

## As capacidades de linguagem no trabalho proposto com o gênero debate na BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental

### Language skills in the proposed work with the debate genre at BNCC for the final years of Elementary School

Ana Elisa Jacob <sup>1</sup>, Maria de Fátima Guimarães <sup>2</sup>

*Universidade São Francisco, Brasil*

#### RESUMO

Neste artigo, objetiva-se discorrer sobre as capacidades de linguagem possíveis de serem desenvolvidas com o que é proposto na BNCC para o ensino do gênero oral debate nos anos finais do Ensino Fundamental, na disciplina de Língua Portuguesa, já que o consideramos como um objeto de conhecimento capaz de promover importantes aprendizagens como, por exemplo, o exercício de práticas democráticas e o diálogo. O Interacionismo Sociodiscursivo e a didática das línguas genebrina são os aportes teórico-metodológicos que recorremos para nossas discussões. Com as análises, foi possível concluir que as capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursivas são levadas em consideração na BNCC, entretanto, a multimodal e multissemiótica não, comprometendo, desse modo, tanto o ensino como a aprendizagem do gênero.

#### PALAVRAS-CHAVE:

gênero textual debate. BNCC. Capacidades de linguagem

#### ABSTRACT

This article aims to discuss the set of language skills that may be developed based on the proposals of BNCC for the teaching of the oral genre debate in Middle Schools, as we consider it to be an object of knowledge capable of promoting essential learning, such as the exercise of democratic practices and dialogue. As a support for this discussion, we resorted to the theoretical and methodological contributions of the socio-discursive interactionism and the Genebrian didactics of languages. Our analyses allowed us to conclude that BNCC does take the ability of action, discursive and linguistic-discursive, into consideration, but not the multimodal and multi-semiotics, which compromises both the teaching and the learning of this genre.

#### KEYWORDS:

textual genre parliamentary debate; BNCC; language skills.

Recebido em: 14/05/22

Aceito em: 30/07/22

1 ana.elisa.jacob@gmail.com <https://orcid.org/0000-0001-5972-452X>

2 fatima.guimaraes@usf.edu.br <https://orcid.org/0000-0001-5701-2668>

## 1. Introdução

Em nossas experiências de ensino, nas aulas de Língua Portuguesa para alunos dos anos finais do ensino fundamental, com o retorno das aulas presenciais, do contato e do convívio social, temos notado a inabilidade de os alunos agirem de forma disposta ao diálogo, às negociações, de tomarem decisões respeitando a diversidade de ideias. Em outros termos, há dificuldades evidentes relacionadas à instauração de espaços democráticos e de diálogo, comprometendo, dessa forma, as aprendizagens, bem como apresentando obstáculos ao trabalho do professor.

No que corresponde ao tratamento de tais questões, no texto da Base Nacional Comum Curricular (2018) (doravante BNCC), mais precisamente, na apresentação das dez competências gerais para a Educação Básica brasileira, identificamos as seguintes orientações:

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.

[...]

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. (BRASIL, 2018, p. 11 – 12)

Consoante tal excerto do texto da BNCC, percebemos que também há expressa, nesse documento, a preocupação com a aprendizagem de conhecimentos relativos ao estabelecimento de relações mais democráticas e inclusivas na escola; à necessidade da argumentação para que haja a negociação na defesa de ideias; ao posicionamento ético; ao cuidado de si e do outro; à autocrítica; à empatia; à resolução de conflitos, e ao respeito ao outro.

Sendo assim, acreditamos que o ensino do gênero debate pode contribuir tanto para a contemplação das competências gerais da BNCC, quanto para a transformação do contexto de volta

---

às aulas aqui descrito, uma vez que, conforme nossas pesquisas (JACOB, 2020), quando ensinado de modo propositado, planejado, progressivo, inserido em um projeto de letramento e comunicacional pode propiciar maior engajamento dos alunos para a melhoria do convívio, da implicação em questões que dizem respeito ao bem comum.

O artigo, dessa forma, está dividido da seguinte maneira: primeiramente, retomaremos os estudos Interacionistas Sociodiscursivos e da Didática das línguas genebrina, a fim de apresentarmos nossa compreensão sobre o importante papel que os gêneros textuais exercem no desenvolvimento tipicamente humano, no acesso e na atuação nas diferentes práticas comunicativas, bem como sobre a interpretação da BNCC a respeito de tais objetos de conhecimento; depois nós nos deteremos na apresentação do debate como objeto de ensino; em seguida, falaremos dos procedimentos metodológicos adotados para a análise do texto da BNCC, cuja intenção consistiu na apreensão das capacidades de linguagem possíveis de serem desenvolvidas com o que é proposto para o ensino desse gênero textual; logo após, discorreremos sobre os resultados de análise; por último, apresentaremos nossas considerações finais.

## **2. Os gêneros textuais na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, da Didática das Línguas genebrina e da BNCC**

O Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) ao qual nos filiamos, adere à psicologia social de Lev S. Vigotski, propondo “de maneira mais determinada e técnica, o papel e as propriedades da atividade de linguagem.” (BRONCKART, 2009, p. 104) no desenvolvimento tipicamente humano. Conforme Bronckart (2009, p. 104), a atividade de linguagem consiste “(n)o estatuto de mecanismo de ajuste elaborado pelos humanos para planificar, regular e avaliar as atividades coletivas.”. Essas atividades, por seu turno, realizam-se de forma concreta através de textos, ou seja, unidades semióticas e comunicativas contextualizadas, os quais são resultados de um processo de adoção e de adaptação de um determinado gênero textual encontrado no arquitexto de uma dada comunidade (BAKHTIN, 2015; VOLOCHÍNOV, 2018).

Assim, nas situações interativas, adotamos e adaptamos gêneros textuais a fim de nos comunicarmos. Agindo dessa maneira, progredimos nos conhecimentos sobre eles no que diz respeito ao conjunto de restrições linguísticas que lhes são próprias. Além disso, aprendemos a administrar as indexações sociais das quais os gêneros são portadores, nos inscrevemos nas redes

---

de significação cristalizadas de que fazem parte e, também, nos situamos em relação a eles. Adaptamos, dessa maneira, as características relativamente estáveis a nossa estilística pessoal e social, o que significa também alterarmos as configurações do arquitexto, restituindo-o.

A adoção e a adaptação dos gêneros textuais, devido a nossas necessidades comunicacionais, desvelam o surgimento de um campo instrumental no sentido vigotskiano do termo. Um campo instrumental, pois inicia-se um processo de apropriação de um objeto social, o qual será transferido para a atividade interna psíquica tornando-se, assim, um meio de influência sobre si mesmo, permitindo, potencializando nossa ação e, por conseguinte, nosso desenvolvimento ao longo da vida (FRIEDRICH, 2012). Essa transferência incorre, portanto, na interiorização das próprias relações sociais, as quais são reconstituídas no interior dos sujeitos, compondo, dessa forma, as funções psíquicas superiores. Em síntese, a introdução de tais objetos permite que as leis do pensamento deixem de ser naturais e passem a ser sociais (VIGOTSKI, 2001; 2014).

Do ponto de vista da didática das línguas genebrina, os gêneros textuais podem ser considerados como megainstrumentos do desenvolvimento languageiro, uma vez que possibilitam o desenvolvimento de capacidades de linguagem (SCHNEUWLY, 2010), as quais são imprescindíveis tanto para o trabalho didático quanto para nossa interação e ação no mundo. Segundo Dolz, Pasquier e Bronckart (1993/2017), as capacidades de linguagem são de três tipos: a de ação, a discursiva e a linguístico-discursiva.

A capacidade de ação corresponde às aptidões de: i. relacionarmos o gênero a um contexto mais amplo, ou seja, à esfera de atividade em que aquele que produz o texto está atuando (o contexto físico, contexto sócio-subjetivo e o referente); ii. reconhecermos o valor do texto nessa dada esfera; iii. adaptarmos o gênero à situação particular de comunicação; iv. mobilizarmos o conteúdo temático pertinente ao gênero e à situação; v. construirmos uma posição de produtor; vi. adaptarmos o texto a um destinatário específico; vii. atingirmos o efeito que queremos produzir sobre o destinatário. Em relação à capacidade discursiva, às aptidões de: i. estabelecermos um plano global para o texto; ii. escolhermos um determinado posicionamento enunciativo; iii. selecionarmos tipos de organização adequadas à situação de comunicação; iv. optarmos por conexões adequadas; v. definirmos o léxico pertinente ao conteúdo temático. Quanto à capacidade linguístico-discursiva: dominarmos as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas próprias a fim de dar coerência ao texto; em outros palavras, estabelecermos e dominarmos: i. a coesão para sustentarmos um

---

posicionamento enunciativo coerente, com a utilização de diferentes vozes e de modalizações, e ii. dominarmos os mecanismos sintáticos (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; BRONCKART, 2007).

A tais capacidades de linguagem, Dolz (2015) acrescenta a multimodal e multissemiótica, em outros termos, a aptidão de mobilizar e implementar, na ação de linguagem, os mecanismos não verbais para a produção de sentidos. No que corresponde aos gêneros orais, por exemplo, consoante Dolz, Schneuwly e Haller (2010), há os meios paralinguísticos (qualidade de voz, melodia, elocução e pausas, respiração, risos, suspiros), os meios cinésicos (atitudes corporais, movimentos, gestos, troca de olhares, mímicas faciais), a posição dos locutores (ocupação dos lugares, espaço pessoal, distâncias, contato físico), o aspecto exterior (roupas, disfarces, penteado, óculos, limpeza), e a disposição dos lugares (lugares, disposição iluminação, disposição de cadeiras, ordem, ventilação, decoração).

Embora haja uma categorização das capacidades de linguagem, Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) frisam seu caráter interativo constante, assim como sua dependência mútua ao produzirmos nossos textos.

A opção didática pelos gêneros textuais é sustentada ainda por Schneuwly (2010, p. 116) por serem eles objetos do desenvolvimento da linguagem, uma vez que “saber falar, não importa em que língua, é dominar os gêneros que nela emergiram historicamente, dos mais simples aos mais complexos.”. Compreendemos, dessa forma, que dominar variados gêneros textuais oriundos de diferentes esferas sociais é sinônimo de ser proficiente na própria língua, bem como ter ferramentas para participar e ter acesso às mais diversas atividades humanas. É importante destacar, nesse tocante, que tal domínio implica, não somente, a autoria de textos pertencentes aos diversos gêneros, mas também, a recepção deles de forma crítica e reflexiva.

No caso dos gêneros textuais orais de modo específico, eles ainda não são objetos privilegiados nas práticas de ensino na Educação Básica brasileira, assim como nos cursos de formação inicial e continuada de professores (DOLZ; SCHNEUWLY, 2006; DOLZ; SCHNEUWLY 2010; MARCUSCHI, 2012; BUENO; COSTA-HÜBES, 2015; MAGALHÃES; CRISTÓVÃO 2018).

Outrossim, compreensões equivocadas sobre as realizações dos gêneros orais, bem como sobre o tipo de apropriação deles pelos falantes contribuem com o fato de haver poucos esforços para seu ensino. Segundo Dolz e Schneuwly (2006), tais interpretações consistem em: a escrita exigir do indivíduo estratégias cognitivas e sociais mais elevadas do que a oralidade; a escrita representar

---

fielmente a fala; os gêneros orais pertencerem à informalidade, logo, haver maior probabilidade de erros e desvios de linguagem; haver facilidade de domínio, visto que aprendemos a falar sem intervenções educativas; expressar-se oralmente não é preciso planejamento.

Ao contrário de tais concepções – a nosso ver, equivocadas – acreditamos que os gêneros orais assumem papéis sociais específicos nas diversas esferas sociais onde circulam, desde as mais cotidianas às mais institucionalizadas. Do mesmo modo, neles são difundidos determinados temas, bem como há organizações discursivas e léxico específicos (PRETI, 2002; MARCUSCHI, 2003; DOLZ; SCHNEUWLY, 2010; KERBRAT-ORECCHIONI, 2010).

Tendo isso em vista, as formas de expressões da língua, nos diferentes gêneros textuais, precisam ser compreendidas e ensinadas levando em consideração a dependência incondicional às práticas sociais de que procedem, assim como dos domínios discursivos, dos usos e, não só, da perspectiva de suas formas de concepção (oral ou escrita), ou ainda dos meios de expressão (sonoro e gráfico).

Voltando-nos para a BNCC, em seu texto, os gêneros textuais são considerados os meios pelos quais as competências e as habilidades poderão ser desenvolvidas em dependência ao campo de atuação (jornalístico-midiático, de atuação na vida pública, das práticas de estudo e pesquisa e artístico-literário) a que pertencem, e às práticas de linguagem (produção textual, leitura, oralidade, análise linguística e semiótica). Esse documento normativo assim se organiza para que possa ser evidenciada “a importância da contextualização do conhecimento escolar”, uma vez que as “práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes.” (BRASIL, 2018, p. 84).

Assim como ocorre em outros textos prescritivos da educação brasileira, as competências e as habilidades são o foco da atenção didática na BNCC. Para os estudos sobre competências e habilidades, Perrenoud (1999), autor que exerceu expressiva influência nas prescrições educacionais brasileiras, as define como as capacidades de agir, eficazmente, em diferentes situações, apoiadas em conhecimentos, mas não se limitando a eles. Tais noções corroboraram para reforçar as ideias de descentralização do professor como foco das situações didáticas e detentor dos conhecimentos e, também, a de que os conteúdos, assim como as informações em geral, não são os suficientes para a formação do indivíduo, mas o ensino procedimental ou o saber fazer.

Na próxima seção, discorreremos sobre o gênero debate de modo específico, bem como

---

sobre sua potencialidade didática, já que o objetivo deste artigo é o de identificar, no texto da BNCC, as capacidades de linguagem possíveis de serem desenvolvidas com o que é proposto para seu ensino.

## **2. O gênero debate como objeto de ensino**

Com a intenção de conhecermos as relativas estabilidades do gênero textual debate, bem como suas potencialidades didáticas, recorreremos a dois modelos didáticos: o do gênero debate regrado desenvolvido por Dolz, Schneuwly e De Pietro (2010), e o do gênero debate eleitoral de JACOB e BUENO (2020).

Modelo Didático trata-se de um conjunto de conhecimentos desenvolvidos sobre um determinado gênero visando a seu ensino (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2003). Para a construção de um modelo didático, consoante seus idealizadores, é necessária a intersecção entre os conhecimentos referentes às práticas sociais de referência do gênero escolhido para o ensino, aos estudos sobre ele, às práticas languageiras dos alunos com ele (ou seja, as características do gênero que eles já dominam ou precisam dominar para produzi-lo ou recebê-lo), e às práticas escolares já desenvolvidas ao longo do tempo com o seu ensino. Ele é estruturado e constituído pelos seguintes componentes considerados como essenciais: “1. a definição geral do gênero; 2. os parâmetros do contexto comunicativo; 3. os conteúdos específicos; 4. a estrutura textual global; 5. as operações languageiras e suas marcas linguísticas.” (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2003, p. 32-33 – tradução nossa).

O modelo didático pode ser concebido como ferramenta para o ensino, uma vez que fornece objetos potenciais para a ação didática como, por exemplo, a descrição das características do gênero, as quais podem ser selecionadas em conformidade com as capacidades dos aprendizes, além de viabilizar a elaboração de sequências didáticas, de atividades, de tarefas etc, corroborando, dessa forma, com o processo de transposição didática do gênero (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2003).

A partir do modelo didático elaborado por Dolz, Schneuwly e De Pietro (2010) do debate regrado, podemos depreender que esse gênero textual é um meio pelo qual podemos defender oralmente um determinado ponto de vista, ou ainda, uma escolha, ou um procedimento de descoberta. Os indivíduos envolvidos em um debate regrado, consoante os autores, têm a possibilidade de desenvolver capacidades fundamentais de um ponto de vista linguístico (técnicas

---

de retomada do discurso do outro, marcas de refutação etc.), cognitivo (capacidade crítica) e social (escuta e respeito ao outro). O debate regrado é, portanto, um gênero textual que possibilita a instauração de “um lugar de construção interativa – de opiniões, de conhecimentos, de ações, de si – um motor do desenvolvimento coletivo e democrático” (DOLZ; SCHNEUWLY; DE PIETRO, 2010. p. 216).

O termo “regrado” deve-se ao fato de haver, na execução do debate, uma pessoa que assume o papel de moderador (ou mediador); em outros termos, alguém que gere, encaminha o desenrolar das falas, torna evidente as diferentes posições dos debatedores, facilita as trocas dos turnos de fala, administra os conflitos e busca a conciliação das posições opostas.

No decorrer de um debate regrado, há a) a presença de argumentos que sustentam posicionamentos positivos ou negativos relacionados ao tema; b) manifestação de concordância, apoio, desacordo e refutação e c) apresentação de diferentes tipos de argumento: por exemplificação, de autoridade, de princípios, de causalidade etc (DOLZ; SCHNEUWLY; DE PIETRO, 2010).

O gênero debate eleitoral possui muitas semelhanças com o regrado, como poderá ser visto adiante, principalmente, no que corresponde às trocas de turnos de fala serem reguladas por um moderador/mediador, à dinâmica argumentativa e a sua potencialidade para o desenvolvimento das capacidades fundamentais supracitadas. Esse gênero circula em duas esferas sociais: a política e a jornalístico-midiática, já que, através dele, propostas e projetos voltados ao bem comum da sociedade podem ser enunciadas, negociadas, contestadas etc, assim como pode ser considerado como um meio e produto de comunicação de massas, objetivando a adesão de um número maior de telespectadores (potenciais eleitores) (JACOB; BUENO, 2020). Os debates eleitorais ocorrem em sociedades cujo sistema político é o democrático, pois há a exposição e a defesa de ideias tanto convergentes quanto divergentes entre si, a fim de orientar o voto da população em determinados representantes a cargos governamentais.

Os debates eleitorais ocorrem em períodos anteriores às eleições, em um espaço-tempo acessível a um público em quantidade considerável. No caso dos debates televisionados, alvos das análises de JACOB e BUENO (2020), ocorrem em estúdios de televisão, locais onde há sofisticados aparelhos tecnológicos de captação e difusão de som e imagem ao vivo. Os debatedores são pessoas que concorrem a cargos governamentais, que podem ou não ter experiências anteriores do tipo,

---



escolhidos por seus partidos políticos para serem os representantes.

No decorrer das trocas de turno de fala, esses indivíduos podem revelar diferentes papéis sociais que exercem em outras interações de suas vidas, o que se aproxima do que Charaudeau (2015) nomeia de “jogo de máscaras”, visto que, dependendo do tema em discussão, assumem diferentes papéis. Os destinatários principais das falas proferidas durante o debate são os eleitores, os quais podem estar fisicamente no estúdio televisivo, ou em suas casas, por exemplo. É pensando neles que toda a dinâmica do debate é planejada. O objetivo, por sua vez, é a adesão e a conquista do voto.

Os temas mais recorrentes nos debates eleitorais, conforme as análises de Jacob e Bueno (2020), são: educação, saúde, infraestrutura, habitação, segurança, serviços públicos e privados e os valores agregados, emprego, economia, inserção social das minorias no debate sobre a elaboração de políticas públicas, tecnologias e meio ambiente. Devido a tal diversidade temática, antes dos debates, uma equipe de assessoria do candidato pesquisa em diferentes fontes de informação, planeja as falas, as propostas, as defesas, as questões aos oponentes, as contestações e assim por diante. Além disso, os tempos de fala, bem como os modos de expressão são ensaiados, treinados para que o convencimento seja eficaz.

A organização dos debates eleitorais se dá em uma sequência dialogal (BRONCKART, 2007), através de blocos (i. apresentação do debate, dos candidatos, dos temas, das regras; ii. pergunta da emissora para os candidatos; iii. pergunta de um candidato para outro candidato; iv. pergunta dos jornalistas convidados aos candidatos; v. pergunta de candidato para candidato; vi. considerações finais), e os turnos de fala são conhecidos como pergunta, resposta, réplica, tréplica, apartes e comentários.

Embora a sequência dialogal seja a estruturante num sentido mais macro, sabe-se que a argumentativa é a predominante, uma vez que os candidatos debatedores buscam levar seus destinatários, os eleitores, a um novo sistema de convicção. Em outros termos, os debatedores buscam convencer seus destinatários de que as propostas e as atitudes que defendem são as mais adequadas, que trarão mais benefícios para o cotidiano da população. Ademais, eles investem suas falas de modo a buscar a adesão do que propõem, da imagem que constroem e, ao mesmo tempo, tentam convencer de que é necessário rechaçar as propostas e as imagens alheias, as dos outros

---

candidatos.

No que corresponde aos recursos enunciativos (BRONCKART, 2007, 2008, 2009), eles estão atrelados à imagem que os candidatos debatedores querem construir de si e dos oponentes, assim como à relação que se busca estabelecer com os assuntos tratados. Os vocativos, por exemplo, podem evidenciar o tipo de relação estabelecida entre os candidatos – horizontais (de igualdade, de admiração), ou verticais (de superioridade, de desprezo) – assim como, as formas de tratamento mútuo. Esses mecanismos correspondem ao próprio nome do candidato, ou ainda a seus papéis sociais: a presidenta, o presidente, o candidato, o deputado, a deputada, o senador, a senadora, o sindicalista, o doutor etc.

Expressões de concordância e discordância são muito frequentes, auxiliando a progressão do conteúdo temático e, de modo semelhante, também podemos encontrar expressões anafóricas, de retomada. Os ajuizamentos, muito frequentes, são expressos através das modalizações. As mais recorrentes, conforme as análises de Jacob e Bueno (2020), são as apreciativas, aquelas que apresentam julgamentos do ponto de vista da entidade avaliadora, apresentando-os como benéficos, ou infelizes, e as lógicas, que apresentam os fatos como possíveis, prováveis, eventuais, necessários etc.

Os recursos não-linguísticos, por seu turno, ao contrário do que, frequentemente, se acredita, não são secundários, mas primordiais para a realização das ações argumentativas, para a construção da imagem de si e do outro, para o tratamento temático, bem como para a produção de sentido em um debate eleitoral de modo geral. Tendo em vista a impossibilidade de elencar tais manifestações paralinguísticas, cinésicas, a posição dos locutores, os aspectos exteriores e a disposição dos lugares (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2010), Jacob e Bueno (2020) elaboraram o quadro que será exposto adiante com os resultados das análises de exemplares de debates eleitorais, no qual, à esquerda, são descritos os aspectos não-linguísticos observados e, à direita, as

---

interpretações dos efeitos de de sentido causados por eles:

Quadro 1: Os aspectos não linguísticos do gênero debate eleitoral (JACOB; BUENO, 2020, p. 368)

A pronúncia lenta e a repetição de expressões	•Para estimular a memorização do que é dito, ou para expimir uma indignação
O aumento do volume de voz	•Para evidenciar que o turno de fala está em andamento e, por isso, não cabe a interrupção. Ou para deixar clara certa indignação. Ou para demonstrar a perda do controle emocional.
Movimento com as mãos e braços	•Para auxiliar nas explicações e nos destaques pretendidos
Movimentos com as mãos	•Para manipular documentos e para tomar notas
O apoio do antebraço no púlpito, projetando o tronco para frente	•Para expor a impressão de domínio do que é dito. Ou para auxiliar na reelaboração de uma ideia dita pelo próprio debatedor ou por seu oponente. Ou para demonstrar impaciência com que fora dito.
A direção do olhar	•Para evidenciar qual é o destinatário da fala pretendido, ou para implicá-lo no discurso (o firme olhar para a câmera, por exemplo)
Ausência de contração das sobrancelhas e testa, acompanhado com um leve sorriso	•Para dar ao destinatário a impressão de confiança e de credibilidade ao que é dito
Contração das sobrancelhas	•Para exprimir uma insatisfação. Ou para demonstrar seriedade ao que é dito. Ou para demonstrar confiança
As sobrancelhas levantadas, os olhos mais abertos, um sorriso	•Para ironizar, desfazer, desdenhar
Vestimentas discretas que impedem, geralmente, a aparição da extremidade dos ombros, dos braços, abdômen, e porção femoral da perna.	•Para auxiliar na composição de uma imagem séria, sóbria.
Ausência de acessórios (pulseiras, brincos, abotoaduras etc) que possam produzir ruídos	•Para auxiliar na composição de uma imagem séria, sóbria.
Caracterização através de penteados, maquiagem e roupas (pela emissora ou pela equipe de assessoria)	•Para auxiliar na composição de uma imagem séria, sóbria.

Após termos apresentado as relativas estabilidades do gênero debate regrado e eleitoral depreendidas nos modelos didáticos (DOLZ; SCHNEUWLY; DE PIETRO, 2010; JACOB; BUENO, 2020), na próxima seção, serão apresentados os procedimentos metodológicos utilizados nas análises do texto da BNCC.

### 3. Procedimentos Metodológicos

A fim de atingirmos o objetivo declarado neste artigo, recorreremos a uma análise orientada pelos pressupostos teórico-metodológicos interacionistas sociodiscursivos (BRONCKART, 2007, 2008, 2009, 2017), os quais preconizam que a análise de quaisquer textos precisa partir,

primeiramente, do contexto de produção e, depois, voltar-se para a arquitetura interna do texto.

Essa dinâmica de análise descendente aproxima-se daquela proposta por Volochínov (1986), quando ele discorre sobre o estatuto ideológico dos signos linguageiros, os quais devem ser interpretados à luz das condições sociais que refletem e refratam. Além da proposta analítica para o contexto, Volochínov (1986) assevera que ela deve ser direcionada também para os conteúdos – os temas que se atualizam no tempo e recebem atenção do corpo social, os quais são valorizados socialmente, que possuem relações estreitas com as condições socioeconômicas do grupo, desencadeando, dessa forma, uma reação semiótica-ideológica. Por último, o filósofo acrescenta, aos critérios de análise, os tipos e as formas de discurso pelos quais os temas “tomam forma, são comentados, se realizam, são experimentados, são pensados, etc.” (VOLOCHINOV, 1986. p. 42); em outros termos, as formas materiais precisam da expressão social. À vista disso, segundo Volochinov (1986), o contexto, o tema, as formas materiais e estruturantes do discurso convivem e precisam ser analisados de modo dialético:

A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas. Entre as formas de comunicação (...), a forma de enunciação (...) e enfim o tema, existe uma unidade orgânica que nada poderia destruir. Eis porque a classificação das formas de enunciação deve apoiar-se sobre uma classificação das formas da comunicação verbal. (VOLOCHINOV, 1986. p. 43)

Levando em conta tais encaminhamentos de análise, para atingirmos os objetivos declarados neste artigo, primeiramente, recorreremos aos modelos didáticos do debate regrado (DOLZ; SCHNEUWLY; DE PIETRO, 2010) e do debate eleitoral (JACOB; BUENO, 2020), pois, dessa forma, tivemos acesso às características relativamente estáveis e ensináveis de tais gêneros, as quais foram apreendidas a partir de análises sociodiscursivas de exemplares que circulam na sociedade, bem como de estudos já desenvolvidos sobre eles, sobre as práticas de ensino que os tomam como objetos da atenção didática, assim como, sobre as experiências de aprendizagem.

Após esse momento, partimos para a análise do documento da BNCC com a intenção de compreendermos i. o contexto socio-histórico onde ela se inscreve; ii. os modos como o texto se organiza, assim como os conteúdos temáticos que são mobilizados em suas partes – mais precisamente, naquelas que dizem respeito à disciplina de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental –, de forma a identificar como o gênero debate foi nomeado ao longo dos anos escolares; em quais destes seu ensino é proposto; quais habilidades (saber-fazer) relacionam-se a

---

ele; quais características constituintes do gênero são levadas em consideração (contexto de produção; conteúdo temático; planificação; textualização; meios paralinguísticos; utilização do suporte); que tipo de trabalho é focado (produção ou compreensão oral, por exemplo), e, por último, a partir das informações mencionadas, chegarmos a conclusões sobre iii. quais capacidades de linguagem poderiam ser mobilizadas com o que é proposto para o ensino do gênero debate no texto da BNCC na parte destinada ao ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental.

#### **4. Resultados de Análise**

##### **4.1. A BNCC**

A BNCC é um documento normativo previsto como uma das medidas de execução do Plano Nacional da Educação (PNE) de 2014. Entretanto, embora tanto este documento como a Lei das Diretrizes de Base da Educação (doravante LDB) previssem a ampla participação dos setores sociais e governamentais na elaboração e implementação de uma BNCC, a versão homologada no final do ano de 2017 e em vigor a partir de 2018 refletiu a aspiração apenas de alguns setores, os quais selecionaram os conhecimentos a serem basilares e contemplados ao longo dos anos da Educação Básica. Além do PNE e da LDB, outros documentos imprimem o caráter normativo – e não mais sugestivo como os antigos Parâmetros Curriculares Nacionais – à BNCC, como, por exemplo a Constituição Federal de 1988 e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs).

Levando em conta esse contexto, houve um total de três versões da BNCC: a de 2015 elaborada após consulta pública online e com a participação da sociedade; a de 2016 redigida após esse processo, e a de 2017, que desconsiderou boa parte das discussões das versões anteriores, cuja homologação de todas as etapas da Educação Básica ocorreu no ano de 2018. Essa última versão assumiu uma perspectiva neoliberal, aliando a educação às necessidades do mercado. Além disso, há de se considerar que, numa perspectiva político-econômica, a atual versão tem, dentre seus elaboradores, importantes grupos empresariais brasileiros.

Com relação à organização, a BNCC possui 600 páginas e está organizada em cinco capítulos: Introdução; Estrutura da BNCC; A etapa da Educação Infantil; A etapa do Ensino Fundamental; A

---

etapa do Ensino Médio. No caso da disciplina de Língua Portuguesa na etapa dos anos finais do Ensino Fundamental, tópico objeto de nossa atenção, está inserida na área de Linguagens. Nesta seção, há uma parte introdutória em prosa, onde identificamos as explicações sobre as características do público alvo das ações de ensino (os adolescentes); sobre a necessidade de haver aprofundamento dos conhecimentos em relação ao que fora trabalhado no Ensino Fundamental I, tendo em vista a complexidade progressiva dos gêneros textuais propostos, dos campos de atuação (atuação na vida pública, jornalístico-midiática, práticas investigativas, artístico-literário) e das práticas de linguagem (produção textual, leitura, oralidade e análise linguístico-semiótica).

Depois, são apresentados quadros que dizem respeito aos conhecimentos a serem contemplados no decorrer dos anos escolares (6º, 7º, 8º e 9º anos), por campo de atuação. Tais quadros são subdivididos em colunas, as quais expõem a descrição das práticas de linguagem, dos objetos de conhecimento correspondentes e das habilidades a serem trabalhadas. A seguir, segue um exemplo dos quadros encontrados:

#### LÍNGUA PORTUGUESA – 6º ao 9º ANO

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
CAMPO JORNALÍSTICO MUDIÁTICO - Trata-se, em relação a este Campo, de ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática. Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver [...]	Vários são os gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura e produção de textos para além dos já trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental (notícia, álbum noticioso, carta de leitor, entrevista etc.): reportagem, reportagem multimidiática, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, vlog noticioso, vlog cultural, meme, charge, charge digital, political remix, anúncio publicitário [...]	
Leitura	Apreciação e réplica Relação entre gêneros e mídias	(EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso. [...]
	Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto	(EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática [...]
	Efeitos de sentido	(EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao [...]

Quadro 2: Exemplar de um quadro constante na BNCC Fonte: Brasil (2018, p. 140 - 141)

#### 4.2. A proposta para o ensino da oralidade constante na BNCC

Tendo em vista que o objeto de nossa atenção neste artigo é a prescrição de ensino de um gênero textual oral, o debate, acreditamos ser relevante compreendermos o que a BNCC concebe e propõe para o trabalho com a prática de linguagem “oralidade”. Para isso, recorremos a um estudo

que uma das autoras implicou-se recentemente (BUENO; ZANI; JACOB, 2021).

O tratamento da oralidade, segundo a BNCC, precisa ocorrer da seguinte maneira:

Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana	<ul style="list-style-type: none"> <li>Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multissemiose.</li> <li>conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.</li> </ul>
Compreensão de textos orais	<ul style="list-style-type: none"> <li>Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos.</li> </ul>
Produção de textos orais	<ul style="list-style-type: none"> <li>Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao redesign, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.</li> </ul>
Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.</li> </ul>
Relação entre fala e escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão.</li> <li>Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros.</li> <li>Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto.</li> </ul>

Quadro 3 – O tratamento da oralidade segundo a BNCC Fonte: Brasil (2018, p. 79-80)

Ao analisarmos este quadro, podemos constatar que as capacidades de linguagens concernentes aos diferentes gêneros textuais orais de modo mais amplo ganharam a atenção desse documento, havendo menção à produção e à compreensão oral, exploração dos elementos constitutivos de textos pertencentes a eles e dos seus aspectos multimodais e multissemióticos.

Todavia, devido ao emprego frequente de verbos que remetem a um agir pluridimensional (BARRICELLI, 2007) como, por exemplo, “refletir”, “conhecer”, “produzir”, “proceder a uma escuta ativa”, consideramos que ao professor é dada a incumbência de depreender o passo-a-passo para realizar certo agir, bem como os gêneros orais que deveriam ser contemplados em cada ano escolar, uma maneira, portanto, lacunar de prescrever um certo tipo de trabalho, já que podemos considerar que a função desse tipo de documento é prescrever as ações necessárias a serem realizadas para favorecer o desenvolvimento das habilidades. Dessa forma, segundo Bueno, Zani e Jacob (2021), surge o problema de não se saber quais ações precisam ser realizadas para desenvolver cada habilidade, e, também, até que nível se precisa desenvolver cada habilidade, ou seja, qual a expectativa de desenvolvimento para cada ano escolar.

Tais apontamentos, da mesma forma, são problemáticos ao considerarmos a diversidade e o tamanho do Brasil, visto que diferentes interpretações / compreensões podem emergir, bem como propostas curriculares muito destoantes, visto que, caberá às localidades (estados e municípios) a construção de um currículo alinhado à BNCC. Ademais, se a prescrição nacional abre espaços para o surgimento de interpretações destoantes e, talvez, equivocadas, o que poderia surgir no espaço

dado pela BNCC às adequações locais? Quais estratégias didáticas para o desenvolvimento das habilidades poderiam ser previstas? A nosso ver, isso corrobora com a manutenção das lacunas no que corresponde à construção de expectativas de aprendizagem para cada ano escolar, criando obstáculos para o trabalho docente. Dessa forma, pode-se contribuir com o aumento da desigualdade entre as redes de ensino.

Outra dificuldade identificada por Bueno, Zani e Jacob (2021) diz respeito ao fato de que não é possível identificar, no texto da BNCC, os gêneros textuais específicos que contribuirão com a execução dos trabalhos. Identifica-se que eles aparecem juntos às descrições das práticas de linguagem, dos campos de atuação e das habilidades, o que sugere que cabe aos leitores (professores, de modo especial) a garimpagem e a elaboração de uma proposta de progressão entre eles ao longo dos anos.

Conforme as autoras, nem sempre é o gênero que se propõe para o ensino, como a entrevista, ou o debate regrado, por exemplo, mas o suporte onde os gêneros e excertos de textos circulam, como, por exemplo, o podcast. Ou ainda, as ferramentas digitais são as que aparecem, como o áudio ou vídeo.

Há, desse modo, implicitamente, uma cobrança de um dever-fazer do professor, contudo os gêneros que viabilizam essa ação, bem como suas características não são evidentes, muito menos os caminhos possíveis de exploração. Consoante a defesa de Dolz (2021), é importante que os professores saibam qual progressão é proposta, o que não está claro na BNCC. Há, portanto, segundo o autor, a necessidade de uma proposta ascendente e a apresentação de objetivos de forma clara.

Outrossim, na descrição das habilidades de modo específico, percebemos que as características constituintes dos gêneros orais são tomadas de uma perspectiva generalista. Em outros termos, elas são compreendidas como constituintes de quaisquer realizações sociais do conjunto de gêneros apresentados, não sendo ressaltados, dessa maneira, os aspectos singulares de cada um deles. Compreende-se, a partir desse ponto de vista, que é suficiente o aluno apropriar-se de um conjunto de generalidade para se sair bem em quaisquer circunstâncias, o que destoa da

---



própria concepção de gêneros textuais apresentada neste artigo.

### 4.3. O gênero textual debate na BNCC

Identificamos o gênero textual debate nas proposições de dois campos de atuação: o jornalístico-midiático e o de atuação na vida pública. Segundo o texto da BNCC, o trabalho com o campo jornalístico-midiático trata-se:

de ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática. Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa. (BRASIL, 2018, p. 140)

Já o campo de atuação na vida pública trata-se:

de ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao debate de ideias e à atuação política e social, por meio do(a):

- compreensão dos interesses que movem a esfera política em seus diferentes níveis e instâncias, das formas e canais de participação institucionalizados, incluindo os digitais, e das formas de participação não institucionalizadas, incluindo aqui manifestações artísticas e intervenções urbanas;
- reconhecimento da importância de se envolver com questões de interesse público e coletivo e compreensão do contexto de promulgação dos direitos humanos, das políticas afirmativas, e das leis de uma forma geral em um estado democrático, como forma de propiciar a vivência democrática em várias instâncias e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho);
- desenvolvimento de habilidades e aprendizagem de procedimentos envolvidos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados à discussão e implementação de propostas, à defesa de direitos e a projetos culturais e de interesse público de diferentes naturezas.

Envolvem o domínio de gêneros legais e o conhecimento dos canais competentes para questionamentos, reclamação de direitos e denúncias de desrespeitos a legislações e regulamentações e a direitos; de discussão de propostas e programas de interesse público no contexto de agremiações, coletivos, movimentos e outras instâncias e fóruns de discussão da escola, da comunidade e da cidade. (BRASIL, 2018, p. 146)

Para compreendermos o trabalho didático que pode ser desenvolvido com o gênero debate a partir das orientações constantes na BNCC, na disciplina de Língua Portuguesa, nos anos finais do

---

Ensino Fundamental, a fim de que pudéssemos chegar a considerações sobre as capacidades de linguagem possíveis de serem desenvolvidas, tratamos, primeiramente, de identificar os trechos que o tomavam como objeto da atenção didática.

Nesse momento, deparamos com a dificuldade já discutida neste artigo: as habilidades, os objetos de conhecimento e as práticas de linguagem (produção textual, leitura, oralidade e análise linguística e semiótica) não são tomados a partir dos gêneros textuais de que são típicos, ou seja, da materialidade linguística de que são possíveis de serem realizados, mas do campo de atuação, o que exigiu de nós um trabalho de garimpagem, uma busca por indícios que nos levassem ao gênero debate.

Em outros termos, uma vez que era de nosso conhecimento que o debate era proposto no trabalho com os dois campos de atuação já citados – jornalístico-midiático e de atuação na vida pública –, bem como conhecíamos as características relativamente estáveis desse gênero a partir dos modelos didáticos estudados, nós nos empenhamos em buscar, na descrição das habilidades, os elementos constitutivos, as genericidades, que nos reportassem a ele.

Dessa forma, pudemos chegar à conclusão de que as características relativamente estáveis do debate são tratadas de forma transversal na BNCC. Em outras palavras, elas são tomadas como comuns a outros gêneros textuais, de forma generalista, cabendo ao professor designá-las a um ou outro gênero. Esse movimento analítico revelou-nos o quão dificultoso pode ser, a esse profissional, o trabalho de elaboração de seus planos de ensino e das atividades em conformidade com a BNCC.

As características relativamente estáveis do gênero debate puderam ser apreendidas, assim, quando se menciona o trabalho com: o debate, os gêneros orais que envolvem argumentação, os textos políticos, os gêneros da esfera política, os textos reivindicatórios ou propositivos, a apresentação de propostas e defesas de opiniões, os textos argumentativos, os debates regrados e os debates de ideias.

Após esse processo de identificação das características relativamente estáveis do gênero debate no texto da BNCC, partimos para o estabelecimento de correspondências com as capacidades de linguagem possíveis de serem desenvolvidas com o que é proposto na descrição das

---

habilidades. Os resultados dessas análises foram dispostos nos quadros abaixo:

CAMPO DE ATUAÇÃO	ANO ESCOLAR	PRÁTICA DE LINGUAGEM	HABILIDADE	CAPACIDADES DE LINGUAGEM CORRESPONDENTES
JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO	6º e 7º ANOS	LEITURA	(EF67LP03) Comparar informações sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes veículos e mídias, analisando e avaliando a confiabilidade.	de ação e discursiva
			(EF67LP04) Distinguir, em segmentos descontínuos de textos, fato da opinião enunciada em relação a esse mesmo fato.	Discursiva
			(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.	de ação e discursiva
			(EF67LP06) Identificar os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos e seleção e hierarquização de informações, uso de 3ª pessoa etc.	discursiva e linguístico-discursiva
			(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	discursiva e linguístico-discursiva
	8º E 9º ANOS	LEITURA	(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.	discursiva
			(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.	discursiva e linguístico-discursiva

		<b>ORALIDADE</b>	<b>(EF89LP12)</b> 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.	de ação e discursiva
		<b>ANÁLISE LINGUÍSTICA E SEMIÓTICA</b>	<b>(EF89LP14)</b> 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.	discursiva
			<b>(EF89LP15)</b> Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida etc.	discursiva e linguístico-discursiva

Quadro 4: As capacidades de linguagem relativas ao gênero debate possíveis de serem desenvolvidas a partir do trabalho proposto nos anos finais do Ensino Fundamental na BNCC – campo jornalístico-midiático

Fonte: acervo das autoras

Ao analisarmos esse quadro, podemos verificar que, nos 6º e 7º anos, as capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva são as possíveis de serem desenvolvidas com o que é proposto na descrição das habilidades. Também é possível reparar que a prática de linguagem constante é apenas a de leitura, ou seja, de recepção. Já no caso dos 8º e 9º anos, há uma diversificação das práticas de linguagem: leitura, oralidade e análise linguística e semiótica, entretanto, assim como ocorre nos anos anteriores mencionados, a capacidade de linguagem multimodal e multissemiótica é a única a não ser privilegiada.

Analisando mais detidamente os verbos utilizados nas descrições das habilidades, constatamos que, no que se refere aos 6º e 7º anos, o trabalho proposto está no nível da

identificação de informações explícitas, ou a partir de elementos explícitos (seleção lexical). Não há menção a elementos precisos dos gêneros. Poderíamos dizer, assim, que se objetiva uma compreensão mais superficial. Com relação ao contexto, é proposto que se trabalhe com os modos de veiculação dos conteúdos nos veículos midiáticos. Por último, embora o trabalho de produção não seja proposto, há um verbo que o sugere: manifestar.

Nas partes relacionadas aos 8º e 9º anos, a análise dos verbos ajudou-nos a compreender que é proposto um trabalho com as características mais específicas do gênero (teses, opiniões, argumentos, tipos de argumento, contra-argumento, questão controversa, refutação, negociação, operadores argumentativos, posicionamento, debatedor, mediador, espectador, diálogo, formas de participação). Embora não seja contemplado no nível da produção, assim como nos 6º e 7º anos, há verbos que nos levam a compreender que também se dá atenção para a produção: planejar, participar, produzir.

Tendo tais constatações em vista, em outros termos, as características do gênero debate levadas em consideração ao longo dos anos, consideramos que a proposta de progressão curricular se dá nesse tocante dentro do campo de atuação jornalístico-midiático.

CAMPO DE ATUAÇÃO	ANO ESCOLAR	PRÁTICA DE LINGUAGEM	HABILIDADE	CAPACIDADES DE LINGUAGEM CORRESPONDENTES
DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA	6º e 7º ANOS	PRODUÇÃO	(EF67LP19) Realizar levantamento de questões, problemas que requeiram a denúncia de desrespeito a direitos, reivindicações, reclamações, solicitações que contemplem a comunidade escolar ou algum de seus membros e examinar normas e legislações.	De ação, discursiva
	8º e 9º ANOS	LEITURA	(EF89LP18) Explorar e analisar instâncias e canais de participação disponíveis na escola (conselho de escola, outros colegiados, grêmios livres), na comunidade (associações, coletivos, movimentos, etc.), no município ou no país, incluindo formas de participação digital, como canais e plataformas de participação (como portal e-cidadania), serviços, portais e ferramentas de acompanhamentos do trabalho de políticos e de tramitação de leis, canais de educação política, bem como de propostas e proposições que circulem nesses canais, de forma a participar do debate de ideias e propostas na esfera social e a engajar-se com a busca de soluções para problemas ou questões que envolvam a vida da escola e da comunidade.	de ação

		(EF89LP20) Comparar propostas políticas e de solução de problemas, identificando o que se pretende fazer/implementar, por que (motivações, justificativas), para que (objetivos, benefícios e consequências esperados), como (ações e passos), quando etc. e a forma de avaliar a eficácia da proposta/solução, contrastando dados e informações de diferentes fontes, identificando coincidências, complementaridades e contradições, de forma a poder compreender e posicionar-se criticamente sobre os dados e informações usados em fundamentação de propostas e analisar a coerência entre os elementos, de forma a tomar decisões fundamentadas.	de ação e discursiva
	ORALIDADE	(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	de ação, discursiva
		(EF89LP23) Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados.	discursiva

Quadro 5: As capacidades de linguagem relativas ao gênero debate possíveis de serem desenvolvidas a partir do trabalho proposto nos anos finais do Ensino Fundamental na BNCC – campo de atuação na vida pública Fonte: acervo das autoras

Quanto ao trabalho no campo de atuação na vida pública, através da descrição das habilidades, identificamos que apenas as capacidades de ação e discursiva podem ser desenvolvidas no trabalho com o gênero debate, uma vez que o conteúdo temático e a exploração do contexto sócio-histórico e político são priorizados.

Ao analisarmos os verbos, percebemos que o trabalho proposto, nas diferentes práticas de linguagem, tende mais à recepção de debates (explorar, comparar, identificar, contrastar, compreender, analisar, avaliar) do que a sua produção (participar, engajar-se, implementar, posicionar-se, formular e negociar proposta, envolver a escola).

A capacidade multimodal e multissemiótica, mais uma vez, assim como ocorre com o que é proposto no campo jornalístico-midiático, não é levada em consideração. Com relação à proposta

de progressão curricular, podemos considerar que se dá pela diversificação das práticas de linguagem, se compararmos os 6º e 7º anos com os 8º e 9º anos, bem como pela definição mais precisa de instâncias contextuais e temáticas.

Em síntese, a proposta de trabalho com o debate apreendida no texto da BNCC, na parte destinada ao ensino de Língua Portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental, leva-nos a compreender que as especificidades desse gênero são tratadas mais detidamente no campo jornalístico-midiático, onde também identificamos, na descrição das habilidades, a possibilidade de desenvolvimento e as capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva. Além disso, é possível visualizar uma propositura de progressão curricular nesse campo de atuação, tendo em vista a complexificação das dimensões constitutivas do gênero ao longo dos anos escolares.

No campo de atuação na vida pública, por seu turno, a atenção é voltada para o enriquecimento do repertório temático, uma vez que há orientações para a busca de informações em diferentes entidades e fontes confiáveis, ou seja, as capacidades de linguagem possíveis de serem desenvolvidas correspondem às de ação e discursiva.

As possibilidades para o desenvolvimento da capacidade multimodal e multissemiótica, por seu turno, são deficitárias, tendo em vista que os aspectos não verbais não aparecem na descrição das habilidades. Isso contradiz as próprias orientações do documento quando se descreve o trabalho a ser realizado com a prática da oralidade, como tratado neste artigo. Além disso, a nosso ver, isso dificulta a compreensão do professor – um dos principais destinatários da BNCC – de que ensinar o gênero debate implica também desenvolver atividades e situações que levem os estudantes a entenderem que os aspectos não verbais não são dispensáveis, ou secundários, mas essenciais para o cumprimento dos objetivos comunicacionais, para a ação argumentativa e para a geração dos diferentes efeitos de sentido pretendidos pelos locutores. Por tais razões, eles precisam ser levados em consideração quando assistimos e quando nos implicamos em debates.

Outrossim, precisa-se levar em conta que ensinar o aluno a atentar-se para tais aspectos não verbais ao assistirem, ou produzirem debates é também ensiná-los a desenvolverem estratégias para o domínio das próprias emoções ao se expressarem oralmente em diferentes situações de suas vidas, inclusive, nas interações em sala de aula ou nos demais espaços escolares, fomentando, assim, o desenvolvimento de um ambiente disposto ao diálogo e à democracia.

Por último, destacamos a não importância dada para a produção de debates nos anos finais

---

do Ensino Fundamental, já que esse gênero não é proposto na prática da produção textual, muito embora, pela análise dos verbos constantes na descrição das habilidades, fica subentendida ações que se encaixam no eixo da produção.

### **Considerações Finais**

Constatamos, com as análises, que as orientações constantes na BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental, na disciplina de Língua Portuguesa, no que se refere ao gênero debate levam em conta as capacidades de ação, discursiva, linguístico-discursiva, mas não a multimodal e multissemiótica.

Entretanto, o trabalho empenhado para o desenvolvimento deste artigo revelou-nos a dificuldade de depreender, no texto na BNCC, os objetos de conhecimento que levarão ao desenvolvimento das habilidades propostas, o que nos faz conjecturar a existência de possíveis obstáculos para o trabalho do professor quando esse profissional precisar alinhar seus planos de ensino, suas atividades, estratégias etc à BNCC. Em outros termos, não fica claro qual o gênero textual ensinar, quais suas dimensões constitutivas, quais habilidades correspondentes, bem como qual a proposta de progressão curricular ao longo dos anos escolares.

A nós foi possível a identificação das características na descrição das habilidades, bem como o estabelecimento de correspondência com as capacidades de linguagem, pois já tínhamos acesso e conhecimentos construídos sobre ele através de pesquisas anteriores e de análises de exemplares sociais. Contudo, tendo em vista o escasso tempo que o professor dispõe em seu cotidiano de trabalho, bem como a precariedade das condições do próprio trabalho e da formação continuada no Brasil, acreditamos que isso pode representar um empecilho e a possível desistência de um trabalho alinhado a esse documento normativo que, em tese, deveria corresponder às aspirações da sociedade atual.

### **Referências**

- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes. 2015.
- BARRICELLI, E. *A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade
-



- Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, 2018.
- BRONCKART, J-P. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ. 2007
- BRONCKART, J-P. O Agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras. 2008
- BRONCKART, J-P. Atividade de linguagem: discurso e desenvolvimento humano. Campinas: Mercado de Letras. 2009.
- BRONCKART, J-P; BULEA-BRONCKART, E. As unidades semióticas em ação: estudos linguísticos na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo. Campinas: Mercado de Letras. 2017
- BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. Gêneros orais no ensino. Campinas: Mercado de Letras. 2015
- BUENO, L.; ZANI, J. B.; JACOB, A. E.. Das apresentações orais (produção e compreensão) na BNCC da Educação Básica às comunicações orais no Ensino Superior: por um diálogo entre os dois níveis de ensino. Revista Abralín. 2021.
- CHARAUDEAU, P. Discurso político. São Paulo: Contexto, 2015.
- DE PIETRO, J-F; SCHNEUWLY, B. Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. Recherches en didactiques. Les Cahiers Théodile, n. 3, p. 27-52. 2003
- DOLZ, J. Os cinco grandes novos desafios para o ensino de Língua Portuguesa. CENPEC (Olimpíadas de Língua Portuguesa). 12 agosto de 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=K68WLhlcSrc>. Acesso em 02/11/2020
- DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J-P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? Études de Linguistiques Appliquée, n. 92, 1993
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Per a un ensenyament de l'oral: iniciació als gèneres formals a l'escola. València/Barcelona: Intitut Interuniversitari de filologia valenciana publicacions de l'abadia de Montserrat, 2006
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de letras. 2010.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; DE PIETRO, J-F. A exposição oral. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de letras, 2010. p. 183-212.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de letras, 2010.
- FRIEDRICH, J. Lev Vygotsky: mediação, aprendizagem, desenvolvimento. Campinas: Mercado de Letras, 2012.
- JACOB, Ana Elisa. A elaboração de um dispositivo didático do gênero debate eleitoral: contribuições para o trabalho do professor. 2020. 209f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade São Francisco. Itatiba. 2020.
- JACOB, A.E; BUENO, L. O modelo Didático do gênero debate eleitoral. ReVEL, edição especial, v. 18, n. 17, 2020.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. Análise da Conversação: princípios e métodos. São Paulo: Editora Parábola. 2010
- MAGALHÃES, T. G., CRISTÓVÃO, V. (Orgs). Oralidade e ensino de língua portuguesa. Campinas: Pontes Editores, 2018.
- MARCUSCHI, L. A. Análise da conversação. São Paulo: Editora Ática. 2003
- MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola
-

Editorial. 2012.

PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PRETI, D. (Org). Interação na fala e na escrita. São Paulo: Editora Humanitas. 2002

SCHNEUWLY, B. Palavras e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de letras, 2010. p.

VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2001

VOLÓCHINOV, V. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34. 2018

VOLOCHINOV, V. N. Marxismo e Filosofia da Linguagem. HUCITEC. 1986.

VYGOTSKI, L. S. Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures. Paris: La dispute. 2014

---