

INTERPRETAÇÃO E APROPRIAÇÃO DA BNCC EM *UM MANUAL DO PROFESSOR*



INTERPRETATION AND APPROPRIATION OF BNCC IN *A TEACHER MANUAL*

MARIA EDUARDA GENUINO DE ALBERTIN

DANNIELE SILVA DO NASCIMENTO

RESUMO | INDEXAÇÃO | TEXTO | REFERÊNCIAS | CITAR ESTE ARTIGO | OS AUTORES
RECEBIDO EM 21/05/2021 • APROVADO EM 17/06/2021

Abstract

This paper aims to analyze the interpretation and appropriation processes of Base Nacional Comum Curricular (BNCC) in a 7th year teacher manual (TP) of Portuguese, checking if there are divergences or convergences between the meaning of debate teaching in both materials. Although the TP was published in 2018, close to BNCC approval, it has been thought out according to the document's determinations. For this analysis, we are based on the notion of linguistic policy from Ricento and Hornberg (1996) and Johnson (2009, 2013) in relation to the processes of interpretation and appropriation. We adopted a qualitative approach, analyzing excerpts from the TP and BNCC to understand the extent to which the TP's authors interpret and appropriate the document. In our analysis, we realized that the methodological proposals and the contents of the TP dialogue directly with the BNCC, since they are based on its fields of action. The appropriation was also done in a negotiated and creative way.

Resumo

O presente trabalho objetiva analisar o processo de interpretação e de apropriação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em um manual do professor (MP) de 7º ano de língua portuguesa, verificando se há divergências ou convergências entre os sentidos do ensino do gênero debate em ambos os materiais. Embora o MP tenha sido publicado em 2018, próximo do período de aprovação da BNCC, já foi elaborado segundo as determinações do documento. Para esta análise, tomamos como referencial teórico a noção de política linguística a partir de Ricento e Hornberger (1996) e Johnson (2009, 2013) em relação aos processos de interpretação e de apropriação. Adotamos uma abordagem qualitativa, analisando excertos do MP e da BNCC, a fim de perceber em que medida os autores do MP interpretam e se apropriam do documento. Em nossa análise, percebemos que as propostas metodológicas e os conteúdos previstos do MP dialogam diretamente com a BNCC, baseando-se em seus campos de atuação. A apropriação também foi feita de modo negociado e criativo.

Entradas para indexação

KEYWORDS: Interpretation. Appropriation. BNCC. Teacher manual.

PALAVRAS-CHAVE: Interpretação. Apropriação. BNCC. Manual do professor.

Texto integral

1. INTRODUÇÃO

Os primeiros registros da existência do Manual do Professor (MP) na educação brasileira datam da década de 1960. Naquele momento, a educação pública, segundo Nogueira (2014), passou a receber os filhos de trabalhadores, uma clientela que obrigou a escola a se expandir. Nesse contexto, de acordo com Oliveira (2020), o MP, inicialmente, surgiu como um material mais simples, com respostas aos exercícios propostos nos livros dos alunos, intencionando ajudar os novos professores que, devido à expansão acelerada das escolas, não possuíam formação adequada. Com o passar do tempo, o MP evoluiu para um manual que apresenta orientações teórico-metodológicas para que os professores possam explorar, da melhor forma, os recursos didáticos do livro. Além disso, em sua origem, de acordo com Oliveira (1968), o MP era um material que usufruía de muita aceitação e se constituía um refúgio para mestres inexperientes.

Atualmente, o MP, mais do que um material de respostas, é uma parte suplementar que acompanha o Livro Didático (LD), de modo a oferecer orientações teórico-metodológicas ao docente para que ele possa gerir sua forma de ensinar também em conformidade com as determinações dos documentos educacionais oficiais. Segundo Paulilo (2012), o MP não é apenas um incremento de edição, visto que é uma exigência para a inscrição do LD no processo de avaliação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Além disso, esse material, de acordo com o autor, não é somente uma referência pedagógica para o ensino, mas é um recurso que designa o lugar de um discurso sobre a prática do ensino.

No que diz respeito a documentos oficiais da educação que podem influenciar a elaboração dos MP, podemos observar que, atualmente, no Brasil, há uma diretriz importante que norteia o ensino de língua portuguesa no ensino básico: a Base

Nacional Comum Curricular (BNCC). Este documento possui caráter normativo, é voltado para as instituições públicas e privadas de ensino e estabelece um conjunto de aprendizagens essenciais para todos os alunos da educação básica. Por isso, ele se constitui uma política educacional brasileira. A BNCC possui cinco áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso — sendo relevante, para este trabalho, apenas a seção dedicada à área de Linguagens.

No caso de nossa pesquisa, percebemos que a BNCC de Linguagens, quando se refere ao gênero debate e a outros do mesmo campo de atuação, visa a desenvolver, nos alunos, habilidades como a “EF69LP21” (BRASIL, 2017, p. 147), que objetiva, para o estudante, o uso da linguagem para a tomada de posicionamento em relação a temas veiculados em práticas não institucionalizadas de participação social.

Vale destacar que esta habilidade não é exclusiva do gênero debate, mas é comum a todos os gêneros do campo de atuação da vida pública. A habilidade citada comprova que, além de revelar crenças sobre o que deve ser ensinado e aprendido e gerenciar ensino o ensino de língua portuguesa, a BNCC também influencia a produção de material didático para a educação básica.

Dessa forma, compreendemos a BNCC, em sua seção dedicada a Linguagens, como uma política de educação linguística (SHOHAMY, 2006). Nesse sentido, sendo o MP um mecanismo de política linguística (PL) que pode veicular crenças a partir das orientações teórico-metodológicas, o manual também busca incorporar as PL instituídas pelos documentos oficiais. Nesse sentido, de acordo com Johnson (2013), a apropriação é uma maneira de apoderar-se de uma PL e de executá-la de forma própria. Essa apropriação se dá a partir da interpretação que se faz das PL propostas. Para explorarmos esses processos — interpretação e apropriação — no MP de língua portuguesa, tomamos como referencial teórico a noção de política enquanto um processo (RICENTO; HORNBERGER, 1996; JOHNSON, 2009, 2013).

Nessa perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo analisar o processo de interpretação e de apropriação da BNCC em um MP de língua portuguesa do 7º ano, verificando se há divergências ou convergências entre os sentidos sobre o ensino de português em relação ao gênero debate e à competência geral de ensino de língua para a cidadania. Esta competência — a sexta, na BNCC — postula ser necessário ao aluno

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 (BRASIL, 2017, p. 9).

O debate é um gênero do tipo argumentativo e aparece mais frequentemente no campo da atuação na vida pública (BRASIL, 2017). Gêneros dessa natureza são comumente usados no exercício da cidadania, visto que, através deles, um indivíduo pode defender suas ideias em uma comunidade ou grupo. Por isso, em nossa análise,

relacionamos o debate e a noção de cidadania à habilidade EF69LP21, como mencionado anteriormente, que trata do uso da linguagem para a tomada de posicionamento em relação a temas veiculados em práticas não institucionalizadas de participação social.

O MP selecionado como *corpus* é direcionado ao 7º ano do ensino fundamental (anos finais) e foi publicado em 2018, próximo do período de aprovação da BNCC, sendo, contudo, elaborado já segundo as determinações deste documento. Desta forma, o livro escolhido já propõe seguir esta PL.

Com o intuito de sistematizar a execução desse estudo, adotamos como metodologia uma abordagem qualitativo-interpretativista (LIBERALI F.; LIBERALI A., 2011). Neste tipo de análise, não são examinados dados numéricos, mas busca-se a compreensão de um fenômeno a partir de sua observação, descrição e explicação. A pesquisa está inserida no paradigma interpretativista, visto que se concentra na compreensão do propósito e no significado dos atores sociais e das ações sociais em relação à abordagem didática do gênero resumo (LIN, 2015).

Nosso trabalho se insere no campo de Linguística Aplicada, mais precisamente na área das PL (RICENTO; HORNBERGER, 1996; JOHNSON, 2013; SHOHAMY, 2006). Ao pesquisarmos em alguns periódicos nacionais, dentre as pesquisas em PL que se debruçam sobre a investigação dos processos de interpretação e de apropriação relacionados ao MP e à BNCC, percebemos que há poucos trabalhos com essa temática, visto que nenhum dos achados une estes três elementos. Dentre os trabalhos encontrados relacionados às palavras-chave pesquisadas (políticas linguísticas, interpretação, apropriação, BNCC e manual do professor), destacamos a pesquisa de Andrade (2016), que investigou os referidos processos em relação aos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa em Pernambuco, e de Rocha (2019), que se dedicou a analisar a BNCC como PL. Dessa maneira, este trabalho surge com um tema pouco explorado, uma vez que analisa os processos de interpretação e apropriação da BNCC num MP de língua portuguesa, de modo a contribuir para outras análises da mesma natureza.

2. A POLÍTICA LINGUÍSTICA ENQUANTO CAMPO DE CONHECIMENTO CIENTÍFICO

A PL surge como campo disciplinar após o advento da Segunda Guerra Mundial. O autor pontua que a área teve desdobramentos em três grandes etapas, levando em conta aspectos macrossociopolíticos (acontecimentos de dimensões nacionais e supranacionais), epistemológicos (paradigmas científicos) e estratégicos (interesse de pesquisadores) (SOUSA; PONTE; SOUSA-BERNINI, 2019). A primeira etapa, datada do início dos anos 1960, teve como influência o surgimento dos Estados-nações nos continentes africanos, asiáticos e no Oriente-Médio, o paradigma Estruturalista e a crença no planejamento linguístico enquanto resolução dos “problemas linguísticos” que emergiam com a formação dos Estados-nação — especialmente no que se refere à ideologia linguística que postulava a existência de um só povo e, conseqüentemente, de uma só língua (RICENTO, 2000 *apud* SOUSA; PONTE; SOUSA-BERNINI, 2019).

Sousa, Ponte e Sousa-Bernini (2019) abordam, como um dos pensamentos representativos dessa primeira etapa, as considerações de Tauli (1954 apud JOHNSON, 2013). As ideias do autor postulavam a existência de uma hierarquia linguística, em que as línguas coloniais subordinavam e eram mais “eficazes” do que as línguas colonizadas, tidas como “ineficientes” ou “primitivas” (SOUSA; PONTE; SOUSA-BERNINI, 2019; JOHNSON, 2013).

A segunda etapa, que compreende 1970 e 1980, é caracterizada por críticas às abordagens anteriores de planejamento linguístico, pois os teóricos da área atribuíam grande status às línguas europeias, de países colonizadores, o que implicava considerar as línguas minoritárias como subordinadas às coloniais. Nesse momento, as discussões sobre planejamento linguístico tiveram grande influência da Sociolinguística, da Análise Crítica do Discurso, das Teorias Críticas e da noção de “competência comunicativa” de Hymes. Para este autor, era necessário analisar a competência de falantes reais, opondo-se, portanto, a Chomsky em relação às noções de performance, de competência linguística e das investigações centradas num falante-ouvinte ideal (SOUSA; PONTE; SOUSA-BERNINI, 2019).

Assim, foi possível identificar que as teorias anteriormente desenvolvidas não contemplavam a natureza complexa das políticas linguísticas que envolvia aspectos sociais, políticos e econômicos. Por isso, os pesquisadores se afastaram da concepção de língua adotada na primeira etapa, segundo a qual a língua seria uma “entidade finita, definida por gramáticas” (ANDRADE, 2016, p. 26), visão que dialoga com a lógica positivista. Nessa segunda etapa, então, o planejamento linguístico era concebido mediante seu caráter socioideológico. Como exemplo dessa percepção, Sousa, Ponte e Sousa-Bernini (2019) apontam a noção de Cooper (1989), para quem

planejamento linguístico se refere aos esforços deliberados para influenciar o comportamento de outros no que diz respeito à aquisição, estrutura ou alocação funcional de seus códigos de linguagem. Essa definição não restringe os planejadores às agências autorizadas nem restringe o tipo de público-alvo nem especifica uma forma ideal de planejamento. Ademais, é uma definição concebida em termos comportamentais, não em termos de resolução de problemas (COOPER, 1989, p. 45, tradução nossa).

É possível perceber que Cooper (1989) expande o escopo da PL, uma vez que leva em conta o envolvimento de agentes distintos na elaboração de PL; considera o planejamento linguístico como forma de influenciar comportamentos, não mais como resolução de problemas — manifestando-se contrário às ideias anteriores de planejamento; inclui o planejamento de aquisição, ao lado dos planejamentos de corpus e de status¹; expande o público-alvo do planejamento linguístico (SOUSA; PEREIRA; VILAR, 2019).

¹ Segundo Cooper (1989), planejamento de corpus se refere às atividades que criam ou reformulam formas linguísticas de determinado código oral ou escrito (as reformas ortográficas, por exemplo); planejamento de status, por sua vez, diz respeito às funções desempenhada pela língua em dado contexto (meio de instrução, língua oficial, veículo de comunicação etc.); já o planejamento de aquisição está relacionado ao aumento do número de usuários de determinada língua.

A terceira etapa dos estudos em PL, que surge na metade de 1980 e se estende até os dias atuais, é caracterizada, dentre outros aspectos, pela defesa dos direitos linguísticos e pela consciência das ideologias que embasam as PL e que fundamentam e perpetuam as desigualdades sociais. Nesse período, houve a compreensão de que esses fatores eram substanciais para se pensar sobre os processos de planejamento linguístico (SOUSA; PONTE; SOUSA-BERNINI, 2019). Por conseguinte, essa fase foi fortemente influenciada pelas Teorias Críticas, que exploram as questões de poder que perpassam a sociedade e, conseqüentemente, o planejamento linguístico. Como exemplo de uma noção que caracteriza essa etapa, Sousa, Ponte e Sousa-Bernini (2019) destacam a concepção de Tollefson (1991, p. 32 *apud* JOHNSON, 2013, p. 39, tradução nossa):

A política linguística é vista como um mecanismo pelo qual os interesses dos grupos sociopolíticos dominantes são mantidos e as sementes da transformação são desenvolvidas [...] O modelo histórico-estrutural pressupõe que os planos implementados com sucesso servirão aos interesses da classe dominante.

Entretanto, Sousa, Ponte e Sousa-Bernini (2019), com base em Johnson (2013), criticam essa visão de PL, pois assumir que os interesses das classes dominantes prevaleceriam sobre as dominadas superestima o sistema e as políticas de nível macro, invisibilizando e desconsiderando o papel dos outros agentes no processo de criação, interpretação e apropriação de uma PL. Nesse sentido, levando em conta os aspectos e as agências de nível micro, Ricento e Hornberger (1996) propõem uma concepção de PL enquanto um processo, que, mais tarde, é desenvolvida por Johnson (2009, 2013). É nessa ótica que o presente trabalho se insere.

3. POLÍTICA LINGUÍSTICA ENQUANTO PROCESSO

Ricento e Hornberger (1996), por meio de uma metáfora, comparam o desenvolvimento de PL a uma cebola, situando os profissionais de inglês – não apenas os professores, mas os que elaboram currículos, os gestores, os autores de materiais didáticos, os acadêmicos – como agentes de PL. Tal como a cebola, a PL possui diferentes camadas, que envolvem agentes, níveis e processos, de forma que “[...] as camadas permeiam e são permeadas por outras” (RICENTO; HORNBERGER, 1996, p. 408, tradução nossa). Assim, na camada externa da cebola, conforme os autores, estão as PL expressas em documentos oficiais e legislativos que são, posteriormente, operacionalizados em diretrizes ou regulamentos. Essas diretrizes seriam, então, interpretadas e apropriadas em contextos mais restritos, como escolas, comércios, gabinetes governamentais. Desse modo, em cada camada, há um conjunto distinto de agentes que interpreta e se apropria de determinada maneira dessas PLs, considerando o contexto, as ideologias, as experiências e as visões de mundo, entre outros fatores.

Diante disso, Johnson (2013) afirma que a etapa de interpretação está muito relacionada à de apropriação, pois, para haver a apropriação, é preciso que haja a interpretação de determinada política. Para o autor, uma PL não pode ser implementada verticalmente, desconsiderando o papel criativo e crítico dos outros agentes, que podem interpretar uma PL de distintas formas. Ainda em conformidade com Johnson (2013), todos os agentes podem interpretar uma PL, embora algumas interpretações sejam mais privilegiadas do que outras, dadas as diferenças de poder dos agentes.

A etapa da apropriação é incluída por Johnson (2009, 2013) nesse processo de PL no lugar da implementação, uma vez que “[...] a tradicional divisão entre criação e implementação de política ratifica implicitamente uma perspectiva top-down, ao caracterizar aqueles que estão no poder como definidores de diretivas legislativas que são implementadas por profissionais” (JOHNSON, 2009, p. 142, tradução nossa). Tradicionalmente, a implementação de uma PL era observada com o objetivo de verificar se obtivera ou não sucesso em determinado contexto; se não, procurava-se um meio de torná-la bem-sucedida (SOUSA; SOARES; DIONÍSIO, 2020), medida que não levava em conta a realidade dos agentes envolvidos nessa apropriação. Esta, segundo Johnson (2009), descreve o que acontece quando a PL é posta em ação a nível local.

Como ilustração da PL como um processo, temos a BNCC, um documento normativo proposto pelo Ministério de Educação (MEC). A diretriz se propõe a orientar o ensino-aprendizagem dos alunos da educação básica brasileira. Essas orientações podem ser interpretadas e apropriadas de diversas maneiras pelos documentos oficiais dos Estados, pelas Secretarias de Educação do país, pelas editoras, na elaboração de seus materiais didáticos, e pelos próprios professores, em seus planejamentos e em suas práticas pedagógicas sala de aula. Nesse ponto de vista, o conceito de “apropriação”, portanto, possibilita que sejam consideradas ações a serem exercidas pelos agentes, tais como a aceitação, a negociação e a rejeição das PL (JOHNSON, 2013).

Nessa perspectiva, podemos citar o trabalho de Andrade (2016), que, ao investigar a interpretação e a apropriação do eixo de análise linguística dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para a educação básica de Pernambuco por professores do ensino básico do estado, constatou processos de aceitação, de negociação e de rejeição ao documento em questão. O quadro abaixo, elaborado pela autora, evidencia a agência desses professores em relação ao eixo de análise linguística.

Figura 1 – Síntese da interpretação e da apropriação dos Parâmetros de PE

Parâmetros Curriculares para a educação básica de Pernambuco de Língua Portuguesa Interpretação e Apropriação Eixo de análise linguística		
Seguem	Negociam	Rejeitam
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Elaboração de avaliações; ☞ Obtenção de resultados e metas; ☞ Pressão de outros sujeitos. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Necessidade dos alunos; ☞ Influência do livro didático. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Falta de compreensão das orientações; ☞ Falta de propostas didáticas; ☞ Falha na elaboração do SAEPE; ☞ Retomada de conteúdo

Fonte: Andrade (2016, p. 98)

Na figura 1, podemos perceber que os professores seguem os Parâmetros de Pernambuco na elaboração das atividades avaliativas, uma vez que as orientações do documento dialogam com as avaliações externas (como o SAEPE) realizadas nas escolas públicas. Ainda, os docentes negociam as sugestões do documento em virtude da influência que os conteúdos propostos pelo LD exercem em suas práticas. Por fim, rejeitam determinadas orientações dos Parâmetros por falta de entendimento teórico sobre o eixo de análise linguística e por constatarem uma ausência de propostas didáticas por parte das diretrizes do estado (ANDRADE, 2016). Nesse processo, os docentes têm certa autonomia e um papel de agentes na apropriação dessas PL.

Na seção seguinte, analisaremos de que forma o MP escolhido segue, negocia e/ou rejeita, ou seja, apropria-se das recomendações da BNCC no tocante ao gênero debate.

4. CARACTERIZANDO O MP

O MP escolhido como *corpus* é um suplemento do LD **Língua portuguesa-Trilhas Sistema de Ensino**, elaborado e editado pela FTD Editora e aprovado pelo PNLD em 2018. É destinado ao trabalho com o 7º ano do ensino fundamental. Além disso, possui 106 páginas e está dividido em duas grandes seções: a primeira delas é *Conheça o Manual do professor*, e a segunda, *Orientações e sugestões de trabalho*. Na primeira seção, os autores apresentam a formatação do MP: as caixas de diálogo presentes nele e o que elas indicam, sendo elas *Mais questionamentos no livro-texto*, *Formação continuada*, *Ligado na rede* e *Integração entre componentes curriculares no livro-texto*. O box *Mais questionamentos no livro-texto* permite ao professor encontrar questionamentos que ele pode fazer durante a aula com os alunos. Essas perguntas servem tanto para aguçar a curiosidade dos alunos durante a leitura de um texto quanto para levá-los a pensar mais sobre a resposta de alguma atividade.

Já em *Formação continuada*, os autores do MP sugerem leituras aos professores para que estes aperfeiçoem sua compreensão acerca dos objetos de ensino. Estas leituras, normalmente, trazem algum tipo de discussão mais

aprofundada sobre o tema e são assinadas por autores do cânone atual dos estudos linguísticos. Em *Ligado na rede*, há sugestões de recursos online que podem ser consultados pelo professor para complementar as suas aulas, e em *Integração entre componentes curriculares no livro-texto* são postas possibilidades de relacionar o conteúdo ensinado na aula língua portuguesa a algum componente curricular pertencente a outra área de conhecimento, tornando a atividade e, por consequência, a aula interdisciplinares.

Após a breve apresentação das caixas de diálogo que permeiam não somente o MP, mas também o LD (do professor), a seção de apresentação do MP expõe a fundamentação teórico-metodológica. Os autores afirmam ter alicerçado o LD e, conseqüentemente, o MP em três eixos norteadores, sendo eles formação cidadã, integração entre os componentes curriculares e desenvolvimento da competência leitora. Desde aqui, já reconhecemos no livro a relação com os documentos oficiais.

A integração dos conteúdos, o segundo eixo que alicerça o livro-texto, é abordada de maneira sucinta e realça a preocupação em estabelecer, no ensino de língua portuguesa, uma abordagem interdisciplinar. Já o terceiro eixo — o desenvolvimento da competência leitora — é exposto no MP de maneira bastante detalhada. Nessa subseção, os autores apresentam o que entendem por leitura e o que vislumbram quando visam a desenvolver a já mencionada competência. Nesse momento do MP, já aparecem as primeiras orientações gerais para o trabalho docente, como os cuidados que devem ser tomados ao escolher e apresentar um texto para a turma, as habilidades que o professor deve desenvolver em seus educandos, bem como quais estratégias antes, durante e depois da leitura devem ser aplicadas, todas elas com exemplos de como proceder e até mesmo com ilustrações de quais questionamentos fazer em sala.

Ainda na primeira grande seção deste MP, os autores apresentam a BNCC e suas competências gerais. Eles afirmam que o LD já foi elaborado de acordo com as orientações de tal política educacional:

[o] Trilhas Sistema de Ensino foi elaborado de acordo com essas orientações. A organização de todos os componentes curriculares foi pensada de forma a contemplar os objetos de conhecimento e as habilidades propostos na BNCC a cada ano do Ensino fundamental. Esse cuidado pode ser percebido na abordagem dos conteúdos, nas atividades e nas seções de cada componente (FTD, 2018, p. 13-14).

Além disso, os autores descrevem a BNCC de língua portuguesa, citando que os gêneros textuais são trabalhados a partir de campos de atuação (cf. Figura 2), assim como as competências a serem desenvolvidas. O manual ressalta, ainda, o tratamento contextualizado e pautado pelo desenvolvimento de habilidades, conforme proposto para as práticas orais e escritas de linguagem no documento oficial.

Figura 2 – Campos de atuação da BNCC no manual

A BNCC propõe que o tratamento das práticas de linguagem (oralidade, leitura/escuta, produção, análise linguística e semiótica) e dos gêneros discursivos seja desenvolvido por meio de diferentes habilidades, de forma contextualizada, além de sugerir o trabalho dos conteúdos de Língua Portuguesa com base em campos de atuação, com práticas de linguagens reais e significativas para os alunos.

Os anos finais do Ensino Fundamental compreendem os seguintes campos de atuação: artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e de atuação na vida pública, visto que contemplam importantes dimensões formativas de uso da linguagem, na escola e fora dela, desde práticas cotidianas até práticas com gêneros mais institucionalizados. Para cada campo de atuação, a BNCC indica também diferentes gêneros, habilidades e objetos de conhecimentos, de acordo com a progressão curricular crescente para a formação dos alunos, ao longo dos anos curriculares.

A seguir, estão expostas as competências específicas propostas pela BNCC, para o componente de **Língua Portuguesa**, que devem perpassar todos os anos do Ensino Fundamental para desenvolvimento da competência linguística dos alunos.

Fonte: FTD (2018, p. 14)

Outro tópico importante da primeira metade deste MP é o que concerne a “[c]omo desenvolver alguns tipos de atividades” (FTD, 2018, p. 16). É aqui que encontramos a primeira referência ao gênero textual que enfocaremos neste estudo: o debate. Neste tópico, os autores elencam cinco tipos de atividades que o professor deve desenvolver e como fazê-las: atividades em grupo, pesquisa, seminário, debate e feira escolar. Todas elas são acompanhadas das etapas que os alunos devem seguir para sua execução e como o professor deve orientar os educandos para isso.

Finalizando a primeira grande seção do MP, os autores apresentam a organização do LD, as orientações específicas da coleção a qual o LD faz parte, bem como o plano de curso sugerido ao professor com base na distribuição de conteúdos e atividades. Vale elucidar que todos os capítulos do LD são divididos em abertura do capítulo (que conta com uma imagem motivadora do tema social abordado), leitura, interpretação oral, interpretação escrita, box conceito (que apresenta o conceito do gênero discutido), *Cidadania no dia a dia* e *Vivendo Valores* (que visam a contribuir com a formação cidadã do aluno e abordam temas contemporâneos), *Estudo da língua* (que aborda conhecimentos linguísticos voltados à ortografia e à gramática), *Ampliando a linguagem* (que explora aspectos estruturais, linguísticos, estilísticos e funcionais do texto), atividades (que, em gradação de complexidade, unem tudo que foi discutido nas partes anteriores do capítulo), nova leitura, produção escrita, produção oral e *O que estudei* (que contém uma atividade com um texto e lacunas a serem preenchidas a partir do que foi aprendido no capítulo). A própria organização dos capítulos do livro já dialoga com as orientações oficiais, visto que já leva em conta os eixos da oralidade e da escrita e o desenvolvimento de habilidades, assim como postula a BNCC.

A segunda grande seção do MP, que se refere às orientações e sugestões de trabalho, possui a mesma divisão de capítulos do LD e discute cada seção específica do capítulo a que se refere, com orientações didáticas específicas de cada leitura e atividade (seguindo a mesma estrutura dos capítulos do LD, conforme o parágrafo anterior), com as caixas de diálogo voltadas ao professor (*Mais questionamentos no livro-texto*, *Formação continuada*, *Ligado na rede* e *Integração entre componentes curriculares no livro-texto*), bem como com atividades extras, tais como fixação dos

conteúdos, respostas dos exercícios e referências utilizadas para a elaboração de tal material. A abertura de cada capítulo de orientação possui um quadro explicativo com os eixos de ensino de língua portuguesa postulados pela BNCC —leitura, análise linguística/semiótica, produção de texto e oralidade —, os conceitos abordados e os objetivos. Em relação a esse último elemento, percebemos ser diretamente influenciado pelas habilidades e dimensões inter-relacionadas às práticas de leitura e escrita expressas na referida base. O debate volta a aparecer no MP nas orientações específicas do capítulo que o aborda.

5. BNCC, MP: DIVERGÊNCIAS E CONVERGÊNCIAS EM TORNO DO GÊNERO DEBATE

O gênero debate é explorado no décimo capítulo (de doze) do LD. Este capítulo, intitulado *Rua: um espaço para todos*, tem como tema gerador o trânsito, com enfoque na educação no trânsito e na mobilidade urbana. A imagem motivadora consiste na foto de um semáforo e traz questionamentos que o professor pode fazer aos alunos sobre o trânsito de sua cidade. As seções posteriores do capítulo apresentam leituras de textos de diversos gêneros — cartum, artigo de opinião, propaganda, infográfico e resenha crítica. Todos os textos envolvem a temática do trânsito. As atividades se dividem em interpretação oral e escrita e buscam trazer a reflexão sobre o uso do celular ao volante e o papel do pedestre no trânsito. Informamos também que as atividades de produção encerram o capítulo após as de interpretação. O debate é abordado na seção de produção.

No tópico a seguir, abordaremos com maior profundidade a relação estabelecida pela BNCC e pelo MP do gênero debate com a cidadania.

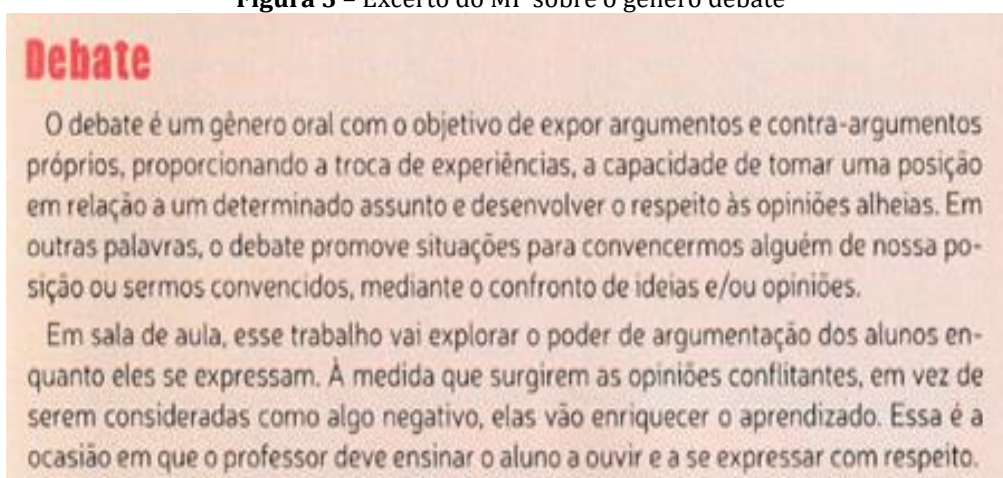
5.1. OS SENTIDOS DO GÊNERO DEBATE E A FORMAÇÃO CIDADÃ

Na BNCC, o debate é um gênero que atravessa as quatro séries (6^o, 7^o, 8^o e 9^o anos) dos anos finais do ensino fundamental, aparecendo, no entanto, com maior recorrência nas duas últimas. De modo geral, o documento considera imprescindível a promoção do debate de temas sociais relevantes, a fim de que os alunos se tornem sujeitos ativos e críticos. Assim, é possível perceber que, na introdução da seção de língua portuguesa no *Ensino Fundamental – Anos Finais*, a BNCC considera a existência das múltiplas vozes num espaço tão heterogêneo quanto a escola, de modo que, quando se fala em debate,

[...] não se trata de promover o silenciamento de vozes dissonantes, mas antes de explicitá-las, de convocá-las para o debate, analisá-las, confrontá-las, de forma a propiciar uma autonomia de pensamento, pautada pela ética, como convém a Estados democráticos (BRASIL, 2017, p. 133).

Os autores do MP interpretam o debate e sua função de maneira semelhante à exposta na BNCC. Na seção intitulada *Como desenvolver alguns tipos de atividades*, os autores fornecem definições e sugestões de trabalhos com os gêneros que comporão o LD, dentre os quais está o debate. Dessa forma, o debate é interpretado como um espaço de persuasão e de posicionamento dos discentes, por meio da linguagem, sobre determinado assunto. Ademais, o MP, tal como a BNCC, enfatiza o confronto de opiniões, enxergando nesse exercício a possibilidade de os alunos adquirirem maiores aprendizados. Na Figura 3, podemos visualizar, no manual, o quanto o sentido conferido ao gênero debate é parecido com o da BNCC.

Figura 3 – Excerto do MP sobre o gênero debate



Fonte: FTD (2018, p. 19)

Ainda, a BNCC explicita sua preocupação com questões éticas, necessárias à vida cidadã e à inserção dos alunos na vida social. Sob essa ótica, uma relação que podemos estabelecer entre o gênero debate e a formação cidadã, a partir da BNCC, é o fato de o gênero estar mais presente no campo jornalístico-midiático e no campo de atuação na vida pública, dois dos campos nos quais a BNCC se divide, embora também esteja presente em outros. É importante salientar que, na seção de linguagens da etapa do ensino fundamental, a BNCC organiza as práticas de linguagem (leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) em campos de atuação, de modo a contextualizar e a relacionar o conhecimento escolar às mais diversas situações da vida cotidiana. São cinco campos nessa etapa: campo da vida cotidiana (apenas para os anos iniciais), campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública (BRASIL, 2017).

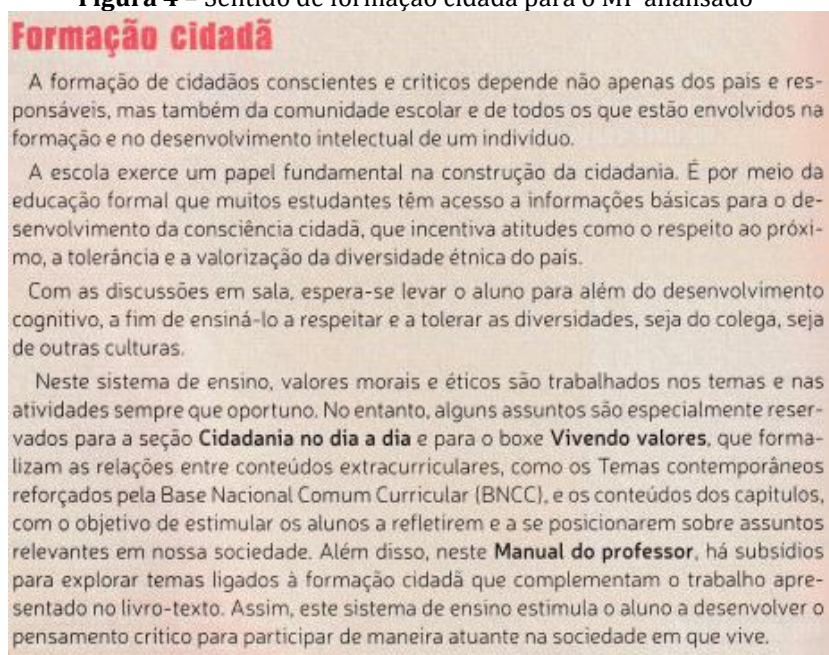
Enfocando o campo de atuação na vida pública, este dá relevo a gêneros legais e normativos, de maneira a possibilitar o desenvolvimento da consciência cidadã do alunado no que concerne aos direitos humanos e ao respeito ao espaço e à dignidade do outro (BRASIL, 2017). É nesse cenário que, de acordo com a BNCC, há a necessidade de trabalhar o debate nas aulas de língua portuguesa, tendo como

finalidade o posicionamento estudantil frente às discussões socialmente pertinentes.

No que diz respeito ao MP, a formação cidadã é entendida como uma competência não somente da família, mas também da escola. Segundo os autores, com as discussões em sala, os alunos podem não apenas se desenvolver cognitivamente, mas, ainda, aprender “a respeitar e a tolerar as diversidades, seja do colega, seja de outras culturas”. Além disso, o MP também frisa que “respeito ao próximo” e “tolerância e valorização da diversidade étnica do país” fazem parte de tal formação (FTD, 2018, p. 6).

Assim, de maneira próxima à BNCC, o MP interpreta a cidadania e a ética como um exercício ativo por parte do alunado, de forma que este possa interferir autonomamente na sociedade em que vive. Para trabalhar esses valores em sala de aula, os autores afirmam ter inserido, nos temas e nas atividades, valores éticos e morais sempre que oportuno e em espaços reservados no livro-texto, intitulados *Cidadania do dia a dia* e *Vivendo valores*. Esses espaços, além de exercitarem a discussão de temas sociais, estabelecem relações interdisciplinares. O próprio texto do MP evidencia que a intenção dos autores é estimular o pensamento crítico do aluno e formalizar conteúdos e temas reforçados pela BNCC (tais como tradição e identidade indígenas, os direitos e deveres de cada um, mundo digital e mobilidade urbana) — como podemos ver na Figura 4 a seguir.

Figura 4 – Sentido de formação cidadã para o MP analisado



Fonte: FTD (2018, p. 6)

Nesse sentido, os autores se apropriam do vínculo entre debate e formação cidadã ao sugerir o tratamento do gênero num capítulo que trata da temática do trânsito e de que medidas temos de tomar para manter a segurança, um tema caro à conduta cidadã. Além disso, observamos que o gênero em questão, na BNCC,

aparece vinculado à oralidade. O documento enfatiza que o debate é um gênero de fala e de escuta, especialmente por promover o respeito pelo turno do outro. O debate também é citado nas práticas de análise linguística, a fim de que, sendo um gênero da argumentação, o professor possa trabalhar com os alunos os operadores argumentativos (BRASIL, 2017).

Na Figura 5, podemos ver que, similarmente à BNCC, o MP interpreta o debate enquanto um gênero que envolve estratégias de fala e de escuta. Ademais, o gênero é contemplado, no manual, pelo eixo² da oralidade, no qual é destacada, novamente, a função do debate de propiciar estratégias de fala e de escuta. Apesar de o MP abordar, neste mesmo capítulo, os operadores argumentativos no eixo da análise linguística, esse conteúdo não é tratado a partir do debate, mas o é a partir da resenha crítica. Então, no caso do MP do 7º ano, os autores, num movimento de apropriação, rejeitam a sugestão da BNCC de utilizar o momento de debate para promover uma análise dos operadores argumentativos. Antes, criativamente, num papel agentivo (RICENTO; HORNBERGER, 1996), preferem lançar mão de outro gênero para apresentar o conteúdo. Abaixo, na Figura 5, está a sistematização feita pelo manual dos eixos, conceitos e objetivos explicitados no capítulo 10 do LD.

Figura 5 – Quadro de objetivos e conteúdos previstos para o capítulo 10 do MP

Eixo	Principais conceitos	Objetivos
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Cartum • Artigo de opinião 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as características, a função social e a esfera de circulação dos gêneros cartum e artigo de opinião.
Análise linguística/ semiótica	<ul style="list-style-type: none"> • Predicado nominal • Operadores argumentativos 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e identificar os operadores argumentativos. • Conhecer e identificar o predicado nominal.
Produção de texto	<ul style="list-style-type: none"> • Artigo de opinião • Estratégia de escrita 	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir um artigo de opinião de acordo com as características do gênero estudado. • Praticar a estratégia de escrita na realização de atividades em sala de aula.
Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> • Debate • Estratégia de fala e escuta 	<ul style="list-style-type: none"> • Participar de um debate. • Praticar a estratégia de fala e escuta no contexto de sala de aula.

Fonte: FTD (2018, p. 88)

Vale pontuar, ainda, que a BNCC não prevê um tratamento sistemático com o gênero debate no 7º ano, citando somente a expressão “debates em foco” nas práticas de leitura, ao tratar da apreciação e réplica de textos do campo jornalístico-midiático. Não obstante o documento sugira que os alunos dessa série se posicionem “de maneira ética e respeitosa frente a esses textos e opiniões a eles relacionadas” (BRASIL, 2017, p. 159), a BNCC não contempla, nessa série, outras etapas que possam existir no debate (o planejamento da fala, a alteração de turnos etc.). Essas etapas aparecem de maneira mais detalhada nas recomendações para os 8º e 9º anos.

² Termo utilizado pelo MP para se referir à leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística, diferentemente do termo utilizado pela BNCC (“práticas de linguagem”).

Contudo, o MP aborda o gênero sistematicamente, considerando outros momentos fundamentais para a participação num debate. Podemos entender, portanto, que, no processo de apropriação da BNCC, os autores do MP realizaram uma negociação (JOHNSON, 2013; ANDRADE, 2016) quanto ao gênero debate, uma vez que este, no documento oficial, só aparece nos 8º e 9º anos. Dessa forma, embora o material seja de uma série anterior a essas, os autores, possivelmente considerando a importância do gênero para a formação cidadã e crítica, optaram por incluí-lo no LD e, conseqüentemente, nas orientações do MP, ainda que de forma breve (os autores dedicam apenas uma página do manual para comentar sobre o debate). O MP também destaca as etapas indicadas para a realização do debate: planejamento, execução (que se divide em período para os estudos e as pesquisas e apresentação) e conclusão. O material também chama a atenção para a linguagem que deve ser adotada pelos alunos para a apresentação. A seguir, na Figura 6, estão as etapas indicadas pelo MP para a realização do debate, tal como expusemos acima.

Figura 6 – Orientações do MP para o trabalho com o debate

1 Planejamento
Momento da definição do tema (de interesse coletivo), de uma data para o debate e da organização dos grupos.

2 Execução

Período para os estudos e as pesquisas
Nesse momento, os grupos deverão coletar informações e trocar ideias a respeito do assunto entre os integrantes. É necessário ter conhecimento de todos os aspectos relacionados ao assunto para que os argumentos sejam convincentes. Para isso, todos devem se embasar em materiais que tratem do assunto.

Apresentação
Para participar do debate, o mediador poderá selecionar um ou dois membros de cada grupo, enquanto o restante da turma atuará como público-ouvinte. Outra opção é solicitar a participação de todos da classe. Nesse caso, as falas devem ser organizadas de modo que haja troca de experiências e respeito pelas opiniões.

Linguagem
Em geral, em um debate, a linguagem empregada dependerá da situação comunicativa, ou seja, poderá ser formal, como no debate público regrado, ou informal, como em um debate sobre futebol que ocorre em uma reunião de amigos.

3 Conclusão
Após a exposição das ideias de todos, os alunos devem chegar a uma conclusão juntos, contudo respeitando os diferentes posicionamentos e dando possíveis soluções quando houver divergências. Além disso, eles podem fazer uma autoavaliação sobre o modo como o debate se deu, com perguntas como: "Todos respeitaram as opiniões diferentes?"; "Pesquisei o suficiente sobre o tema do debate?"; "O que pode ser melhorado no próximo debate?"; entre outras questões.

Papel do professor
O professor deve organizar o debate, ser o mediador e, no decorrer da atividade, avaliar a consistência dos argumentos dos alunos, além de garantir o respeito às ideias contrárias e a participação de todos.

Fonte: FTD (2018, p. 19)

Observando o léxico dessa atividade proposta pelo MP, podemos constatar uma apropriação muito próxima da BNCC. Temos, já no planejamento, o uso da expressão “de interesse coletivo”, também utilizada pela BNCC (BRASIL, 2017, p. 177) para se referir à escolha do tema do debate. Isso enfatiza, também, o

protagonismo dos alunos na seleção temática, tal como recomendado pela BNCC. Embora o documento normativo sugira a participação de outras pessoas em diferentes papéis (mediador/apresentador, espectador e/ou juiz avaliador), na apropriação, o MP negocia essas representações, sugerindo apenas um mediador e substituindo a expressão “espectador” por “público-ouvinte” (tanto a BNCC quanto o MP indicam a possibilidade de esse “espectador” ou “público-ouvinte” ter participação ativa por meio da feitura de perguntas aos grupos). Como já expusemos, o exercício desse processo não é orientado pela BNCC na etapa do 7º ano, por isso o MP se apropria das recomendações feitas para o 9º ano do ensino fundamental. Essa apropriação demonstra, mais uma vez, o papel ativo que os autores do MP têm no processo de PL (RICENTO; HORNBERGER, 1996).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, discutimos o processo de interpretação e de apropriação da BNCC em um MP de língua portuguesa de 7º ano em relação ao ensino do gênero debate, analisando se havia divergências ou convergências entre os sentidos sobre o ensino do gênero em questão em ambos os documentos. Observamos, especificamente, um aspecto que permeia toda a BNCC de língua portuguesa: o ensino de língua para a cidadania. Nesse sentido, constatamos que o MP analisado, desde as suas primeiras páginas, torna clara sua preocupação com questões éticas referentes à vida em sociedade, como a responsabilidade da escola em incentivar atitudes de respeito ao próximo, tolerância e valorização da diversidade étnica do país. Assim, a formação cidadã no MP é viabilizada pelo trabalho com diversos gêneros, dentre eles, o debate, o qual é caracterizado no MP como um gênero do campo de atuação na vida pública, tal como a BNCC.

Diante disso, no que concerne à formação cidadã e ao gênero debate, pudemos verificar que as interpretações do MP, em alguns aspectos, convergem com a BNCC, em outros, rejeitam ou negociam as propostas do documento, apropriando-se da normativa de maneira criativa (JOHNSON, 2013). Além disso, a análise nos permitiu identificar que há diversos agentes envolvidos na interpretação e na apropriação de uma PL — os autores do manual, a editora. Isso confirma o aparato teórico que mobilizamos, o qual postula que uma PL envolve várias camadas compostas por diferentes agentes, níveis e processos (RICENTO; HORNBERGER, 1996; JOHNSON, 2013).

Ainda, as interpretações e as apropriações feitas pelo MP do documento analisado reverberam no LD. Por isso, é importante destacar que as noções de debate e de formação cidadã adotadas pelo manual e, conseqüentemente, pelo LD influenciam os comportamentos linguísticos dos estudantes, que serão orientados, por exemplo, no momento do debate, a se dirigir ao outro com respeito e a participar ativa e criticamente das discussões sobre temas socialmente relevantes.

Finalmente, nosso trabalho oferece apenas uma perspectiva em relação à interpretação e à apropriação da BNCC em um MP de ensino fundamental, de modo que outros pesquisadores podem investigar outros aspectos. Desse modo, o presente artigo se limitou a recortar o gênero debate para a análise, sendo também

interessante explorar de que forma outros gêneros e outras temáticas, para além do debate e da formação cidadã, são interpretados e apropriados por um MP.

Referências

ANDRADE, R. C. O. de. **Políticas Linguísticas Educacionais em Pernambuco: um estudo do eixo de análise linguística**. 2016. 196 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 maio 2020.

COOPER, R. Definition: a baker's dozen. *In: Language planning and social change*. Cambridge University Press: New York, 1989. p. 29-45.

FTD. **Trilhas Sistema de Ensino: ensino fundamental II: 7º ano**. São Paulo: FTD, 2018.

JOHNSON, D. C. Ethnography of language policy. **Language policy**, v. 8, n. 2, p. 139-159, maio 2009.

JOHNSON, D. C. **Language policy**. New York: Palgrave Macmillan, 2013.

LIBERALI, F. C.; LIBERALI, A. R. A. Para pensar a metodologia de pesquisa nas ciências humanas. **Interfainc**, Santo André, v. 1, n. 1, p. 17-33, jan./jun. 2011.

LIN, A. M. Y. Researcher positionality. *In: HULT, F. M.; JOHNSON, D. C. (Orgs.). Research methods in Language Policy and Planning: a practical guide*. UK: Wiley Blackwell, 2015. p. 21-32.

NOGUEIRA, A. C. de O. **Manual do professor, muito prazer em (re)conhecê-lo! Uma análise sociorretórica do gênero**. 2014. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada; Literatura Comparada) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

OLIVEIRA, A. L. **O Livro Didático**. Belo Horizonte: Editora Bernardo Alvares S. A., 1968.

OLIVEIRA, K. C. C. **Manual do Professor de Língua Portuguesa: mecanismo de política linguística na padronização do português pela sintaxe nominal**. 2020. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

PAULILO, A. L. Os manuais do professor como fonte de pesquisa. **História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 56, p. 181-206, jan./jun. 2012.

RICENTO, T. K. Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. **Journal of Sociolinguistics**, v. 4, n. 2, p. 196-213, 2000.

RICENTO, T. K.; HORNBERGER, N. H. Unpeeling the Onion: Language Planning and Policy and the ELT Professional. **TESOL Quartely**, v. 30, n. 3, p. 401-427, 1996.

ROCHA, J. de S. **A Base nacional comum curricular (BNCC): ensino de língua e política linguística**. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Paraná, 2019.

SHOHAMY, E. **Language policy: hidden agendas and new approaches**. London: Routledge, 2006.

SOUSA, S. C. T.; PEREIRA, A. C. V. B.; VILAR, J. H. B. A redação do ENEM sob a ótica da política linguística: um estudo da Competência 5. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p. 196-215, 2019.

SOUSA, S. C. T.; PONTE, A. S.; SOUSA-BERNINI, E. N. B. de. A área de Política e Planejamento Linguístico no cenário internacional e nacional. *In*: SOUSA, S. C. T.; PONTE, A. S.; SOUSA-BERNINI, E. N. B. de (Orgs.). **Fotografias da Política Linguística na pós-graduação do Brasil**. João Pessoa: Editora UFPB, 2019. p. 9-50.

SOUSA, S. C. T.; SOARES, M. E.; DIONÍSIO, C. I. B. Uma introdução ao estudo da Política e Planejamento Linguístico. *In*: LIMA, A. H. V.; SOARES, M. E.; CAVALCANTE, S. A. S. (Org.). **Linguística geral: os conceitos que todos precisam conhecer**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 216-257.

Para citar este artigo

ALBERTIN, M. E. G. de.; NASCIMENTO, D. S. do. Interpretação e apropriação da BNCC em Um manual do professor. **Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 10, n. 5, 2021, p. 369-386.

As autoras

MARIA EDUARDA GENUINO DE ALBERTIN é mestranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL-UFPE). Graduada em Letras (UFPE).

DANNIELE SILVA DO NASCIMENTO é doutoranda em Linguística (UFPB). Mestre em Formação de Professores (UEPB). Especializada em Literatura e Ensino (IFPB). Graduada em Letras (UFPB).