habilidade de 6º a 9º ano: “(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.” (p. |
| 6º a 9º | Campo jornalístico-midiático (6º a 9º ano) | Oralidade | Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social | Habilidade de 6º a 9º ano: “(EF69LP15) Apresentar argumentos e contra- argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.” (p. 144 - 145) |
| 6º a 9º | Campo jornalístico-midiático (6º a 9º ano) | Análise linguística /semiótica | Construção composicional | Habilidade de 6º a 9º ano: “(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 hipermidiáticos 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.” (p. 144 - 145) |

| Ano | Campo de atuação social | Prática de linguagem | Objeto de conhecim. | Habilidade |
|---------|---|--------------------------------|---------------------|---|
| 6º a 9º | Campo jornalístico -midiático (6º a 9º ano) | Análise linguística/ semiótica | Estilo | Habilidade de 6º a 9º ano: “(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).” (p. 144 - 145) |
| 6º a 9º | Campo jornalístico -midiático (6º a 9º ano) | Análise linguística/s emiótica | Estilo | Habilidade de 6º a 9º ano: “(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.).” (p. 144 - 145) |
| 6º a 9º | Campo jornalístico -midiático (6º a 9º ano) | Análise linguística/s emiótica | Efeito de sentido | Habilidade de 6º a 9º ano: “(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.” (p. 144 – 145) |

(continuação)

| Ano | Campo de atuação social | Prática de linguagem | Objeto de conhecim. | Habilidade |
|---------|--|----------------------|---|---|
| 6º e 7º | Campo jornalístico -midiático (6º e 7º ano) | Leitura | Estratégia de leitura: identificação de teses e argumentos ; Apreciação e réplica | Habilidade de 6º e 7º ano: “(EF67LP05) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentos em textos argumentativos (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), manifestando concordância ou discordância.” (p. 162 - 163) |
| 6º e 7º | Campo jornalístico -midiático (6º e 7º ano) | Leitura | Efeitos de sentido | Habilidade de 6º e 7º ano: “(EF67LP07) Identificar 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 perceber seus efeitos de sentido.” (p. 162 - 163) |
| 6º e 7º | Campo de atuação na vida pública (6º e 7º ano) | Leitura | Relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros (carta de solicitação, carta de reclamação, petição <i>on-line</i> , carta aberta, abaixo-assinado, proposta etc.); Apreciação e réplica | Habilidade de 6º e 7º ano: “(EF67LP17) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas de solicitação e de reclamação (datação, forma de início, apresentação contextualizada do pedido ou da reclamação, em geral, acompanhada de explicações, argumentos e/ou relatos do problema, fórmula de finalização mais ou menos cordata, dependendo do tipo de carta e subscrição) e algumas das marcas linguísticas relacionadas à argumentação , explicação ou relato de fatos, como forma de possibilitar a escrita fundamentada de cartas como essas ou de postagens em canais próprios de reclamações e solicitações em situações que envolvam questões relativas à escola, à comunidade ou a algum dos seus membros.” (p. 166 – 167) |

| Ano | Campo de atuação social | Prática de linguagem | Objeto de conhecim. | Habilidade |
|---------|--|---------------------------------|--|---|
| 7º | Todos os campos de atuação (6º e 7º ano) | Análise linguística e semiótica | Modalização | Habilidade de 7º ano: “(EF07LP14) Identificar, em textos, os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade. ” (p. 174 – 175) |
| 8º a 9º | Campo jornalístico-midiático (8º e 9º ano) | Leitura | Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto; Apreciação e réplica | Habilidade de 8º e 9º ano: “(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.” (p. 176 – 177) |
| 8º a 9º | Campo jornalístico-midiático (8º e 9º ano) | Leitura | Efeitos de sentido | Habilidade de 8º e 9º ano: “(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.” (p. 176 – 177) |
| 8º a 9º | Campo jornalístico-midiático (8º e 9º ano) | Produção de textos | Estratégia de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos | Habilidade de 8º e 9º ano: “(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.” (p. 178 – 179) |

(continuação)

| Ano | Campo de atuação social | Prática de linguagem | Objeto de conhecim. | Habilidade |
|---------|---|----------------------|--|--|
| 8º a 9º | Campo jornalístico -midiático (8º e 9º ano) | Produção de textos | Textualização de textos argumentativos e apreciativos | Habilidade de 8º ano: “(EF08LP03) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, a defesa de um ponto de vista, utilizando argumentos e contra-argumentos e articuladores de coesão que marquem relações de oposição, contraste, exemplificação, ênfase.” (p. 178 – 179) |
| 8º a 9º | Campo jornalístico -midiático (8º e 9º ano) | Produção de textos | Textualização de textos argumentativos e apreciativos | Habilidade de 9º ano: “(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.” (p. 178 – 179) |
| 8º a 9º | Campo jornalístico -midiático (8º e 9º ano) | Oralidade | Estratégias de produção: planejamento e participação em debates regrados | Habilidade de 8º e 9º ano: “(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.” (p. 180 – 181) |

| Ano | Campo de atuação social | Prática de linguagem | Objeto de conhecim. | Habilidade |
|---------|--|--------------------------------|--|---|
| 8º a 9º | Campo jornalístico -midiático (8º e 9º ano) | Análise linguística/s emiótica | Argumentação: movimentos argumentativos, tipos de argumento e força argumentativa | Habilidade de 8º e 9º ano: “(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.” (p. 180 – 181) |
| 8º a 9º | Campo jornalístico -midiático (8º e 9º ano) | Análise linguística/s emiótica | Estilo | Habilidade de 8º e 9º ano: “(EF89LP15) Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: <i>concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida</i> etc.” (p. 180 – 181) |
| 8º a 9º | Campo jornalístico -midiático (8º e 9º ano) | Análise linguística/s emiótica | Modalização | Habilidade de 8º e 9º ano: “(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.” (p. 180 – 181) |
| 8º a 9º | Campo de atuação na vida pública (8º e 9º ano) | Oralidade | Escuta; Apreender o sentido geral dos textos; Apreciação e réplica; Produção/Proposta | Habilidade de 8º e 9º ano: “(EF89LP22) Compreender e comparar as diferentes posições e interesses em jogo em uma discussão ou apresentação de propostas, avaliando a validade e força dos argumentos e as consequências do que está sendo proposto e, quando for o caso, formular e negociar propostas de diferentes naturezas relativas a interesses coletivos envolvendo a escola ou comunidade escolar.” (p. 184 – 185) |

(continuação)

| Ano | Campo de atuação social | Prática de linguagem | Objeto de conhecim. | Habilidade |
|--|--|-------------------------------|--|--|
| 8º a 9º | Campo de atuação na vida pública (8º e 9º ano) | Análise linguística/semiótica | Movimentos argumentativos e forças dos argumentos | Habilidade de 8º e 9º ano: “(EF89LP23) Analisar, em textos argumentativos , reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados.” (p. 184 – 185) |
| 8º a 9º | Todos os campos de atuação (8º e 9º ano) | Análise linguística/semiótica | Modalização | Habilidade de 8º ano: “(EF08LP16) Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.)” (p. 190 – 191) |
| ARTE | | | | |
| Nenhuma ocorrência nas competências específicas ou nas habilidades, nem nos anos iniciais e nem nos finais | | | | |
| EDUCAÇÃO FÍSICA | | | | |
| Nenhuma ocorrência nas competências específicas ou nas habilidades, nem nos anos iniciais e nem nos finais | | | | |
| LÍNGUA INGLESA | | | | |
| ANO | EIXO | UNIDADE TEMÁTICA | OBJ. DE CONHEC. | HABILIDADE |
| Nenhuma ocorrência nas competências específicas | | | | |
| 9º | Oralidade (9º ano) | Interação discursiva | Funções e usos da língua inglesa: persuasão | Habilidade de 9º ano: “(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.” (p. 260 – 261) |
| 9º | Oralidade (9º ano) | Compreensão oral | Compreensão de textos orais, multimodais, de cunho argumentativo (p. 260) | |

| ANO | EIXO | UNIDADE TEMÁTICA | OBJ. DE CONHEC. | HABILIDADE |
|-----|-------------------------------------|------------------------|--|---|
| 9º | Leitura (9º ano) | Estratégias de leitura | Recursos de argumentação | Habilidade de 9º ano: “(EF09LI06) Distinguir fatos de opiniões em textos argumentativos da esfera jornalística.” (p. 260 – 261) |
| 9º | Leitura (9º ano) | Estratégias de leitura | Recursos de argumentação | Habilidade de 9º ano: “(EF09LI07) Identificar argumentos principais e as evidências/exemplos que os sustentam.” (p. 260 – 261) |
| 9º | Escrita (9º ano) | Estratégias de escrita | Escrita: construção da argumentação | Habilidade de 9º ano: “(EF09LI10) Propor potenciais argumentos para expor e defender ponto de vista em texto escrito, refletindo sobre o tema proposto e pesquisando dados, evidências e exemplos para sustentar os argumentos , organizando-os em sequência lógica.” (p. 262 – 263) |
| 9º | Conhecimentos linguísticos (9º ano) | Estudo do léxico | Conectores (<i>linking words</i>) | Habilidade de 9º ano: “(EF09LI14) Utilizar conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese como auxiliares na construção da argumentação e intencionalidade discursiva.” (p. 262 – 263) |

Área da Matemática - Matemática

| ANO | UNID. TEMÁT. | OBJ. CONHEC. | COMPETÊNCIA OU HABILIDADE |
|-----|--------------|--------------|---|
| | | | Competências específicas de matemática para o Ensino Fundamental: “2. Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo.” (p. 267) |
| | | | Competências específicas de matemática para o Ensino Fundamental: “4. Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas sociais e culturais, de modo a investigar, organizar, representar e comunicar informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las crítica e eticamente, produzindo argumentos convincentes.” (p. 267) |

(continuação)

| | | | Nenhuma ocorrência nas habilidades dos anos iniciais até os anos finais. |
|--|---------------------|--|--|
| Área de ciências da natureza | | | |
| Área de ciências da natureza - Ciências | | | |
| ANO | UNID. TEMÁT. | OBJ. CONHEC. | COMPETÊNCIA OU HABILIDADE |
| | | | Competências específicas de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental: “5. Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.” (p. 324) |
| 5º | Matéria e Energia | Propriedades físicas dos materiais; Ciclo hidrológico; Consumo consciente; Reciclagem | Habilidade de 5º ano: “(EF05CI03) Selecionar argumentos que justifiquem a importância da cobertura vegetal para a manutenção do ciclo da água, a conservação dos solos, dos cursos de água e da qualidade do ar atmosférico.” (p. 340 – 341) |
| 5º | Vida e evolução | Nutrição do organismo; Hábitos alimentares; Integração entre os sistemas digestório, respiratório e circulatório | Habilidade de 5º ano: “(EF05CI06) Selecionar argumentos que justifiquem por que os sistemas digestório e respiratório são considerados corresponsáveis pelo processo de nutrição do organismo, com base na identificação das funções desses sistemas.” (p. 340 – 341) |
| 6º | Terra e universo | Forma, estrutura e movimentos da terra | Habilidade de 6º ano: “(EF06CI13) Selecionar argumentos e evidências que demonstrem a esfericidade da Terra.” (p. 344 – 345) |
| 7º | Vida e evolução | Diversidade de ecossistemas; Fenômenos naturais e impactos ambientais; Programas e indicadores de saúde pública | Habilidade de 7º ano: “(EF07CI10) Argumentar sobre a importância da vacinação para a saúde pública, com base em informações sobre a maneira como a vacina atua no organismo e o papel histórico da vacinação para a manutenção da saúde individual e coletiva e para a erradicação de doenças.” (p. 346 – 347) |
| 8º | Vida e evolução | Mecanismos reprodutivos; Sexualidade | Habilidade de 8º ano: “(EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética).” (p. 348 – 349) |

(continuação)

| ANO | UNID. TEMÁT. | OBJ. CONHEC. | COMPETÊNCIA OU HABILIDADE |
|---|--------------------|--|---|
| 9º | Terra e universo | Composição, estrutura e localização do Sistema Solar no Universo; Astronomia e cultura; Vida humana fora da Terra; Ordem de grandeza astronômica; Evolução estelar | Habilidade de 9º ano: “(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.” (p. 348 – 349) |
| Área de Ciências Humanas | | | |
| ANO | UNID. TEMÁT. | OBJ. DE CONHEC. | COMPETÊNCIA OU HABILIDADE |
| | | | Competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental: “6. Construir argumentos , com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.” (p. 357) |
| Área de Ciências Humanas - Geografia | | | |
| | | | Competências específicas de geografia para o Ensino Fundamental: “6. Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.” (p. 366) |
| 7º | Conexões e escalas | Formação territorial do Brasil | Habilidade de 7º ano: “(EF07GE03) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.” (p. 386 – 387) |

(continuação)

| Área de Ciências Humanas – História | | | |
|--|--------------------|---|---|
| ANO | UNID. TEMÁT. | OBJ. CONHEC. | COMPETÊNCIA OU HABILIDADE |
| | | | Competências específicas de história para o Ensino Fundamental: “3. 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.” (p. 402) |
| 9º | A história recente | O fim da Guerra Fria e o processo de globalização; Políticas econômicas na América Latina | Habilidade de 9º ano: “(EF09HI32) Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais.” (p. 432 – 433) |
| A Área de Ensino Religioso - Ensino Religioso | | | |
| Nenhuma ocorrência nas competências específicas ou nas habilidades, nem nos anos iniciais e nem nos finais. | | | |
| ENSINO MÉDIO | | | |
| Competência | | Habilidade | |
| Linguagens e suas Tecnologias | | | |
| Competência Específica 3 da Área de Linguagens: “Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.” (p. 490) | | (EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas. (p. 493) | |
| | | Nenhuma ocorrência nas competências específicas da área. | |

| Linguagens e suas Tecnologias – Língua Portuguesa | | | |
|---|--|------------------------------|--|
| Campo de at. social | Práticas | Competência relacionada | Habilidade |
| Todos os campos de atuação social | Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/ semiótica | Competência Específica 1 | (EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/ argumentos ; problema/solução; definição/exemplos etc.). (p. 506) |
| Todos os campos de atuação social | Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/ semiótica | Competência Específica 3 | (EM13LP05) Analisar, em textos argumentativos , os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/ contra- argumentação e negociação) e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários. (p. 507) |
| Todos os campos de atuação social | Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/ semiótica | Competência específica 1 e 7 | (EM13LP12) Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas. (p. 508) |

(continuação)

| Matemática e suas tecnologias | |
|---|---|
| Competência relacionada | Habilidade |
| Competência Específica 3 da Área de Matemática e suas Tecnologias: “Utilizar estratégias, conceitos, definições e procedimentos matemáticos para interpretar, construir modelos e resolver problemas em diversos contextos, analisando a plausibilidade dos resultados e a adequação das soluções propostas, de modo a construir argumentação consistente.” (p. 531) | Sem ocorrência nas habilidades relacionadas a esta competência. |
| Competência Específica 1 da Área de Matemática: “Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das Ciências da Natureza e Humanas, das questões socioeconômicas ou tecnológicas, divulgados por diferentes meios, de modo a contribuir para uma formação geral.” (p. 531) | (EM13MAT104) Interpretar taxas e índices de natureza socioeconômica (índice de desenvolvimento humano, taxas de inflação, entre outros), investigando os processos de cálculo desses números, para analisar criticamente a realidade e produzir argumentos . (p. 533) |
| Sugestão de divisão em Unidades, conforme o Ensino Fundamental - Unidade: Números e Álgebra | (EM13MAT104) Interpretar taxas e índices de natureza socioeconômica (índice de desenvolvimento humano, taxas de inflação, entre outros), investigando os processos de cálculo desses números, para analisar criticamente a realidade e produzir argumentos . (p. 543) |
| Ciências da Natureza e Suas Tecnologias | |
| Competência relacionada | Habilidade |
| Competência Específica 2 da Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias: “2. Analisar e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos , realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar e defender decisões éticas e responsáveis.” (p. 556) | Sem ocorrência nas habilidades relacionadas a esta competência. |

| Competência relacionada | Habilidade |
|---|--|
| <p>Competência Específica 3 da Área: “Investigar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).” (p. 558)</p> | <p>(EM13CNT303) Interpretar textos de divulgação científica que tratem de temáticas das Ciências da Natureza, disponíveis em diferentes mídias, considerando a apresentação dos dados, tanto na forma de textos como em equações, gráficos e/ou tabelas, a consistência dos argumentos e a coerência das conclusões, visando construir estratégias de seleção de fontes confiáveis de informações. (p. 559)</p> |
| <p>Competência Específica 3 da Área: “Investigar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).” (p. 558)</p> | <p>(EM13CNT304) Analisar e debater situações controversas sobre a aplicação de conhecimentos da área de Ciências da Natureza (tais como tecnologias do DNA, tratamentos com células-tronco, neurotecnologias, produção de tecnologias de defesa, estratégias de controle de pragas, entre outros), com base em argumentos consistentes, legais, éticos e responsáveis, distinguindo diferentes pontos de vista. (p. 559)</p> |
| <p>Ciências Humanas e Sociais e suas Tecnologias</p> | |
| <p>Competência Específica 1 da Área: “Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.” (p. 571)</p> | <p>(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros). (p. 572)</p> |
| <p>Competência Específica 5 da Área de Ciências Humanas e Sociais e suas Tecnologias: “Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.” (p. 577)</p> | <p>(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos. (p. 577)</p> |